

**DIFICULTAD DE LOS ALUMNOS
BRASILEÑOS EN EL APRENDIZAJE
DE LOS VERBOS ESPAÑOLES:
ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE
EL PORTUGUÉS Y EL ESPAÑOL**



Prof^a. Dr^a. Eneida Maria Gurgel de Araújo
Prof^a. Esp. Kariny Dias de Oliveira

ENEIDA MARIA GURGEL DE ARAÚJO
KARINY DIAS DE OLIVEIRA

DIFICULTAD DE LOS ALUMNOS BRASILEÑOS EN EL APRENDIZAJE DE LOS VERBOS ESPAÑOLES: ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE EL PORTUGUÉS Y EL ESPAÑOL

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2023

PREFACIO

EL COMPLEJO, DINÁMICO Y MULTIFACÉTICO PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL POR Y PARA BRASILEÑOS

Sabemos que Aprender lenguas y culturas es una tarea importante y desafiante en el mundo globalizado de hoy en día. La capacidad de comunicarse con personas de diferentes orígenes culturales es cada vez más esencial en la sociedad actual, ya sea en el ámbito profesional o en la vida cotidiana. Además, la comprensión de diferentes culturas nos ayuda a desarrollar una perspectiva más amplia y respetuosa del mundo que nos rodea. Sin embargo, alcanzar esta meta puede ser un desafío, ya que requiere tiempo, dedicación y paciencia. Es necesario aprender no solo el idioma, sino también las costumbres, valores y tradiciones de la cultura que se está estudiando. Pero, a pesar de los desafíos, el aprendizaje de lenguas y culturas es una tarea valiosa y enriquecedora que puede llevar a nuevas oportunidades y perspectivas en la vida.

Desde el punto de vista de la Filosofía del Lenguaje del Círculo de Bakhtin, aprender lenguas y culturas es fundamental para comprender la complejidad y diversidad de la experiencia humana. En lugar de ver los idiomas y culturas como entidades aisladas, el Círculo de Bakhtin destaca la importancia de comprenderlos en relación entre sí, como una red de significados que se entrelazan en la comunicación humana. Además, el lenguaje no se limita a la comunicación verbal, sino que también incluye otras formas de expresión cultural como la literatura, el arte y la música. Por lo tanto, el aprendizaje de lenguas y culturas no se trata simplemente de adquirir habilidades comunicativas, sino también de comprender cómo se construyen y transmiten los significados en diferentes contextos culturales. Aunque pue-

de ser un desafío, este proceso es esencial para desarrollar una comprensión más profunda y respetuosa de las diversas formas en que los seres humanos experimentan y dan sentido al mundo que nos rodea.

De esta manera, es para mí un placer presentar este libro sobre las dificultades de los estudiantes brasileños en el aprendizaje de los verbos españoles. Las lenguas como prácticas sociales son fundamentales en nuestras vidas, y aprender una lengua extranjera puede ser un desafío, especialmente cuando se trata de lenguas tan similares como el portugués y el español. Este libro se presenta como una contribución valiosa para la enseñanza del español a lusohablantes, ya que se centra en las dificultades más importantes que enfrentan los estudiantes brasileños en su proceso de aprendizaje de los verbos en español.

El análisis contrastivo, el análisis de errores y los estudios de interlengua son herramientas fundamentales para la mediación estratégica del complejo, dinámico y multifacético proceso de enseñanza y aprendizaje de español por y para brasileños. El análisis contrastivo implica la comparación sistemática entre la lengua materna y la lengua extranjera que se está aprendiendo, lo que permite identificar similitudes y diferencias entre ambas y, por tanto, anticipar posibles errores y dificultades que puedan surgir. El análisis de errores, por su parte, se enfoca en los errores específicos que cometen los estudiantes al intentar comunicarse en la lengua extranjera, con el objetivo de entender sus causas y ofrecer soluciones pedagógicas adecuadas para superarlos.

Por último, los estudios de interlengua se centran en el proceso de desarrollo lingüístico de los estudiantes, en el que se producen formas intermedias o interlenguas entre la lengua materna y la lengua extranjera que se está aprendiendo. Este proceso es complejo y multifacético, y los estudios de interlengua permiten entender mejor los errores y dificultades que enfrentan los estudiantes en su camino hacia la adquisición de la lengua extranjera, así como diseñar estrategias pedagógicas más efectivas para acompañarlos en este proceso.

El análisis contrastivo, el análisis de errores y los estudios de interlengua son herramientas clave para los profesores de español como lengua extranjera, ya que les permiten entender mejor las dificultades y errores que enfrentan los estudiantes brasileños al aprender esta lengua, y así diseñar

estrategias pedagógicas más efectivas para acompañarlos en su camino hacia la adquisición del español. Las profesoras *Eneida Maria Gurgel de Araújo* y *Kariny Dias de Oliveira* han llevado a cabo una investigación exhaustiva y rigurosa sobre este tema, utilizando un corpus de 100 redacciones de estudiantes de español de los niveles B1 y B2 de la Universidad Federal de Paraíba. A través de este estudio, se pudo constatar que y cómo, en este contexto, la lengua portuguesa influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes brasileños de español, especialmente en lo que respecta a la aprehensión de algunas estructuras verbales que son parecidas, pero presentan peculiaridades que a los alumnos les resultan difíciles de interiorizar.

El análisis de errores y la identificación de dificultades en el aprendizaje de los verbos en español por parte de estudiantes brasileños son aspectos cruciales que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas. Este libro, al proporcionar una valiosa fuente de información y un análisis detallado de las principales dificultades en la enseñanza de los verbos españoles a lusohablantes, es una herramienta esencial para los profesores de español en Brasil. Además, el texto ofrece una propuesta de intervenciones pedagógicas para superar estas dificultades, lo que lo hace aún más valioso.

Pero este libro no es solo una herramienta pedagógica para el aula, sino que también ofrece una perspectiva más amplia sobre la importancia del aprendizaje de lenguas y culturas diferentes. Al permitir una mejor comprensión de los errores y dificultades en el aprendizaje del español, los lectores podrán reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre el español y el portugués, y entre las culturas del mundo en lengua española y en lengua portuguesa. Asimismo, al proponer intervenciones pedagógicas para superar estas dificultades, el libro ofrece caminos para abordar y superar barreras culturales y lingüísticas.

Quiero felicitar a las autoras por su excelente trabajo y agradecerles por su valiosa contribución a la enseñanza del español para lusohablantes. Espero que esta obra sea útil no solo para los profesores y estudiantes de español en Brasil, sino también para aquellos en todo el mundo, permitiendo el desarrollo de conocimientos y caminos hacia otras lenguas y culturas como mundos posibles.

Finalmente, deseo que los lectores de este libro encuentren en él una fuente de inspiración y aprendizaje significativo. Espero que la visión de cada lector ya sea por la concordancia o el contrapunto, contribuya a la construcción del conocimiento y a la reflexión crítica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. *¡Les deseo una excelente lectura y que esta obra les ayude a avanzar en su camino hacia el aprendizaje de lenguas y la comprensión de otros mundos posibles!*

João Pessoa–PB, Otoño de 2023

Fábio Marques de Souza

Originario de São Paulo, pero con corazón paraibano. Tiene formación en las áreas de Letras, Relaciones Internacionales y Educación. Al igual que Belchior, su mayor alucinación es soportar la vida cotidiana y su delirio es la experiencia con cosas reales. Posee Máster en Educación (UNESP) y Relaciones Internacionales (UEPB). Doctor en Educación (USP). Realizó prácticas Posdoctorales en Educación Contemporánea (UFPE). Profesor Asociado en la Universidad Estatal de Paraíba. Colabora en los programas de Posgrado en Formación de Profesores (PPGFP-UEPB) y en Lenguaje y Enseñanza (PPGLE-UFCG).

SUMÁRIO

PREFACIO

EL COMPLEJO, DINÁMICO Y MULTIFACÉTICO PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL POR Y PARA BRASILEÑOS	4
--	---

DIFICULTAD DE LOS ALUMNOS BRASILEÑOS EN EL APRENDIZAJE DE LOS VERBOS ESPAÑOLES: ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE EL PORTUGUÉS Y EL ESPAÑOL.....	11
---	----

CAPÍTULO I

EL ORIGEN DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS.....	15
1.1. Introducción a la lengua española	17
1.2. Introducción a la lengua portuguesa.....	23
1.3. El origen del sistema verbal español y portugués.....	28
La relación entre las lenguas portuguesa y española.....	35
1.4. El español en Brasil	37

CAPÍTULO II

ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	41
2.1. Lingüística Aplicada	41
2.2. Concepciones de gramática y nociones de errores.....	44
2.3. Análisis Contrastivo.....	51
2.4. Análisis de Errores	56
2.5. Interlengua	60

CAPÍTULO III

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS.....	67
4.1. Marcación y clasificación de los errores.....	69
Principales dificultades de los alumnos brasileños.....	71
4.2.1. Infinitivo	71
4.2.2. Gerundio.....	78
4.2.3. Participio.....	81
4.2.4. Verbo gustar	84

4.2.5. El uso del si condicional.....	87
4.2.6. Formación de los tiempos compuestos.....	90
4.2.7. Uso equivocado de la perífrasis verbal ir + a + infinitivo.....	93
5. Consideraciones Finales Y Aplicaciones Pedagógicas.....	97
Actividad 1.....	101
Variación de la Actividad 1.....	103
Actividad 3.....	104
Actividad 4.....	107
Actividad 5.....	107
Actividad 6.....	109
Actividad 7.....	111
Actividad 8.....	112
Juego de los Siete Errores.....	112
6. REFERENCIAS.....	113
APÉNDICES.....	115

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01**–Mapa de los países donde se habla español en el mundo. .20
Figura 02- Mapa de la Gallaecia tras la división provincial.23
Figura 03–Mapa de los países donde se habla portugués en el mundo.
26

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01**–Cantidad de informantes. . . .64
Gráfico 02 -Porcentaje de informantes. . . .64
Gráfico03–Errores de infinitivo. . .71
Gráfico 04 -Errores de gerundio. . .74
Gráfico 05–Errores de participio. .76
Gráfico 06–Errores del verbo gustar.79
Gráfico 07–Errores del si condicional. . . .82
Gráfico 08–Uso del verbo tener en la formación de los tiempos compuestos
84
Gráfico 09–Uso equivocado de la perífrasis verbal ir +a + infinitivo. .88

LISTA DE TABLAS

- Tabla 01**–Formas lexicales provenientes del latín semejantes en las
lenguas formadas en la Península Ibérica.25
Tabla02–Errores de infinitivo flexionado
(flexión de la primera persona de plural)67
Tabla 03–Errores de infinitivo flexionado
(flexión de la tercera persona de plural). .68
Tabla 04–Errores de infinitivo (junción de los pronombres
al verbo con la supresión de la r). .70
Tabla 05–Errores de gerundio. . . .72
Tabla 06–Errores de participio. . . .76
Tabla 07- Errores del verbo gustar.78
Tabla 08–Ejemplos del si condicional. . . .80
Tabla 09–Ejemplos del si condicional. . . .80
Tabla 10–Ejemplos del si condicional. . . .81
Tabla 11–Errores del si condicional.84
Tabla 12–Errores en la formación de los tiempos compuestos.83
Tabla 13–Errores del uso equivocado de la perífrasis verbal ir + a + infiniti-
vo. . . .86

DIFICULTAD DE LOS ALUMNOS BRASILEÑOS EN EL APRENDIZAJE DE LOS VERBOS ESPAÑOLES: ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE EL PORTUGUÉS Y EL ESPAÑOL

Desde hace mucho tiempo los teóricos se ocupan de las dificultades y errores de los aprendices de lenguas extranjeras. Todos los profesores de una lengua no nativa deben concienciarse de que en los diferentes niveles del proceso de aprendizaje, los alumnos tienen que enfrentar muchos obstáculos, y la función de los docentes es ayudarles a superarlos. El objetivo de este libro es investigar los principales problemas de los alumnos brasileños en el proceso de aprendizaje de la lengua española con relación a los verbos. Para ello, se colectó un corpus de 100 redacciones entre alumnos del curso de español de los niveles B1 y B2 (niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación) de la Universidad Federal de Paraíba en Brasil. De estas redacciones, solo 70 fueron relevantes para el estudio. Se buscó solamente analizar las categorías de dificultades más importantes dentro del ámbito de la enseñanza del español para brasileños, que preocupan tanto a profesores como a alumnos, por evidenciar la interferencia de su lengua materna en su progreso de aprendizaje del español. Se pudo constatar que el portugués interfiere en la aprehensión de algunas estructuras verbales que son parecidas, pero presentan peculiaridades que a los alumnos les resultan difíciles interiorizarlas debido a la semejanza entre ambas lenguas. La construcción de este libro comporta un estudio que intenta investigar de qué forma, la lengua portuguesa determina la fosilización de determinados errores aun en los niveles B1 y B2. Cabe resaltar que este análisis constituye un estudio inicial, y que tomó en consideración sólo algunas variables, sin embargo, constituye una fuente relevante de investigación para profesionales involucrados con la enseñanza del español para lusohablantes.

INTRODUCCIÓN

La semejanza de las lenguas española y portuguesa, a priori, es algo que facilita el aprendizaje del español. Sin embargo, con el paso del tiempo surgen algunas dificultades con las cuales se enfrentan los alumnos brasileños, probablemente, debido a la interferencia de su lengua materna.

Tras estudiar español desde hace algunos años y, enseguida como profesora, he percibido que existen algunas estructuras que los estudiantes tienen mayor dificultad en interiorizarlas y utilizarlas de forma adecuada. Eso ocurre, incluso, en los niveles B1¹ y B2² (niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación) cuando se presupone que los aprendices ya tienen una buena competencia comunicativa, lo que, de verdad, no sucede. La investigación constató que en esos estratos, es común aún la existencia de estructuras que pueden caracterizarse como fosilizadas.

La construcción de este libro comporta un estudio que intenta investigar de qué forma, la lengua portuguesa determina la fosilización³ de determinados errores, que afectan, sobre todo, la estructura verbal. Se buscó analizar solo las categorías que se mostraron más relevantes para el estudio, es decir, aquellas que, dentro del ámbito de la enseñanza de la lengua española, preocupan más a los profesores y a los alumnos. En este sentido, se focalizó el uso del *infinitivo*, del *gerundio*, del *participio*, como también del *verbo gustar*, el empleo del *si condicional*, la *formación de los tiempos compuestos* y la construcción de la *perífrasis verbal ir + a + infinitivo*.

1 El alumno en ese nivel es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

2 El alumno en ese nivel es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender su punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

3 De acuerdo con Vázquez (1999: 41) la fosilización es la tendencia que manifiestan ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando ya se creía erradicados. Suele producirse bajo situaciones psicológicas especiales: poca atención lingüística, preocupación más por el contenido que por la forma. Situaciones propicias son las discusiones en lengua extranjera o cuando hay mucho cansancio.

Como auxilio en esa ardua trayectoria, se recurrió a los fundamentos epistemológicos y operacionales de la Lingüística Aplicada, que proveyó los instrumentos adecuados para debruzarse sobre la concreción de los textos y extraer de ellos el material necesario para la confirmación de la hipótesis: *la fosilización de los errores presentes en los niveles B1 y B2 se debe, sobre todo, a la interferencia de la lengua materna*. Dado el carácter cuantitativo de la investigación, se seleccionó un *corpus* que contempló variables relevantes, tales como: alumnos de niveles B1 y B2, pertenecientes a los cursos de español ofrecidos por la Universidad Federal de Paraíba, cuyos profesores mantenían una relación armoniosa con el alumno. Así, para lograr los propósitos de la investigación, se seleccionaron 70 redacciones, entre el conjunto de 100 textos.

La investigación consiguió, satisfactoriamente, lograr los objetivos que se propuso y, por consiguiente, confirmar, como era previsto, la hipótesis que fundamentó las reflexiones acerca del *corpus* y orientó los análisis.

Se buscó, como objetivo principal, analizar, de forma contrastiva, las lenguas española y portuguesa, con respecto al aprendizaje de algunas estructuras verbales por alumnos brasileños. Para tanto, fue necesario establecer un itinerario sistemático que comprendió las siguientes acciones: a) realización de un estudio teórico sobre aspectos históricos de las lenguas en cuestión y acerca de la Lingüística Aplicada; b) colecta del *corpus* y selección de los textos relevantes para el estudio; c) análisis, en el *corpus* seleccionado, de las transgresiones verbales realizadas por los alumnos brasileños.

A partir de estas elucidaciones, se dividió el estudio en cuatro capítulos que comportan y orientan las lecturas, los análisis, en fin, el engendramiento de este libro.

Se reservó para el **primer capítulo**, un “viaje” por los orígenes, difusión y permanencia de las lenguas española y portuguesa, con la intención de que las reflexiones tejidas en este estudio fueran debidamente justificadas y nuestro *corpus* respaldado por bases científicas. Se buscó determinar las características que aproximan y alejan los dos idiomas, en sus bases epistemológicas y gramaticales.

Para el **segundo capítulo**, se juzgó pertinente una descripción de los pilares teóricos que subsidiaron con precisión los análisis, y encaminaron los datos obtenidos. Se prefirió partir del tradicional panorama histórico

de la Lingüística Aplicada, con sus concepciones de gramática y nociones de errores, enfocando el Análisis Contrastivo, adentrando en el modelo de Análisis de Errores y en los estudios de Interlengua.

El **tercer capítulo** corresponde a la metodología, en el cual fueron descritos los procedimientos metodológicos que permitieron la conclusión de este estudio. En el **cuarto capítulo**, se profundizaron los análisis, que permitieron detectar las transgresiones de los alumnos brasileños, como también los motivos que las causaron. Esto hizo posible una aprehensión más sistémica de determinados datos que se muestran más relevantes y que merecen una atención especial.

CAPÍTULO I

EL ORIGEN DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS

De acuerdo con López (1999:10) en la Península Ibérica, que hoy corresponde a los actuales territorios de Portugal y España, vivieron, en épocas remotas, pueblos de lenguas y origen diferentes que, en términos lingüísticos, constituyeron el sustrato peninsular. A lo largo del tiempo, varios otros pueblos pasaron a ocupar la región, estableciendo un contacto armónico con aquellos que ahí vivían. En ese momento ocurrió un fenómeno que algunos lingüistas denominan de “adstrato”, es decir, la relación de influencia mutua entre pueblos de lenguas distintas. Se pueden distinguir dos áreas de gran influencia: por un lado la zona ibérica (que incluiría los tartesios) y por otro los pueblos de origen indoeuropeo (con presencia de pueblos no célticos y otros de clara procedencia céltica).

Se puede decir que debido a los romanos hubo una fusión del sincretismo cultural y lingüístico que caracterizó a la península. El proceso de latinización redujo las lenguas a un denominador común. Desde entonces, en Iberia los pueblos pasaron a hablar la misma lengua, el latín. Después, ésta evolucionó hacia el latín vulgar, que generó lenguas romances, entre ellas el español y el portugués, por ello ambas presentan similitudes, de naturaleza morfofonémica y morfosintáctica, que están presentes en el uso de muchos tiempos verbales y en sus reglas gramaticales.

Según Penny (2005:18), el latín es la lengua madre del español y de todas las lenguas románicas. El hecho es que los hispanohablantes forman una comunidad lingüística, en la cual cada individuo utiliza, de modo particular, la lengua que adquirió en sus interacciones socioculturales, que viene modificándose desde que Roma conquistó la Península Ibérica, hace dos mil años. Oficialmente el latín empezó a usarse en Hispania como resultado de su gradual incorporación al Imperio Romano. En este contexto es válido señalar que a través del proceso de romanización la Península Ibérica fue

conquistada y sometida al orden político, social y lingüístico que el poder de Roma impuso en las tierras conquistadas.

Es posible afirmar, aún con base en las reflexiones de este autor, que hay una relación directa entre el latín y el español, el gallego, el portugués, el catalán, el francés y el italiano, entre otras lenguas. Ya que se formaron cuando el latín vulgar, hablado por las clases bajas de la sociedad romana, se mezcló con los hablares regionales haciendo surgir algunas “variaciones” del latín, ampliamente denominadas de lenguas neolatinas. Dichas lenguas, debido a la dinámica provocada por los desplazamientos bélicos, migratorios y otros factores se irrumpieron en territorios geográficos distintos: Europa, África y América. Otro motivo importante que explica el empleo de etiquetas distintivas como lengua española, lengua portuguesa, fue la creación de los estados europeos medievales y modernos. Dicho desarrollo tuvo como consecuencia la elaboración de distintas lenguas estándares e impuso una identidad lingüística propia de cada estado, como expresión de su identidad cultural y política.

En ese ámbito, Lleal (1990: 39) asegura que las lenguas nacidas en los extremos del Imperio (portugués, castellano y rumano) comparten una misma base léxica. El castellano se presenta como un complejo sistema dialectal fruto de la aglutinación y de la neutralización de muchas características de los dialectos o lenguas vecinas que lo componían, como el gallego-portugués, el leonés, el navarro – aragonés, el vasco y el catalán, entre otros. Ya se sabe que desde sus orígenes, el castellano mantenía relaciones con otras variedades que poseían diferentes niveles de desarrollo lingüístico y que tenían también una consideración social distinta, funcional, crónica debido a la actuación y poder de sus hablantes.

López (1999:29) emprende una caracterización de la lengua latina, tomando en consideración su uso por determinados grupos sociales. Así se tiene el latín clásico y el latín vulgar. El primero, para el autor, corresponde a la lengua utilizada, en las situaciones formales y burocráticas, por las clases económicamente prestigiadas de Roma. Es una modalidad de lengua bastante difundida en las obras de los grandes escritores latinos clásicos (como por ejemplo Horacio, César, Tácito, Virgilio...) y que por eso es regida por preceptos estrictamente gramaticales. Ese carácter normativo impidió que el latín clásico se alterara con el paso del tiempo, revelándose una

lengua, hasta cierto punto, uniforme. Sólo las variaciones que provenían de la lengua hablada constituían una de las fuentes más importantes de la cultura occidental cuyos resquicios son evidentes en nuestra lengua actual. Por otro lado, a través de la escritura, fue posible la llegada, hasta los días actuales, de un importante repertorio de las compilaciones escritas que posibilitan la observación de los rasgos estructurales de ese “latín estándar”. Mientras que, el latín vulgar, es la expresión oral de la lengua latina, o sea, el latín hablado en lo cotidiano, tanto por las personas cultas como por las clases medias y populares, a lo largo de su historia, aunque en los distintos períodos esta lengua hablada se alejó, cada vez más, del modelo escrito.

El latín vulgar, mientras lengua viva y hablada, evolucionó en el tiempo y en el espacio, transformándose, por medio de un proceso que duró siglos, en las lenguas neolatinas modernas. Ya el latín literario, escrito, rígido y subordinado a reglas, se conservó con pocas alteraciones y es el mismo que se estudia en los cursos de lengua latina actualmente. En todas las lenguas ocurre este fenómeno: mientras la lengua hablada presenta varias normas y se transforma rápidamente, la lengua escrita, que se pauta en las normas gramaticales, se revela más conservadora. Es, por lo tanto, la modalidad del latín hablado (vulgar) que se muestra más relevante para el estudio de la historia de las lenguas románicas, pues en él se constatan con mayor claridad las divergencias y las evoluciones fonéticas, gramaticales y léxicas con respecto a la norma culta.

1.1. Introducción a la lengua española

El idioma oficial de España es el español, llamado también castellano por haber nacido en el antiguo Condado de Castilla y por haber sido la lengua de éste antes de que existiera la nación española. Según los estudios de Sarmiento (1999:9), él sirvió de vehículo de expresión de la más importante literatura de la Península Ibérica y se convirtió más tarde en la lengua usual de comunicación del continente descubierto por Cristóbal Colón.

El nacimiento de la lengua española se remonta a muchos siglos antes de nuestra era. Se supone que los primeros habitantes de lo que hoy es la Península Ibérica (España y Portugal), se establecieron al lado de los Pirineos (cadena montañosa entre Francia y España) y estas poblaciones hablaban un dialecto que sobrevive en el idioma vasco (que se habla en Vasconia,

región de España). En otra región geográfica, la costa del Levante, se fijaron los íberos, de cuyo nombre tomó el propio de la Península y su cultura, posiblemente, provenientes de los territorios africanos.

La Historia es testigo de que la Península Ibérica fue invadida varias veces por tribus originarias de África. En los siglos anteriores a la era cristiana vivieron ahí los íberos de raza africana, que poblaron todo el norte de África, desde el mar Rojo hasta el océano, y seguramente invadieron varias veces la Península. Otras tribus, ahora de etnia celta, invadieron por la extremidad norte de la región. Como los íberos se extendieron por la Península y pasaron al sur de la actual Francia entraron en contacto con el pueblo celta estableciendo un adstrato⁴ lingüístico y político que permitió denominarlos de celtíberos.

La problemática que cerca los estudios sobre la lengua celtibérica gana atención especial en el testimonio de Elizondo y Méndez, cuando ellos afirman que el idioma celtibérico, el más antiguo de la familia céltica,

es sin lugar a dudas el que ha conocido avances más notables en su interpretación, al haberse encontrado testimonios importantes, así como por el hecho de haber recibido la atención interdisciplinaria de investigadores relevantes. Ello hace que el conocimiento que hoy tenemos sobre el área geográfica correspondiente a la depresión del Ebro, pueda ser calificado de bueno (2005:43).

Conviene recordar que no se puede hablar de una unidad lingüística en la Península Ibérica antes de la llegada de los romanos. Así, Roma, cuando conquistó nuevas tierras, acabó con las rivalidades entre tribus, pueblos y ciudades, imponiendo su cultura que trajo el concepto de la ley y de la ciudadanía. Los romanos fueron maestros en administración y derecho. Se sabe que el Derecho Romano estableció las bases de las legislaciones occidentales. Tampoco debemos olvidar que la romanización se dio de forma, hasta cierto punto, “pacífica” por medio de construcciones erguidas y creadas para dar soporte a las acciones romanas. De esa forma, fueron construidos puertos, carreteras, escuelas que “obligaron” a los pueblos conquistados a aprender el latín. Los romanos transformaron completamente

⁴ Según Elizondo y Méndez (2005:44) adstrato corresponde a las relaciones que se establecen entre lenguas que comparten un espacio histórico. También se debe entender por adstrato una situación de convivencia lingüística en un segmento temporal de duración variable, que puede incluso haber tenido continuidad hasta el presente.

el modo de vida de los habitantes de Hispania, llevando a dicho pueblo no sólo las formas de vida latinas, sino también la cultura griega, que adquirieron cuando conquistaron la región helvética. Luego, empezaron a erigir grandes ciudades en toda Península Ibérica.

En este panorama histórico no se puede dejar de señalar el rol de los árabes que, en el año 711 d.C. invadieron España que, a su vez, se sujetó ante el dominio musulmán. Establecieron su capital en Córdoba que, rápidamente, se transformó en el centro de una esplendorosa civilización de la cultura islámica. Para Masip (2003: 33):

O árabe é uma língua semítica diretamente aparentada com o arcadiano, o ugarítico, o fenício, o hebraico e o aramaico. Exerceu uma grande influência sobre o português e o espanhol, pois era uma língua falada por povos de grande tradição em todos os âmbitos: matemática, astronomia, filosofia, técnicas agrícolas, etc. Cabe destacar, inclusive, que a Escola de Tradutores de Toledo, integrada por estudiosos cristãos, árabes e judeus, impulsionou extraordinariamente a cultura na Península Ibérica e na Europa em geral⁵.

En el año 950, gran parte del sur de la Península Ibérica todavía se encontraba en poder de los árabes. En ese período, se desarrolló la agricultura, la industria y el comercio, en todo el territorio conquistado. En esa región, que hoy corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía, los habitantes, así como su lengua, fueron denominados de mozárabes. Ante todo esto, se puede decir que la influencia árabe en el español fue decisiva. Los musulmanes permanecieron por más de siete siglos en tierras hispánicas. Las huellas de ese contacto se perciben en el vocabulario de la lengua española, que contiene unas cuatro mil palabras de origen árabe, como por ejemplo, tambor, zanahoria, azafrán, azúcar, algodón, tarea, alfarero, taza, jarra y azulejo, entre muchas otras.

Durante los siglos IX, X y XI, el Romance, lengua intermedia entre el latín y el español, siguió su evolución natural. Algunos escritos, de notable valor histórico, que sobrevivieron al tiempo atestiguan la existencia de esa lengua que estaba todavía constituyéndose. Dichos documentos traen en

⁵ El árabe es una lengua semítica directamente aparentada con el arcadiano, el ugarítico, el fenício, el hebraico y el aramaico. Ejerció una gran influencia sobre el portugués y el español, pues era una lengua hablada por pueblos de gran tradición en todos los ámbitos: matemáticas, astronomía, filosofía, técnicas agrícolas, etc. Cabe señalar, incluso, que la Escuela de Tradutores de Toledo, integrada por estudiosos cristianos, árabes y judíos, impulsó extraordinariamente la cultura en la Península Ibérica y en Europa en general.

sus textos el latín, sin embargo, presentan palabras y construcciones típicas del Romance.

La Reconquista, guerra por la expulsión de los árabes, empezó desde el principio de la dominación musulmana y se dirigió hacia el sur. Como resultado, los cristianos tomaron Toledo en 1085 y Zaragoza en 1118. Pero los mozárabes ya habían adquirido la cultura árabe y conservaron sus creencias y su lengua.

Durante el siglo XII, el arzobispo don Raimundo, en nombre de la Iglesia Cristiana funda la Escuela de traductores y un siglo después, el rey Alfonso X acoge en su corte a sabios judíos que dominaron la cultura árabe. Conforme avanzaba la reconquista, los cristianos imponían los romances del norte, como el gallego-portugués, el asturo-leonés, el castellano, el navarro-aragonés y el catalán. Sin embargo, ni todos estos dialectos tuvieron la misma suerte, unos se impusieron más pronto que otros, en el sur fue más difícil, debido a que el sustrato árabe era muy fuerte. De acuerdo con las investigaciones de Masip (2003: 27):

A invasão muçulmana interrompeu a homogeneidade existente e o românico começou a diversificar-se ao longo da reconquista, sempre influenciado pelos dialetos árabes, pertencentes à família camito-semítica, tronco diverso do indo-europeo⁶.

La cartografía lingüística de España está marcada por un carácter de homogeneidad que proviene del origen común, ya discutida anteriormente, el latín de Hispania. Éste fue durante la historia sobreponiéndose a las lenguas primitivas (autóctonas) alimentando las transformaciones en el sustrato románico, dando origen a las diferentes variedades de dialectos. Contrariando esa dinámica lingüística surgió la lengua vasca que, desde su surgimiento se presentó como un hablar divergente. Aunque también se estructure siguiendo los padrones románicos, el vascuence consiguió sobrevivir muchos años, manteniendo su propia personalidad.

Sometiéndose a las coerciones temporales y a la dinámica social, los hablares románicos fueron poco a poco diversificándose, llegando incluso, a transformarse en dialectos específicos. A medida que éstos se consolidaban ante el latín, a través de las transformaciones de naturaleza fonética

⁶ Traducción: La invasión musulmana interrumpió la homogeneidad existente y el románico comenzó a diversificarse a lo largo de la reconquista, siempre influido por los dialectos árabes, pertenecientes a la familia camito-semítica, tronco diverso del indoeuropeo.

y morfosintáctica, otras comunidades lingüísticas perdían espacio. Como afirman Elizondo y Méndez (2005: 19) ese fenómeno:

Ha sido más o menos progresivo y ha contado con diferentes grados y matices, según los casos. El gallego, por ejemplo, nacido en estrecho contacto con el portugués, se castellanizó históricamente antes de su resurgimiento, pero, después, ya en época reciente, la normalización oficial lo ha alejado tanto del castellano como del portugués, aunque la consideración es diferente para quienes desearían mantener en la normativa codificada un grado mayor de filiación con el portugués, senda por la que parece caminar su relación en el momento presente.

En la formación del español cabe distinguir tres grandes periodos: el medieval, también denominado de castellano antiguo, registrado entre los siglos X al XV; el español moderno, que evolucionó desde el siglo XVI a finales del XVII, y el contemporáneo, desde la fundación de la Real Academia Española hasta hoy en día.

Es importante destacar que la publicación de la primera gramática castellana de autoría de Elio Antonio de Nebrija en 1492, fechada en el año del descubrimiento de América y de la toma de Granada por los Reyes Católicos, estableció el marco inicial de una gran etapa de conformación y consolidación del idioma. Ya en el año 1713 se fundó la Real Academia Española que tuvo como principal tarea estandarizar y reglamentar la lengua española, sancionando los cambios realizados por sus hablantes a lo largo de los siglos.

Actualmente, conforme a los estudios de Sarmiento (1999: 9), la lengua española es uno de los medios de comunicación más importantes del mundo, con más de 300 millones de hablantes, ocupando el quinto lugar entre las grandes lenguas del mundo, tras el chino, el inglés, el indostaní y el ruso. Además, es el idioma neolatino más difundido en el mundo y la lengua oficial de una veintena de naciones. Como se puede observar en el mapa abajo:

Figura 01 –Mapa de los países donde se habla español en el mundo



(In: Sarmiento & Sánchez, 1999, p.10)

Como se puede percibir, siguiendo la cartografía del mapa mostrado arriba, se habla español: en Europa (España); en Hispanoamérica (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, El Salvador, Uruguay, Venezuela); En África (Guinea Ecuatorial). Además, el español compartió durante largo tiempo la situación de lengua oficial con el inglés y el tagalo en las islas Filipinas, antigua colonia española. Como lengua materna (español arcaico) se habla entre los descendientes de los judíos expulsados de España en 1492 (comunidades sefardíes del Mediterráneo). En Estados Unidos el español es usado como lengua de comunicación entre la mayoría de los hablantes no anglosajones de los Estados de Colorado, Arizona, California y Nuevo México y por numerosos grupos de Nueva York y Florida.

Cabe señalar que la lengua culta hablada y escrita en Hispanoamérica es prácticamente la misma que se habla y se escribe en España. El uso de vocablos peculiares en áreas limitadas no altera su unidad sustancial, como tampoco la modifican las variedades fonéticas o léxicas del español de España.

1.2. Introducción a la lengua portuguesa

La lengua portuguesa es la continuación incesante en el tiempo y en el espacio, del latín llevado a la Península Ibérica por la expansión del Imperio Romano, a principios del siglo III a.C., particularmente en el proceso de romanización de los pueblos del oeste y noroeste (lusitanos y galaicos), proceso que encontró bastante resistencia entre los habitantes originarios de esas regiones.

Los romanos no impusieron arbitrariamente su lengua a los pueblos que fueron dominados, que conservaron sus tierras, sus ciudades, su culto e incluso su administración. La aceptación del latín por los pueblos conquistados fue un proceso que se dio de forma espontánea y representó la consecuencia lingüística de la supremacía política, comercial y cultural del Imperio. Son varios los factores que contribuyeron para la latinización de los pueblos. Si Roma no hubiera impuesto su lengua, no habría implantado sistemáticamente su administración. La lengua utilizada en las relaciones burocráticas era el latín, así como en los establecimientos de recreación y los deportes, en los teatros, en suma, en toda la vida cotidiana y social. El latín también estaba presente en muchas escuelas que fueron erguidas por todo el Imperio, principalmente, en Galia y en España. Y estos establecimientos de enseñanza ministraban el latín literario, lo que contribuyó para la manutención de la relativa unidad de la lengua en las diversas regiones.

Al principio se consideraron romanos a todos aquellos que geográficamente estaban ubicados dentro del límite de Roma. Sin embargo, después de la ley de Caracala (2002 a.C.), la ciudadanía romana fue concedida a todo individuo que estuviera bajo el dominio político y cultural del Imperio Romano, es decir, a todo el *orbis Romanus*. En este sentido el ejército romano fue marcado por una variedad étnica, había elementos de origen osco, umbro que se localizaban en las regiones conquistadas y que, poco a poco, a lo largo del tiempo se mezclaron a los elementos autóctonos, gauleses e ibéricos.

De esa forma, no se puede decir que existía una nación o un pueblo romano, en el estricto sentido de la palabra. En los estudios de Auerbach (1967: 45):

Os romanos não são uma nação ou um povo no sentido moderno dessas palavras; o povo romano deixou bem cedo de ser uma noção geográfica ou racial, para tornarse um termo jurídico que designa un símbolo político e um sistema de governo. Já nos últimos tempos da República, quase todos os habitantes livres da Itália eram cidadãos romanos; quando o exército começou a ser recrutado entre os provincianos, o título de *Civis Romanus* se disseminó cada vez mais; sob a monarquía, ele se separou totalmente de sua base geográfica. Os provincianos de todas as partes do Imperio o adquiriam e no século III foi ele conferido, ao que parece a todos os habitantes livres do Império⁷.

En verdad, el proceso de colonización romana no pasó de una latinización, puesto que los pueblos conquistados se transformaban poco a poco en ciudadanos políticamente romanos. Por lo tanto, lo que convencionalmente se denominó de romanos fue, sin duda alguna, una mezcla de pueblos diferentes, sucesivamente romanizados.

Como escriben Medeiros & Andrade (1997:29), los romanos ordenaron la ocupación de los territorios incorporados al Imperio, dividiéndolos y segregándolos en zonas administrativas y militares jerárquicamente regidas. Hispania, larga y difícil conquista, pasó por varias demarcaciones, pero todas subordinadas a una directriz constante: la conservación y manutención de centros administrativos y militares, aunque de fronteras variables, a través de los tiempos. En 27 A. C. el emperador Augusto reformuló la demarcación anterior, Hispania Citerior e Hispania Uterior, fragmentando la península en tres grandes provincias: Tarraconense (Hispania Citerior), al centro-norte y leste: bética, al sur, y a oeste, limitándose con el Atlántico, Lusitania. Entre 2 y 7 A.C., la parte de Lusitania ubicada al norte fue anexada a la región tarraconense (antigua Hispania Citerior) con el nombre de Gallaecia (Galicia o Galiza).

Con eso, esa tripartición de la administración romana tuvo que circunscribir las diferencias étnicas y culturales de las poblaciones dominantes. De esa forma, Lusitania, que fue la cuna de Portugal, probablemente presentaba aspectos étnicos, culturales y lingüísticos propios.

⁷ Traducción: Los romanos no son una nación o un pueblo en el sentido moderno de estas palabras; el pueblo romano dejó muy temprano de ser una nación geográfica o racial para tornarse un término jurídico que designa un símbolo político y un sistema de gobierno. Ya en los últimos tiempos de la república, casi todos los habitantes libres de Italia eran ciudadanos romanos; cuando el ejército empezó a ser reclutado entre los provincianos el título de *civis romanus* se disseminó cada vez más; bajo la monarquía él se separó enteramente de su base geográfica: los provincianos de todas partes del Imperio lo adquirieron y en el siglo tres fue él conferido, a lo que parece, a todos los habitantes libres del Imperio.

Figura 02 – Mapa de los límites de la Gallaecia tras la división provincial



(In: http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_Galicia)

Tras el proceso de romanización, la Península Ibérica sufrió la invasión de los bárbaros germánicos, en diversos momentos y con diversidad de influencias, que contribuyeron bastante para la fragmentación lingüística de Hispania. En el 409 llegaron los alanos, vándalos y suevos y en el 416 los visigodos. De estos contactos se quedó como resultado la visible influencia germánica, especialmente de los visigodos en el léxico.

De acuerdo con Medeiros & Andrade (1997:30) las invasiones de las tribus germánicas en el siglo V ocuparon casi toda Hispania. Los alanos fueron rápidamente exterminados y los vándalos pasaron para la África del Norte, donde irguieron un reino que perduró por casi un siglo. Los suevos, al contrario, fundaron un reino al norte y ofrecieron gran resistencia a los visigodos que llegaron a la Península en 425. Como no tenían una gran población, la tribu de los visigodos ocupó Iberia después de permanecer 90 años en Galia, donde, a servicio de Roma lucharon contra los germanos. En ese momento, por lo tanto, ya era un pueblo romanizado que sometió a los suevos y a los vascos al dominio romano, transformando la Península en un gran reino hispano-godo o romano-visigótico que duró tres siglos.

En el siglo VIII, en el 711, la Península volvió otra vez a ser invadida por los árabes, consumando la serie de factores externos que vendrían a explicar la diferencia lingüística del portugués en el mosaico dialectal que hoy se conoce. A pesar de la gran contribución en la cultura y en la lengua, especialmente en el léxico, la permanencia musulmana no tuvo fuerza suficiente para neutralizar las huellas de la romanización de las lenguas peninsulares.

La invasión árabe tenía la finalidad de, por medio de una guerra santa, expandir y fijar la religión islámica. Los musulmanes, aunque permanecieron en la Península Ibérica, no se sometieron al proceso de romanización, pero tampoco consiguieron arabizar a los romanos, por el impacto entre las dos culturas, principalmente con relación a la lengua y a la religión, de un lado estaban los cristianos y de otro se concentraban los musulmanes, y la lengua románica estrellándose contra los caracteres de la lengua árabe.

El dominio árabe fue más intenso en el sur de la Península, una vez que en el norte los romanos iniciaron una lucha por la expulsión de los invasores, la Guerra de la Reconquista. Como táctica los cristianos se refugiaron en las regiones montañosas de Asturias, pobre, geográficamente accidentada y sin grandes poblaciones, de donde partían las batallas para la expulsión de los moros, como fueron llamados por los románicos. La tolerancia se hizo presente en los primeros siglos de la dominación árabe. Parte de la población pudo conservarse cristiana, mientras una minoría, los *maladies*, considerados renegados, adoptaron la lengua, la religión y las costumbres de los dominantes.

Lingüísticamente la Invasión Árabe y la Guerra de la Reconquista fueron responsables por la división de los hablares románicos en la Península Ibérica. Del intercambio entre los árabes y las poblaciones dominadas nacieron los hablares mozárabes que, poco a poco, se mezclaron con el romanzo hispánico.

En el siglo X surgieron núcleos cristianos en la parte norte y noroeste de la Península, lanzando los fundamentos de una división lingüística muy próxima de la división administrativa. Son ellos: Condado de Galiza (galego – portugués); Reino de Leão y de Asturias (ásturo-leonés); Condado de Castela (castellano); Reino de Navarra (vasco y navarro – aragonés); Reino de Aragón y Condado de Barcelos (catalán).

En los casi ocho siglos de contacto entre musulmanes y cristianos la influencia árabe fue mayor en España que en Portugal. Las diferencias entre árabes e hispánicos eran nítidas y marcadas: en la cultura, en las tradiciones, en la lengua y en la religión. Por este motivo, el campo lexical sufrió más alteraciones que las tradiciones y otros rasgos socioculturales. Además, hay en la lengua portuguesa un gran número de palabras de origen árabe, notadamente las iniciadas por *al*, que corresponde al artículo definido para los árabes. Como por ejemplo: *alfinete*, *almofada*, *alfaiate*, *alicerce* y *almirante*, entre muchas otras.

Finalmente, hace falta señalar que las lenguas formadas en el territorio de la Península Ibérica evidencian su origen proveniente del latín a través de la semejanza de algunas formas léxicas, de acuerdo con las recuperadas por Wartburg (1952:186):

Tabla 01- Formas lexicales provenientes del latín semejantes en las lenguas formadas en la Península Ibérica

Portugués	Galego-portugués	Leão	Castela	Aragão	Catalão	Moçárabe
filho	filho	fillo	hijo	fillo	fill	fauchil
olho	ollo	uello	ojo	uello	ullu	Elyo
leite	leite	leite	leche	leite	llet	Leite
escuta	escuita	escuita	escucha	escuita	escolta	-
faixa	faixa	faxa	haza	faxa	faxa	Fasa

(In: Medeiros & Andrade, 1997, p.33)

Debido a su privilegiada posición geográfica, con el mar a sus pies, la nación portuguesa está predestinada a difundir sus dominios lazándose a las gloriosas conquistas marítimas. El descubrimiento de las islas de Madera y de Azores confirmó el mérito portugués y señaló el inicio del ciclo de la expansión marítima portuguesa. A mediados de 1415 los portugueses clavan su bandera en Ceuta, desbravando la costa de África. Se debe a Bartolomé Días en 1482 la dominación del Cabo de Buena Esperanza y a Vasco de Gama la ocupación de India en 1498. Al inicio del siglo XVI, específicamente en 1500, Pedro Álvarez Cabral descubrió uno de los más importantes tesoros para Portugal: Brasil. Pero, los descubrimientos portugueses estaban sólo empezando. Luego, los lusitanos descubrieron y dominaron nuevas tierras en China, Oceanía y en todas partes del mundo. En ese contexto,

la lengua portuguesa fue expandiéndose y estableciéndose por los cinco continentes; Europa (Portugal, Azores y Madera); África (Archipiélago de Cabo verde, islas de San Tomé y Príncipe y en el Continente, Guinea Bissau, Angola y Mozambique); Asia (portugués de Goa, criollo de Damão, Diu, Mangalor, Sri Lanka, Java, Malaca y Macau); Oceanía (parte occidental de isla de Timor) y América del Sur (Brasil).

Figura 03 –Mapa de los países donde se habla portugués en el mundo



(In: Cegalla, 2007, p.18)

1.3. El origen del sistema verbal español y portugués

Antes de empezar a hablar sobre el origen del sistema verbal de las lenguas españolas y portuguesa, es importante discutir un poco más sobre el latín, ya que estas lenguas presentan categorías gramaticales que, en verdad, son resquicios de aquellas ya presentes en la época románica.

La lengua latina era clara y precisa, por ello adquirió gracia cuando tuvo contacto con la lengua griega. Hispania fue testigo del florecimiento de la literatura latina que copió los modelos de los grandes maestros griegos. De esta manera, muchas palabras de origen griego, pasaron al portugués y al español, en este periodo, por medio de la imposición del latín. Por ejemplo: *philosophia*- *filosofía*, *poesis*-*poesía* y *chorus*- *coro*, entre muchas otras.

En este sentido, cabe resaltar que el latín pertenece a las llamadas lenguas itálicas que se hablaron antes de Cristo en la Península del mismo

nombre. Por otro lado, dichas lenguas itálicas pertenecían al indoeuropeo, que originó casi todas las lenguas que se hablan en Europa. Además del latín son indoeuropeas: las lenguas célticas (que se hablaron en Hispania y hoy en Bretaña) y en Gran Bretaña (irlandés, galés, escocés); las lenguas germánicas (el desaparecido gótico, los modernos alemán, inglés, holandés); las lenguas eslavas (ruso, polaco, checo, búlgaro y serbocroata), las lenguas escandinavas y también el griego y el albanés.

Con el fin del Imperio Romano, debido a las invasiones que sufrió Hispania, se dificultaron las comunicaciones entre Roma y todo el territorio conquistado. Este hecho permitió que el latín vulgar, impuesto por los romanos, se transformara con la mezcla de otras lenguas de grupos humanos que fueron invadiendo la Península Ibérica después de los romanos: visigodos, árabes, franceses, etc., hasta la consolidación del castellano como lengua oficial, por el rey Alfonso X, en el siglo XIII. De esta forma, dichos motivos contribuyeron para que el latín vulgar evolucionara hasta convertirse en cada región en lengua románica. Cada región fue agregando al latín vulgar que hablaban, formas de pronunciación de sus dialectos primitivos, así como vocabulario de las lenguas prerromanas. Además fueron introduciendo palabras y usos lingüísticos de los subsecuentes invasores y colonizadores.

El pasaje del sistema verbal latino para las lenguas portuguesa y española es un terreno muy movedizo, algunas dificultades impiden, hasta cierto punto, una aprehensión más profunda de las transformaciones que marcan la constitución de los dos sistemas. La mayor dificultad se da por una doble circunstancia. En primer lugar, el vínculo histórico que impuso a las lenguas neolatinas una convergencia fonética- morfológica con la lengua que les dio origen, el latín. Esa semejanza influye, considerablemente, en la constitución y en la articulación de las estructuras verbales.

En segundo lugar, la dinámica semántica que afecta a todas las lenguas imponiéndoles una renovación de significados que son adquiridos por intermedio de la adaptación del idioma a las diferentes regiones y comunidades lingüísticas, como también a través de varios usos que el hablante hace al utilizar pragmáticamente su sistema lingüístico. Un ejemplo de ese intercambio lingüístico entre dichas lenguas, es el legado de la mayoría de los morfemas que expresaban las nociones de persona y número, aspecto,

tiempo y modo, por el español y por el portugués. De los diez tiempos del latín clásico sólo siete se encuentra en romance, aunque se crearon otras formas.

Como confirma López (1999:23), el latín tenía cuatro declinaciones (1ª en ARE, 2ª en ERE, 3ª normal en- ERE, 3ª mixta en – ERE y 4ª en IRE). Estas se redujeron a tres en castellano. Este fenómeno también se hace presente en la lengua portuguesa: 1ª en AR, 2ª en ER y 3ª en – IR. Los verbos de la 3ª mixta se distribuyeron, mayoritariamente, entre los de la 2ª y la 3ª conjugación romance.

En este contexto, también hay que señalar la importancia que adquirió el uso del verbo haber (*habere* en latín) como forma que posibilitó la creación analítica de varios tiempos, el cual, debido a coerciones temporales sobre su uso, sufrió un desgaste fonético de tal forma que actualmente lo encontramos en algunos tiempos fundidos al verbo, auxiliando en la formación de los tiempos compuestos. En el testimonio de López (1999: 18):

En líneas generales, la estructura del verbo *haber* actual tiene una base latina, aunque con muchas interferencias de la época de origen. Sin embargo, en el español actual, en los tiempos compuestos con *aver los* participios pueden concordar con el complemento directo: no la *avemos* usado–no la hemos usado (como se usa español actual). También desde los orígenes hallamos ejemplos modernos como: tal batalla *avemos* arrancado. Para los valores de obtener, conseguir, lograr se prefería *aver*, mientras que tener se empleaba para estar en posesión de algo, mantener, retener, aunque esta distinción no era del todo clara.

Con relación a las formas del imperativo, que eran seis en latín clásico, se redujeron, formalmente, a dos en español y en portugués. Además los valores semánticos del imperativo, pudieron ser manifestados también por intermedio de otro tipo de construcciones en el castellano medieval.

Afirmando las ponderaciones hechas hasta entonces, Penny (2005: 153) opina que:

El esquema general del verbo español presenta modificaciones temporales, aspectuales y modales con relación al sistema latino. Del indicativo perduran el presente (*amo*), el imperfecto (*amaba*) y el pretérito perfecto simple (*amé*), mientras que del subjuntivo sólo se conserva el presente (*ame*). Los tiempos que se han perdido son el futuro imperfecto de indicativo *amabo* (reemplazado por la perífrasis *amare habeo*), el

imperfecto de subjuntivo *amarem* (que fue sustituido por el pluscuamperfecto *amuissen*) y el pretérito perfecto de subjuntivo *amauerim*. Las formas que han cambiado su valor originario son el futuro perfecto de indicativo (*amauero*), que ocupó la zona del futuro imperfecto de subjuntivo, el pluscuamperfecto de indicativo (*amaueram*), que a partir del siglo XIII se traslada hacia él y el pluscuamperfecto del subjuntivo (*amuisssem*), que ocupó la función del imperfecto del mismo modo.

El latín fue la lengua oficial de los territorios romanos dominados durante siglos, y permaneció vivo hasta el siglo XVI. Pero, en el siglo XI empezaron a aparecer las primeras obras de lo que vendría a ser el castellano. El latín empezó a evolucionar en direcciones dispares, dando origen al gallego-portugués y, más tarde, al gallego y al portugués. Con relación a Cataluña, a pesar de haber sido siempre una zona muy rica e impermeable a invasiones, en el siglo XV, pasa por una crisis que la debilita y Castilla, tras un período de guerra civil, consiguió finalmente la unificación. Sin embargo, la lengua catalana, hablada en la región de Cataluña resistió a esta unificación. De la misma manera, que el gallego que está presente en Galicia y por fin el euskera, lengua hablada en el País Vasco, que todavía continúan “vivas” hasta hoy.

En este contexto, se discutirá también sobre los verbos en la lengua portuguesa. El verbo en latín presentaba una forma bastante compleja, lo que fue mantenido en portugués, ciertamente sufriendo los cambios de la evolución. En las dos lenguas, esta forma se compone de un radical (la parte fundamental y lexemática del vocablo), de una vocal temática y de morfemas gramaticales, reutilizables en un número infinito de vocablos de la misma clase, la que se suele llamar flexión. Los morfemas flexionales en latín se organizaban en tres grupos distintos: un pos-radical para indicar el aspecto (en tiempos de perfectum); un pre-final que sirve para indicar el modo y el tiempo y, otro final, indicativo del número y de la persona, donde el latín incluía también la voz.

En el latín clásico, había cuatro conjugaciones que se caracterizaban por la vocal temática / a /, para la primera; / e /, para la segunda; / e / / i / / u / (o consonante) para la tercera y / i / para la cuarta.

En el latín vulgar, se observa una confusión entre estas conjugaciones, principalmente con relación a la segunda y a la tercera. En el propio latín clásico, ya había verbos que unas veces se conjugaban por la segun-

da conjugación, otras por la tercera, como ocurre con los verbos “fervere” y “tergere”. En el latín ibérico, se dio una preferencia por la segunda, en detrimento de la tercera que acabaría siendo eliminada, restando sólo tres conjugaciones: primera (cantar); segunda (deber); tercera (partir).

La primera conjugación es la más rica, una vez que la mayoría de las innovaciones ocurren por intermedio de ella. Esa capacidad creadora ya existía en latín cuando abarcaba 3.680 verbos, provenientes de sustantivos (oculare < oculus), de adjetivos y participios (altiare < altus; adjutare < adjunctum), de lexemas griegos (baptizare < baptizein) y lexemas germánicos (raspare < raspon). Además de rica, es la más resistente a la evolución, mientras que los verbos de otras conjugaciones pasaron fácilmente para la primera (torrere > torrare > torrar; fidere > fidare > fiar), los de la primera persistieron.

La segunda conjugación portuguesa resulta de la fusión de la segunda y tercera conjugaciones latinas. Como ya hemos dicho, la tercera latina fue eliminada desde el latín vulgar hispánico (con excepción de la región de Cataluña), pasando sus verbos a pertenecer ya sea a la segunda (capere > caper > caber) ya sea a la cuarta (fugere > fugire > fugir). La capacidad creadora de esa conjugación es más restricta que la primera, restringiéndose a los verbos incoativos (*empobrecer* < *pobre*; *amanhecer* < *manhã*). Cabe recordar que los infinitivos anómalos de la 3ª conjugación clásica desaparecieron, siendo sustituidos por creaciones analógicas en el propio latín vulgar, como “posse, esse, velle” y “offerre” que fueron sustituidos por “potere, essere, volere, y offerire” respectivamente.

El verbo “poner” pertenece a la segunda conjugación portuguesa, teniendo / e / como vocal temática que aparece en *pões – põe*, etc. No había sentido en crearse una 4ª conjugación para poner un solo verbo. Además, *por* es proveniente de la 3ª conjugación latina que originaría la mayoría de los elementos de la segunda terminación portuguesa- *ponere*—que daría el arcaico *poer*, con la síncope de la “n” intervocálica. Posteriormente, la vocal temática sería asimilada por la vocal del radical, pasando las dos vocales por el fenómeno de “crase”, como se ve a seguir: *ponere* > *poer* > *poor* > *por*.

La tercera conjugación portuguesa tiene sus elementos provenientes, principalmente, de la cuarta conjugación latina (*ire*). Sin embargo, desde el latín vulgar, la cuarta latina ya venía enriqueciéndose con contribuciones

de la segunda y de la tercera, en virtud de la semejanza fonética entre las terminaciones del presente del indicativo: / -eo / segunda e / -io / tercera, con / -io / de la cuarta; *lecere* > *lucire*; *fugere* > *fugir*; *parere* > *parire*; *cupere* > *cupire*. En el propio latín clásico, algunos ya presentaron esa dualidad de conjugación, como es el caso de *parere* y *parire*; de *cupere*, y *cupire*. Los verbos en “ere” (de la 3ª latina) de entrada más reciente en el portugués, pasaron a la conjugación portuguesa en “ir”; *affluere* > *afluir*.

En el portugués moderno, la 3ª conjugación es improductiva con relación a las creaciones. En el arcaico, a él pertenecían verbos oriundos del germánico, terminados en /-jan/-fronjan (*fornir*); *skirjan* (*escarnir*)—que posteriormente pasarían al grupo incoativo de la segunda: *fornecer*, *escarnecer*, etc. A lo largo de la historia son muchos los verbos que pasaron de la segunda para la tercera conjugación como: *adinzer* > *aduzir*; *caer* > *cair*.

Con relación al aspecto verbal los gramáticos latinos, desde Varrão, ya se habían dado cuenta de que la oposición entre los dos grupos aspectuales en los cuales se distribuyen las formas verbales latinas: el *perfectum*, perfecto, es decir, hecho cabalmente, que denunciaba una noción concluida; y el *infectum*, imperfecto, o no hecho, marcador de una noción semántica en vías de realización y, por lo tanto, inconclusa.

Morfológicamente, esa oposición se hacía de forma variada existiendo la marca en el *perfectum* en oposición a la ausencia de ella en el *infectum*. Aparecía antes de los constituyentes flexionales de tiempo, modo y persona.

Desde el latín clásico, el sistema de la oposición aspectual sufrió un cambio sustancial. La noción de aspecto entró en conflicto con el tiempo y el resultado fue la absorción del aspecto por el tiempo, lo que crearía una alteración en el juego de las oposiciones. La oposición no se haría más entre los radicales *infectum* (inconcluso) / *perfectum* (concluido), sino a partir de tiempos—presente / pretérito.

La inexistencia de un presente en el *perfectum* habría dejado el presente del *infectum* sin la pareja opositora. Si una nueva línea de oposiciones no hubiera sido creada, permitiendo al PRESENTE *INFECTUM* oponerse al PRETÉRITO *INFECTUM*, de la misma forma que un pretérito *perfectum* (representando una acción concluida) pasara a oponerse a un pretérito *mais-que-perfeito* (representando una acción concluida antes de otra), la antigua oposición *infectum* / *perfectum* iría a mantenerse intacta entre el pretérito im-

perfecto y el pretérito perfecto. Ciertas marcas formales fueron eliminadas: las flexiones “u” y “s” (amaui > amai > amei) y los casos no flexionales de reduplicación (dedi > dei; cucurrit > currit > correu). Otras se han mantenido: la alternancia vocálica (faz > fez) y la diferencia de raíz (sou > fui), pero en nada perjudicó a la pareja opositora, pues la marca / -ba / del imperfecto señala la fase del cero (Æ) para el perfecto. Según afirma Mattoso Cámara (1975:60), esa huella se mantendría en portugués con la degeneración de “b” en “v” (amabam > amava) o aún con la síncope de la “b” intervocálica (legebam > legeam > leea > lia). En portugués, sería “va” e “ia”. La flexión en / -s / es, según el autor, la responsable por el ensordecimiento de la consonante sonora / b / que finaliza la raíz del *infectum*.

Con respecto a las formas nominales, de la misma manera que ocurre en el portugués, el latín clásico poseía el infinitivo, el gerundio, el participio y el supino. Además de la naturaleza verbal, detectada a través de la flexión de voz (activa y pasiva) y de tiempo (presente, pretérito y futuro), participaban de la naturaleza nominal porque podían presentar las características flexionales de caso, género y número, en sustitución a las formas número – personales propias del verbo, de ahí el nombre de *impessoais* como también eran llamadas.

En portugués, hubo una simplificación del sistema latino. De las flexiones nominales, quedaron sólo el género y el número en el participio, pero no en todos los empleos, como es el caso de los tiempos compuestos donde el participio es invariable (ejemplo: *tinha amado*). Las flexiones verbales, tanto la voz como el tiempo, fueron eliminadas. La ausencia de tiempo permite que nuestras formas nominales sean designadas también de INFINITIVAS, es decir, no limitadas temporalmente en contraposición a las latinas que eran FINITIVAS, o sea, tenían límite temporal.

No llegaron al portugués: el supino; el presente del infinitivo pasivo; el perfecto del infinitivo activo (el pasivo persistiría: *ser louvado*); el participio presente, que dejaría vestigios en algunos sustantivos o adjetivos; el participio futuro activo, del que nos quedaron las formas cultas del tipo de futuro. Ya las formas nominales sobrevivientes fueron: el infinitivo presente con la apócope de la “e” ocurrida siempre que la consonante que lo antecedía podía formar sílaba con la vocal del radical; el participio pasado (amatu > amado) que conservó la noción de pretérito, aun sin pareja opositora en el

presente o en el futuro; y la forma del ablativo del gerundio (amando), de ahí la noción adverbial que traduce, ya que el ablativo servía ante todo para denunciar el complemento circunstancial.

Solían decir que el gerundivo desapareció del portugués, dejando vestigios en sustantivos y adjetivos, generalmente cultos, como “examinando, graduando, doctorando” que traducen una pasividad futura (lo que debe ser examinado, lo que debe ser graduado, etc.), lo que condice con el origen, pues el gerundivo era el mismo infinitivo futuro pasivo. Sin embargo, si se analiza el hecho con profundidad, se constata que hubo un caso de convergencia formal. El gerundivo y el gerundio tenían formas semejantes en latín, con la misma flexión verbal (nd) aunque diferían en cuanto a la función. El gerundio era un sustantivo, declinándose por el paradigma de los neutros de la segunda declinación, en los casos: genitivo, dativo, acusativo y ablativo. Y el ablativo es caso remaneciente, es lógico que asuma la función adverbial.

El gerundio en español desciende del ablativo del gerundio latino (como por ejemplo, cantando, timendo, viviendo, audiendo), que expresaba la manera en que se realizaba la acción expresada por el verbo principal. Las formas del ablativo del gerundio latino y de sus reflejos en español son: cantando – cantando, timendo – temiendo, vendendo- vendiendo. Ya en portugués la correspondencia es cantando – cantando, timendo – temendo, vendendo- vendendo. Entonces, les resulta difícil a los alumnos interiorizar esas diferencias, que aparecen en las 2^a y 3^a conjugaciones.

Además de la diferencia en cuanto al uso, ya que en español el gerundio se emplea más para indicar algo que ocurre en el momento, mientras que en portugués se utiliza, muchas veces, para indicar algo que ocurre en el presente, de una forma en general.

La relación entre las lenguas portuguesa y española

Según Masip (2003:20), las lenguas española y portuguesa presentan semejanzas lingüísticas profundas, ya que ambas comparten el mismo origen, son provenientes del latín. Además, sufrieron influencias de lenguas germánicas, especialmente del gótico y del árabe que contribuyeron para el repertorio lexical de los idiomas. Comparándolos se puede detectar o vislumbrar fácilmente sus similitudes y discrepancias, encontrando la raíz

de cada una de ellas. Para ser más preciso, portugués y español no son idiomas, estrictamente hablando, sino dos variantes dialectales del latín. Por ser variantes tan semejantes, es común que los alumnos brasileños, cuando intenten aprender el nuevo idioma, presenten algunas dificultades muy marcadas, no sólo en los niveles A1⁸ y A2⁹ (niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación), sino también en los niveles B1 y B2, como se pretende confirmar a través de esa investigación.

En este contexto, cabe resaltar que los estudiantes brasileños tienen algunos problemas en el aprendizaje de la lengua española, principalmente, en el aprendizaje de las formas verbales. La fuerte herencia lingüística que une las lenguas hermanas, en determinadas situaciones, es la misma que las diferencia en otros contextos, principalmente con relación a los rasgos gramaticales que presentan, ya que las interferencias se producen en un grado a veces inimaginable. La lengua materna impregna con su fonología, morfología, léxico y sintaxis la lengua meta. Como consecuencia, muchos de los errores tienden a fosilizarse ya que la superposición de una gramática sobre la otra no impide la comprensión.

En muchos aspectos, la semejanza entre las dos lenguas ayuda, didácticamente, al aprendizaje en los primeros niveles. En ese período es más fácil para el aprendiz asociar las reglas de su lengua materna con aquellas del idioma que pretende aprender, lo que en términos ampliamente socio-educacionales constituye una forma de privilegiar toda riqueza estructural del idioma. Sin embargo, hace falta tener en mente que esa aproximación, debe ser poco a poco eliminada por el profesor, en caso contrario los aprendices seguirán cometiendo los llamados errores fosilizados (errores que son llevados por el alumno durante todo el aprendizaje). Para amenizar este problema, los alumnos deben tener un manejo comunicativo que tenga base

8 En ese nivel el estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

9 En ese nivel el estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe descubrir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

gramatical. En este sentido, cabe resaltar el importante papel del profesor brasileño en la enseñanza del español, que debe llamar la atención de los alumnos para algunos errores que provienen de esa semejanza y, al mismo tiempo, plantear metas para resolverlos.

Se puede decir que esto ocurre porque la semejanza contribuye para una comprensión inicial, que puede desinhibir al alumno en esta etapa, colocándolo como falso iniciante. Sin embargo, cuando surgen las complejidades de los niveles posteriores la tendencia del estudiante es cometer con más frecuencia los errores que pueden ser fosilizables dentro de la interlengua creada por el aprendiz. Intentando solucionar esos problemas, en los últimos años, muchos investigadores del área de la Lingüística Aplicada se han dedicado a realizar estudios con relación a la interlengua, basados en las investigaciones sobre el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores, de las cuales se tratarán más adelante.

1.4. El español en Brasil

Antes en Brasil, no existía la necesidad de aprender y estudiar la lengua española. En las escuelas tanto públicas como privadas se enseñaba el inglés (en la mayoría, y en algunas, el francés), así como en las academias. Eso tiene que ver, también con el hecho de muchas personas creer que el español es muy similar al portugués, que se comprende todo, aunque nunca hayan estudiado. Eso no es verdad, a principio dicha similitud ayuda mucho, pero, poco a poco, el alumno se da cuenta de que hay muchas reglas y estructuras diferentes.

De acuerdo con Durão (2005: 20), al inicio de los años 80, las Asociaciones de Profesores de Español de todo Brasil, principalmente las de *Rio de Janeiro*, *São Paulo* y *Paraná*, influyeron para que algunas escuelas públicas incorporaran la lengua española como asignatura optativa en los programas de enseñanza, a pesar de la resistencia de muchos directores de escuelas y a la presión de las asociaciones de profesores de inglés y francés que se mostraron contra el movimiento. Al final de los años 80, varios estados brasileños ya habían aprobados leyes de carácter regional que favorecían la inclusión de ese idioma en los planes de estudio de las Escuelas de Enseñanza Media. Las cifras de la demanda de la enseñanza del español en Brasil son muy grandes, y ello, tanto en lo referente a la enseñanza reglada,

entendida como la que está oficialmente establecida, como en lo referente a la enseñanza no reglada, es decir, la que ofrecen las academias de lenguas.

Fernández (2000:13), en sus estudios, ya había percibido que esa demanda es el resultado de tres factores:

- la creación del MERCOSUR¹⁰, en 1991;
- la inversión en suelo brasileño, de un número expresivo de empresas españolas (Banco Santander, Banco Bilbao Vizcaya, Telefónica, Editorial Santillana, etc.) y el estrechamiento de lazos comerciales entre Brasil y España, especialmente a partir de 1996;
- al peso de la cultura hispánica en general.

Hoy en día, el Español ya es una asignatura de oferta obligatoria en algunos centros de enseñanzas Fundamental (Primaria) y Medias (Secundaria), privados y públicos de Brasil. Eso es fruto de la propuesta elaborada por la Comisión de Enseñanza del Parlamento Brasileño, que poco a poco está siendo puesta en práctica.

El Proyecto de Ley nº 3.987/00, de autoría del diputado Átila Lira (PSDB/PI), que trata de la implantación gradual de la enseñanza de la lengua española, de oferta obligatoria por la escuela y de matrícula facultativa para el alumno, en los currículos de enseñanza secundaria y primaria del 5º al 9º año, fue aprobado por el parlamento brasileño el día 18/07/2005 y transformado en Ley Ordinaria número 11.161/2005¹¹, fue sancionada por el Presidente de la República el 05/08/2005 y publicada en el Diario Oficial el 08/08/2005, objetiva atender a lo expuesto en la Constitución Brasileña de 1988 que dice, en su artículo 4º: “la República Federativa de Brasil buscará la integración económica, política, social y cultural de los pueblos de América Latina, visando a la formación de una comunidad latinoamericana de naciones”.

También la Ley nº 9.394/96, de las Directrices y Bases de la Educación Nacional, en su artículo 26, determina: “Los currículos de la enseñanza primaria y de la enseñanza secundaria deben tener una base nacional común complementada por una parte diversificada, obedeciendo a las caracterís-

10 Mercado del Hemisferio Sur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay) y en vías de entrada, Bolivia, Chile, Venezuela

11 <http://www2.camara.gov.br/proposicoes/>

ticas regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de la clientela”.

De acuerdo con la justificativa presentada por el autor de la propuesta, “más de 400 millones de personas se comunican en esta lengua”. Y además: “la mayoría de los países que integran la América Latina está compuesta por naciones hispánicas que, por consiguiente, hablan el español. Brasil donde se habla, oficialmente, solamente el portugués, se convirtió en una isla en este contexto. Con la consolidación del MERCOSUR, aumenta la necesidad de conocer la lengua española, que ya ocupa el segundo lugar como elemento de comunicación del comercio internacional”.

En este sentido, se puede decir que la lengua española ha conseguido en Brasil un gran avance. El proyecto que introduce el español en la enseñanza afectará a 9,3 millones de alumnos, que van a poder elegir entre el español u otra lengua. Cabe señalar que Brasil decide dar un importante paso hacia la lengua común de Suramérica, donde los brasileños eran una voluminosa excepción. Brasil vive rodeado de países que hablan, escriben y piensan en español. Con 180 millones de habitantes, Brasil ya es líder en Suramérica, no sólo en el MERCOSUR.

El aprendizaje del español, en Brasil, y del portugués, en los países de lengua española en América del Sur, es también un medio de fortalecimiento de América Latina, pues sus habitantes pasan a reconocerse no sólo como una fuerza cultural expresiva y múltiple, sino también política (un bloque de naciones que pueden influir en la política internacional) como la reciente creación de la comunidad Sudamericana de Naciones – CSN. Este nuevo bloque intenta integrar a más de 360 millones de habitantes. La conforman los cinco países andinos – Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela – los cuatro del MERCOSUR – Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay – además Chile, Guyana y Surinam¹².

Es importante destacar que las Secretarías de Educación de los 26 Estados del país van a tener que contratar alrededor de 200.000 profesores de español para suplir las necesidades de los establecimientos de enseñanza. El Parlamento y el Gobierno brasileños responden así a una demanda de la población, en la enseñanza privada y pública. Brasil es la potencia emergente en América del Sur y la nación más poblada del subcontinente,

12 El País/Internacional (09.12.2004)

pero como se mencionó anteriormente, sólo en ese país se habla portugués, mientras que en la inmensa mayoría de sus vecinos la lengua oficial es el español.

Dentro de este contexto, como se puede constatar, crece el número de estudiantes de español, tanto en los institutos o academias de lenguas como en las universidades. Hay muchas carreras de Filología, que antes sólo ofrecían portugués, inglés y francés y, ahora, ya ofrecen español por la demanda del mercado. Otro hecho relevante es la nueva oportunidad de empleo que adviene con la inserción del español en el currículo escolar. Muchos alumnos se dan cuenta de esa posibilidad y buscan estudiar la Carrera de Filología Española.

CAPÍTULO II

ESTADO DE LA CUESTIÓN

A partir de este momento se va a discutir sobre algunas teorías que investigan el proceso de la adquisición lingüística y de la enseñanza de lenguas extranjeras, como también las dificultades que envuelven esa actividad. Se pasará, ahora, a plantearse los axiomas epistemológicos que fundamentan las siguientes visiones teóricas: *la Lingüística Aplicada con sus concepciones de gramática y nociones de errores, el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y los estudios sobre Interlengua (IL).*

2.1. Lingüística Aplicada

Ocupando un lugar de destaque en la cartografía de los estudios sobre el lenguaje, la Lingüística Aplicada, de acuerdo con Marcos Marín (2005:25) se ha constituido como una ciencia que busca investigar y explicar, a través de métodos empíricos, el proceso de adquisición de la lengua materna por sus hablantes, como también los problemas que estos enfrentan al entrar en contacto con otro idioma. Es un aparato teórico cuyas bases epistemológicas denuncian su carácter multidisciplinar, a pesar de que su desarrollo y aplicabilidad puedan efectuarse de forma autónoma.

Como asevera el referido autor, la enseñanza de las lenguas se hizo necesaria durante la Segunda Guerra Mundial. Las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos tuvieron la intención de desarrollar un sistema acelerado de enseñanza de lenguas a fin de que los ejércitos tuvieran una movilidad lingüística más dinámica en territorios extranjeros. Ese modelo se reveló necesario aún después del término del conflicto, para suplir las necesidades académicas que surgieron con la posguerra. El hecho que realmente propició el establecimiento de la Lingüística Aplicada dentro de este nuevo panorama mundial, como disciplina académica, fue la hegemonía lingüística americana que, entre 1965 y 1975, desplazó al francés en las preferencias como segunda lengua incluso en países como España, donde se invirtió una tradición secular.

Cabe resaltar que desde los años 40, los lingüistas partidarios de la aplicación teórica investigan los mecanismos que rigen la adquisición lingüística, con la intención de poder solucionar los problemas de ella derivados, sean en relación a la adquisición de una segunda lengua, sea de una lengua extranjera (L2 y LE respectivamente). Sin embargo, no se puede olvidar que la Lingüística Aplicada es una línea teórica, de métodos que se vuelven para la aplicabilidad, que se basa no sólo en el examen de las estructuras, sino también en su funcionamiento en la enseñanza. Dichas ponderaciones tienen respaldo en Santos Gargallo (1993: 22) cuando afirma que la Lingüística Aplicada ha experimentado un paulatino cambio en sus intereses, caracterizándose por una mayor apertura en su aplicación a la resolución de problemas de muy diversa índole, manteniendo relación con la Sociolingüística, la Psicolingüística o la Etnolingüística. Conforme atestigua Kehoe (1968:22):

La Lingüística Aplicada no es sólo el área de investigación que está directamente relacionada con la resolución de problemas prácticos en la realidad lingüística de las sociedades, sino también a la búsqueda de soluciones para problemas de carácter práctico que surjan en el lenguaje. Dicha asignatura busca lo que ocurre en el lenguaje y no lo que debería ser o hacer.¹³

Se puede decir que el campo de investigación de la Lingüística Aplicada se muestra más amplio que aquel referente a la Lingüística propiamente dicha (de base estructural), ya que involucra a todos los sectores de la investigación lingüística, haciendo uso de teorías y métodos propios de toda y cualquier área que pueda beneficiarse y ser beneficiada a través del lenguaje. En términos pragmáticos, ella desarrolla estudios que intentan sanar determinados problemas que ofrecen obstáculos a las prácticas docentes, como también visa a la formulación de hipótesis que consigan explicar la variabilidad de los fenómenos lingüísticos que caracterizan a determinados grupos de la sociedad.

La publicación de la obra de Corder, *Introducción a la Lingüística Aplicada* (1973), constituye el primer fundamento teórico de la disciplina centrada en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este contexto, cabe resaltar que el estudio de los errores en la producción

¹³ Traducción nuestra.

lingüística de los estudiantes de una lengua extranjera están relacionados con los métodos de investigación de dicha disciplina y otras afines, que presentan como denominador común el análisis de los problemas que plantea el uso del lenguaje en una comunidad lingüística, con el fin de que la consideración de los datos empíricos oriente la adopción de procedimientos de enseñanza que contribuyan a agilizar el proceso de aprendizaje y a sustentar el logro de una competencia comunicativa en la lengua meta. Por su naturaleza metodológica permite interactuar con otras áreas del conocimiento, por eso no posee límites claros y definidos. Hasta los días actuales hay discusiones sobre su objeto de estudio, sus objetivos y metas, ya que todavía se presenta como una teoría muy joven, lo que no ha impedido que desarrollara estudios sobre prácticas discursivas orales y escritas.

Algunos conceptos son de extrema importancia en el ámbito de la Lingüística Aplicada, entre los cuales, el de *aprendizaje* y el de *adquisición*. El primero constituye un proceso voluntario y consciente que se desarrolla a partir de la instrucción formal en la clase y resulta en un conocimiento explícito de la lengua como sistema, en otras palabras, corresponde a la interiorización de un sistema lingüístico y cultural por medio de la reflexión sistemática y orientada de sus elementos. La adquisición corresponde a un proceso natural e inconsciente de interiorización de reglas como consecuencia del uso social del lenguaje con propósitos comunicativos y sin preocupación explícita con la forma. Consiste, en resumen, en la interiorización de un sistema lingüístico por intermedio de la exposición lingüística natural.

Según Gargallo (2004: 20), la adquisición ocurre en el caso de extranjeros que se trasladan por diversos motivos (laborales, familiares, políticos, etc.) a un país de habla hispana e interiorizan el funcionamiento del español sin apoyo institucional, por la mera exposición natural a la lengua meta y la interacción con hablantes nativos. El aprendizaje, en este sentido, se refiere a los extranjeros que en su país de origen interiorizan el funcionamiento del español a través de la comprensión de un programa de instrucción formal ofrecida por una determinada institución escolar (colegio, universidad, academia de idiomas, etc.).

En consecuencia, la correlación entre la adquisición y el aprendizaje es vista como un proceso mixto, que de acuerdo con Gargallo (2004: 20), se refiere:

A los extranjeros que en un país de habla hispana se aproximan a la nueva lengua mediante un programa de instrucción formal, combinado con la exposición natural derivada de su estancia en un ámbito geográfico, donde esta lengua, en cuyo proceso de aprendizaje se encuentra inmersa, es vehículo de comunicación y tiene carácter oficial. Es el caso del universitario norteamericano que realiza en un país de habla hispana una estancia de varios meses.

En ese proceso que toma en consideración la influencia del contexto en la interiorización, sobresalen dos categorías que necesitan ser mejor definidas. Se está hablando de la lengua extranjera y de la segunda lengua. La primera comprende aquella que se aprende en un contexto que carece de función social e institucional. La segunda corresponde a aquella que cumple una función social y académica, en la comunidad lingüística en que se aprende.

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso extremadamente dinámico y complejo. La lingüística es escenario de muchas hipótesis y teorías que intentan explicar el asunto, recurriendo muchas veces a corrientes científicas de cuño psicológico y cognitivo. De esta forma, se puede afirmar que el aprendizaje es una realidad diversificada y un fenómeno que tiene como personaje principal un ser variable, como es el ser humano.

2.2. Concepciones de gramática y nociones de errores

La enseñanza de la lengua materna, desde las primeras letras hasta el estudio de nuestra tradición literaria, ha sido objeto de preocupación de especialistas de las más variadas áreas. De esta manera, la enseñanza del lenguaje, de un modo general, viene siendo desde hace algún tiempo tema de discusión de gramáticos, pedagogos, psicólogos, etc. Los lingüistas se han integrado al debate, contribuyendo de forma original en la crítica al modo como la escuela trata la enseñanza del lenguaje.

La crítica básica y fundamental de los lingüistas, a la enseñanza tradicional, recae sobre el carácter excesivamente normativo del trabajo con el lenguaje. Muchas de nuestras escuelas todavía desconsideran el aspecto multifacético de la lengua, imponiendo, incluso, la transmisión de las reglas y conceptos presentes en las gramáticas tradicionales como el objeto nucle-

ar del estudio, confundiendo, consecuentemente, la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática.

Con relación a este punto, cabe señalar los estudios de Hymes (1992:28), en los cuales el autor discute la enseñanza de la lengua que se respalda únicamente en la transmisión de reglas gramaticales e ignora el carácter heterogéneo del idioma. Para el teórico, el proceso de comunicación debe ser investigado bajo la óptica de la norma:

No se puede hablar objetivamente de gravedad: la norma es un concepto relativo. Como conjunto de reglas de referencia equivalentes a la competencia nativa ideal, la norma es estática y reacia al cambio. Cuando hay un proceso de comunicación la norma se transforma en un conjunto de reglas de uso, entonces adquiere una variabilidad que hace necesario distinguir entre lo aceptable, lo adecuado y lo gramatical¹⁴.

Aunque comprendamos las actividades metalingüísticas como más uno de los soportes para la enseñanza de gramática, según los propios Parámetros Curriculares Nacionales–PCNs (2000:35), todavía son comunes situaciones en que los profesores generalizan sólo concepciones de lenguaje como expresión del pensamiento o como instrumento de comunicación, por medio de prácticas disociadas de la realidad socio-comunicativa del alumno. En ese sentido, *saber gramática* significa conocer las normas establecidas por especialistas, con base en el uso de la lengua, consagrado por los grandes escritores, para *el hablar y escribir bien*, dominándola tanto las nociones como operacionalmente. En esta perspectiva, “se afirma que la lengua es sólo la variedad dicha padrón o culta y que todas las otras formas de uso son desvíos, errores, deformaciones, degeneraciones” (TRAVAGLIA, 2001: 23).

En efecto, una gran parte de los profesores prescriben normas o describen el sistema de la lengua como si esta fuera un producto acabado, del cual el alumno se apropia para comunicarse, cuando, en verdad, él sufre las acciones del lenguaje y también actúa sobre la lengua (GERALDI, 2002:15). De esta forma, ignorando y depreciando otras variedades de la lengua con base en factores no estrictamente lingüísticos, ese culto a la norma del *cierto* y del *equivocado*, de acuerdo con Travaglia (2001:28), genera muchos pre-

14 Traducción nuestra.

juicios, por fundamentarse en modelos, muchas veces, engañosos, como: purismo y vernaculismo, capa social de prestigio (de naturaleza económica, política, cultural), autoridad (gramáticos, escritores), lógica e historia (tradición).

Aunque sea un manantial cognitivo, ese modelo gramatical, denominado de *gramática tradicional*, para Faraco (2003:71), se ha mantenido estancado en la práctica desde su creación, ganando, de esta forma, un carácter artificial, normativo, porque se aleja de la lengua viva, del cotidiano, y sólo es mantenido, en el curso de la historia brasileña, por el apego elitista y conservador de construir una nación blanca y europeizada, distanciándose de la población étnicamente mixta y de aquella de ascendencia africana. En búsqueda de la lusitanización, se hace artificial nuestra referencia lingüística y se crea un abismo dantesco entre la norma padrón real y la norma culta.

Admitir una enseñanza gramatical desarticulada de los usos no se justifica y el trabajo con la gramática no debe basarse en el mito de que existe una forma correcta de hablar. En este sentido, el estudio de la gramática no debería restringirse exclusivamente a la variante padrón, correspondiente a la variedad de prestigio, ya que ésta no es la única existente. Debido a esta visión, de acuerdo con las investigaciones sociolingüísticas, no es factible que la escuela se concentre en sólo un objeto de enseñanza parcial – en la norma padrón, cuya gramática dicta las reglas, haciendo juicio de valor, indicando lo que está correcto y lo que está incorrecto. Si la enseñanza está focalizada sólo en la gramática normativa puede enraizarse en el conservadurismo y, probablemente, no tendrá mucho sentido para aquellos que se encuentran en la condición de aprendices.

Cuando se habla de los dominios de la gramática es inevitable que surja el fantasma de la corrección, ¿cómo debemos actuar, delante de ese fenómeno? Vázquez (1999: 64) correlaciona el proceso de corrección a la actividad de aprender, considerando que corregir con la finalidad de comprender y aprender:

Significa interferir en el proceso de aprendizaje de tal modo que las reglas se fosilicen positivamente. También significa guiar el proceso de aprendizaje de tal manera que los diversos estadios de interlengua se acerquen paulatinamente al perfil de la lengua meta.

En este sentido, esta investigación tiene el objetivo de proporcionar a los profesores de lengua española que imparten clase para alumnos brasileños, subsidios teóricos que promuevan la reflexión y el cambio de actitudes. Cabe al profesor emprender una enseñanza fundamentada en la reflexión en la cual se pretende resolver algunos problemas en el aprendizaje del español debido a la interferencia de la lengua portuguesa.

El mecanismo de interferencia no puede ser visto como algo estrictamente negativo, caótico y que deba ser abolido radicalmente en todos los niveles del aprendizaje. Es común que, en los primeros estratos de la enseñanza, el estudiante utilice su lengua materna como modelo para la construcción de estructuras de la lengua meta. Es función del profesor no reprimir ese proceso de comparación, pero utilizarlo en favor de la reflexión sobre las diferencias y semejanzas entre los idiomas. Dicha actitud, debe estar presente, no sólo en los niveles A1 y A2, sino también, principalmente en los niveles B1 y B2, donde si el profesor no está atento puede ocurrir una fosilización de los errores. Ese fenómeno de cristalización de determinadas estructuras lingüísticas presenta como rasgos relevantes: la aparición no sistemática y la autocorrección por parte de los usuarios. Además, no afecta la claridad del mensaje y se explica, por lo general, a través de la interferencia de la L1, aun en hablantes de capacidad lingüística considerable. Esto es lo que se constató en los análisis del *corpus*.

Penetrando en los dominios de la Sociolingüística, se observa una visión de la enseñanza que toma en consideración los desvíos que identifican socialmente a los individuos. En este ámbito, la ciencia que estudia la relación entre lengua y sociedad asevera que donde hay variación (lingüística) siempre hay una evaluación (social). Nuestra sociedad es demasiado jerarquizada y, consecuentemente, todos los valores culturales e ideológicos que en ella circulan también están dispuestos en categorías jerárquicas que van de lo "bueno" a lo "malo", de lo "correcto" a lo "incorrecto", de lo "feo" a lo "bonito". Y, entre esos valores, está la lengua, probablemente lo más importante. Por más que los lingüistas rechacen la norma estándar tradicional, por no corresponder a las realidades del uso de la lengua, ellos no pueden negar el hecho de que, como construcción ideológica, existe una búsqueda social por esa "lengua correcta", identificada como un instrumento que permite acceso al círculo de los poderosos, de los que gozan de prestigio en la sociedad.

En este sentido, la escuela debe focalizar prioritariamente, pero no exclusivamente, la variante padrón, ya que su dominio constituye un factor de ascensión social y de acceso a la herencia de una determinada cultura. Sin embargo, no podemos desconsiderar que la lengua es viva, ya que quien la utiliza son los sujetos en constante proceso de transformación y que, de esa forma, como hay diferenciación de clases y diversidad cultural en la sociedad, también existe la diversidad lingüística, ya que las diferencias culturales, sociales, regionales y tantas otras se reflejan en la lengua, instalándose una multiplicidad de lenguajes.

Debido a esto, la ejecución de un proyecto que considere los diversos prismas que asume la gramática de una lengua hace falta en la práctica docente, una vez que hay varios tipos de gramática y, al trabajar con cada uno de estos tipos, se puede tener distintos resultados en las clases, alcanzando múltiples objetivos. En la línea tradicional, como se sabe, existe la *gramática normativa*, aquella que estudia sólo los hechos de la lengua estándar, como una especie de ley que reglamenta y evalúa el uso de la lengua en la sociedad. Todo lo que está en desacuerdo con ese padrón es considerado “equivocado” o “no gramatical” y lo que está de acuerdo es visto como “correcto” o “gramatical”. Ya la *gramática descriptiva* es la que describe y registra para una determinada variedad de la lengua, en un dado momento de su existencia (abordaje sincrónico), las unidades y categorías lingüísticas existentes, los tipos de construcción posibles y la función de estos elementos, el modo y las condiciones de su uso, trabajando con cualquier variedad de la lengua. Es común que las gramáticas descriptivas reciban nombres relacionados a las corrientes lingüísticas según las cuales fueron construidas. Existen, entonces, las gramáticas estructural, generativa-transformacional, estratificacional y funcional, entre otras.

Franchi (1991:33) defiende la idea de que la *gramática* corresponde al saber lingüístico que el hablante de una lengua desarrolla dentro de ciertos límites impuestos por su propia dotación genética humana, en condiciones apropiadas de naturaleza social y antropológica. Así, saber *gramática* depende sólo de la activación y maduración progresivas de la propia actividad lingüística, de hipótesis sobre lo que es el lenguaje y de sus principios y reglas.

En esa concepción de gramática no existe el *error* lingüístico, sino la inadecuación de la variedad lingüística utilizada en una determinada situación de interacción comunicativa, por el desobedecimiento de las normas sociales de uso de la lengua, o la inadecuación del uso de determinado recurso lingüístico para la consecución de una determinada intención comunicativa que será mejor alcanzada usándose otros recursos. Por esta razón, es común denominar esa concepción de *gramática interiorizada*, en la que el lenguaje es reflejo de un contexto socio-histórico-ideológico, el cual constituye y da forma a lo que se entiende por competencias gramatical, textual y discursiva, posibilitando la competencia comunicativa.

Possenti & Ilari (1987: 71) afirman que una distinción clara entre los tres conceptos de *gramática-normativa*, *descriptiva* e *interiorizada*, eliminará la ilusión de que la *gramática* significa una sola cosa, o que la lengua es una estructura uniforme. Esa noción, conforme a los autores, es el primer paso para la creación de una nueva imagen que el profesor y la sociedad tienen de la enseñanza de lengua materna. La sugerencia de Possenti (2000: 42) es la de que, primero, la escuela dé prioridad a la enseñanza de gramática, partiendo de la interiorizada, pasando por la descriptiva y, si fuera necesario, terminando en la normativa. En segundo lugar, que el alumno domine efectivamente el mayor número posible de reglas, tornándose capaz de expresarse en las más diversas circunstancias, de acuerdo con las exigencias y convenciones. Para que eso ocurra, el papel de la escuela no es el de enseñar una variante *en el lugar* de otra, sino el de crear condiciones para que los alumnos aprendan también las variedades que no conocen, o con las cuales no tienen familiaridad, ahí incluida, claro, la que es peculiar de una cultura más “elaborada”.

Por esta razón, es evidente que hay profesionales en el área de la enseñanza de LM interesados en posibilitar para el alumno un nuevo escenario, a fin de que este venga a dominar las modalidades lingüísticas de expresión, tornándose sujeto de su propia historia y adecuándose a los cambios exigidos por el mundo contemporáneo. Aplicar nuevas teorías y seguir por el camino de la gramática del texto/discurso parece ser lo más elegido, teniendo como punto de partida una concepción de socio-interacción del lenguaje. Y el lenguaje es, en ese contexto, definido como lugar de interacción entre sujetos sociales, es decir, agentes dispuestos a desempeñar una actividad socio-comunicativa.

En este sentido, la lengua sólo tiene existencia en el juego que se juega en la sociedad, en la interlocución, y es en el interior de su funcionamiento que se puede buscar establecer las reglas de dicho juego. Se puede considerar un ejemplo. Dado que alguien (Pedro) haga a (José) una pregunta como: “- ¿Fuiste al cine ayer?”. Dicha habla de Pedro modifica sus relaciones con José, estableciendo un juego de compromisos. Para José sólo hay dos posibilidades: contestar (sí o no) o cuestionar el derecho de Pedro en hacerle dicha pregunta. En el primer caso, José aceptó el juego propuesto por Pedro. En el segundo caso, José no aceptó el juego y cuestionó el propio derecho de jugar asumido por Pedro.

Bajo ese prisma, el objetivo de la enseñanza de la LM, ante la concepción del lenguaje como forma de interacción, es desarrollar la competencia comunicativa del alumno, llevándolo a adecuar la lengua a las más diversas situaciones. En este contexto, la unidad de la enseñanza sólo puede ser el texto, propulsor de la reflexión crítica e imaginativa de él como lector y productor. Luego, según Geraldí (2002:61), es tarea de la escuela posibilitar el acceso al universo de los textos que circulan socialmente, enseñar a producirlos y a interpretarlos. De esa forma, posibilitar al alumno ampliar el ejercicio de formas de pensamiento más elaboradas y abstractas, algo muy importante para su participación crítica en una sociedad letrada.

Consecuentemente, los PCNs (2000: 16) preconizan que la práctica del análisis y de reflexión sobre la lengua es fundamental para la expansión de la capacidad de producir y de interpretar textos. A partir de ella, es posible explicitar conocimientos implícitos de los alumnos, abriendo espacio a su reelaboración, en el caso de la escrita, o a la discusión sobre diferentes sentidos atribuidos al texto, en el caso de la lectura, y sobre elementos discursivos que validan o no esas atribuciones de sentido. Esa práctica promueve una actividad constante de formulación y verificación de hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje, como, por ejemplo, en la observación de regularidades, tanto en el sistema de escrita como en los aspectos ortográficos o gramaticales.

Partiendo de eso, si la gramática es considerada uno de los soportes del texto, debe auxiliar el desarrollo de la capacidad comunicativa del alumno, por medio de la reflexión sobre el uso del lenguaje, difícilmente puede fundamentarse en la cobranza de la regla por la regla, siendo, proba-

blemente, de esa práctica equivocada que adviene el rótulo de “decadente” atribuido a la enseñanza tradicional de la lengua materna (LM).

2.3. Análisis Contrastivo

Desde mediados de los años 40 se empezó a publicar gran cantidad de estudios y gramáticas contrastivas con las que se pretendía facilitar el trabajo del profesor y del alumno, sujetos que están directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. En este contexto, el modelo de investigación de la teoría del Análisis Contrastivo (AC) surge como un marco metodológico que se inicia con los estudios de los profesores de la Universidad de Michigan, C. Fries (1945), *Teaching and Learning English as a Second Language* y R. Lado (1957), *Linguistics Across Cultures*. Dichos autores afirman que los estudiantes tienden a transferir las estructuras y el vocabulario de su LM cuando aprenden una segunda lengua, en todo el proceso de aprendizaje, es decir, trasladan a la segunda lengua hábitos lingüísticos de su idioma materno. Además, señalan que las diferencias entre la LM y la L2 que se va a aprender acarrearán dificultades, a medida que la LM puede interferir en la L2, y que la distancia entre ambas lenguas y la interferencia, son los factores responsables de los errores producidos en el aprendizaje de una L2. Para estos autores el Análisis Contrastivo entre L1 y L2 es imprescindible, ya que es la única forma de estudiar cuáles serán las dificultades del alumno al aprender la L2.

De esta manera, se puede decir que es importante conocer la estructura de la lengua materna para actuar de un modo más eficiente a la hora de enseñar una lengua extranjera. Por ejemplo, en el caso del presente estudio, se sabe de antemano que un alumno cuya LM es el portugués no tendrá muchos problemas en entender las estructuras gramaticales de la lengua española, porque la mayoría son muy semejantes a las del portugués. Sin embargo, hay algunas estructuras que son parecidas, pero presentan diferencias mínimas, como se observará en el análisis del *corpus*. Es lo que ocurre con el empleo del gerundio en ambas lenguas. En español se dice “comiendo” en portugués “comendo”, los alumnos no tienen dificultad en aprenderlo, pero cuando lo emplean, muchas veces, se equivocan por una cuestión de interferencia.

Es pertinente resaltar, que en los años 50, surge una corriente de estudios lingüísticos que se preocupa en aprehender y comprender el fenómeno de la interferencia dentro del universo de la adquisición lingüística. Es un proceso según el cual el hablante, al intentar aprender una lengua extranjera, utiliza analógicamente los mecanismos estructurales y fonéticos de su lengua materna para “dar forma” al nuevo idioma que está aprendiendo. Este fenómeno tiene que ver con la incidencia de elementos de la lengua materna, como rasgos fonéticos, sintácticos o léxicos (en este caso, el portugués) en la producción lingüística de una lengua extranjera (el español). Cuando un estudiante brasileño de español habla o escribe, no se puede negar la interferencia de estructuras del portugués en su discurso.

Hace falta explicitar que la interferencia es uno de los conceptos básicos en los cuales se fundamenta la hipótesis del Análisis Contrastivo. En este contexto, cabe señalar los dos tipos de interferencia: la ínterlingüística (externa) que dice que la lengua nativa es la responsable de los errores en la producción lingüística, y la interferencia intralingüística (interna) que apunta que es la propia lengua que se está aprendiendo la responsable de los errores en la producción lingüística.

Como dice R. Lado (1957:2):

... muchas deformaciones lingüísticas que se oyen entre personas bilingües corresponden a diferencias descriptibles que existen entre los idiomas en cuestión¹.

Cuando un alumno aprende una lengua extranjera ya tiene en su mente estructuras gramaticales de su lengua materna. El estudiante tiende, por lo tanto, a establecer parámetros de comparación y relación entre las dos lenguas, a veces con éxito, otras no. El alumno brasileño aunque nunca haya estudiado español tiene una gran capacidad potencial, ya que existen muchas experiencias similares entre las dos lenguas.

Los fundamentos del proceso de transferencia sirven de base para algunos estudios desarrollados por la Lingüística Aplicada, los cuales asumen un papel relevante para la comprensión de como el aprendiz interioriza las reglas de una lengua extranjera. En este contexto, el aprender se encuentra vinculado a la interferencia de la lengua materna, que ocurre más a menudo en los primeros niveles del aprendizaje. Y este postulado encuen-

¹Traducción nuestra.

tra resonancia en la teoría conductista que defiende la idea que, al entrar en contacto con un idioma no nativo, el estudiante lanza mano de relaciones analógicas entre las dos lenguas, transfiriendo las formas y los significados de la lengua materna para auxiliarlo en la reorganización semántica y sintagmática del idioma que no le es familiar. En este ámbito, se puede señalar que las dificultades o facilidades de aprender una lengua son consecuencia directa o indirecta de las diferencias o las semejanzas que existan entre la L1 y la L2. Si existen semejanzas, el aprendiz puede transferir las estructuras lingüísticas y padrones culturales de su L1 al interactuar con los hablantes nativos de la L2, es decir, se deduce que la aparición de la transferencia se debe a factores externos al aprendiz.

Constituyéndose un fenómeno lingüísticamente complejo, la transferencia, está lejos de llegar a ser un consenso para los lingüistas. Vista en su doble modalidad, transferencia positiva (cuando la influencia de L1 beneficia el aprendizaje de L2) y la transferencia negativa (cuando la inexistencia de estructuras semejantes contribuye para el surgimiento de errores) ha sido una cuestión muy polémica. Actualmente ese fenómeno todavía reserva descubiertas, poco se sabe sobre las leyes responsables por su formación y funcionamiento.

A partir de los años sesenta se llevaron a cabo investigaciones en relación a la comparación de los sistemas lingüísticos de la LM y la L2, con el objetivo de demostrar cuáles eran las diferencias y las semejanzas entre las dos lenguas.

Según Gargallo (1993:33), el Análisis Contrastivo mantiene una comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2) en todos los niveles de sus estructuras. Tiene, también, la función de detectar las áreas de dificultad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, proponiendo acciones metodológicas con la finalidad de facilitar el proceso de aprendizaje. Es evidente que la meta del AC consiste en construir una gramática contrastiva, que pueda permitir establecer una jerarquía de dificultad y elaborar materiales de enseñanza capaces de evitar la aparición de errores.

De acuerdo con la misma autora, la enseñanza contrastiva comporta la presentación simultánea de las estructuras del sistema lingüístico de la lengua meta, confrontada con sus correspondientes en la lengua nativa.

Son dos sistemas lingüísticos que se enfrentan en una situación de comunicación. Este modelo puede resumirse, como ya se ha mencionado, en la comparación sistemática de dos idiomas, en la determinación de diferencias y similitudes, en el estudio sincrónico, en la comparación en niveles horizontales, en la aplicación de los resultados con relación a la didáctica. Se puede decir que se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje de una segunda lengua es la formación de un hábito. Un viejo hábito (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta), y las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos influyen en el proceso de aprendizaje.

El AC suponía que el contraste de dos lenguas en cuestión podría ayudar a reconocer y a predecir las estructuras más difíciles para el estudiante de una LM determinada. Los procedimientos de esa teoría según Gargallo (1993: 34) son los siguientes;

- a) descripción estructural de lenguas maternas y L2;
- b) cotejo (contraste, confronto) de las descripciones;
- c) elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
- d) reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
- e) predicción y descripción de las dificultades en la adquisición;
- f) realización de material didáctico.

El AC intentaba evitar los errores que la lengua materna podría provocar en el aprendizaje de la L2, cuando los alumnos, de manera inconsciente o no, utilizan las formas de su lengua madre como paradigma para la construcción de estructuras en la lengua meta. En teoría, el método de Análisis Contrastivo consideraba que podían predecirse los errores, haciendo el contraste para analizar las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas, con el objetivo de evitarlos. En este contexto, se puede decir que hay una clara visión negativa del error, ya que se quiere a toda costa eludirlo.

En este sentido, cabe resaltar estudios realizados como el de M. Baralo (1999: 2):

Basándose en la teoría conductista, los seguidores del AC creen que el aprendizaje lingüístico, igual que otro tipo de aprendizaje, es un proceso de formar hábitos que consiste en la imitación y la repetición.

De esa forma, esta teoría defiende que los hábitos de la LM interiorizados en la mente del estudiante influyen en el aprendizaje de la L2. Se creía que los problemas básicos del aprendizaje de una lengua extranjera no surgen de cualquier dificultad debido a las características de una nueva lengua, sino, principalmente, se debe a los hábitos de la lengua materna, que pueden causar la interferencia, y esto se torna más evidente cuando las lenguas son muy parecidas, como se puede constatar en el presente trabajo. Como el portugués y el español son lenguas “hermanas”, y presentan muchas semejanzas, les cuesta mucho a los alumnos captar las sutiles diferencias de algunas reglas.

En el AC se considera que la fuente del *error* se encuentra en la LM del estudiante, y es considerado como algo intolerable, originado por la interferencia de la LM. Sin embargo, a partir de los años 60 comenzaron las primeras críticas hacia el AC, debido a sus dificultades y por su falta de fundamentos teóricos. Por ello, a partir de entonces las publicaciones contrastivas entraron en decadencia por no tomar en consideración factores que son relevantes como por ejemplo: el hecho de que ni todos los errores que se producen en el aprendizaje de una lengua extranjera se deben a la interferencia de la LM; muchas veces el alumno puede no utilizar la estructura problemática, evitando, de esa forma, el error; en algunas áreas, en las que se predecía que se cometería un error, éste no se presentaba y sin embargo, en otras áreas donde el error no era predecible, se manifestaba; el contraste entre dos lenguas sólo funciona para grupos de alumnos homogéneos; hay errores que se repiten en grupos de alumnos de LM diferentes y sólo se tiene en cuenta el conocimiento gramatical del alumno y no su función comunicativa. En resumen, había otras causas que provocaban el error.

Aunque el AC haya sufrido muchas críticas, hay que reconocer algunos resultados como por ejemplo: fue el punto de partida para el surgimiento del Análisis de Errores (AE) y los estudios actuales de Interlengua (IL); debido a los estudios contrastivos el alumno pasa a ser el centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, es decir, el profesor ya no es el personaje más importante.

2.4. Análisis de Errores

Ante las críticas relacionadas al Análisis Contrastivo surge el Análisis de Errores a finales de los años 60, con la publicación de *The significance of Learning Errors* de Corder (1967) que se inspiró en la sintaxis generativa de N. Chomsky. Este modelo se convertirá en el enlace entre AC y los futuros estudios de IL. Este modelo, ya no tiene como punto de partida la gramática, sino un *corpus* de errores cometidos por un grupo de aprendices intentando expresarse en la lengua extranjera.

Se puede decir que el AE no ha reemplazado al AC, sin embargo, de alguna manera, lo ha mejorado ya que estos dos modelos se complementan. Como afirma Gargallo (1993: 53), esta teoría sirve para comprobar los descubrimientos del AC. Los dos modelos tienen un punto de vista diferente en relación a algunos temas. Por ejemplo, el AE considera el error como un rasgo positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, señala las áreas donde los alumnos pueden tener posibles problemas, o sea, implanta una especie de grados de dificultad. Es considerado como un marco en la enseñanza de lenguas extranjeras, a medida que aclara las prioridades en la enseñanza, como también produce material y revisa el ya existente. Además de todo esto, se fija en los errores de los estudiantes a fin de intentar resolver los problemas en los aspectos en los que ellos demuestran tener más dificultades.

En este sentido, en los estudios de Freeman y Long (1994: 61) se puede observar que:

It should be evident that the view of learners from an Error Analysis perspective differs vastly the view of learners from the Contrastive Analysis perspective. In the latter, errors were the result of the instruction of L1 habits over which the learner had no control. From an Error Analysis perspective, the learner is no longer seen to be a passive recipient of target language input, but rather plays an active role, processing input, generating hypotheses, testing them and refining them, all the while determining the ultimate target language level he or she will attain².

² Traducción: Debería ser evidente que la visión de los aprendices desde la perspectiva del Análisis de Errores se diferencia bastante de la visión de los aprendices desde la perspectiva del Análisis Contrastivo. En esa última, los errores fueron el resultado de la instrucción de los hábitos de la lengua materna en la que el aprendiz no tiene ningún control. Bajo la perspectiva del Análisis de Errores, el aprendiz no es visto como pasivo recipiente de la lengua recibida, sino que tiene un papel activo en el proceso de adquisición, creando hipótesis, testándolas y refinándolas, determinando el nivel esperado de la lengua meta que el estudiante podrá alcanzar.

En este modelo de investigación ya no se hace la comparación sistemática de las dos lenguas para pronosticar los errores, y el interés ahora se centra en las acciones del estudiante de la L2. Se valora la adquisición del lenguaje como una actividad creativa respaldada por una tendencia innata que posibilita deducir las reglas de una lengua a partir de los datos presentados. Además, se puede decir que los errores son indispensables e ineludibles en el proceso de adquisición de una segunda lengua, de la misma forma que ocurre en la adquisición de la LM.

Cabe resaltar los estudios de Gargallo (1993: 85), que presenta los procedimientos de S. N. Sridhar (1981: 222) sobre el Análisis de Errores. Entre ellos, se puede señalar: la determinación de los objetivos (globales o parciales); la descripción del perfil del informante; la selección del tipo de prueba (test, redacción, traducción, etc.); la elaboración y la realización de la prueba; la identificación y la clasificación de los errores detectados de acuerdo con una taxonomía gramatical fundamentada en la gramática estructural; la determinación estadística de la recurrencia de los errores y la descripción de ellos en relación a la causa; la identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía; la programación de una terapia para el tratamiento de los errores; además de las determinaciones del grado de irritabilidad causado en el oyente y de las implicaciones didácticas en la enseñanza.

El AE, además de la preocupación con relación al proceso de adquisición, también objetiva diagnosticar las áreas más problemáticas, a través de una compilación de los errores más comunes con el propósito de mejorar la enseñanza y los materiales didácticos. Así, esta teoría proporciona un mejor conocimiento del proceso de aprendizaje a medida que busca las causas del error, lo que bajo el punto de vista de la enseñanza y del que enseña, será muy relevante para elaborar las estrategias y las actividades más adecuadas para determinado grupo de estudiantes, según sus necesidades. Es importante decir que no es fácil determinar la fuente del error, y es común que interactúen dos o más causas. En el caso del presente estudio, como se detectó que la fuente de algunos errores fosilizados es la interferencia de la lengua materna, el docente debe reflexionar con los alumnos sobre sus fallas, explicando el posible motivo, e intentando resolver el problema. Además de ofrecer algunas actividades que les ayuden a superar esos errores.

En este contexto, los resultados de un análisis de errores tienen la finalidad de efectuar y mejorar los procedimientos de enseñanza, a fin de que éstos estén en armonía con las estrategias de aprendizaje del estudiante y faciliten el desarrollo del proceso de enseñanza. Ya que el objetivo de los estudiantes es conseguir desarrollar una competencia comunicativa en una lengua diferente a la materna, por ello hay que tratar los errores para que la capacidad de producción y de comprensión de los alumnos sea adecuada al contexto y estén de acuerdo con el sistema de normas de la lengua meta. En el caso del portugués y del español, se pueden analizar los errores por medio de la comparación para sanar algunas dificultades y faltas más frecuentes de los alumnos.

Para Gargallo (2005: 395), las investigaciones de Corder, a partir de (1967), han traído cambios en la teoría del aprendizaje y han ocasionado una revaloración del concepto de error. El modelo de Análisis de Errores ha evolucionado y modificado sus objetivos en las tres últimas décadas. Al principio, el AE sólo se preocupaba en predecir y describir tipologías fundadas en las clasificaciones gramaticales, y pasó a estudiar los efectos de adecuación pragmática y lingüística en la comunicación.

Corder (1981: 62), a priori, en sus primeros estudios sostenía que el objetivo principal de la investigación era la predicción de las áreas de dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera, a través de un balance de los errores más frecuentes. Sin embargo, en las publicaciones posteriores, amplió sus objetivos a otras subcompetencias, además de la gramatical, y señaló el carácter aplicado a la investigación para la implementación de los materiales y de los procedimientos de enseñanza.

El Análisis de Errores propone el análisis sistemático de un *corpus* de errores producidos por un grupo de estudiantes que intentan expresarse en la lengua meta en un momento del aprendizaje. Una de las nuevas orientaciones de este modelo es que el error pasa a tener un valor positivo dentro del aprendizaje de segundas lenguas, lo que no ocurría en el AC, que veía el error como algo que deformaba el proceso de aprendizaje.

Cabe resaltar entonces, algunos puntos positivos del AE, como por ejemplo; como dicho antes, el error es indispensable en el proceso de aprendizaje, ya que a través de él se pueden ver las diversas etapas por las que pasa el alumno; muestra a los profesores las áreas más problemáticas para

los alumnos y el motivo por el cual se equivocan y además contribuye con la creación y la renovación del material didáctico.

No se puede dejar de mencionar que con el AE ha ocurrido un progreso en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, también recibió algunas críticas que llevan a negarlo como modelo principal de la adquisición de segundas lenguas, como por ejemplo; la falta de exactitud en la descripción de las clases de los errores; la segmentación de los resultados porque sólo se analizaban los errores y no los éxitos de los alumnos; las listas de errores sin analizar las causas de todos ellos.

Conforme Gargallo (2005:400), se puede afirmar que:

El método de Análisis de Errores se sitúa en el ámbito de exploración del estudio de casos, el cual describe el comportamiento y la actuación lingüística de un número de hablantes a fin de generalizar las conclusiones al total de la población, o, al menos, con el propósito de establecer hipótesis que podrán desarrollarse en investigaciones futuras.

De acuerdo con la misma autora, una investigación centrada en el análisis de errores de la producción lingüística sigue diversas etapas, como la compilación del corpus de datos; la identificación y descripción de los errores; la clasificación de acuerdo con una taxonomía, la explicación y evaluación de ellos; la discusión de los resultados, como también las implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En este contexto, se pueden considerar los errores como ejemplos de la competencia lingüística del estudiante en cada fase del proceso de aprendizaje. Corder (1981: 10), en su artículo sobre el significado de los errores, señala:

A learner's errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using [i.e. has learnt] at a particular point in the course [and it may be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system]³.

Los errores, en esa perspectiva, son analizados sistemáticamente. Y para clasificarlos hay varios criterios que se utilizan de acuerdo con el objetivo de la investigación. Los más frecuentes son: *el descriptivo*, que se refiere

³ Traducción: Errores de un estudiante de lengua extranjera, entonces, evidencian el sistema del lenguaje que ese aprendiz utiliza, [por ejemplo ha aprendido] en una etapa particular del curso [y puede ser repetido algún sistema, aunque no sea todavía el sistema correcto].

a los errores de omisión, adición, por formación errónea y por ausencia de orden oracional; *el pedagógico*, que está relacionado a los errores transitorios y sistemáticos; *el etiológico*, que se refiere a los errores interlingüísticos⁴ y los intralingüísticos⁵; *el gramatical*, que corresponde a los errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos y léxicos; por último el comunicativo, que abarca los errores locales y globales. Es importante destacar que en ese trabajo se analizarán los errores gramaticales, más precisamente relacionados a la estructura morfosintáctica del verbo.

En este ámbito, se observa que el análisis de errores evidencia los problemas de los alumnos, a medida que posibilita al profesor ver en qué nivel se encuentra el aprendiz. En el caso de esta investigación, como se trabaja con lenguas muy semejantes, y el proceso de transferencia se da de forma intensa, el análisis de errores puede ayudar al profesor a crear estrategias para la enseñanza de la lengua meta, facilitando a los alumnos el aprendizaje de determinadas estructuras.

Apoyan esta idea los estudios de Freeman y Long (1994: 62):

The study of errors that L2 learners make can certainly provide vital clues as to their competence in the target language, but they are only part of the picture... It is equally important to determine whether the learner's use of correct' forms approximates that of the native speaker⁶.

2.5. Interlengua

Tras los modelos de Análisis Contrastivo y Análisis de Errores, surgen los estudios de Interlengua (IL), que se puede definir como el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje, el cual se construye de forma procesal y creativa, considerando los errores como muestra de las estrategias de aprendizaje. Es diferente tanto de la lengua nativa como de la lengua meta y se caracteriza por tener una gramática poco estable, en continuo cambio y que está constituida por un conjunto de reglas de la gramática de la lengua meta.

4 Conforme Vázquez (1999:34) los errores interlingüísticos son aquellos resultantes de la interferencia de la lengua materna.

5 Aún de acuerdo con la misma autora los errores intralingüísticos son aquellos que pueden explicarse por el conflicto interno de las reglas de la lengua extranjera.

6 Traducción: El estudio de errores que los aprendices de una L2 cometen pueden evidenciar importantes indicios en relación a su competencia en la lengua meta, pero ellos son sólo una parte de la figura... Es también igualmente importante determinar si los aprendices utilizan correctamente las formas semejantes a las de un hablante nativo.

El modelo de la IL introdujo una variación, analizando el conjunto del enunciado producido por el alumno, es decir, tanto sus errores como sus producciones correctas en lo oral y lo escrito. No obstante, en este estudio se trabajará sólo con la producción escrita de los alumnos brasileños de niveles B1 y B2, y serán considerados los errores que son causados, probablemente, por la interferencia de su lengua materna.

El autor que consolida el término *interlengua* es Selinker en (1969) y posteriormente lo generaliza en (1972) para referirse a un sistema lingüístico no nativo utilizado por el aprendiz al intentar expresarse en la lengua meta en las varias etapas del aprendizaje. En otras palabras, es un sistema intermedio entre la LM y la LE constituyéndose un lenguaje autónomo que el alumno utiliza para alcanzar sus objetivos comunicativos.

De acuerdo con esto, Liceras (1992: 83), resalta que:

El conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa lengua objeto (LO) que intentará expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de segundas lenguas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos interlengua a este sistema lingüístico.

Es como si los estudiantes crearan sistemas que se aproximan gradualmente de la lengua meta y varían según el nivel de dominio de esa lengua y también por su experiencia de aprendizaje. En los estudios de otros autores son utilizados otros nombres para denominar la interlengua, como en Corder, (1981:54) que emplea el término “dialecto idiosincrásico”, es decir, un dialecto peculiar de la lengua meta, siendo diferente en muchos aspectos de la lengua que se quiere aprender. Puede presentar algunos rasgos de la lengua materna, además de ser transitorio. Ya Nemser (1971: 32) utiliza la denominación de “sistema aproximado”, entre otros. Cabe recordar aún los estudios de Freeman y Long (1994: 60) cuando afirman:

The concept of interlanguage (IL) might be understood if it is thought of as a continuum between the L1 and L2 along which all learners tra-

verse. At any point along the continuum, the learners' language is systematic, i.e. rule-governed, and common to all learners, any difference being explicable by differences in their learning experience⁷.

En este contexto se cree que la interlengua es una competencia de comunicación no nativa individualizada. Los sistemas intermedios que constituyen la IL no pueden ser descritos sin hacer referencia a la competencia de comunicación nativa y a la experiencia de la lengua meta. La IL es la competencia transitoria, los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final.

Según Brabo (2001:89) la interlengua constituye una competencia lingüístico-comunicativa que el aprendiz de LE manifiesta en su producción, marcada por la variabilidad en una trayectoria con avances, regresiones, inestabilidades y probables fosilizaciones hasta el último nivel.

Fernández (1997:20) resume la interlengua como una etapa obligatoria en el aprendizaje de una LE. Es un sistema interiorizado que evoluciona y se hace cada vez más complejo. Posee dos características contradictorias: la sistematicidad y la variabilidad. Es sistemática en el sentido de que, como en toda lengua, se puede encontrar un conjunto de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que son, en parte, coincidentes con la lengua meta y en parte no. Es variable por el hecho de que en cada etapa, las producciones de los alumnos obedecen a mecanismos e hipótesis sistemáticos, sólo que esa sistematización es variable, porque las hipótesis van siendo reestructuradas.

El análisis de la IL tiene por objetivo describir la producción del estudiante de L2 y se convierte en el modelo principal para la investigación del aprendizaje de una lengua extranjera. Hay tres conjuntos de datos que se deben analizar: los enunciados producidos por el estudiante en su LM; los enunciados de la IL del estudiante y los enunciados producidos por los nativos en la LO.

Como ya ha sido referido, los errores evidencian las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza el alumno en sus producciones. Según Picado (2002), estas estrategias están relacionadas con una serie de

⁷ Traducción: El concepto de interlengua (IL) puede ser entendido si es pensado como una continuación entre la L1 y la L2 que los aprendices atraviesan. Desde cualquier punto del proceso, el aprendizaje del lenguaje es sistemático, como por ejemplo gobernado por la regla, y común para todos los aprendices, cualquier diferencia siendo explicable por diferencias en la experiencia de aprendizaje.

mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su interlengua, tales como:

- *Simplificación*: No se puede decir que las estrategias sean iguales en todos los aprendices, pero al menos en un primer momento, todos tienden a reducir la lengua a un sistema simple.

En el *corpus* se verifica la presencia de términos que pueden caracterizar lo que fue dicho.

- Ellos son nuestros **referencial** (*es*), nuestros ejemplos que deseamos seguir (2d).

- Fue muy bueno conocer el pueblo argentino y sus costumbres, aunque sean **distinto** (*s*) de los brasileños (19e).

- Fue **buena**(*s*) vacaciones pues mi tío ahora está bien y yo vi mi hermana!

(49 f).

Se puede decir que los ejemplos antes mencionados, provenientes del *corpus*, son errores de producción, pues, probablemente si los alumnos tuvieran la oportunidad de rever sus redacciones, los identificarían. No se trata de errores sistemáticos, ya que en el sistema de su interlengua está interiorizada la oposición pertinente singular y plural, aunque se hayan equivocado en sus producciones.

- *Hipergeneralización*: Está relacionada con la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lengua con las que el estudiante ha estado en contacto. Uno de los casos específicos es en relación a las normas de formación de palabras. Un nativo sabe, aunque inconcientemente, que no puede producir formas como *grandemente* o *demasiadamente*, pero sí, *inteligentemente*, *rápidamente*. Pero el alumno de español hipergeneraliza el uso del sufijo *-mente*. Se puede observar en los ejemplos abajo:

- Lo mejor de las vacaciones es salir de la rutina del trabajo, no tener horario para nada, dormir **demasiadamente** y olvidar del tiempo (13 d).

- Ya pasé también vacaciones en Maceió donde después volví para vivir seis años con mis padres, la ciudad expresa **lindamente** toda belleza nordestina con sus playas y comidas típicas (25 e).

- Pero, estoy sintiendo falta **demasiadamente** de mis amigos de mi curso, porque cada uno está a seguir su camino (70f).

-*Transferencia o interferencia* de las normas de la lengua materna en el sistema de la interlengua. Como se sabe, las hipótesis que hace el estudiante pueden pasar por un análisis contrastivo de la lengua materna y de la lengua meta. Se pueden encontrar ejemplos como:

- **Si tener** otra oportunidad, seguro que **voy invitar** toda mi familia para ir conmigo para **quedarnos** un mes ahí (1d).

- Bien, tengo muchos sueños. Pero deseo tener mucha disposición, fuerza firme y coraje para **realizálos**. (23e)

- Estuvimos por todo el litoral sur de la Paraíba, **conocendo** las bellas playas, y la estupenda paisagen de aquella region. (65f)

En los tres ejemplos se puede notar que los errores son causados por la interferencia de la lengua portuguesa, y esa investigación se centró en este tipo de errores. Más adelante se analizarán todos (más precisamente los que están relacionados a algunos errores verbales delimitados) encontrados en el *corpus*.

- *Fosilización*: Es la tendencia que manifiestan ciertos errores que pasan de un estadio a otro de la interlengua o reaparecen cuando ya se creían erradicados. El estudiante es capaz de autocorregirse y estos errores se explican generalmente por interferencias de la L1, aunque también pueden reflejar un incorrecto uso de una regla de L2. Como se puede observar en los ejemplos:

Me gusta mucho mis hermanos, nos llevamos muy bien (2d)

Conocí muchas personas allá, **vendo** las ponencias y **hacendo** los talleres (28e).

En los finales de semana siempre salía con mi novio, **íamos** a la playa, a restaurantes, a casa de amigos, al centro comercial y a fiestas, lo importante fue **quedarnos** juntos lo máximo posible (69f).

- *Permeabilidad*: Se puede dar en el caso en que los alumnos cometan errores al utilizar estructuras que parecían estar dominadas. Esto es posi-

ble dado el carácter permeable de la interlengua. Cuando se aprende una nueva regla se reajusta todo el sistema de conocimientos relacionados. Por ejemplo, un alumno aprende el uso del pretérito perfecto del indicativo y es la única forma que conoce para hablar del pasado. Lo utilizará sin problemas hasta que entren en conflicto las otras formas de pasado, lo que le obligará a reestructurar todo el sistema de nuevo. Es entonces cuando se producen los errores:

Eso con certeza es algo que deseo siempre, pues por trabajar mucho casi no tengo tiempo para **hacelo**, pero he conseguido hacerlo algunos meses las vacaciones pasadas cuando he viajado con dos amigos para Natal y **foi** una experiencia increíble (4d).

No podré mudar el mundo, el sistema, ese capitalismo feroz que acaba con los sentimientos de las personas que **preferen** robar el dinero público para hacer cuentas bancarias altísimas y lujar, que invertir para que otras personas **tener** una vida digna. Independiente de lo que decida, quiero terminar mi curso y hacer un máster y doctorado. (35 e)

He hecho el año pasado uno congreso de español con ganas de aprender un poco más (69f).

- *Variabilidad*: Las producciones de un alumno varían en función de las situaciones comunicativas en las que se dan. Influyen factores como la afectividad, la espontaneidad, la rapidez, etc. Los errores son más frecuentes en la expresión oral que en la escrita. Igualmente en la recepción, el alumno es más capaz de localizar y corregir los errores presentados de un mensaje con forma escrita u oral. Por eso, no se va a dar ejemplo, ya que se está trabajando con el análisis de *corpus* escrito.

El portugués tiene un rol significativo en el aprendizaje de la gramática española, una vez que afecta la retención de una serie de reglas de la lengua meta, dejando en la interlengua algunas huellas que evidencian la lengua materna de los aprendices. La transferencia actúa en el aprendizaje del español por brasileños, tanto en los préstamos lingüísticos comunes como en la morfosintaxis, provocando alteraciones estructurales, algunas de las cuales se pueden observar en los estadios de interlengua. La transferencia lingüística es responsable por ítems fosilizables y subsistemas que ocurren en el desempeño de la interlengua por acción de la lengua materna. Posteriormente, esto será comprobado en el análisis del *corpus*.

Las reflexiones anteriores son reforzadas en el testimonio de Fernández (1997: 22) cuando ésta expresa que:

Los acercamientos a la IL son múltiples y las perspectivas muy amplias, ya que quedan muchos aspectos por cubrir y ratificar, no sólo en relación a las diferentes lenguas naturales, sino también en lo que se refiere a los planteamientos generales sobre la misma IL y a parcelas muy importantes de ella como el léxico, el discurso, la competencia de comunicación y las variables pragmáticas. Las diferentes líneas de investigación sobre la lengua del aprendiz han arrojado hasta ahora mucha luz, aunque a veces se trate de estudios muy puntuales, sobre determinados morfemas, en conjunto se van complementando unos a otros para ofrecer un amplio acercamiento al tema.

CAPÍTULO III

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Para la realización de esta investigación, se seleccionó un *corpus* constituido por 70 redacciones elaboradas por alumnos de la Universidad Federal de Paraíba, que asisten al curso de idiomas ofrecido por el Departamento de Lenguas Extranjeras Modernas (DELÉM) en Brasil. Cabe señalar que los cursos están abiertos a todos los alumnos de la Institución. De esta forma, hay estudiantes de las más variadas carreras que pueden estudiar desde el nivel A1 hasta el B2.

Se partió de la hipótesis de que *alumnos del nivel B1 y B2, aun teniendo un conocimiento satisfactorio sobre las normas gramaticales de la lengua española, cometen los conocidos errores fosilizados, principalmente aquellos relativos a la estructura verbal*. Para llegar a la confirmación, fueron entrevistados 3 grupos: el grupo de preparación para el DELE Intermedio (18 alumnos); Español IV (24) y Español V (28).

Los estudiantes involucrados en la investigación desarrollaron los textos durante las propias clases del curso, siguiendo la orientación de que deberían estructurarlos en torno de 25 líneas. Se establecieron temas de orden subjetivo, con el objetivo de que las ideas fluyeran con mayor naturalidad y libertad. De esa forma, se pidió que los aprendices crearan un texto, escogiendo uno de los siguientes temas: *Mis vacaciones, Mi familia o Mis proyectos profesionales*. Se pensó que estos fueran temas sobre los cuales todos los estudiantes podrían escribir fácilmente, lo que, probablemente, no ocurriría si se hubieran elegido temas más formales, alejando al alumno de la realidad de su escrita. Se prefirió trabajar con un tema semi guiado, pues el alumno se muestra más motivado a la hora de redactar un texto en español, reconociendo más intensamente sus propias exigencias. En definitiva, el alumno se centra más en el mensaje que va a transmitir, porque puede elegir un tema con el cual se identifica más, es decir, temas más interesantes, que tienen que ver con su realidad subjetiva y social.

De esta manera, se puede saber lo que el alumno domina, cómo piensa en una lengua extranjera, valorando, consecuentemente, su riqueza de léxico y de gramática, observando también los casos de interferencia de la lengua materna con el fin de conocer su competencia lingüística. Es importante resaltar que, a pesar de que el uso del diccionario era optativo, se encontró una alta cantidad de errores ortográficos y de léxico, pero estos no constituyen objeto de este análisis.

Tras la lectura y detección de los errores en todas las composiciones, se inició la fase de transcripción para facilitar el análisis de los datos. La transcripción integral de todas las redacciones analizadas se encuentra en el apéndice final. Las composiciones están codificadas con un número, seguido de una letra que sirve para identificar el nivel del estudiante (“d” para los alumnos del curso de preparación para el DELE intermedio, “e” para los alumnos del curso de español IV, y “f” para el curso de español V). El número acompañado de la letra permite identificar más rápidamente y aclarar cualquier tipo de duda que pueda surgir a lo largo del análisis. Además, todos los errores analizados están en negrita para que se puedan detectar más fácilmente.

Al principio, se había pensado en analizar un total de 100 redacciones, pero como se constató una gran diversidad de errores, se sintió la necesidad de delimitarlos, restringir y, con eso, profundizarse en aquellos que se mostraron más relevantes para la investigación, es decir, los desvíos morfosintácticos que afectan a menudo a los verbos. De ahí, la población estadística de 70 redacciones escogidas para dar cuerpo y forma a este libro. La edad y el sexo no son relevantes en ese trabajo, por eso no se observaron tales aspectos.

Los profesores entregaron las redacciones y tuvieron la preocupación de explicar y establecer las instrucciones necesarias para la compilación de las mismas. Se prefirió que el propio profesor del curso dirigiera el trabajo de campo, una vez que él está más habituado con los alumnos y los conoce didácticamente. Para la realización de esta actividad se dispuso de una hora de clase. No les fue dicho a los alumnos el real motivo por el cual ellos estaban escribiendo. Para crear un ambiente, hasta cierto punto natural, se creó el pretexto de que la redacción sería una forma de diagnosticar el dominio que tenían sobre la lengua española. Cabe resaltar que los datos de

estos alumnos están relacionados con los tres cursos, como ya se mencionó, y además fueron recogidos en julio de 2007.

4.1. Marcación y clasificación de los errores

El objetivo de esta investigación es detectar los errores más frecuentes de los alumnos brasileños cuando estos están insertados en el proceso de aprendizaje de la lengua española, más precisamente en relación a los verbos. Además, se buscó proponer una posible solución para superar los obstáculos que interfieren en este proceso, sobre todo con respecto a la semejanza que une los dos idiomas, haciendo con que algunas estructuras se fosilicen.

El estudio envolvió sólo el análisis de los errores verbales más frecuentes detectados en el *corpus* y que, en la mayoría de las veces, preocupan a gran parte de los profesores de español: los que afectan a las formas nominales (*infinitivo, gerundio y participio*); los que involucran el *verbo gustar*; que afectan el uso del *si condicional*; los que se vinculan al verbo *tener* cuando éste, de forma equivocada, se presta a la *formación de los tiempos compuestos* y finalmente los errores que envuelven la *perífrasis verbal ir + a + infinitivo*. Cabe señalar que estos desvíos son causados generalmente por la influencia que la lengua materna tiene sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, causando, como se acordó denominar, errores de interferencia.

A pesar de que los textos tienen problemas de orden ortográfico latente (grafía de las palabras), concordancia, régimen verbal entre otros, no serán realizadas reflexiones sobre esos desvíos, ya que eso interferiría en el objeto principal del análisis. De esta forma no cabe en este trabajo la corrección de esos errores, pero sí la identificación de problemas de orden morfosintáctico que envuelven el elemento verbal dentro del contexto en que se presentan. Como se trabaja aquí, con dos lenguas que tienen la misma raíz, la interferencia de la lengua materna, tanto en la producción escrita como en la oral, en la segunda lengua es un hecho natural e inevitable.

Dichas reflexiones ganan destaque en los estudios de Masip (1999: 10) cuando éste afirma que:

La conciencia de la diversidad constituye el primer paso: tras percibir las particularidades del código lingüístico español, el brasileño puede ir

superando sus dificultades, a la vez que adquiere nuevas habilidades lingüísticas.

Los gráficos abajo sistematizan las informaciones encontradas:

Gráfico 01–Cantidad de informantes

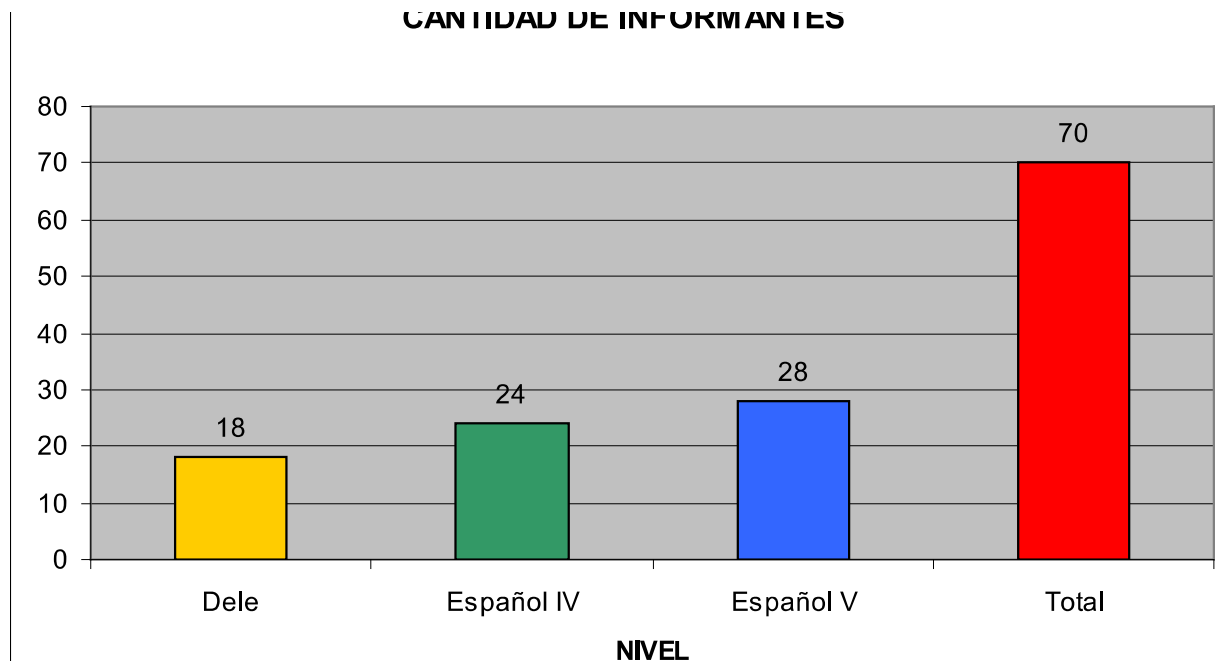
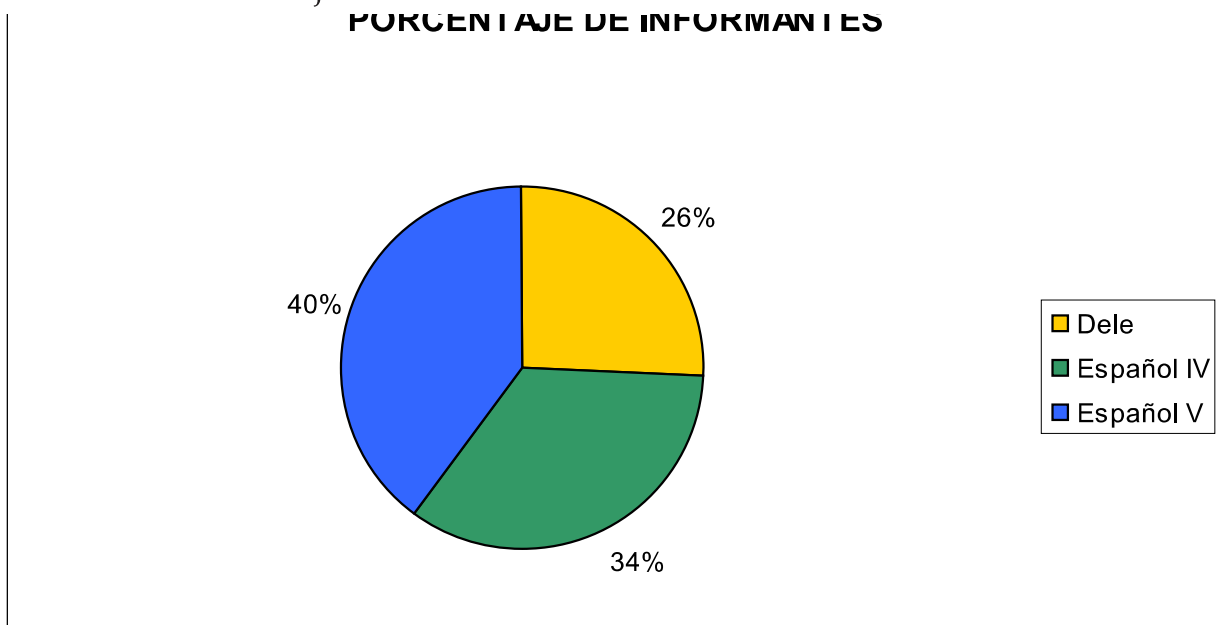


Gráfico 02 -Porcentaje de informantes



Es bueno recordar que el error no es siempre visto como una trasgresión, ya que hoy en día es considerado como una muestra del aprendizaje

del alumno, por ello hay que valorarlo. Y en esta investigación, se pueden observar cuáles son los problemas que los alumnos brasileños presentan en los niveles B1 y B2, debido a la interferencia de la lengua portuguesa. Como se observó en los estudios de interlengua, que es la actual forma de concebir los errores, el error es considerado como algo creativo y único de cada aprendiz, y al mismo tiempo, algo positivo que ayuda al profesor a percibir que aspectos de la gramática de la lengua, les resulta más difícil a los alumnos.

Principales dificultades de los alumnos brasileños

Indudablemente, la enseñanza de los verbos constituye un desafío para los profesores, sean ellos de portugués o de español. En el caso de estos últimos, cuando tienen como público los alumnos brasileños, surge una dificultad mayor, los errores provenientes de la semejanza entre las dos lenguas. El verbo, como “columna vertebral” de una lengua, va a absorber gran parte de estas similitudes entre estos dos idiomas. Para Bechara (2000:19) el verbo constituye la unidad de significado categórico que se caracteriza por ser un molde por el cual su significado lexical organiza el hablar. Es una categoría gramatical que indica acciones, estados o procesos, tanto reales como imaginarios. El portugués y el español tienen los mismos modos: indicativo, subjuntivo, imperativo y una serie de formas nominales.

Entonces, se pasará a partir de ahora, a describir en que instancias verbales, en el *corpus* analizado los errores se hacen presentes.

4.2.1. Infinitivo

El infinitivo corresponde a una de las llamadas formas nominales. Estas categorías reciben esta denominación por desempeñar las funciones propias de los nombres, sustantivos y adjetivos.

Los gramáticos admiten una división para el infinitivo que toma en consideración la presencia o no de un sujeto. Por lo tanto, existe el infinitivo personal cuando la acción expresada por el verbo está sujeta a un desempeño de un sujeto, y el infinitivo impersonal, cuando la actividad verbal se desarrolla sin la necesidad de un sujeto. El infinitivo personal, por otro lado, en la lengua portuguesa, a veces admite la forma flexionada, otras asume la forma no flexionada.

RADICAL + R+ ARMOS

En la lengua española no existe el infinitivo flexionado. Los verbos asumen sólo la forma no flexionada. El portugués al contrario admite las dos formas. Se puede citar los siguientes ejemplos: *Para **sermos** vencedores é preciso lutar* y *Ser ou nao **ser eis a questão***.

En el *corpus* analizado fueron encontrados 10 errores con el verbo quedar. Los alumnos lo conjugaron siguiendo el padrón portugués, según el cual se admite la incorporación de morfemas flexionales de número-persona. Recuperando algunos trechos del texto se tiene:

Si tener otra oportunidad, seguro que voy invitar toda mi familia para ir conmigo para **quedarmos** un mes ahí (1d).

Y ahora no necesitamos **quedarmos** en el hostel, pues hicimos muchos amigos allá (10d).

Como se puede percibir, la forma **quedarmos** no pertenece al paradigma verbal español. Este idioma, en su gramática, no admite la desinencia **mos** fijada al verbo quedar, que debe ser usado siempre en su forma no flexionada, es decir, aquella compuesta por el radical **/qued/** más la vocal temática **/a/**, formando un tema al cual se fija la desinencia modo temporal **/r/**.

Otros verbos, que se hacen presentes en el *corpus*, también presentan el mismo error que afecta al verbo quedar: la conjugación del infinitivo en español por medio del empleo del morfema flexional **mos**, que caracteriza la tercera persona del infinitivo flexionado en la lengua portuguesa.

La tabla abajo presenta de forma objetiva todas las ocurrencias con respecto a la estructura **infinitivo + mos**:

Tabla 02- Errores de infinitivo flexionado (flexión de la primera persona de plural)

Verbo	Número de Ocurrencias	Errores	Forma correcta	Redacciones
Quedarmos	7	Presencia de la desinencia mos para flexionar el infinitivo.	quedar(nos)	(3d),(10d),(17d), (31e),(36e),(50f), (69f)

Estarmos	9	Presencia de la desinencia mos para flexionar el infinitivo.	estar	(24e),(25e),(30e), (32e),(42e),(49f), (54f),(56f),(64f)
Hablarmos	3	Presencia de la desinencia mos para flexionar el infinitivo.	hablar	(19e),(42e),(65e)
Comermos	1	Presencia de la desinencia mos para flexionar el infinitivo.	comer	(42e)
Bañarmos	2	Presencia de la desinencia mos para flexionar el infinitivo.	bañar	(5d),(59f)
Escucharmos	1	Presencia de la desinencia mos para flexionar el infinitivo.	escuchar	(19e)
Conoceremos	1	Presencia de la desinencia mos para flexionar el infinitivo.	conocer	(62f)
Salirmos	2	Presencia de la desinencia mos para flexionar el infinitivo.	salir	(19e), (64f)

RADICAL + EN

Hubo casos en que el alumno utilizó otra desinencia portuguesa para flexionar el verbo. Es el caso de los verbos *tener*, *pensar*, *concretar* y *quedar* que son conjugados bajo la influencia del paradigma portugués, en la tercera persona del plural, asumiendo el elemento mórfico **em** o **en**, tras su forma de infinitivo no flexionada. En la lengua portuguesa, dichos verbos podrían ser conjugados de la siguiente forma: *ficarem*, *pensarem*, *terem* y *concretizarem*. Como se puede confirmar en los ejemplos abajo:

La necesidad de una familia cerca es la forma de los jóvenes **teneren** la seguridad y la protección que los padres los dan. (18d)

A los hombres les sobra solamente **quedárense** de acuerdo y mi padre siempre habla algo como “donde hay mujeres, hombres no trabajan” y se rien de todos (7d).

Pues mis compañeros de trabajo se quedan de vacaciones y los otros que se **quedaren**, como yo, trabajan más que todos (13d).

Tengo conciencia de que pueden no llegar a **concretizaremse**, pero voy tentar hacer el máximo para que se concretizen. (44e)

Si ellos pensaren así, hay una chance de vencer. (51f)

En los fragmentos (13d) y (44e), además de los verbos *quedar* y *concretar*, recibir por analogía la terminación en, son dotados también con la partícula reflexiva **se**. Este fenómeno sólo es permitido en el portugués, una vez que los verbos, en su forma infinitiva, pueden recibir, dependiendo del contexto, una partícula pronominal que puede situarse tanto por intermedio de una *énclisis*, como a través de una *proclisis*.

Como se puede percibir, debido a la influencia de su lengua materna, los alumnos brasileños se equivocan, empleando el infinitivo flexionado, que no existe en español. En la tabla abajo se pueden ver todos los ejemplos encontrados en el *corpus*:

Tabla 03- Errores de infinitivo flexionado (flexión de la tercera persona de plural)

Verbo	Número de Ocurrencias	Errores	Forma correcta	Redacciones
quedaréense	1	Presencia de la desinencia en para flexionar el infinitivo.	quedarse	(7d)
se quedaren	1	Presencia de la desinencia en para flexionar el infinitivo.	quedarse	(13d)
teneren	1	Presencia de la desinencia en para flexionar el infinitivo.	tener	(18d)

pensaren	1	Presencia de la desinencia en para flexionar el infinitivo.	(51f)
----------	---	--	-------

INFINITIVO + LO(S)/ LA(S)

En la lengua portuguesa las formas pronominales **o, a, os** y **as** funcionan siempre como objeto directo. Por lo tanto, su uso, en circunstancias anafóricas⁸ o catafóricas⁹, debe tomar en consideración la función sintáctica del término a ser retomado y/o sustituido. Además, la utilización de estos elementos está relacionada a las terminaciones verbales. De esta forma, según la gramática normativa, si los verbos terminan en **r, s** y **z**, hay una pérdida de esos fonemas y la transformación de **o, as, os** y **as** para **lo, la, los** y **las**.

En caso de que los verbos tengan como terminación una vocal o un diptongo, las formas objetivas directas permanecen inalteradas. Y si presentan terminaciones nasales los elementos **o, a, os** y **as**, se cambian para **no, na, nos** y **nas**.

De la misma forma que en portugués, en español los elementos sintácticos **o, a, os** y **as** (correspondiendo en el idioma hispánico a los pronombres **lo, la, los** y **las**) desempeñan la función de complemento directo. Sin embargo, su constitución mórfica permanece inalterada, es decir, no se transforman debido a las terminaciones verbales. Además, cuando utilizadas como complemento de un verbo en infinitivo no existe la supresión de la desinencia **r**. Ocurre simplemente una junción de la forma verbal con la forma pronominal.

En esta investigación, los análisis evidenciaron un problema en la utilización de esas formas. Los aprendices, probablemente influenciados por la lengua materna, usan las formas **lo, la, los,** y **las** unidas al verbo, retirando el elemento **r**, así como es hecho en portugués. Se pueden observar algunos ejemplos del *corpus*:

⁸ Según los estudios de Abaurre, Pontarra & Fadel (2005: 340), Anáfora es aquella en que el elemento presupuesto está verbalmente explicitado y antecede al ítem cohesivo.

⁹ Y también para los referidos autores Catáfora es aquella en que el término presupuesto aparece tras el ítem cohesivo.

Ellos siempre nos enseñaran que el amor és el principio de cada y también que si deseamos algo de bien sólo es **hacelo** para **conseguilo**. (2d)

Yo podría decir sueños, pero como tudo en mi vida siempre busco mis ideales y intento **realizá-los**. (20e)

Si tuver dinero todavía este año, quiero **hacélo** este año, lo antes posible. (67f).

El cuadro siguiente trae una muestra sistémica y más ordenada de los errores detectados en los textos examinados:

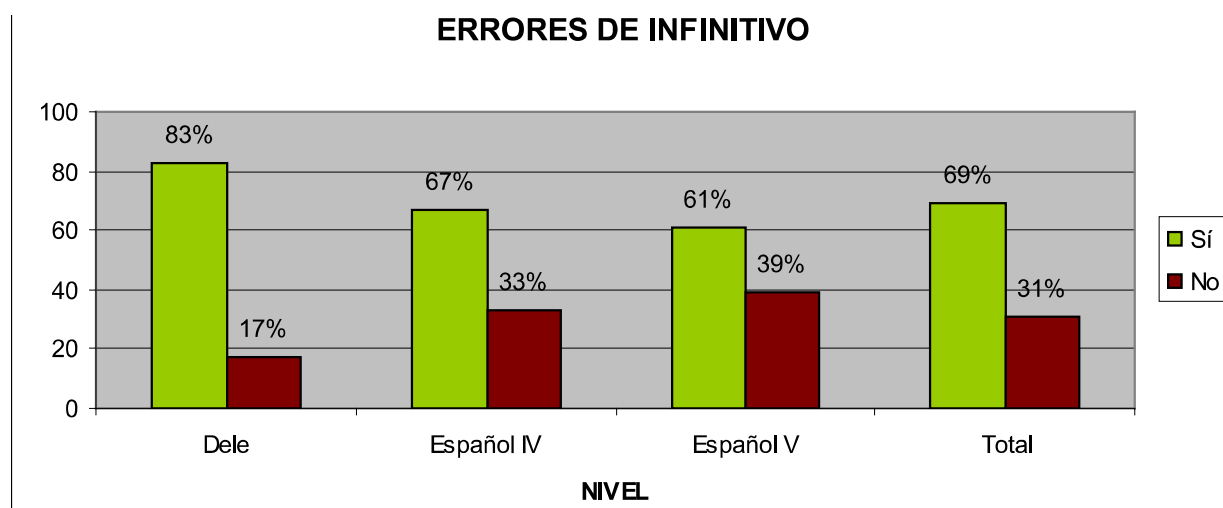
Tabla 04—Errores de infinitivo (junción de los pronombres al verbo con la supresión de la r)

Verbo	Número de Ocurrencias	Errores	Forma correcta	Redacciones
Hacelo	6	Uso de la énci-sis con la supre-sión de la r.	hacerlo	(2d),(4d),(29e),(45f),(48f),(67f)
Conseguilo	3	Uso de la énci-sis con la supre-sión de la r.	conseguirlo	(2d),(22e),(68f)
Tenelas	1	Uso de la énci-sis con la supre-sión de la r.	tenerlas	(4d)
Terminálo	2	Uso de la énci-sis con la supre-sión de la r.	terminarlo	(6d),(47f)
Planeálas	1	Uso de la énci-sis con la supre-sión de la r.	planearlas	(15d)
Realizálo(s)	3	Uso de la énci-sis con la supre-sión de la r.	Realizarlo(s)	23e),(35e),(51f)
Desarrollálo	1	Uso de la énci-sis con la supre-sión de la r.	desarrollar-lo	(8d)
Visitálo	1	Uso de la énci-sis con la supre-sión de la r.	visitar	(17d)

Enseñálo	2	Uso de la énci- sis con la supre- sión de la r.	enseñarlo	(22e), (46f)
Alcánzalo	1	Uso de la énci- sis con la supre- sión de la r.	alcanzarlo	(28e)
Cumprilo	1	Uso de la énci- sis con la supre- sión de la r.	cumplirlo	(48f)
Organízalo	1	Uso de la énci- sis con la supre- sión de la r.	organizarlo	(14d)
Reencontralos	1	Uso de la énci- sis con la supre- sión de la r.	reencontrar- los	(40e)
Pagalos	1	Uso de la énci- sis con la supre- sión de la r.	pagarlos	(43f)
Seguílo	1	Uso de la énci- sis con la supre- sión de la r.	seguirlo	(46f)

En términos porcentuales, se puede observar:

Gráfico 03–Errores de infinitivo



Como se puede percibir, analizando el cuadro, a los alumnos del grupo pertenecientes al grupo de preparación para el DELE, corresponden al mayor porcentaje de errores, respondiendo por 83% de los casos. Ya los

alumnos del español IV se responsabiliza por 67%, mientras aquellos que cursan el español V asumen el porcentaje de 61% de las infracciones.

4.2.2. Gerundio

El gerundio, en la lengua portuguesa, es una estructura verbal que forma parte, junto al infinitivo y al participio, de las formas nominales del verbo. Es denominado de forma nominal porque ejerce también la función de nombre. Debe ser utilizado para expresar una acción en curso, una acción simultánea a otra o, para expresar la idea de progresión indefinida. Combinado con los auxiliares estar, andar, ir y venir, el gerundio marca una acción durativa con aspectos diferenciados. Morfológicamente, se caracteriza por la presencia de la desinencia **ndo**.

En español, el gerundio es una forma verbal simple e invariable, caracterizada morfológicamente por las desinencias **ando** (para los verbos terminados en **ar**), **iendo** (utilizado para los verbos terminados en **er** o **ir** que, al perder la terminación de segunda o tercera conjugación, el elemento mórfico restante termina por una consonante → hacer: hac- er + iendo = haciendo) o **yendo** (para los verbos que terminan en **er** o **ir**, cuya supresión de estas partículas acarrea una forma que finaliza por una vocal → construir: constru- ir + yendo = construyendo).

En los textos examinados se puede percibir que los alumnos, más una vez, se utilizan de la padronización del gerundio en portugués como un paradigma para conjugación de los verbos españoles. Ellos usan coherentemente el gerundio cuando utilizan los verbos terminados en **ar**, probablemente por ser, estas formas verbales, usadas de la misma forma en portugués. Sin embargo, cuando hacen uso de los verbos en **er** e **ir**, recuperan la terminación desinencial **ndo**, única en la lengua portuguesa.

Los ejemplos, retirados del propio *corpus* explicitan esa discrepancia:

A veces las cosas salen como planeamos, pero ni siempre es así, porque cuando estamos **querendo** hacer todo a la vez, puede aparecer algún problema. (3d)

Yo fui con mis amigos para playa de Pipa-RN, fue un viaje muy divertido, una de mis mejores vacaciones, sin dudas, estuvimos todo el tiempo **hacendo** cosas que me gusta mucho, como ir la playa, **bebendo** cerveza, **dormindo** y bailando. (21e)

También alquilé algunas películas para ver en casa con mi hermana, principalmente cuándo estaba **lloviendo** y no podíamos salir. (69f).

En la tabla siguiente se encuentran estructurados los errores envolviendo el gerundio:

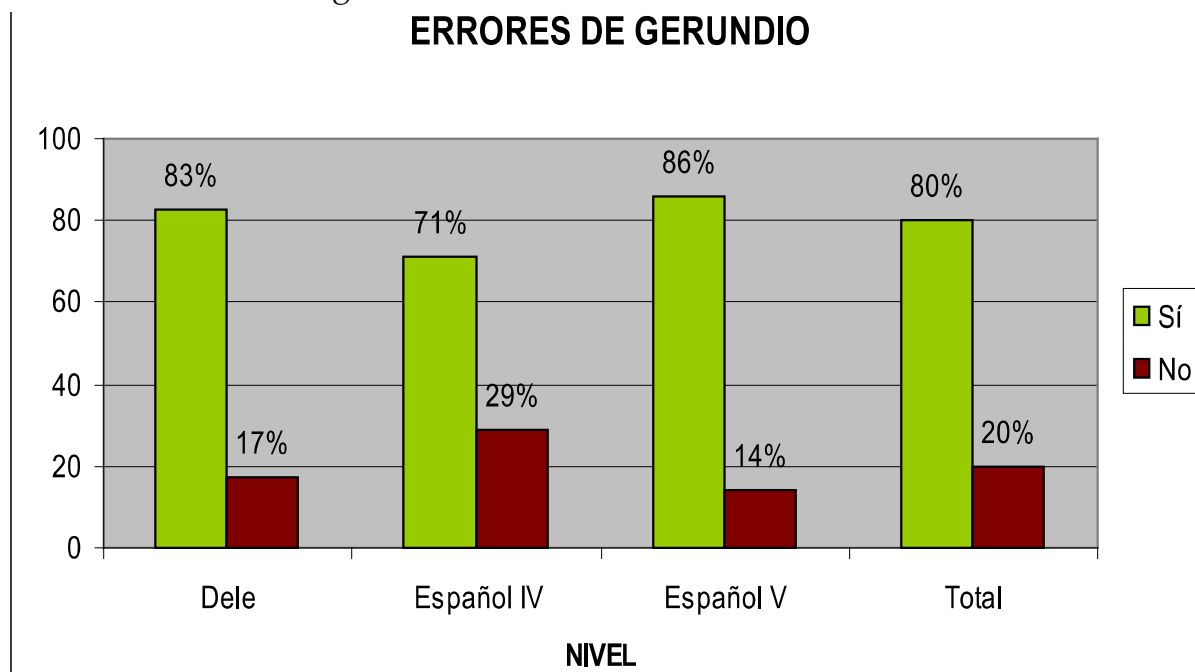
Tabla 05–Errores de gerundio

Verbo	Número de Ocurrencias	Errores	Forma correcta	Versiones
Hacendo	10	Supresión de de la vocal i .	Haciendo	(2d),(4d),(12d), (15d),(28e),(31e), (34e),(34e),(44f), (45f),(54f)
Querendo	5	Supresión de de la vocal i .	Queriendo	(3d),(14d),(26e), (31e), (66f)
Salindo	7	Supresión de de la vocal i .	Saliendo	(7d),(8d),(12d), (49f),(53f),(57f), (58f)
Volvendo	2	Supresión de de la vocal i .	Volviendo	(7d), (8d)
Sendo	2	Supresión de de la vocal i .	Siendo	(11d), (23e)
Converténdose	1	Supresión de de la vocal i .	Convirtiéndose	(7d)
Ponendo	1	Supresión de de la vocal i .	Poniendo	(9d)
Seguindo	4	Supresión de de la vocal i .	Siguiendo	(13d),(27e),(37e), (46f)
Existindo	1	Supresión de de la vocal i .	Existiendo	(14d)
Vendendo	1	Supresión de de la vocal i .	Vendiendo	(16d)
Vivendo	4	Supresión de de la vocal i .	Viviendo	(17d),(32e),(50f), (60f), (62f)
Sentindo	3	Supresión de de la vocal i .	Sintiendo	(18d), (70f), (59f)
Dicendo	1	Supresión de de la vocal i .	Diciendo	(19e)
Bebendo	1	Supresión de de la vocal i .	Bebiendo	(21e)
Dormindo	1	Supresión de de la vocal i .	Durmiendo	(21e)
Concluyendo	2	Cambio de la y por la i .	Concluyendo	(23e), (34e)

Sufriendo	1	Supresión de de la vocal i .	Sufriendo	(24e)
Vendo	2	Supresión de de la vocal i .	Viendo	(28e), (42e)
Recorriendo	2	Supresión de de la vocal i .	Recurriendo	(30e), (52f)
Podendo	1	Supresión de de la vocal i .	Pudiendo	(32e)
Conocendo	7	Supresión de de la vocal i .	Conociendo	(36e),(39e),(40e), (41e),(53f),(58f), (65f)
Iendo	2	Cambio de la y por la i .	Yendo	(37e), (58f)
Debendo	1	Supresión de de la vocal i .	Debiendo	(39e)
Sabendo	1	Supresión de de la vocal i .	Sabiendo	(48f)
Entendiendo	1	Supresión de de la vocal i .	Entendiendo	(57f)
Ocurriendo	3	Supresión de de la vocal i .	Ocurriendo	(57f), (59f), (67f)
Asistiendo	1	Supresión de de la vocal i .	Asistiendo	(61f)
Discutiendo	1	Supresión de de la vocal i .	Discutiendo	(64f)
Llover	1	Supresión de de la vocal i .	Lloviendo	(68f)

El gráfico a seguir ofrece una visión porcentual de la frecuencia de los errores que implican el uso del gerundio:

Gráfico 04—Errores de gerundio



Al comparar los datos que aparecen en el gráfico, se puede decir que el grupo del español IV, aun correspondiendo a un nivel menor en relación a los otros, responde por la menor frecuencia de errores en el gerundio, arrojando un porcentaje de 71%. Ya el grupo del DELE y del español ultrapasarón el margen del 80%, cada uno respondiendo, respectivamente por 83% y 86%.

4.2.3. Participio

El participio, en la gramática portuguesa, acumula las características de verbo con las de adjetivo y, en la forma, se diferencia por las desinencias *ado* para la 1ª conjugación e *ido* para la 2ª y la 3ª. El participio permite la formación de los tiempos compuestos que expresen el resultado del proceso verbal.

Existen verbos que poseen dos participios: un *regular*, con las terminaciones, **ado** e **ido**, y otro llamado *irregular*, porque se forma de modo contraído, sin dichas desinencias, como *solto*, *findo*, *salvo*, *seco* etc. El participio regular es usado con los auxiliares **ter** y **haver**, es decir, en la voz activa. El participio irregular expresa un estado, es usado en la voz pasiva, en especial con los auxiliares **ser**, **estar**, **ficar**, y en este caso, flexiona en el femenino y en el plural.

En la lengua española, el participio constituye una forma nominal del verbo, comparable, en sus funciones, a un adjetivo. Varía, por lo tanto, en género y número, excepto cuando funciona como auxiliar perfectivo en la

formación de los tiempos compuestos. Presenta dos formas posibles: el participio regular, caracterizado por la desinencia *do*, y el participio irregular, que presenta terminaciones distintas dependiendo de la configuración morfológica de determinados verbos.

En el *corpus* analizado se detectaron dos tipos de errores en el uso del participio: uno de orden sociolingüístico y otro, de naturaleza mórfica. En el primer caso se tiene la ocurrencia de *eligido* y *sofrido*, donde se percibe una relación con las formas variantes existentes en la lengua portuguesa. Es común, en Brasil, que determinadas clases sociales, aquellas menos privilegiadas socio económicamente, usen formas que no están de acuerdo con la variante padrón, que a su vez, son restrictas a las clases de mayor prestigio social. De esta forma el portugués admite las formas *sofrida/ sufrida, elegido/eligido*. Eso ocurre porque en la lengua portuguesa (la variante brasileña) algunos vocablos admiten el cambio fonético de la *o* para la *u* y de *e* para *i*.

En el segundo caso, se pueden recuperar los verbos *agradecer, decir, pagar y entregar*, que sufren alteraciones mórficas debido a la analogía que los usuarios en cuestión hacen con las formas portuguesas. La forma *dito*, participio irregular para los brasileños, es utilizado en lugar de *dicho*, forma usada por los latinos. Los elementos lingüísticos *agradecida* y *pagado* fueron sustituidos y, en su lugar, se optó por la utilización de los vocablos *grata*, y *pago*, formas admisibles en portugués. Lo mismo ocurre con la estructura *entregue*, que sustituye la forma exigida por la gramática, *entregada*.

Esto se puede constatar en los siguientes trechos extraídos del material analizado:

Cuando volvemos a nuestra casas con ganas de quedarnos de vacaciones en el sitio **eligido**. (3d)

En fin aprovechar bien los momentos que la vida nos dá y hacer todo lo que podemos para estarnos juntos con nuestra familia, que es lo más importante de todo, pues ella fue **entregue** a nosotros por Dios. (25e)

En resumen, a la mi familia yo soy **grata** por todo lo que soy y tengo. (63f)

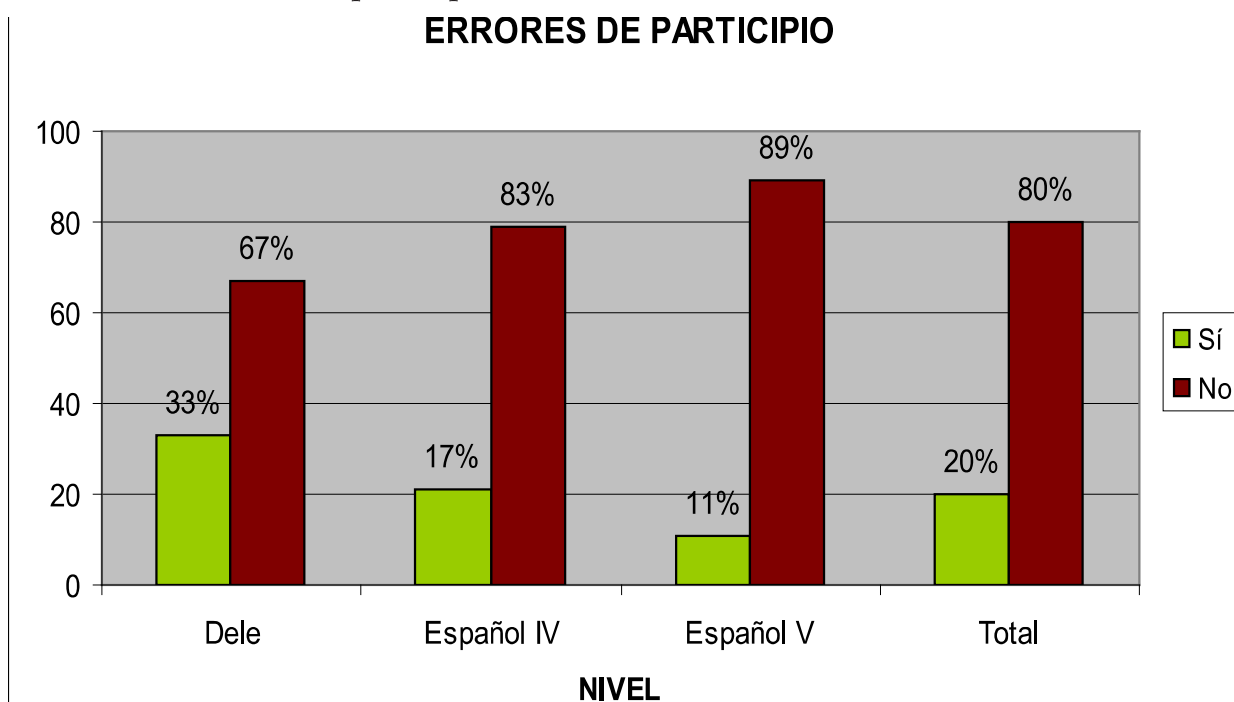
El cuadro siguiente permite una aprehensión más completa de como se procesó la utilización del participio por los aprendices involucrados en esta investigación:

Tabla 06–Errores de participio

Verbo	Número de Ocurrencias	Errores	Forma correcta	Redacciones
Eligido	2	Cambio de la vocal e por i	Elegido	(3d), (5d)
Grata	5	Uso equivocado del participio.	Agradecido	(5d), (17d),(24e), (60f), (63f)
Sufrido	1	Cambio de la vocal o por u	Sufrido	(6d)
Dito	1	Uso equivocado del participio	Dicho	(11d)
Pago	2	Uso equivocado del participio.	Pagado	(21e), (25e)
Entregue	1	Uso equivocado del participio.	Entregado	(25e)

Los siguientes datos porcentuales sistematizan cuantitativamente los análisis:

Gráfico 05–Errores de participio



Observando los datos planteados anteriormente, se constata que el grupo de preparación para el DELE es el responsable por la mayor frecuencia de infracciones en el uso del participio, con un porcentaje de 33% de los errores, en segundo lugar se encuentra el grupo de español IV con un total de 17 % y por último los que tienen una menor frecuencia de errores con un porcentaje de 11% es el grupo del Español V.

4.2.4. Verbo gustar

La utilización del verbo gustar en la lengua portuguesa es muy fácil. Es un verbo que rige siempre un complemento introducido por la preposición **de**, en general, aparece en construcciones en que se privilegia el orden directo de la oración. Además, como en la mayoría de los verbos portugueses, su concordancia se hace con relación al sujeto, no importa la posición que éste ocupe.

Ya en la lengua española el verbo gustar merece una atención especial. Él no rige ni una preposición y es utilizado en una construcción completamente distinta de aquella impuesta por los gramáticos portugueses. El español, en general, prima por usar el verbo en oraciones construidas en el orden indirecto, es decir, el sujeto viene pospuesto al verbo, lo que dificulta el aprendizaje por parte de los alumnos brasileños. Estos, son llevados a establecer la concordancia con el pronombre que acompaña al verbo gustar, olvidándose que la función del sujeto no es ejercida por dichos elementos, sino por aquella estructura que semánticamente constituye el objeto de deseo. Se puede ver en el siguiente esquema:

Me

Te

Le gusta + una cosa/infinitivo/una persona

Nos + gustan + varias cosas/varias personas

Os

Les

En portugués: *Eu gosto de sândwiches.*

En español: *Me gustan los bocadillos.*

Analizando los ejemplos anteriormente mencionados, se llega a la conclusión de que es difícil para los alumnos comprender el funcionamiento del verbo *gustar*. Aunque, en los ejemplos dados, el pronombre se refiere a la primera persona, debe estar en plural debido a la palabra *bocadillos* que, en realidad, es el *sujeto* de la frase y *me* es el complemento. Como el régimen verbal de este verbo es muy diferente del portugués, es demasiado difícil para los alumnos utilizarlo de forma correcta.

Examinando el *corpus* se pudo detectar ese equívoco, en todas las ocurrencias registradas, el alumno, probablemente, estableció la concordancia del verbo *gustar* con la partícula pronominal. Probablemente, eso haya ocurrido por una transferencia del paradigma portugués que pasa a ajustarse a la lengua española.

Los siguientes ejemplos, fragmentos de los textos analizados, explicitan las reflexiones planteadas:

Y también me **gustó** otras comidas (1d).

No pretendo cambiar de trabajo pues me **gustan** trabajar con los estudiantes (26e).

Nos **gustan** reunir todos los miembros de la familia siempre que podemos. (64f)

Todos los datos relacionados a los desvíos que afectan el verbo *gustar*, se encuentran delineados en la tabla a seguir:

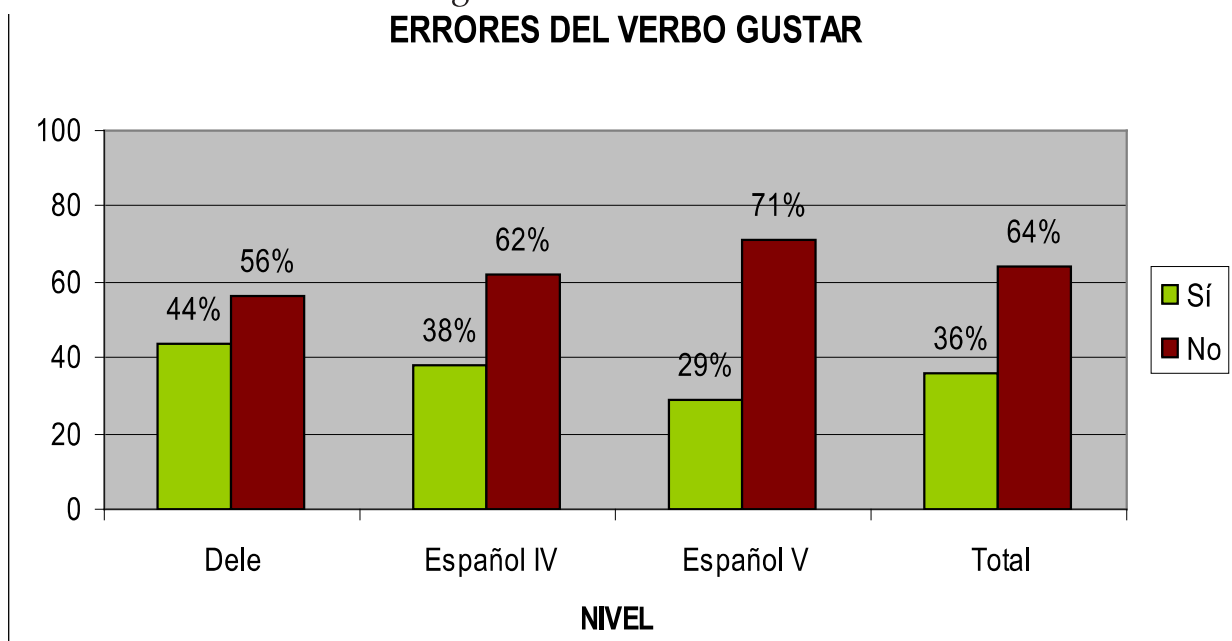
Tabla 07 -Errores del verbo *gustar*

Verbo	Número de Ocurrencias	Errores	Forma correcta	Redacciones
Me gusta	5	Concordancia entre el pronombre y el verbo.	Me gustan	(2d), (4d), (18d), (20e), (59f)
Me gustan	7	Concordancia entre el pronombre y el verbo.	Me gusta	(9d),(22e),(26e), (35e),(47f),(48f), (54f)
Me gustaba	2	Concordancia entre el pronombre y el verbo.	Me gustaban	(27e), (57f)
Me gustó	6	Concordancia entre el pronombre y el verbo.	Me gustaron	(1d), (5d), (12d), (19e),(29e),(30e)

Le gusta	2	Concordancia entre el pronombre y el verbo.	Le gustan	(38e)
Les gustan	2	Concordancia entre el pronombre y el verbo.	Les gusta	(7d),(7d)
Nos gusta	1	Concordancia entre el pronombre y el verbo.	Nos gustan	(66f)
Nos gustan	5	Concordancia entre el pronombre y el verbo.	Nos gusta	(24e),(36e),(50f), (54f),(64f)
Nos gustaron	1	Concordancia entre el pronombre y el verbo.	Nos gustó	(16d)

Las informaciones contenidas en la tabla reciben contornos cuantitativos mucho más definidos en el gráfico abajo:

Gráfico 06–Errores del verbo gustar



Analizando el gráfico, se percibe que el grupo del DELE se presenta como aquel que más errores cometió, en un total de 44%. Ya el español IV asume el segundo lugar, con 38% de las ocurrencias y el español V se muestra como el grupo que menos infracciones cometió, asumiendo un porcentaje de 29%.

4.2.5. El uso del si condicional

En Portugués el **si condicional** introduce, en la mayoría de los casos, estructuras sintácticamente subordinadas. En general, expresan una condición necesaria para que se realice o se deje realizar lo que se declara en la oración principal. En otros contextos, puede venir a expresar un hecho (real o supuesto) en contradicción con lo que se expresa en la oración principal. En ambos casos la partícula **si** debe mantener relaciones con el pretérito del subjuntivo y/o con el futuro del pretérito del indicativo. Como se puede ver en estos ejemplos:

Se os homens não tivessem alguma coisa de loucos, seriam incapazes de heroísmo.

Se as viagens simplesmente instruísem os homens, os marinheiros seriam os mais instruídos.

Además, en el portugués informal se admite la construcción de estructuras en las cuales la conjunción **si** se correlaciona con formas verbales de infinitivo. Es lo que ocurre en el ejemplo siguiente: *Se eu fizer o trabalho ganharei pontos extras.*

Para expresar una condición, el español emplea generalmente la partícula **si**, la relación semántica que dicho elemento establece entre las oraciones puede ser concebida como *necesaria*, como *imposible* o como *contingente*. En cada uno de estos casos, la forma de expresión puede variar, pero la presencia del **si** es constante.

De acuerdo con Sarmiento & Sánchez (1999: 298), la relación *necesaria* se utiliza de las formas del indicativo y la relación *imposible* puede ser marcada morfológicamente por la utilización del imperfecto del subjuntivo, en convergencia con el condicional o, en otros casos, por el uso del pluscuamperfecto del subjuntivo que mantiene una relación directa con el pluscuamperfecto del subjuntivo y el condicional compuesto. La relación *contingente*, a su vez, aparece asociada a los tiempos imperfecto subjuntivo y al futuro imperfecto subjuntivo, los cuales se relacionan con el indicativo presente, con el imperativo y con el condicional.

Las ponderaciones hechas anteriormente pueden ser vistas, de forma didáctica en los cuadros abajo:

Tabla 08–Ejemplos del si condicional

vengo, él se va he venido, él se ha ido venía , él se iba vine, él se irá él se fue

(In: Sarmiento y Sánchez, 1999, p. 298)

Tabla 09–Ejemplos del si condicional

Pluscuamperfecto subjuntivo–Pluscuamperfecto subjuntivo - Condicional compuesto
Si hubiera tenido dinero, me hubiera comprado un coche me habría comprado un coche

(In: Sarmiento y Sánchez, 1999, p.298)

Tabla 10–Ejemplos del si condicional

Imperfecto de subjuntivo/–Indicativo presente Futuro imperfecto subjuntivo–Imperativo - Condicional
Si te pidiese dinero, se lo das Si te pidiera dinero, dáselo Si te pidiera dinero, se lo darías

(In: Sarmiento y Sánchez, 1999, p. 298)

Cabe resaltar que en las construcciones típicas de la lengua española, no se admite, tras la partícula condicional **si**, nunca ni el futuro, ni el condicional, mucho menos el presente de subjuntivo. De esa forma, el español no admite construcciones como: *Si vendrás a verme; Si vendrías a verme y Si vengas a verme.*

Por este motivo, muchos alumnos tienen dificultad en utilizar los tiempos verbales correctamente, sobre todo en relación al uso de la conjunción **si** condicional. Se sabe que en portugués, en situaciones en que hace falta la utilización de la variante informal, coloquial, cotidiana, es común que los hablantes usen la conjunción **si** + infinitivo. De esta forma, muchos aprendices tienden a utilizar esta misma construcción en español y acaban equivocándose. Por lo tanto, los alumnos tienden a decir:

Si conseguir dinero para ir al cine te llamo más tarde, mientras que lo correcto, en este caso es, Si consigo dinero para ir al cine te llamo más tarde, llamo más tarde, *si + presente de indicativo + verbo en presente*, o Si consigo dinero para ir al cine, te llamaré más tarde, *si + presente de indicativo + verbo en futuro*.

Abajo siguen algunos ejemplos encontrados en el *corpus*:

Si tener otra oportunidad, seguro que voy invitar toda mi familia para ir conmigo para quedarnos un mes ahí. (1d)

Si **tivermos** tiempo, haríamos esto con más frecuencia. (24e)

Si **ellos pensaren** así, hay una chance de vencer. (51f)

En la tabla siguiente, todas las ocurrencias que señalan los desvíos cometidos en relación al uso del Si condicional son configuradas de tal forma que se puede ver el fenómeno de manera más sistémica:

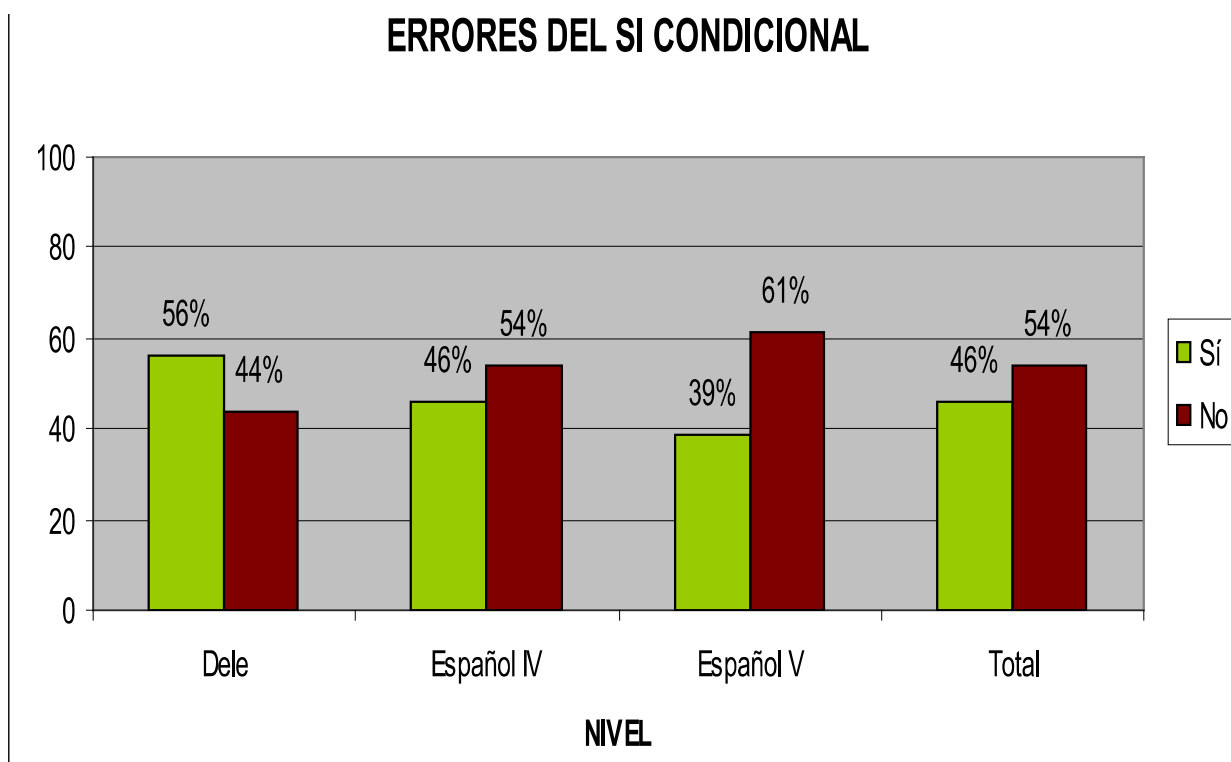
Tabla 11–Errores del si condicional

Verbo	Número de Ocurrencias	Errores	Forma correcta	Redacciones
Si tener	8	Si + infinitivo	Si tengo	(1d), (4d),(6d), (29e),(36e),(52f), (61f),(66f)
Si tuver	9	Si + infinitivo flexionado	Si tengo	(17d), (22e), (23e), (28e), (35e), (43f), (65f), (67f), (69f)
Si tivermos	4	Si +infinitivo flexionado	Si tenemos	(20e), (24e), (31e), (32e)
Si tenga	2	Si + subjuntivo	Si tengo	(8d), (9d)
Si tuviera + tenía comprado Si tuviera + quisiera	2	Si+ condicional+ pluscuamperfecto de indicativo Si+ imperfecto de subjuntivo+ imperfecto de subjuntivo	Si tuviera + habría comprado Si tuviera + querría	(12d), (47f)

Si aprobar	1	Si + infinitivo	Si apruebo	(26e)
Si for	2	Si +infinitivo flexionado	Si soy Si es	(44f), (48f)
Si conseguir	1	Si + infinitivo	Si consigo	(56f)
Si piensan	1	Si +infinitivo flexionado	Si piensan	(51e)

Las informaciones contenidas en la tabla reciben contornos cuantitativos mucho más definidos en el siguiente gráfico: **Gráfico**

07 – Errores del si condicional



Haciendo el análisis del gráfico, se percibe que el grupo del DELE se presenta como aquel que más errores cometió, en un total de 56%. Ya el español IV asume el segundo lugar, con 46% de las ocurrencias, el español V se muestra como el grupo que menos infracciones realizó, adjudicándose un porcentaje de 39%.

4.2.6. Formación de los tiempos compuestos

En relación a la formación de los tiempos compuestos, los alumnos suelen confundirse, ya que la construcción en portugués exige la utilización

de los verbos auxiliares *tener* y *haber*, como por ejemplo: *tenho estudado, havia sido*. Ya en español la construcción de estos tiempos se hace siempre por el uso del verbo haber. Hermoso (1998: 21) defiende esta posición al afirmar que *el verbo haber es responsable por la formación de los tiempos compuestos de todos los verbos y asegura que el verbo tener constituye la forma verbal auténtica usada para indicar la posesión en español, siendo por lo tanto muy usado*.

En el portugués, las formas compuestas son poco utilizadas en el lenguaje oral, cotidiano, informal. Mientras que en la lengua española son mucho más, principalmente en la parte central de España. Conviene recordar que en la gramática hispánica sólo es permitido que se use el verbo auxiliar haber, según se puede observar en los ejemplos siguientes: he estudiado, había sido. Y en las frases:

Portugués: Tenho feito muitos exercícios do colégio com minha irmã.

Español: He hecho muchos ejercicios del colegio con mi hermana.

La tabla siguiente comporta todos los errores detectados en el *corpus*:

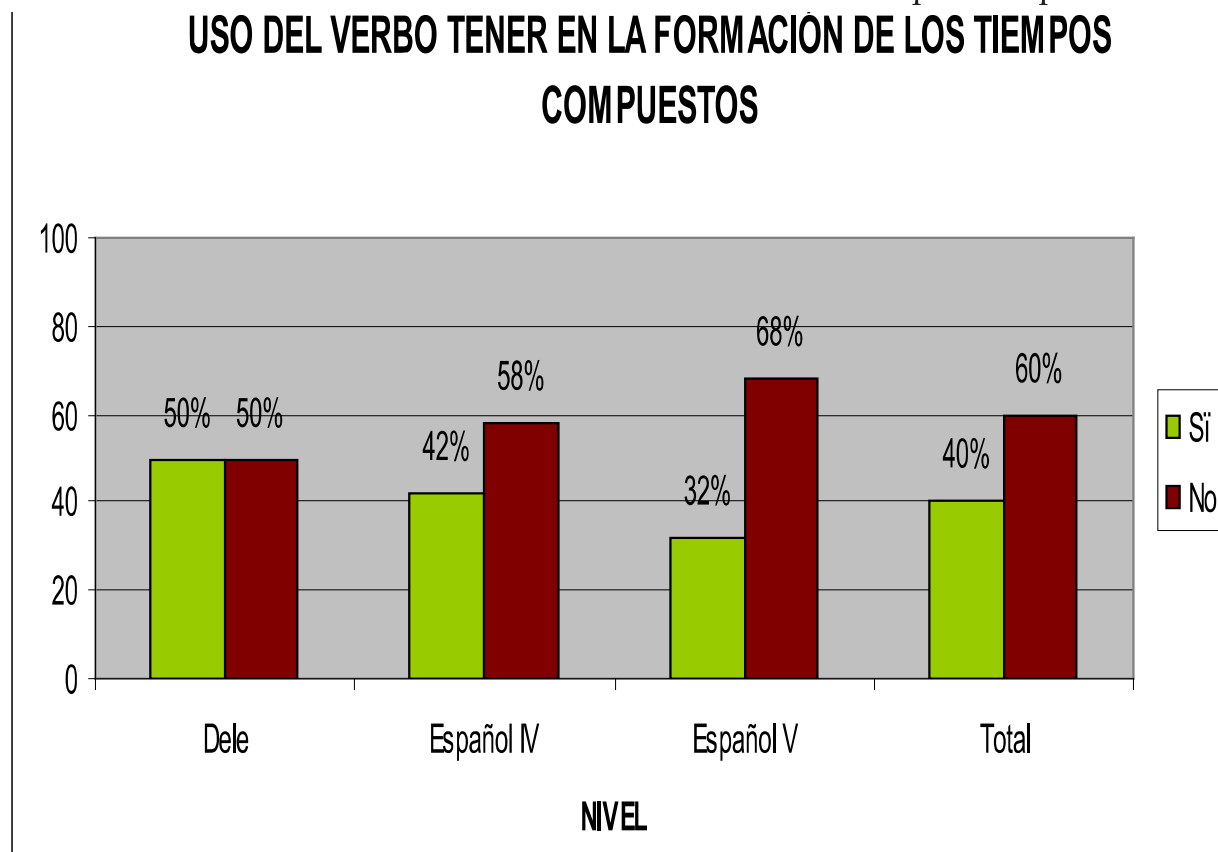
Tabla 12–Errores en la formación de los tiempos compuestos

Tiempo Com- puesto	Núme- ro de Ocur- rencias	Errores	Forma correcta	Redacciones
Tener + participio	3	Uso del verbo tener + participio	Haber pasado Haber vuelto Haber vivido	39e),(41e),(61f)
Tengo + partici- pio	1	Uso del verbo tener + participio	He hablado	(63f)
Tiene + participio	1	Uso del verbo tener + participio	Me ha enseñado	(8d)

Tenía + participio	20	Uso del verbo tener + participio	Había probado Había elegido Había sufrido Había comprado Había programado Había planeado Había pensado Había pensado Había dicho Había pagado Había marcado Había visitado Había hecho Había traído Había planeado Había ido Había empezado Había conocido Había estado Había planeado	(1d), (5d), (6d), (12d),(13d),(15d), (1 8 d) , (20e),(21e), (25e),(37e), (40e), (4 2 e) , (49f),(53f), (55f), (58f), (61f), (62f), (68f)
Teníamos + participio	1	Uso del verbo tener + participio	Habíamos planeado	(45f)
Tenían + participio	1	Uso del verbo tener + participio	Se habían conocido	(38e)
Tendría + participio	1	Uso del verbo + condicional	Habría comprado	(3d)

Los datos analizados pueden ser aprehendidos, tomando en consideración su carácter porcentual, a través del gráfico abajo:

Gráfico 08 – Uso del verbo tener en la formación de los tiempos compuestos



Examinando los datos que se configuran en el gráfico, se observa que el grupo del DELE es responsable por la mayor frecuencia de errores cometidos, asumiendo un total de 50%, ya el español IV responde por 42% de las ocurrencias y el español V se muestra como el grupo que menos infracciones realizó, obteniendo un porcentaje de 32%.

4.2.7. Uso equivocado de la perífrasis verbal *ir + a + infinitivo*

En portugués, se denomina locución verbal (perífrasis) el conjunto de formas verbales que funciona como verbo simple. Se compone de un verbo auxiliar más el principal en las formas nominales, gerundio, infinitivo o participio. Solamente el auxiliar que recibe las flexiones de persona, número, tiempo y modo. Además pueden ser “fijos”, como *ter, haver, ser y estar* o entonces “ocasionales”: *ir, vir, andar, viver, etc.* Sin embargo, el uso del verbo *ir* predomina en las conversaciones cotidianas y formales, principalmente cuando se pretende verbalizar acciones futuras, semánticamente más próximas. Como por ejemplo: *Estou estudando português; Vou fazer os exercícios.*

De la misma forma que el idioma lusitano el español construye su perífrasis por medio de la combinación entre un verbo conjugado (considerado como verbo auxiliar) y una forma verbal (infinitivo, gerundio o participio) que, juntos, forman una unidad.

Para Bartaburu (2000:89) la perífrasis se forma, en general, con los verbos andar (andan diciendo); deber (debe hacerlo); estar (estar haciendo); poder (puede hacerlo); saber (sabe hacerlo); soler (suele hacerlo) e ir + a (ir a comer). Esta última construcción es típica de la lengua española. En portugués el empleo de la preposición *a*, marcando la perífrasis verbal, se muestra totalmente incoherente, siendo por lo tanto abolida por los gramáticos. La incompreensión de este fenómeno (la existencia de la preposición *a* entre los dos verbos), por parte de muchos aprendices hace con que estos presenten dificultades, al intentar expresarse en la lengua española. Es por eso, que la mayoría de las veces, ellos utilizan el padrón portugués.

Los análisis permitieron detectar la incoherencia que recae sobre el uso de la perífrasis, sobre todo, con relación al verbo *ir*. Probablemente, recuperando el paradigma portugués, los aprendices emplean el verbo *ir* asociado al verbo principal, sin la presencia de la preposición *a*.

Esto se muestra totalmente inadecuado, una vez que el español rechaza la estructura *ir* + infinitivo.

Los trechos siguientes extraídos del *corpus*, confirman los aspectos anteriormente constatados:

Si tener otra oportunidad, seguro que **voy invitar** toda mi familia para ir conmigo para quedarnos un mes ahí. (1d)

Hoy estoy acá, no sé si **voy ganar** mucho dinero (pues aún no trabajo), pero que puedo leer mucho y que estoy muy feliz con ella eso es verdad. (27e)

Voy dar el máximo de mi persona para ser apruebada, porque que este el sueño mayor de mi vida.(44f)

La tabla siguiente ofrece una visión holística de las ocurrencias de la perífrasis verbal *ir+a+ infinitivo*, utilizada de forma equivocada:

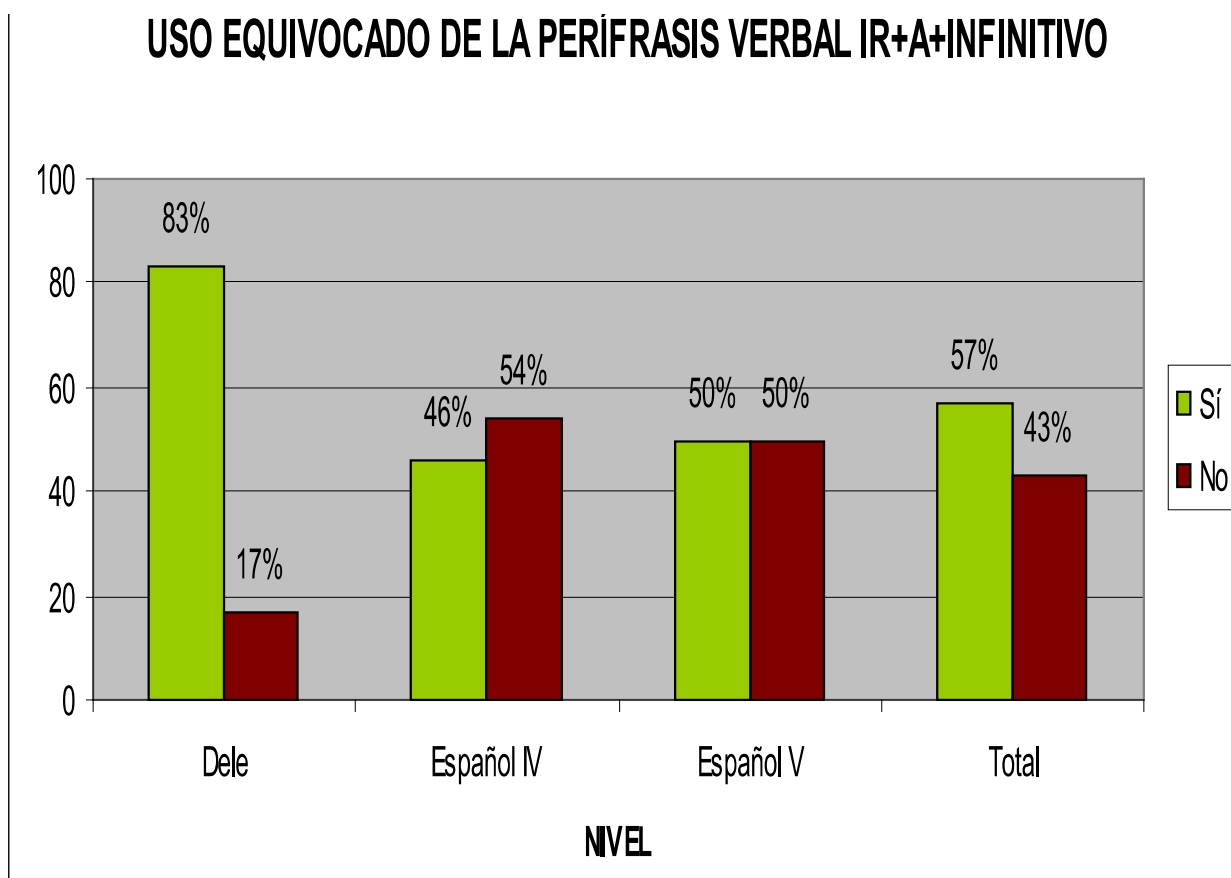
Tabla 13–Uso equivocado de la perífrasis verbal ir +a + infinitivo

Perífrasis Verbal	Número de Ocurrencias	Errores	Forma correcta	Redacciones
Voy + infinito	36	Empleo equivocado de la perífrasis verbal ir + infinitivo.	Voy a invitar Voy a quedar Voy a intentar Voy a terminarlo Voy a contar Voy a dejar Voy a viajar Voy a hablar Voy a decir Voy a quedarme Voy a viajar Voy a hacerla Voy a enseñar Voy a enseñarlo Voy a abrir Voy a hacer Voy a ganar Voy a hablar Voy a intentar Voy a hacer Voy a caminar Voy a intentar Voy a viajar Voy a conseguir Voy a realizar Voy a dar Voy a hablar Voy a dar Voy a estudiar Voy a hacer Voy a realizarlos Voy a hablar Voy a contar Voy a volver Voy a hablar Voy a escribir Voy a escoger	(1d), (2d), (4d), (6d),(8d), (9d), (10d),(1d),(12d), (13d),(-13d),(14d), 20e),(22e),(22e), 27e),(27e),(31e), (34e),(34e),(34e), (35e),(37e), (41e), (43f), (44f), (45f), (46f), (48f), (48f), (51f), (55f), (56f), (63f), (70f), (70f)

Vamos + infinitivo	2	Empleo equivocado de la perífrasis verbal ir + infinitivo.	Vamos a plane- arlas Vamos a hacer	(15d), (18d)
Van + infinitivo	2	Empleo equivocado de la perífrasis verbal ir + infinitivo.	Van a visitarnos Van a existir	(32e), (51f)
Fui + infinitivo	5	Empleo equivocado de la perífrasis verbal ir + infinitivo.	Fuimos a co- nocer Fuimos a co- nocer Fuimos a bailar Fuimos a re- currir Fuimos a bañarnos	(30e), (36e),(36e), (52f),(55f)
Íbamos + infinitivo	3	Empleo equivocado de la perífrasis verbal ir + infinitivo.	Íbamos a cono- cer Íbamos a cono- cer Íbamos a bañar- nos	(12d), (12d), (59f)
Iría + infinitivo	4	Empleo equivocado de la perífrasis verbal ir + infinitivo.	Iría a casar Iría a ocurrir Iría a hacer Iría a hacer	(16d), (20e),(33e), (69f)
Iré + infinitivo	5	Empleo equivocado de la perífrasis verbal ir + infinitivo.	Iré a olvidar Iré a intentar Iré a hacer Iré a hacer Iré a hacer	(33e), (34e), (34e), (34e),(34e)
Ir + infinitivo	1	Empleo equivocado de la perífrasis verbal ir + infinitivo.	Ir a vivir	(56f)

Transfiriendo los datos presentes en la tabla para el gráfico se pueden ver en porcentaje los datos referentes a los errores detectados en el *corpus*:

Gráfico 09–Uso equivocado de la perífrasis verbal ir +a + infinitivo



Observando el gráfico se puede constatar que la mayor frecuencia de errores pertenece al grupo de preparación para el DELE, obteniendo 83%, lo que lo hace ocupar el primer lugar. Ya el grupo de español V responde por el porcentaje de 50%, ocupando en este caso, la segunda posición. En relación al español IV sólo 46% cometieron errores.

5. Consideraciones Finales Y Aplicaciones Pedagógicas

Todos los profesores de lengua extranjera saben que en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje, los estudiantes tienen que enfrentar muchas dificultades, y la función de los docentes es ayudarlos a superarlas. Los profesionales involucrados en la enseñanza de una segunda lengua deben estar concientes de que el proceso de aprendizaje de un idioma no nativo es una sucesión de estadios por los cuales el aprendiz tendrá que pasar para conocer, interiorizar y utilizar las normas que forman ese todo complejo. Este itinerario, para ser satisfactoriamente realizado, exige la aprehensión

y la construcción de conocimientos gramaticales, léxicos, funcionales y culturales.

Es evidente que en los primeros niveles, los alumnos sientan la necesidad de adaptar las nuevas estructuras lingüísticas que están aprendiendo con aquellas típicas de su idioma. Esta actuación no puede ser ignorada, ya que es resultado de asociaciones lógicas que son pasibles de ser comprendidas, explicadas y solucionadas. Cabe al docente, por lo tanto, acompañar la utilización de ese “método” desarrollado por el alumno, para que no se perpetúe el uso de estructuras fosilizadas que, más tarde, serán difíciles de ser abandonadas. La cristalización de determinados errores ocurre, principalmente, cuando las lenguas comparten semejanzas intrínsecas, como es el caso del español y del portugués.

Para intentar sanar dichas dificultades el profesor debe concienciar al aprendiz de que, a pesar de las lenguas presentar similitudes marcadas, ellas tienen peculiaridades que las distinguen considerablemente. Dado este primer paso, hace falta que el educador proponga actividades que deben ser hechas en todos los niveles, para trabajar la interferencia que es un fenómeno que está presente en todos los estratos de la enseñanza. Por fin, es importante que se motive al alumno a comunicarse, aunque sea difícil, en la lengua que está dispuesto a aprender, lo que es una manera de mostrar la diversidad estructural del nuevo idioma. Es necesario, también, la reflexión por parte de cada alumno acerca de su interlengua, acción que le permite conocer sus errores personales y, consecuentemente, corregirlos. También es fundamental el contacto con los medios de comunicación y la lectura asidua de todo tipo de texto en la lengua meta.

Por lo tanto, lo más importante en esta ardua tarea, de evitar la fosilización de estructuras verbales venidas de la lengua madre de los estudiantes de español, es la actitud del docente. El profesor debe conocer a su grupo, saber dónde radican las dificultades, hacerlos escribir, socializar los errores y hacerlos reflexionar sobre ellos, para que descubran los contrastes con la lengua madre y los porqués de los errores, que como bien se sabe, la mayor parte de ellos son “errores lógicos”, por eso no se deben reprimir, sino, analizar junto con los alumnos e incentivarlos a descubrir sus propios errores, crearles la costumbre de la auto corrección, porque descubriéndolos ellos mismos es más fácil corregirlos o no volver a cometerlos.

Los análisis permitieron concluir que la interferencia de la lengua materna ocurre aun en los niveles B1 y B2, donde se presupone, debido al grado de conocimiento de los aprendices, que desvíos de esa naturaleza no serán más cometidos. Lo que ocurre es que muchos profesionales cierran los ojos para ese problema, a lo mejor por comodidad, o aún por falta de conciencia, permitiendo erróneamente que sus alumnos cambien de nivel y, con ello haciendo perpetuar los desvíos ya fosilizados.

Sobre la utilización del infinitivo, los datos muestran que los errores del grupo de preparación para el DELE fueron excesivos, ultrapasando el margen de los 80%. Son resultados relevantes, una vez que ese grupo es constituido por alumnos que ya finalizaron todos los niveles o que están cursando los períodos finales. Eso implica, teóricamente, que esos aprendices deberían ya haber erradicados tales tipos de errores, lo que es negado por el estudio. Cabe resaltar que el DELE aparece, en la cartografía educativa de la Universidad Federal de Paraíba, como un curso de una importancia impar en la medida que prepara a aquellos que desean obtener el Diploma Intermedio de la Lengua Española.

Ya en relación al uso del gerundio pudo detectarse que los tres grupos no dominan efectivamente el uso de esta estructura verbal, a lo mejor por ser una forma no muy utilizada en las relaciones cotidianas informales. Es verdad que la influencia de la lengua es un hecho decisivo para la ocurrencia de estos errores, pero el porcentaje superior a 70 % en todos los grupos indica una fosilización que merece una atención especial.

El participio constituyó la forma nominal más utilizada correctamente. La explicación se debe, posiblemente, a la semejanza de las construcciones portuguesas y españolas. Las dos lenguas comparten la misma subdivisión y presentan la misma desinencia que marca el participio regular (-do). En ese caso, esa interferencia puede haber ayudado en la utilización para el uso correcto de las formas de participio.

Los resultados obtenidos también posibilitaron tejer algunas reflexiones sobre el uso del verbo gustar. La cantidad de infracciones cometidas no ultrapasaron los 45% por ciento. Es un tipo de error bastante frecuente en los niveles A1 y A2, pero los estudios demostraron que aún están presentes en los niveles B1 y B2. El porcentaje de error, puede ser considerado pequeño, en caso de que se aprehendan los datos superficialmente. Si toma-

mos en consideración, que esta construcción ya es trabajada desde que el alumno empieza a entrar en contacto con el idioma, evidentemente que la realización de esta infracción en esos niveles es un factor preocupante.

Las infracciones en relación al *si* condicional se mostraron más latentes en el grupo del DELE. Más una vez, se reveló un dato preocupante que debe ser investigado y solucionado por el profesor. No es admisible que los aprendices, en ese nivel, sigan cometiendo errores cristalizados que ya deberían haber desaparecido en estratos anteriores. Merece ser señalado, aquí, el desempeño de los alumnos que forman el grupo del español V. Ellos fueron los que menos transgresiones cometieron. Sin embargo, la cantidad de ocurrencias no debe ser analizada aisladamente. Es preciso asociarla a la naturaleza del error. En este sentido, aunque 39% pueda ser considerado un porcentaje bajo, cuando analizado en relación a la clase de error, constituye una infracción que necesita ser revista. Estar en español V (nivel B2) ya presupone un dominio considerable de la gramática del idioma.

La utilización de los tiempos compuestos también presentó incoherencias que merecen ser señaladas. Su construcción, a pesar de no ser difícil, requiere cuidados. Lo que se percibe, a través de los análisis, es una influencia demasiado fuerte de la lengua materna. Como en portugués, el uso del tiempo compuesto es frecuente con el empleo del verbo *tener* y, además, el verbo *haber* constituye una estructura propia de las relaciones formales y escritas, los alumnos van a asumir la construcción portuguesa en vez de la organización exigida por el español. Los datos explicitan que todos los grupos infringieron la estructura compuesta, utilizando el verbo *tener*, en vez del verbo *haber*.

Y por fin, en relación al uso de la perífrasis verbal, se puede llegar a la conclusión de que la trasgresión también es provocada por la transferencia de estructuras de la lengua portuguesa. Aunque los alumnos comprendan fácilmente que, en español, la estructura constituida por el verbo *ir* + *a* + *infinitivo* es la que debe ser utilizada, esa construcción les suena rara a los alumnos brasileños, una vez que en su lengua materna, no están acostumbrados a utilizar una preposición separando los dos verbos. Además, los datos examinados muestran que los grupos de español IV y español V están equiparados. La desproporción ocurre cuando observamos la cantidad de errores cometida por el grupo del DELE. Estos son responsables por 83% de

las ocurrencias. Es casi el doble de las que cometieron el grupo de español IV.

Es importante resaltar que este análisis constituye un estudio inicial y que tomó en consideración sólo algunas variables. Es evidente que, posteriormente, se puede profundizar. Sin embargo, constituye una fuente relevante de investigación para profesionales ligados a la enseñanza del español para lusohablantes. Como también para lingüistas, profesores de portugués y alumnos interesados en comprender mejor el fenómeno relacionado a los errores.

Ante estas reflexiones, una forma de intentar amenizar la intensidad de esos errores es proponer algunas actividades para que los estudiantes puedan comprender e interiorizar esas estructuras que se muestran difíciles de ser aprehendidas. De esa forma, hay una gran posibilidad de que ellos consigan superar dichos errores. En este sentido, se sugieren abajo algunas actividades que pueden ser útiles para los profesores de español que trabajen con alumnos lusohablantes.

Actividad 1

Objetivo: Hacer con que los estudiantes identifiquen los errores que hay en los textos y, enseguida, los corrijan. Después, discutir como “las formas erróneas” serían usadas en su lengua materna, reflexionando sobre la interferencia, principalmente con relación al uso del infinitivo en sus diversas manifestaciones, como por ejemplo: la forma “estudiá-las” en el diálogo 1 (que está abajo). El alumno, muchas veces, la utiliza porque en portugués es admisible, lo que no ocurre en español, donde el pronombre siempre va pegado al verbo en infinitivo sin guión. Ya en el diálogo 3, hay la forma “llegarnos”, que es el infinitivo flexionado, muy común en la lengua portuguesa, pero no se usa en español. Además, dicha actividad puede promover la interacción del grupo, a medida que los estudiantes involucrados van a conocerse mejor, desarrollando el diálogo que reciben.

Destreza: Desarrollo de la expresión oral y escrita.

Niveles: B1 y B2

Ejecución de la actividad: El profesor divide los alumnos en parejas y entrega un diálogo a cada una para que encuentren los errores en los textos.

Luego, el profesor tendrá que discutir con los estudiantes el porqué de los errores.

Ejemplos de diálogos:

Diálogo 1

Me **encantan** estudiar las lenguas extranjeras. Desde pequeña empecé a **estudiá-las**, porque mi madre siempre **tenía incentivado** mis estudios.

Y tú, ¿por qué estudias español?

Diálogo 2

Quiero vivir en España, tengo este sueño hace mucho tiempo, y sé que **voy realizá-lo**.

¿Cuál es tu mayor deseo?

Diálogo 3

Esta semana **voy viajar** para Rio de Janeiro, desde pequeña quería **visitála**, pues pienso que es de verdad una de las maravillas del mundo.

¿Estás de acuerdo? ¿Qué ciudad o país tienes ganas de visitar?

Diálogo 4

Así que pueda **voy cambiar** de trabajo, y quiero trabajar en otro país, y tú, ¿quieres venir conmigo?, ¿ya pensaste en vivir en otro país? Por ejemplo, en Francia, no necesitamos **quedarnos** en hostel, pues tengo un tío que vive allá, y seguro que podemos **vivir con él cuando llegamos allá**.

Diálogo 5

Cuando **tivermos** más tiempo, mi novio y yo, queremos ir al gimnasio, pues es muy importante para nuestra salud **hacermos** ejercicios físicos.

Y tú, ¿practicás algún deporte?

Variación de la Actividad 1

También se puede hacer esa actividad de otra manera. El profesor propone a sus alumnos una actividad de escrita significativa para ellos y, después recoge los trabajos. Él escoge una frase con errores de cada uno y las coloca en el pizarrón o en pedazos de cartulina, sin corregir los errores, las enumera e invita a sus alumnos a reflexionar (puede ser en parejas) y a descubrir los errores. La tendencia de ellos es también la de identificar quién es el dueño de cuál error y porqué.

Esta tarea de socialización permite que los alumnos:

- Pierdan el miedo de errar y de escribir (ya que todos están en la misma condición, hay una frase equivocada de cada uno).
- Descubran sus propios errores.
- Aprendan a reflexionar sobre sus propios errores y descubran que son errores lógicos y no barbaridades.
- Detecten errores colectivos y descubran el porqué.
- Se sientan más cómodos para producir y para cuestionar sobre sus dudas.
- **Actividad 2**

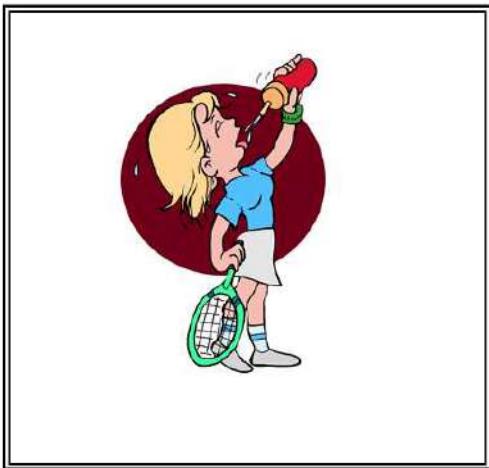
Objetivo: Repasar y entrenar el uso del gerundio en español y reflexionar lo qué causa ese error.

Destreza: Desarrollo de la expresión oral y escrita.

Nivel: A2, B1 y B2

Ejecución de la actividad: El profesor entrega a cada alumno una figura y ellos tienen que escribir abajo lo que cada personaje está haciendo. Enseguida, tienen que hacer la mímica para que sus compañeros intenten adivinar lo que los personajes de su figura están haciendo. Posteriormente, cambian de figura con el compañero a su lado, para que corrija los posibles errores.

¿Qué están haciendo las personas en las figuras?



Actividad 3

Objetivo: Repasar las formas de participios y promover la interacción entre las parejas.

Destreza: Expresión escrita y oral.

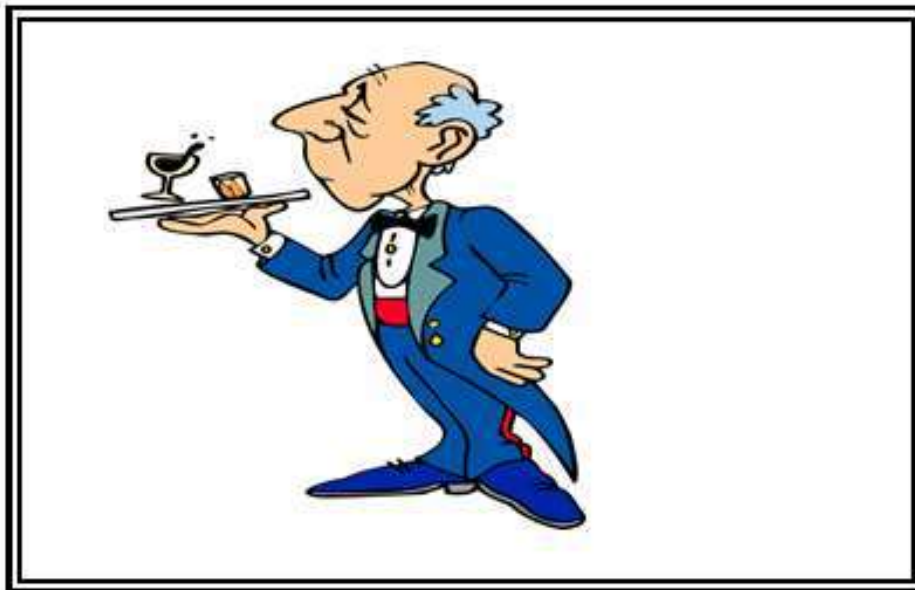
Nivel: A2 y B1.

Ejecución de la actividad: El profesor entrega a cada pareja un ejercicio escrito sobre el uso del participio, donde los alumnos tienen que rellenar los huecos con la forma adecuada del verbo que está en **negrita** en participio (en su forma de adjetivo). Después de rellenar los huecos para fijar esas formas escritas, tienen que inventar otra frase completa con situaciones diferentes. Abajo siguen ejemplos de posibles situaciones:

a) Voy a **invitar** a mis amigos a mi boda, ellos están



b) El camarero **sirvió** el postre, el postre está _____.



c) Mi compañera de piso se **sorprendió** con la belleza de la iglesia la Sagrada Familia en Barcelona, ella está _____.



d) Mi tío **leyó** y **escribió** varios libros, los libros están _____
y _____.



Es importante que se haga en pareja, para que los alumnos se ayuden, aclaren sus dudas y el profesor actúe como un mediador. Después tienen que crear un diálogo con la situación de una de las frases y luego tienen que presentarlas delante del grupo, como en un teatro. Es una manera de interiorizar esas estructuras.

Actividad 4

Objetivo: Hacer un repaso de la conjugación del verbo gustar y de los verbos que se conjugan de la misma manera, como encantar, parecer, etc. Como también motivar a los alumnos y desarrollar la interacción entre los alumnos.

Destreza: Expresión oral.

Nivel: A1, A2, B1 y B2.

Ejecución de la actividad: El profesor divide el grupo en dos, por ejemplo, grupo **rojo** y grupo **azul**. Un participante de cada equipo, tira los dados para ver quien empieza. El jugador que saque el número más alto, iniciará el juego, eligiendo un número. Cada número corresponde a una pregunta, que envuelven esos verbos. Por ejemplo, si el grupo **rojo** elige el número 6, el profesor lo tacha, y pregunta al grupo "La frase, *Les encantan comer patatas fritas*, ¿está correcta?, ¿por qué? Y el grupo se reúne para contestar y, así, sigue el juego. Si el grupo no sabe explicar, entonces se hace el rebote, para el grupo adversario que tiene la oportunidad de contestar. Cada número corresponde a un premio, 2 caramelitos, 1 chocolate, por ejemplo. En la pizarra, o en una cartulina el profesor escribirá los números de 1 hasta 12 dentro de un cuadro, como sigue abajo:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12

Actividad 5

Objetivo: Ejercitar el uso del uso del Si condicional.

Destreza: Expresión escrita y oral.

Nivel: B1 y B2.

Ejecución de la actividad: El profesor propone situaciones para los alumnos dependiendo de sus experiencias. Él les entrega a los alumnos

MIS VACACIONES

Las vacaciones son el período del año que me pongo más contenta. Es cuando intento realizar mis mayores sueños y siempre creo que puedo conseguílos. El año pasado hice un viaje fantástico a España, siempre quise conocer ese país que tiene una cultura encantadora. Me lo pasé muy bien. Ahora voy contar un poco de mi estancia ahí.

Los españoles hablan alto, les gustan salir de fiesta, comen, beben mucho y son muy divertidos. Cuando llegué, me quedé en un albergue en Madrid, conocí a gente de todas partes del mundo. Hice buenos amigos, y uno de ellos me contó algunas costumbres típicas españolas. Como echar una siesta, que es dormir un poco después de comer, incluso algunas tiendas cierran entre dos y cinco de la tarde. El horario de la comida y de la cena me llamó la atención, comen sobre las dos y cenan sobre las nueve. Él me enseñó la plaza de toros de Madrid (la plaza de las Ventas) y me dijo que la mayoría de las ciudades tienen una plaza de toros y que los toreros son muy ricos y famosos. Creo que son como los jugadores de fútbol en Brasil.

Después visité a una amiga que estudia un Doctorado en la Universidad de Salamanca. Me encantó esa ciudad, es como un museo al aire libre, con muchos monumentos históricos y una de las universidades más antiguas de Europa. Ahí conocí otra costumbre, que es salir de pinchos, o sea, tomar unas cañas y unas tapas con los amigos. Ahí salí de fiesta el fin de semana y conocí la leyenda de la rana suerte, que es el símbolo de la ciudad. Además, los españoles son muy guapos y me enrollé con un chico de Andalucía (una Comunidad Autónoma que tiene playas muy bellas y donde se encuentran más rasgos árabes en España).

Si tener dinero, iré otra vez el próximo año para conocer más ese país del cual me enamoré, y ahora quiero ir con toda mi familia. Ya tenemos lugar para quedarnos en muchas partes del país. Soy muy grata a Dios por ese viaje. Ahora estoy siempre escribiendo para mis amigos españoles para practicar ese idioma que tengo ganas de perfeccionar, y a lo mejor un día ser profesora en mi país.

unos papelitos con las siguientes palabras (por ejemplo):

ser hombre

ser mujer

ser alemán

ser millonario

ser 20 años más joven

ser un(a) actriz/actor famoso(a)

Enseguida los estudiantes formarían frases con el *si* condicional. El profesor, conociendo a su grupo ya destinaría una situación adecuada para cada alumno. Entonces, los estudiantes tendrán que pensar y construir la frase, como por ejemplo: Si fuera mujer me preocuparía de adelgazar, Si fuera 20 años más joven pediría a una rubia muy guapa en casamiento y etc. Luego, el profesor coge las frases y se las entrega a los alumnos otra vez (ellos no pueden coger la frase que hayan escrito). Juntos, van a intentar descubrir los autores de la nueva frase que han cogido y después discuten si actuarían de la misma forma.

Tras los alumnos haber repasado e interiorizado esas estructuras, este ejercicio también puede ser hecho de otra forma. El profesor entrega a los alumnos final de frases para que ellos las empiecen con el *si* condicional. Abajo siguen algunos ejemplos:

iría al cine.

sería pianista.

cuenta toda la verdad.

no hablaría más con él

viajo a España el próximo año

saldré con un chico guapo mañana

Actividad 6

Objetivo: Repasar la formación de los tiempos compuestos y desarrollar la interacción entre los alumnos.

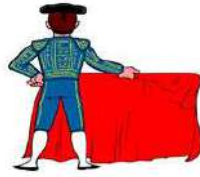
Destreza: Expresión oral.

Nivel: B1 y B2.

Ejecución de la actividad: En el libro de Sainz (1999:43), hay una actividad que se muestra relevante para esta investigación, por ello, se resolvió adaptarla. El profesor entrega a cada alumno una hoja en que está escrito:

Encuentra a alguien en la clase que...

MIS VACACIONES



Las vacaciones son el período del año que me pongo más contenta. Es cuando intento realizar mis mayores sueños y siempre creo que puedo conseguirlos. El año pasado hice un viaje fantástico a España, siempre quise conocer ese país que tiene una cultura encantadora. Me lo pasé muy bien. Ahora voy contar un poco de mi estancia ahí.

Los españoles hablan alto, les gustan salir de fiesta, comen, beben mucho y son muy divertidos. Cuando llegué, me quedé en un albergue en Madrid, conocí a gente de todas partes del mundo. Hice buenos amigos, y uno de ellos me contó algunas costumbres típicas españolas. Como echar una siesta, que es dormir un poco después de comer, incluso algunas tiendas cierran entre dos y cinco de la tarde. El horario de la comida y de la cena me llamó la atención, comen sobre las dos y cenan sobre las nueve. Él me enseñó la plaza de toros de Madrid (la plaza de las Ventas) y me dijo que la mayoría de las ciudades tienen una plaza de toros y que los toreros son muy ricos y famosos. Creo que son como los jugadores de fútbol en Brasil.

Después visité a una amiga que estudia un Doctorado en la Universidad de Salamanca. Me encantó esa ciudad, es como un museo al aire libre, con muchos monumentos históricos y una de las universidades más antiguas de Europa. Ahí conocí otra costumbre, que es salir de pinchos, o sea, tomar unas cañas y unas tapas con los amigos. Ahí salí de fiesta el fin de semana y conocí la leyenda de la rana suerte, que es el símbolo de la ciudad. Además, los españoles son muy guapos y me enrollé con un chico de Andalucía (una Comunidad Autónoma que tiene playas muy bellas y donde se encuentran más rasgos árabes en España).

Si tener dinero, iré otra vez el próximo año para conocer más ese país del cual me enamoré, y ahora quiero ir con toda mi familia. Ya tenemos lugar para quedarnos en muchas partes del país. Soy muy grata a Dios por ese viaje. Ahora estoy siempre escribiendo para mis amigos españoles para practicar ese idioma que tengo ganas de perfeccionar, y a lo mejor un día ser profesora en mi país.

Ya haya pagado todas las cuentas del mes _____
Ha viajado este año a España _____
Todavía no haya terminado la universidad _____

Los alumnos deben preguntar a sus compañeros lo que está en la hoja y quien conteste de forma positiva la firma. El profesor da 5 minutos para que recojan el mayor número de firmas, quien lo consiga, para motivarlos, puede recibir un premio. Luego, tienen que contar sus firmas, para ver quien consiguió el mayor número. Además de entrenar las formas compuestas (el profesor debe llamar la atención para el hecho de que esa construcción se hace con el verbo haber) en esta actividad, tienen la oportunidad de conocerse mejor, ya que las respuestas cuentan un poco sobre la vida de cada uno.

Actividad 7

Objetivo: Ejercitar la perífrasis verbal *ir + a + infinitivo* en español.

Destreza: Expresión oral.

Nivel: A1, A2 y B1.

Ejecución de la actividad: El profesor entrega a cada alumno una hoja en que está escrito:

Escribe sobre tu rutina. Por ejemplo:

<i>¿Qué vas a hacer esta semana?</i>			
El lunes	El martes	El miércoles	El jueves
El viernes	El sábado	El domingo	

El profesor puede dar un ejemplo, como: “*El lunes por la mañana voy a estudiar en la biblioteca con una amiga*” y, a partir de ahí, explicar lo que los estudiantes deben hacer, llamando la atención para la estructura de esa pe-

rífrasis. Aunque sea fácil comprenderla, a veces, se les escapa la preposición “a”, debido a la interferencia del portugués.

Actividad 8

Juego de los Siete Errores

Objetivo: Hacer un repaso de todas las estructuras verbales en las que los alumnos se equivocaron más con relación a la estructura morfosintáctica de los verbos, detectadas en el corpus analizado como base para ese estudio.

Destreza: Expresión oral y escrita.

Nivel: B1 y B2.

Ejecución de la actividad: El profesor entrega a cada alumno un texto para que ellos identifiquen los 7 errores. Ejemplo de texto:

El profesor puede aprovechar la oportunidad y llevar un texto que trate sobre algunos aspectos de la cultura de un dado país de habla española. Porque eso motivará al alumno que, además de hacer un repaso de contenidos gramaticales, entrará en contacto con informaciones sobre la cultura española o hispanoamericana. Como es el caso del texto dado.

Después de discutir con los alumnos sobre los errores, quien encontró los siete, porque cometen esos errores, se puede entregar los textos con los errores en negrita para que los alumnos los visualicen mejor. El profesor puede servirse de los cuestionamientos de los alumnos para la construcción y orientación de un debate, donde los alumnos explicitarían sus puntos de vista sobre la cultura española y los aspectos que la distinguen y la aproximan de la cultura brasileña. ¡Será una gran oportunidad de hablar sobre la cultura española!

6. REFERENCIAS

Bibliográficas

AUERBACH, Erich (1967): *Introdução aos estudos literários*. 3. ed. São Paulo: Cultrix.

ANDRADE, Maria Margarida de & MEDEIROS, João Bosco (1997): *Curso de Lengua Portuguesa para a Área de Humanas*. São Paulo: Atlas.

ABAURRE, Maria Luiza & PONTARRA, Marcela Nogueira. & FADEL, Tariana: (2005). *Português*. 2ª Ed. São Paulo: Moderna.

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

BECHARA, Evanildo (2000): *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

BARTABURU, María Eulalia Alzuela de. (2000). *Español en Acción. Gramática Condesada. Verbos: Lista y Modelos*. 3ª Ed. São Paulo: Hispania.

BRABO, OTERO, M.L (2001): *Estágios de interlingua: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Tesis de Doctorado defendida en UNICAMP.

CAMARA, JR., J. Mattoso (1995). *Contribuição à estilística portuguesa*. 3ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.

CEGALLA, Domingos Paschoal (2005). *Novíssima Gramática da Lengua Portuguesa (2007)*. 46ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

CORDER, S. P. (1967): "The significance of learners' errors", en *IRAL*, 5, pp. 161-170, recogido en Corder (1981), pp. 5-26.

CORDER, S. P. (1973): *Introducing applied linguistics*. London: Penguin.

CORDER, S. P.(1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2005): *Lenguas Parecidas, no obstante diferentes. El estado de la cuestión en estudio de español en Brasil*. In:

Anuario del I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro. Tolde-
do. España.

ELIZONDO, M^a Teresa Echenique & MÉNDEZ, Juan Sánchez (2005): *Las lenguas de un Reino. Historia Lingüística Hispánica*. Universidad de Valencia: Gredos.

FARACO, C. A. *Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?* (2003). São Paulo: Mimeo.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo 'Gramática'? In LOPES, H. V. et al. *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*: (1991) São Paulo, Secretaria Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

FREEMAN, Diane Larsen & LONG, Michael H. (1994): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. 7^a Ed. New York: General Editor: C. N. Candlin.

GARGALLO, Isabel Santos (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. 1^a Ed. Madrid: Síntesis.

GARGALLO, Isabel Santos (2004): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. 1^a Ed. Madrid: Síntesis.

GARGALLO, Isabel Santos (2005): El Análisis de Errores en la Interlengua del Hablante no Nativo. In: *Vademécum- Para la Formación de Profesores- Enseñar Español*. Madrid: SGEL

GERALDI, J. W. *Portos de passagem* (2002) 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

HERMOSO, Alfredo González, 1996, *Conjugar es fácil*. Ed: Edelsa.

HYMES, D. H. (1992): On Communicative competente. In: *Pride, J.B. & Holmes, J. (Eds.), Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Peguin.

KEHOE, Monika. *Applied Linguistics*(1968): A Survey for Language Teachers. London: Collier-Macmillan International.

LADO, R. (1957): *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan.

LLEAL, Coloma (1990): *La formación de las lenguas romances peninsulares*. Barcanova: Barcelona.

LICERAS, J.M. (1992): *La Adquisición de Lenguas Extranjeras: hacia un modelo de Análisis de la Interlengua*. Madrid: Visor. Dis. S. A.

LÓPEZ, Javier Medina (1999): *Historia de la Lengua Española*. Arcolibros: Madrid.

MARCOS MARÍN, Francisco Adolfo (2005): *Aportaciones de la Lingüística Aplicada. In: Vademécum- Para la Formación de Profesores- Enseñar Español*. Madrid: SGEL

MASIP, Vicente (1999): *Gramática español para brasileños (Tomo I)*. Barcelona: Difusión.

APÉNDICES

TRANSLITERACIÓN DEL CORPUS LINGÜÍSTICO

(orgs). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 18-31.

POSSENTI, S. *Gramática descritiva do português*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

SAINZ, Teresa González. *Juegos Comunicativos*:(1999). España: Arco libros.

SARMIENTO, Ramón & SÁNCHEZ, Aquilino: (1999). *Gramática básica del Español*, España: SGEL.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WARTBURG, Walter Von (1952): *La fragmentación lingüística de la romanía*. Madrid, Gredos.

VÁZQUEZ, Graciela: (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Eldelsa Gupo de Discalia.

Diccionario de la lengua española, RAE, 2001.

Electrónicas

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno (2000). *El español en Brasil*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario00/moreno>. Investigado en 23/06/2007.

PICADO, Ana Isabel Blanco (2002). *El error en el proceso de aprendizaje*. In *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Disponible en http://www.cuadernos-cervantes.com/art_38_error.html. Investigado en 02/07/2007.

<http://www2.camara.gov.br/proposicoes>. Investigado en 25/06/2007.

Mapa de los límites de la Gallaecia tras la división provincial. Disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_Galicia. Investigado en 10/09/2007.

Periódicos y Revistas

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília.

El País/Internacional 09.12.2004

NEMSER, W. (1971): "Aproximative system of foreign language learners", en *IRAL* 9: 115- 123.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", en *IRAL*, 10, pp. 209-231.

REDACCIONES DEL GRUPO DE:

PREPARACIÓN PARA EL DELE INTERMEDIO

(1d)

Mis vacaciones

En mis últimas vacaciones hice un viaje fantástica !Fue un sueño! Todo fue perfecto. Yo visité un pueblecito en Europa. Es un lugar muy hermoso pero no tan conocido.

Allá vive unas personas muy alegres y amábles. La ciudad es llena de castelos y fortalezas que me transportaron a la idade Média. Sentirme en la corte del Rei Artur. Allá yo pude mirar una boda real y me sentí en un cuento de hadas. Otra curiosidad de esta ciudad es que no hay coches y en sus calles llena de árboles soló trajega peatones y caballos—¡Iso me encantó!

Pero yo tube que volver a realidade después de quince dias. Sin embargo que volveré allá en mís próximas vacaciones para, nuevamente, disfrutar de esa atmósfera de mágia dónde soy tratada como una princesa y, además de eso, pude comer lo mejor chocolate que **tenía probado** hasta hoy. Y también me **gustó** otras comidas.

Es una ciudad encantadora que me permitió tener unas vacaciones especial que me recordaré eternamente de cada uno de los momentos que pasé en compañía de ese pueblo adorable. **Si tener** otra oportunidad, seguro que **voy invitar** toda mi familia para ir conmigo para **quedarnos** un mes ahí.

(2d)

Mi familia

Mi familia és muy grande. Tengo muchos tios y primos y creo que eso és bueno, principalmente cuando aún somos niños pues tenemos muchas personas para visitar, viajar y jugar.

En mi casa vivo con toda mi familia pues todos mis hermanos aun son solteros tengo dos hermanos: una hermana com 27años, mayor que yo,

y un Hermano de 17 años. Me **gusta** mucho mis hermanos, nos llevamos muy bien.

Cuando éramos niños, la diferencia de edad hacia con que nosotros peleásimos mucho, pero, ahora somos muy amigos, casi no peleamos.

Mis padres son regalos de Dios en nuestras vidas. Ellos son nuestros referencial, nuestros ejemplos que deseamos seguir.

Ellos siempre nos enseñaran que el amor és el principio de cada y también que si deseamos algo de bien sólo es **hacelo** para **conseguilo**.

Nosotros tenemos diferencias como en todas las familias pero el amor que nos une es más grande que las diferencias y siempre nos ayudamos mutuamente.

En mi corazón tengo el sueño de, cuando me casar y tener mis hijos, mi propia familia, quiero poder dar, al menos, la mitad del amor que mis padres me dieran.

Si conseguir eso, yo me **voy quedar** muy contenta, pues estaré **hacendo** lo me enseñaron.

(3d)

Mis vacaciones

Las vacaciones son algo que sueñamos el año todo. Planeamos todo, donde vamos, cuanto podemos gastar y lo que podemos comprar. A veces las cosas salen como planeamos, pero ni siempre es así, porque cuando estamos **querendo** hacer todo a la vez, puede aparecer algún problema.

Bueno, mis últimas vacaciones fueron estupendo, aproveché de todo, o mejor, casi todo, porque siempre queda alguna cosa que no tuvimos tiempo de hacerla.

Fui a Santiago de Chile con mi profesora de español y algunos amigos. Planeamos estudiar y hacer los paseos que no estuvieran en los horarios de las clases.

Por la mañana estudiávamos en una escuela y por la tarde hacíamos los paseos. En los fines de semana **íbamos conocer** los lugares más lejos: por ejemplo, Valle nevado, La Isla negra entre otros.

La experiencia fue muy buena conocer las costumbres, la cultura y los chilenos que son muy simpáticos y alegres, volví a Brasil enamorada de todo y de todos.

La lástima fue que me quedé solo tres semanas, me arrepentí cuando compré aquel viaje de 3 semanas. Si supiera que era tan bueno **tendría comprado** el paquete de seis semanas, porque tendría más tiempo para ir a San Pedro de Atacama Picaso, que és el bueno del viaje. Cuando volvemos a nuestra casas con ganas de **quedarnos** de vacaciones en el sitio **eligido**.

(4d)

Mis vacaciones

Eso con certeza es algo que deseo siempre, pues por trabajar mucho casi no tengo tiempo para **hacelo**, pero he conseguido hacerlo algunos meses las vacaciones pasadas cuando he viajado con dos amigos para Natal y foi una experiencia increíble.

Nos quedamos en un Hotel muy lindo, lleno de cosas para hacer, bañar en las piscinas, caminar en la playa, clases de danza, mucha comida, que es algo que me gusta demasiado, pero lo mejor era despertar en nuestro cuarto y mirar el nascer y la puesta del sol, muy emocionante.

Fueram solo cuatro días que no **voy olvidar** nada que se pasó y creo que pronto **voy tentar** ir de vacaciones para otro sitio, pues ademais de lo que vivi allá vi que tengo amigas de verdade las cuales espero **tenelas** por toda la vida. Volví de estas vacaciones mucho más calma, porque estuve **hacendo** todas las cosas que me **gusta**. **Si tener** otra oportunidad este año quiero volver a Natal brevemente.

(5d)

Mis vacaciones

En mis vacaciones, casi siempre me voy a viajar. Me gusta muchísimo salir con mis hijos y mis amigos para pasar algunos dias en la playa o viajar para conocer otros países, otras ciudades, montañas etc.

Son dias de muchas diversiones, alegrías y placer.

Mis últimas vacaciones pasé en Puerto de Gallinas porque mi marido **tenía eligido** esa playa para visitar. Todavía no conocia lugar tan bello! Sus playas, hoteles, su artesanía, me **gustó** mucho.

Todos los dias por la mañana, salíamos a conocer sus playas, sus puntos turísticos y toda la belleza de su naturaleza. Haciamos de todo, caminávamos, jugávamos volley e íbamos a **bañarnos** en sus piscinas de aguas calientes. Todo era maravilhosos!

En mi próximas vacaciones pienso en conocer España, és mi mayor sueño. Espero que Dios me ayude a **realizalo**, pero desde ya soy muy **grata** por todo lo que él me ha dado.

(6d)

Mis proyectos profesionales

Concluíye mi carrera en biologia hace dos años. Por mucho tiempo busque por un empleo en mi área, pero no lograba porque no tenia aún experiencia.

En marzo de ese año, empecé a trabajar como profesora de biología en una escuela en João Pessoa. Me gusta mucho enseñar, pero tambien me gustaría investigar y por eso hize las 2 habilitaciones.

Estoy estudiando para hacer la selección para empezar en la maestria en zoologia, y **voy trabajar** con biología marina, pues me encanta mi proyecto de investigación és con la ecología de los arrecifes de corales del litoral paraibano y los impactos que ese ecosistema **tenía sufrido** en los últimos años, debido al uso inadecuado de hombre.

También estoy estudiando idiomas, pues son indispensables para mi profesion. Ya he estudiado español hace un poco más de tres años y estoy preparándome para hacer el examen de español como lengua extranjera. Estudio también francés, pero aún estoy en el nivel tres, sin embargo también **voy terminalo**. Por ahora, estoy feliz pues estoy **hacendo** lo me gusta, pero falta mucho.

Después de la maestria, mis planes es continuar mis investigaciones y hacer el doctorado, pues hoy en día no se logra um bueno empleo, em mi área si no **tener** una posgraduación completo. Lo más pienso que hasta ahora esos son mis proyectos profesionales.

(7d)

Mi familia

Cuando pienso en mi familia me viene en la cabeza la palabra voluntad. Es que, desde niña, veo en todos la necesidad de luchar por sus sueños y de trabajar mucho para la concretización de ellos. Entonces, ahora **voy hablar** un poco sobre mi familia.

Nada para nosotros fue muy fácil o sencillo y me recuerdo, por ejemplo, de mi madre **salindo** hacia el trabajo, **volvendo** llena de preocupaciones y aún cuidando de sus hijas con todo cariño que pudiera darnos.

Difícil, también, es olvidar las cosas que aprendí con mi abuela en estos años y siempre que me veo en una mala situación pregunto (a ella) en mi corazón: ¿cómo harías eso? No sé lo que pasa pero siempre encuentro una salida para la dificultad. Estoy segura de que a mis hermanas también les pasa igual.

En mi familia ocurre algo muy interesante: las mujeres son más independientes que los hombres, deciden las cuestiones urgentes, a ellas les **gustan** la tomada de decisiones y no les **gustan** esperar a los hombres ni para cambiar el mobiliario de lugar. A los hombres les sobra solamente **quedárense** de acuerdo y mi padre siempre habla algo como “donde hay mujeres, hombres no trabajan” y se riende todos. Lo peor es que los demás están **convirtiéndose** adeptos de la filosofía de mi padre y hoy esto genera infinidad de discusiones que no llegan a nada, solo a muchas risas.

(8d)

Mis proyectos profesionales

Unos de mis proyectos profesionales era trabajar como voluntaria en un proyecto de lectura, aunque tenga otros. Este es uno de los más importantes y me encanta **desarrolla-lo** . **Voy contar** un poco sobre él.

Hace cinco años, que como pedagoga, hago, parte de un equipo de voluntarios en la casa de los niños con cancer.

Mi sueño de niña tornose realidad antes del fin de mi graduación, cuando hize un estágio voluntario en la Apae (Asociación de los padres y hijos de los excepcionales). En seguida, después del tratamiento de cancer de mi madre, pasé a trabajar como voluntaria en la casa de los niños con câncer.

Para la institución, desenvolví el mismo proyecto de lectura que hacia en la escuelas municipales de Conde PB que es la producción de textos y lecturas con niños. También hize la implantación de un periódico trimestral.

Hoy dedico buena parte de mis manñanas el lunes y miércoles a la casa de los niños y al hospital Laureano.

Mi trabajo en la casa de los niños **tiene me enseñado** a vivir el hoy intensamente, senti que vivir es maravilhoso. Por lo tanto, ser voluntaria

es gratificante. Desarrollo esse trabajo con mucho amor, motivación, solidaridad y la certeza que puedo hacer estos niños felices y **si tenga** más tiempo me **dedicaría** más. Es mucho trabajo, a veces **salindo** de casa a las siete y **volvendo** por la noche, para poder hacer mis cosas y los trabajos voluntarios.

(9d)

Mis proyectos profesionales

Aunque ya esté jubilado en algunas de mis actividades, creo que jamás **voy dejar** de trabajar, estudiar y vivir. Mientras haya en mí alguna calidad de vida, mis aspiraciones en búsqueda de la perfección posible no desaparecerán.

Es decir, sigo mi vida con mis aspiraciones, a veces en un mundo de utopía, pero siempre **ponendo** en práctica lo que deseo o deseaba y no hice.

Como psiquiatra, mis enfermos rellenan mitad de mi vida y, eso nunca acabará. Ya otra mitad intento ampliar mis horizontes en función de de mi labor principal: leo novelas de autores como G. G. Marquez, poetas como C. D. Andrade y C. Meirelles, algunos en el idioma original. Me **gustan** ver muchos espectáculos de teatro, de danza, recitales y películas y principalmente estudio para mi desarrollo interior, repasando todos mis conocimientos para mis semejantes. Mi objeto, el centro de todo eso es alguien y este alguien no es mi persona. **Si tenga** algún tiempo libre con certeza **ayudaría** más a las personas.

(10d)

Mis vacaciones

Una de las mejores cosas en la vida, en mi opinión, es viajar. No es fácil conseguir dinero para ir muy lejos, pero es siempre bueno conocer nuevos sitios, mismo que sean cerca de nuestra ciudad.

En la última Semana Santa, yo y más dos amigos fuimos a Salvador después de una rebaja en los precios de pasajes/billetes de avión. Salimos en tres de abril y volvimos el siete, o sea, cuatro días de mucha diversión, personas diferentes y cultura muy distinta. Puedo decir que fue uno de los mejores viajes que hice hasta entonces.

Llegamos por la noche y nos quedamos en un hostel cerca del “Farol da Barra”, sencillo pero muy bueno. Caminamos por la playa en aquella noche y fuimos hasta el “Monte Cristo” que es también en la playa de la “Barra”.

El otro día, salimos temprano para el “Mercado Modelo” y visitamos a algunas Iglesias antiguas. Después caminamos por las calles del “Pelourinho” y volvimos. El jueves conocimos la Iglesia del “Senhor do Bonfim”. El viernes visitamos a otras playas un poco más lejanas.

Hemos vuelto a João Pessoa el sábado y ya echamos de menos todo. Sacamos más de ochocientas fotos, viajamos en avión por la primera vez y podemos decir que fue un viaje inolvidable. Así que pueda **voy viajar** otra vez a Salvador. Y ahora no necesitamos **quedarnos** en el hostel, pues hicimos muchos amigos allá.

(11d)

Las vacaciones de mis sueños

Hace tres años que mi marido e yo no salimos de vacaciones. Así que **voy hablar** de las vacaciones de nuestros sueños, o sea, de lo que nos gustaría hacer el próximo verano, después que yo termine mi maestría.

Nosotros pensamos en viajar hasta la isla de Fernando de Noronha, aquí mismo en la costa de Brasil, en la región Nordeste. A mi marido e yo, nos gusta mucho la naturaleza, por ello elegimos la isla, que dicen que es muy bella. Además es un refugio de aves y tortugas, peces y otros animales. Creemos también que el sitio sea muy tranquilo y, al menos, rezaremos un poco mientras contemplamos las bellezas naturales que hay allá.

El único problema para realizar este maravilloso sueño es la plata que necesitamos gastar. Lo que ocurre es que por ser una isla todos los servicios son muy caros allá: hotel, paseos, comida—todo! Pero, para juntar dinero para **realizalo**.

Además es una área de preservación ambiental, lo que limita la cantidad de días que las personas pueden quedarse en la isla. Por lo tanto, no hay periodo de baja o alta estación. Mejor **dito**, no hay periodo en que los precios de hospedaje sean más bajos, **sendo** siempre todo muy caro.

Por eso no sé si **vamos lograr** éxito en realizar ese sueño de vacaciones, a lo mejor: ya veremos.

(12 d)

Mis vacaciones

Nada es tan bueno cuanto las vacaciones, especialmente cuando aprovechamos para hacer lo que queremos. **Voy decir** lo que hice en mis últimas vacaciones.

Bueno, mis últimas vacaciones fueron diferentes de las otras. Hice un viaje que no fue tan larga pero fue estupenda. Yo **fui conocer** Buenos Aires con un grupo de treinta personas. Tuvimos días maravillosos y conocemos la cultura e costumbres de aquel país.

Cuando llegué pensé que no pudiera charlar en su lengua, después vi que no era tan difícil. Por la mañana y tarde, mi grupo y yo **íbamos conocer** las principales calles y sacar fotos tanto de la ciudad y predios históricos como nuestras fotos.

Por la noche, **íbamos conocer** los mejores restaurantes y bares, así como el casino, lo cual está en un sitio flotante, o sea en medio del agua, (una vez que es prohibido).

Lo que observamos que Buenos Aires es una ciudad llena de arquitectura antigua y muy bonita y cada día fue lleno de actividades placenteras. Cuando estábamos allá, olvidamos nuestros problemas, nuestro trabajo, **salindo** y paseando por toda la ciudad. Me **gustó** mucho las comidas argentinas, sus típicas empanadas, así como carne que es la más rica que probé. Además, como nuestro dinero vale más, pude comprar algunos regalos para mi familia, **si tuviera** más dinero **tenía** comprado mucho más, es mucho más barato que Brasil.

En definitiva, terminamos nuestro último **hacendo** compras y paseando por sitios como: zoológico, jardín botánico, llevando en nuestro corazón buenos momentos y alegría de poder conocer otro país. **Si tuvier** la oportunidad de ir otra vez, con certeza voy.

(13d)

Mis vacaciones

Aún no entré de vacaciones, estoy trabajando mucho en julio, **seguindo** los pasos para terminar lo que **tenía programado** concluir en mi trabajo en el momento, en contrario no me quedo de vacaciones, es lo mes

del año que más trabajo. Pues mis compañeros de trabajo se quedan de vacaciones y los otros que se **quedaren**, como yo, trabajan más que todos.

Yo **voy quedarme** de vacaciones en septiembre, **voy viajar** a un congreso de biodanza y después viajaré para São Luís do Maranhão.

Lo mejor de las vacaciones es salir de la rutina del trabajo, no tener horario para nada, dormir demasadamente y olvidar del tiempo. Para mi viajar es fundamental para recuperar las energias y fuerzas vitales para continuar trabajando durante el resto del año.

Conocer otros lugares, otras personas y comer otras comidas de otras culturas, también es la mejor cosa que se puede hacer en las vacaciones.

(14d)

Mis proyectos profesionales

Me llamo André Gustavo. Soy graduado en Fisioterapia hace más o menos un año. El curso necessita de muchas ganas para que el estudiante venga a ser un profesional aplicado y adecuado. Lo mismo tiene un periodo de cinco años para ser terminado. Es en este tiempo que el alumno debe escoger la mejor área para continuar sus estudios de pós-grado, **existindo** diversas áreas en las cuales el estudiante puede dedicarse, entre ellas está la Fisioterapia del trabajo.

Tener pós-grado actualmente no es más un privilegio, pero una necesidad, visto que el mercado de trabajo se queda más y más competitivo a cada día. Lograr un curso superior es fundamental para cualquier persona, ahora tener pos-grado es una ventaja sobre las personas que no lo posuyen. En el Brasil, la segunda causa de enfermedades es la ocupacional. La Fisioterapia del trabajo tiene entre otros objetivos prevenir esas enfermedades. Otra intención profesional es lograr el título de ergonomista, que es importante para completar los conocimientos adquiridos en la Especialización del Trabajo. Como la primera, la segunda también es una especialización, tan importante cuanto para la área de la salud de los trabajadores. La ergonomía trabaja con la avaliación del puesto de trabajo, intentamos **organizá-lo** con la postura del trabajador con el objetivo de reduzir los futuros problemas que puedan surgir con un puesto inadecuado al cuerpo humano. Otro proyecto profesional será maestría en Engenharia de Produção, en la área de la ergonomía también, pues aquí, havería un mayor aprofundamiento de

el conocimiento. El Maestría es importante para la vida del professor, pues necessita de un título más importante para enseñar a los otros.

Hay más a hacer, pero todo deve ser realizado a tiempo, sin rapidez y con perfecto profesionalismo, **querendo** hacer las cosas siempre se consigue. Por eso, a los pocos **voy hace-las**.

(15d)

Mis vacaciones

Creio que es una de las mejores cosas del mundo: vacaciones. Es un tiempo que sirve para relajar, dormir, más, encontrarse con los amigos, ir al cine, teatro, playa, etc. Y **si poder**, viajar, conocer otras ciudades, hacer nuevos amigos. En las mis últimas vacaciones, las pasé en mi casa, no viajé como **teníamos planeado** mi marido y yo, porque no encontramos alguien responsable para cuidar la casa en nuestra ausencia. Entonces, aproveché para relajar, dormir hasta mediodía y ver muchas películas en la televisión.

Siempre que podemos, nosotros preferimos, viajar en nuestras vacaciones, así que nos quedamos un poco estresados con el fracaso de nuestro viaje, pero, quizás en los próximos espero que todo salga con suceso y que podamos viajar como hemos hecho siempre, al final, es de esa forma que más nos divertimos relajamos y nos sentimos más felices. Por eso, las próximas vacaciones **vamos planeálas** con antelación, para que todo salga bien, **hacendo** esto con certeza vamos conseguir realizar nuestros planos.

(16d)

Mis Vacaciones

En esas últimas vacaciones de invierno, me fui de viaje con mis padres, mi hermana, tios, primas y abuelita para el estado de Paraná. Hasta, en la ciudad de Rolândia, vive el hermano de mi papá y en esa fecha su hija más grande **iría casar** con nuestro primo. La boda fue muy bonita, pero se me hizo raro ver dos personas de mi familia se casando.

Después de la boda, seguimos todos de viaje para Foz do Iguaçu, en donde conocí las cataratas que fue lo que más me gustó. Después fuimos al Paraguay hicimos muchas compras en la ciudad del leste, una ciudad que vive del comercio, principalmente de aparatos electrónico compramos muchas cosas como ropa, DVD, cámara digital, perfumes y gafas. El otro día

fuimos a Asunción la capital del país. La ciudad no está muy bonita pero la cultura está hermosa. Todavía puedes encontrar las indias **vendiendo** artesanías en las calles. La comida de Paraguay es muy rica y se parece a la cocina brasileña, por eso a mí y a mi padre nos **gustaron** mucho la comida paraguaya.

Nos quedamos en Paraguay por cuatro días y regresamos a Rolândia, ahí nos estaban esperando mis tíos y pasamos el fin de semana en un hermoso hotel hacienda. Estuvimos allá por dos días y (nos) regresamos a João Pessoa. Esas vacaciones me gustaron mucho. Lo que preferí del viaje fue hablar el español en Paraguay y escuchar canciones en español. **Si poder** volver un día ahí, con certeza iré nuevamente.

(17d)

Mis vacaciones

Mis vacaciones en Róterdam y París fueran maravillosas.

Primer, estube visitando León en Róterdam en agosto pasado. Róterdam es una ciudad muy linda, con mucho verde en sus lagos y parques. Es una ciudad tranquila y muy buena para vivir.

También estube en The Hague, Waalre, Ámsterdam y Eindhoven, donde León tiene un avión en la zona militar. Hicimos un vuelo de una hora y media, sobrevolando la Holanda entera. León me dejó pilotar el avión por unos diez minutos. Fue una sensación muy fuerte.

Después estuvimos en Waalre, donde León estuvo **viviendo** cuando estaba casado. Sus hijos, Michael y Salime viven allá con su madre.

Visitamos The Hagues, la ciudad donde León trabaja y donde vivió por ocho años. Estuvimos en su viejo ayuntamiento, que se queda delante de la playa.

En noviembre hicimos un viaje para París. Fuimos en un tren muy rápido y cómodo que sirve comida y bebida, tiene música suave y alguien habla en francés, inglés, alemán y holandés cuando anuncian las paradas.

Nuestro hotel se quedaba solamente unos 300 metros de la Torre Eiffel. De la ventana nosotros vimos el río Sena y la Torre también.

París es una ciudad encantadora con muchos sitios para visitar. La comida es muy buena. Tuvimos días maravillosos e inolvidables como los cumpleaños de León. Le hizo una grande y romántica sorpresa. Decoré el

centro de nuestra cama con pequeños corazones en rojo y escribi los cumplimientos en italiano y aleman y le dé de regalo un libro muy romántico de la literatura francesa da Idad Media: Heloísa y Abelard, con una bellísima declaración de amor. Todo eso regado con un buen champagne y luzes de velas.

Él se quedó muy emocionado. Volvemos para Róterdam muy felices, porque eso viaje nos dejó más próximos.

Nuestros días juntos fueran llenos de muy ternura, pasión, cumplicidad, amistad, entendimiento, solidaridad y amor.

Sinto mucha “saudade”, “saudade” que hace mi corazón partido, porque nos amamos y vivimos muy lejos. Pero, en breve voy **visitá-lo** otra vez y podemos **quedarnos** juntos otra vez. **Si tuver** vacaciones en octubre, como estoy planeando, voy mucho rápido. Soy muy **grata** a León por todo lo que él me proporciona cuando estamos juntos.

(18d)

Mi familia

Hasta poco tempo yo supe decir el valor de una familia. Hace tres años que vivo sin mis padres y por lo tanto tengo una familia atípica. Vivo com mi hermano menor y mi perro, pero, pero siempre estoy **sintindo** falta de tener mis padres cerca de mi. No **tenía pensado** en vivir sin ellos tan joven.

Todavía aprendi a vivir sin la protección de ellos, no necessito una ayuda para salir y llegar em casa; tengo mi propio horario y mis proyjetos, soy livre.

No sé si tendría el coraje de salir de casa antes de ellos, creio que no. Ya que se fueran antes de mi, yo aprendi a vivir “ sola .”

La necesidad de uma familia cerca es la forma de los jóvenes **teneren** la seguridad y la protección que los padres los dan. Para los hijos que no tienen esta seguridad, procuran em los otros esta proteccion que los hacen falta.

Mi familia es el que tengo de más raro em mi vida, cada uno de los hermanos, mismo que no viven conmigo, tengo um cariño muy grande por lo todos, me **gusta** muchos mis hermanos.

Tengo un deseo de un día recibir todos los hermanos y cuñados con sus hijos en mi casa al mismo tiempo, donde podremos nos reunir y charlar de nosotros. Creyo que un día en casa para hacer una cena. Pero aunque tengo solamente mi perrito y mi Hermano que mismo ausente aunque es mi hermano.

Es un futuro muy cerca tendré mi propia familia y juntos **vamos hacer** un hogar muy bello con grande fuerza de el amistad y de el amor.

REDACCIONES DEL GRUPO ESPAÑOL IV

(19e)

Vacaciones muy frías

En mis vacaciones de invierno, yo y mi hermano fuimos a Argentina, un país vecino del mío, Brasil.

Argentina es muy linda, pero me quedé sólo en Buenos Aires. Es como una ciudad de Europa. Tiene muchas plazas y árboles, con monumentos que van **dicendo** un poco de la historia del país.

Yo fui con grupo de personas de la Universidad, treinta estudiantes de español para **hablarnos** y **escucharnos** más este idioma y realmente logramos éxito. Fue muy bueno conocer el pueblo argentino y sus costumbres, aunque sean distinto de los brasileños. Compramos muchas cosas en rebajas para nosotros y para mi familia, incluso perfumes franceses. Conseguimos hacer todo que teníamos planeado antes de **salirnos** de Joao Pessoa.

El peor momento fue cuando cerca de mi viaje ocurrió un accidente de avión en Brasil y nos quedamos muy nerviosos para volver al país, pero todo se quedó bien. El año que viene **voy viajar** para otro país de Sudamérica, pues me **gustó** todas las cosas de esta viaje a Argentina que quiero ver como son los otros países ahora.

(20e)

Mis proyectos para el futuro

Yo podría decir sueños, pero como todo en mi vida siempre busco mis ideales y intento **realizá-los**. Na vida es solo una y casi no hay tiempo para, desear, soñar, pero siempre luché por las cosas y gracias a Dios las al-

canzé. Hasta ahora todo lo que **tenía pensado** que **iría ocurrir** cuando tenía la edad que tengo, ocurrió.

Soñé en pasar en vestibular, pasé y ahora quiero formarme y ser alguien con algún conocimiento a pasar, para mis futuros alumnos claro.

Quiero y voy a ser profesora de español, quiero viajar para España, estudiar mucho y ser la mejor que puedo ser. No es fácil lo camión, pero voy a intentar, quiero conocer culturas nuevas, oír la lengua en sus países oficiales, España, México, volver a Argentina y siempre, siempre estudiar.

Voy enseñar y ser admirada, así como yo admiro profesores que ya fueron y unos que van a ser. Esos son algunos de mis proyectos más fuertes, proyectos profesionales.

Hay otros proyectos personales también, pero creo que así como muchas otras mujeres, quiero casarme, tener hijos (una hija), tener mi casa, un hombre que me quiera bien (ya encontré) y otras cosas.

Creo que para el mundo lo que falta es soñar, ser más sensible y siempre luchar para que las cosas pasen solo de sueños y sean una realidad. Pues, si **tivermos** ganas de verdad, las cosas ocurren.

(21 e)

Mis vacaciones

En el fin del año de 2006 para 2007. Yo fui con mis amigos para playa de Pipa-RN, fue un viaje muy divertido, una de mis mejores vacaciones, sin dudas, estuvimos todo el tiempo **haciendo** cosas que me **gusta** mucho, como ir la playa, **bebendo** cerveza, **dormindo** y bailando.

Nos quedamos 7 días allá, fuimos día 29 de diciembre y volvimos día 5 de enero.

La playa estaba llena, el sol estaba muy fuerte y brillante, Pipa es mi playa predilecta, es muy bonita.

Llegamos al medio día más o menos, y las calles ya estaban llenas de gente, ¡el coche casi no pasaba!

Nosotros alquilamos un chalé que vemos en la internet y estábamos buscando la dirección, pero no encontrábamos. Después de mucho tiempo nosotros encontramos.

El chalé se quedaba muy lejos de la calle principal de Pipa y la muchacha que nos alquiló **tenía dicho** que era en la calle principal, ¡todo mentira!

El sitio era lleno de sapos, insectos, bichos de todos los tipos, la nevera era muy vieja y dava choque, el fugón no funcionanva, sin contar que todo estaba muy sucio. Fue terrible.

Tuvimos que dormir en el coche por una noche, y después buscar una posada para **quedarnos** hasta el fin del viaje.

Lo peor fue que nosotros ya **teníamos pago** el chalé, entonces nos quedamos con poco dinero para aprovechar el viaje.

¡Pero mismo así fue maravilloso! Con certeza no olvidaréi jamás de nuestra aventura.

(22e)

Mis proyectos profesionales

Yo soy apasionada por los estudios de lenguas extranjeras. A mí me gusta demasiado hablar español, pues me identifico con esta lengua y me encanta el país. Tengo el sueño de ir a España y conocer la cultura y los lugares tan famosos que sólo conozco por fotos.

Tengo el proyecto de ser profesora de lenguas y un día constuyer mi propia escuela. Pero, yo sé que no es tan fácil y por eso estoy estudiando y me preparando para enseñar este idioma. No duvido que **voy enseñalo** pronto. Ya tuvo experiencia, con el inglés y para mí fue muy plazeroso. Bastante difícil también porque de inicio yo no deseava ser profesora, mi madre decía que yo tenía la vocación pero yo no tenía esa certeza y no me encantava el sueldo de profesor. Hasta que un día yo resolví experimentar. Me **gustan** estudiar las lenguas extranjeras demasiado.

También tengo el deseo de hacer el curso de relaciones internacionales. Voy aprender otras lenguas como: francés y italiano. Quiero hacer doctorado en español y entonces conocer España.

En un futuro más próximo pretiendo hacer el examen del DELE y concluir mi curso de graduación. Además empezar a trabajar como profesora y así procurar crecer profesionalmente y juntar mucho dinero también para conseguir ir a España y después a otros países. **Si tuver** dinero en el

futuro, **voy abrir** también mi escuela de lenguas, esto es uno de mis sueños. Pero, creo que puedo **conseguilo** con muchas ganas.

(23e)

Mis proyectos profesionales

Bien, tengo muchos sueños. Pero deseo tener mucha disposición, fuerza firme y coraje para **realizálos**. Quiero ser reconocido por mis grandes proyectos y más aunque por mi esfuerzo. ¡Que Dios me ayude!

Deseo en los próximos años, espero que sea en el próximo, en 2008, estar **concluyendo** mi postgrado en Gestión Empresarial, con un trabajo de conclusión de carrera sobre Juegos de Empresa o Emprendedorismo, para en seguida realizar otro sueño: tener una especialización concluida.

Después, intentaré una beca para estudiar una otra especialización ahora en Comunicación Empresarial en España. No sé derecho al cierto en cual ciudad española, pero sueño con esa posibilidad para vivir una experiencia inevitable. Quiero estudiar, trabajar, vivir momentos de puro encantamiento en la tierras de Picasso.

No sé si me adaptaré al frío de España y de los españoles, pero soy y estoy muy decidido a ir a el país y tengo muchas expectativas como **sendo** una cosa buena para mi vida y mi trayectoria profesional. No sé bien al cierto solo sé que yo quiero ir, creo que será inolvidable.

También pienso en abrir mi negocio no sé aunque con precisión cual empresa gerenciaré, pero quiero tener una ocupación rentable que me de placer y dinero. ¿Quién sabe seré dueño de un restaurante de comidas españolas? No, no, cocina no, comería mucho... Si **tuver** mucho dinero, quiero tener mi próprio negocio.

(24e)

Mi familia

Yo tengo una familia muy grande, tengo cinco hermanas y dos hermanos (bueno uno está muerto, y yo quedé muy triste, cuándo él partió) .Mi padre también está muerto y mi madre, ahora, se encuentra muy enferma, ella tiene el mal de Alzaymmer, su situación es mucho grave y yo me quedo muy triste por ella, todos en mi casa están **sufrendo** con su situación.

Bueno, yo tengo tres hijos, una con veinte y seis años, otra con veinte y una, y un hijo con veinte y cinco. Mi hija mayor estudia nutrición en la universidad federal, mi hijo estudia historia y la hija menor estudia francés.

Actualmente estoy casada, esta mi tercera experiencia del casamiento, no tengo hijos con mi marido actual, y ello tiene un hijo del su primer casamiento.

Tengo una buena familia de mis hermanos, la que tengo más cariño és la Rosa, ella mi madriña de vela, una madrina que se tenía antiguamente. Me gusta también de mi hermana Rejane y me gusta demasiado de mi hermano Ricardo, nos **gustan de estarnos** juntos reunidos. Si **tivermos** tiempo, **haceríamos** esto con más frecuencia.

Soy feliz con la familia que tengo, con todas las diferencias que podremos tener uno con los otros. Soy feliz, y soy **grata** a la vida!

(25e)

Mis vacaciones

Mis vacaciones siempre son muy interesantes, pues aprovecho bien todos los días, paseo con mis amigos, voy a la playa, voy a visitar mis familiares que viven lejos.

Viajo bastante, donde conozco otros lugares y culturas diferentes y personas también. A mí me gusta mucho conocer otros lugares, ya viajé para el Rio de Janeiro, fui para quedar dos meses y terminé me quedando un año y creo que la ciudad es realmente maravillosa, pues me encantó conocerla, tengo voluntad de volver algún día, principalmente porque la familia de mi madre casi todos viven allá, entonces están queriendo vernos otra vez. Si tengo dinero otra vez voy pronto. El año pasado **tenía pago** un billete para ir ahí, pero mi abuelo murió una semana antes del viaje y no pude ir.

Ya pasé también vacaciones en Maceió donde después volví para vivir seis años con mis padres, la ciudad expresa lindamente toda belleza nordestina con sus playas y comidas típicas. Aproveché para estudiar, trabajar, conocer las personas y ganar nuevas experiencias es bueno siempre ver el lado positivo de tudo que vivemos, sea en el trabajo, en la escuela, con nuestros amigos, en la familia. En fin aprovechar bien los momentos que la vida nos dá y hacer todo lo que podemos para **estarnos** juntos con nuestra

familia, que es lo más importante de todo, pues ella fue **entregue** a nosotros por Dios.

(26 e)

Mis proyectos profesionales

Yo no tengo muchos proyectos profesionales porque hace mucho tiempo yo terminé mis estudios de formación profesional. Desde 1988, yo soy profesor de Homeopatía y desde 2000, yo soy profesor de Fitoterapia en la universidad Federal de Paraíba y estoy muy contento con mi trabajo.

No pretendo cambiar de trabajo pues me **gustan** trabajar con los estudiantes. Es muy bueno ser profesor pues tenemos contacto con muchas personas. Yo doy clases para muchos alumnos de todos los cursos de la área de la salud, como enfermería, farmacia, fisioterapia, nutrición, odontología y principalmente Medicina.

Cuando yo necesito ir a uno de estos profesionales tengo muchos a escoger, yo sé cuales son los mejores. Generalmente ellos me reciben muy bien y nunca aceptan el pago por sus servicios.

A corto prazo estoy **querendo** hacer doctorado en Sociología. Este año yo empecé esta tarea. Hize la inscripción en este doctorado como alumno especial. Próximo año, haré las pruebas. **Si aprobar** me quedará muy contento. Mi gusta mucho estudiar. En verdad, es la actividad que me gusta más, y Sociología es una área de conocimiento que me encanta.

Obtener el grado de doctorado es fundamental para mi profesión. Además mi sueldo crecerá un poco. Nada mucho!

(27e)

Mis proyectos profesionales

El proyecto profesional de mi vida está solo empezando, pero ya estoy muy feliz con la dirección que está **siguiendo**. Hoy, yo estudio psicología en la Universidad Federal de la Paraíba y hago un curso de Lengua Española en la misma universidad, es verdad que siempre tuvo muchas dudas acerca de la profesión que me gustaría y por eso antes de hablar de que quieres para el futuro, **voy hacer** un pequeño resumen de mi vida.

Cuando estaba en la escuela (entre la 5ª y 8ª serie) me **gustaba** mucho las asignaturas relacionadas con los números, física y matemática, y por eso

siempre pensaba en hacer vestibular para Administración, pero al llegar en el primer año resolví cambiar el curso de administración por turismo (pues mucho me gusta leer) y me encantaba la idea de vivir viajando) y así seguí hasta el segundo año, cuando descubrí que no habían muchas plazas de trabajo y que el trabajo no era solo viajar, resolví cambiar otra vez. Llegué al tercer año entonces con deseo de ser abogado, mi familia cuando supo se quedó mucho feliz, pero no tardó y cambie para Letras, ai toda la felicidad se fue y dijeron que el sueldo es poco y que tenía mucho trabajo y de poco un poco fue dejando para la esa idea.

Volto a escoger una profisión para mi vida que yo podrese leer, ser feliz y ganar dinero, ya la profesión en que imaginaba, entonces, que fose posible fue psicología. Hoy estoy acá, no sé si **voy ganar** mucho dinero (pues aún no trabajo), pero que puedo leer mucho y que estoy muy feliz con ella eso es verdad.

Deseo al término de la graduación empezar especialización en psicología fenomenológica acá mismo en Brasil y después hacer una pós-graduación en España, pues mis profesores hablan muy bien de allá.

Después que terminar los estudios me gustaría regresar al Brasil y trabajar acá, sea como profesor o trabajando con algo educacional, especialmente con los adolescentes.

(28 e)

Mis vacaciones

Mis vacaciones fue para mí, muy proveitosa. Pasé a estudiar todos los días, porque tenía una grande dificultad de pronunciar ciertas palabras en español. Entonces, pasé a leer, escribir, escuchar música, ver películas, todos en español.

Yo sé que ya estoy bien mejor, pero quiero siempre mejorar más. Razon por la cual, estoy acá, siempre buscando aprender. He hecho el año pasado uno congreso de español con ganas de aprender un poco más. Conocí muchas personas allá, **vendo** las ponencias y **hacendo** los talleres. Tube también como hacer pequeñas viajes, estar con mis amigas y familiares.

¡Mis vacaciones fue muy buena! Espero que tenga otras pronto! Si **tuver** dinero en las próximas quiero realizar el objetivo de ir a España para practicar mi español, y sé que **si creer** en esto voy **alcánzalo**.

(29 e)

Mis vacaciones

Mis vacaciones del año pasado fueron muy buenas, preciosas de verdad. Eso porque hice un viaje de diez días y conocí la cultura muy rica de casi todos, como por ejemplo las danzas y la cocina del Egipto, de Portugal y de Alemania. Los otros países que yo visité Inglaterra, Austria, República Tcheca, Hungría, España y País de Gales fueron más interesantes en los paseos y con respecto al cultura formal, los museos, las bibliotecas, los teatros y otros. Ah, ya iba olvidando de France, donde me **gustó** muchísimo las calles cerca del río Sena. Solamente me quedé triste en saber que en esta plaza hay un obelisco robado al Egipto y esto no es nada bueno para la image de France.

Ahora que vuolví del viaje, escribí un libro para compartir las emociones de mis vacaciones con los amigos lectores. Mi libro se llama Emociones en el Egipto y en Europa. ¿Quieres viajar conmigo a través de las hojas de mi libro? Ahora mi próximo viaje **va ser** para Japón, por qué es uno de mis sueños conocer más de la cultura japonesa, y tengo certeza que **voy ha-célo**. Pero, soy periodista y los periodistas en mi ciudad ganan muy poco, sólo voy **si tener** dinero.

(30 e)

Mis vacaciones

Hace diez años no podría salir de vacaciones. Este año surgió la oportunidad, a través de la profesora de español Tatiana. Cuando descubrí que el destino del viaje iba Buenos Aires me quedé encantada y resolví realizar un sueño antiguo, salir de mi país y hablar otra lengua.

La duración del paseo fue de seis días y conocemos los principales puntos turísticos de Buenos Aires.

Empezamos con una visita a la Feria Típica de Mataderos y Feria de Antigüedades del barrio de San Telmo. Hacia un frío intenso, pero vimos muchas novedades y sacamos algunas fotos. En el día siguiente hizimos un City Tour por la ciudad de Buenos Aires, **recorrendo** los principales puntos importantes cómo la Plaza de Mayo, Casa Rosada, El Cabildo y la Catedral. **Fuimos conocer** también el barrio italiano de la Boca, donde visitamos la

calle Caminito, con sus casas de muchos colores. Vimos también la mejor región gastronómica de Puerto Madero y el barrio de la Recoleta, además de Palermo donde hay el Zoológico y otros paseos como en el Tren de la Costa, Delta do Tigre, Río Paraná, Jardín Japonés y show de tango en casa de show Señor Tango. Fue un viaje muy divertido, la experiencia de todos los estudiantes de español **estarnos** juntos en otro país para practicar la lengua, fue increíble. Me encantó esta ciudad, pero no me **gustó** mucho los argentinos, son creídos y tienen inveja de nuestro fútbol.

(31 e)

Mis vacaciones

En mis vacaciones viajé para la ciudad de Buenos Aires en Argentina. Me quedé allí por cinco días. Fui juntamente con más veintinueve personas. Nos quedamos allí en el Hotel Catalinas. En mi habitación estaban yo, Luiza y Vanesa. Nosotras tres nos divertimos muchísimo juntas.

Yo, junto con todo el equipo conocemos varios lugares en la ciudad, el zoo, el obelisco, la casa rosada, la plaza de Mayo, el río Tigre y el de la Plata; el estadio de partidos de fútbol de equipo Boca Júnior; la calle Caminito; la Galería Pacífico; el barrio de Recoleta; el Jardín Japonés; la biblioteca El Ateneo, que es la más grande de Sudamérica y también conocemos muchas calles comerciales, donde hizimos compras.

El viaje fue muy divertido, pues el equipo tenía personas maravillosas todas se entrosaban del viaje salió grandes amistades. Ya estamos **querendo** planear las vacaciones de enero para los lagos andinos, **si** mi madre y yo **tivermos** dinero otra vez, **voy hablar** con mis amigas para **quedarnos** juntas otra vez en la misma habitación.

Sin embargo, puedo decir que en estas vacaciones yo no solamente me divertí, sino aprendí mucho. Aprendí cosas de Argentina, aprendí cosas con las personas que estaban conmigo y el principal, aprendí bastante de este idioma que tanto me encanta, el español.

(32 e)

Mi familia

Mi familia es muy grande. Tengo padre, madre, seis hermanas, dos hermanos, dos cuñadas y veinte sobrinos. ¿Qué tal mi familia?

¿Tú tienes una familia grandísima así? Creio que no tienes, pues no es muy común tener tanta gente en una sola familia. Todavía hay dos hermanas que no tienen hijos, **podendo** aumentar aun más la familia. Yo también tengo hijos, así creio que esa familia todavía de cuarenta personas puede aumentar. Pues ya tengo una sobrina que acabó de tener un hijo. Estoy encantada.

Cuándo éramos todos niños brigávamos mucho pero también brin-cávamos mucho. Hoy no es mas así, cada uno está **vivendo** su vida en sus casas. Trabajamos mucho y nosotros viajamos mucho, yo soy independien-ta, trabajo con ventas y me gusta mucho, pero casi no estou en casa, sola-mente por la noche es que llego. As vezes, cuando llego en casa mis padres están acuestados y solo los vejo en el día siguiente. Mis dos hermanos viven lejos y casi siempre **van nos visitar**. Mi madre queda muy contenta, pues María y Lucas, son mis sobrinas más niños y son hijos de ellos. Nosotros quedamos encantados con la presencia de todos ellos. Ah si **tivermos** más tiempo, para **estarmos** más reunidos.

(33 e)

Mis vacaciones

Siempre que puedo, en mis vacaciones, viajo para casa de mis fami-liares que viven en Natal- RN, pero no **iré olvidar** la última viaje que hize.

En el mes de febrero, cuando salí de vacaciones, viajé junto con mi madre, mi hermano mayor y mi sobriña en el coche, hasta la casa de mi bis-abuela que vive en el interior de Río Grande do Norte.

Fuimos hasta allí, pues teníamos mucho que celebrar, pero mi bis-abuela **iria hacer** 100 años por aquellos días.

Llegamos faltando cuatro días para la conmemoración, pero todos los días en que allí quedé fueron inolvidable para mí, pues **estuvimos haciendo** todos los preparativos para la fiesta.

En la fiesta nosotros nos divertimos mucho, bailando, cantando, ha-blando, pero lo que más me encantó, fue ver mi bisabuela contenta con todos los familiares que celebraban con la misma alegría.

Esa fiesta duró hasta otro día. Cuando todos los invitados saliram, estábamos muy cansados pero lo cansancio no fue motivo para disminuir nuestra felicidad, además nunca olvidaré esta viaje, para mí fui inolvidable.

(34 e)

Mis proyectos profesionales

Es muy difícil hablar de mis proyectos profesionales, pues son apenas proyectos. Tengo conciencia de que pueden no llegar a **concretizarse**, pero **voy tentar** hacer el máximo para que se concretizen.

En el fin de año **voy hacer** selectividad para dos instituciones: la universidad federal de Paraíba (UFPB) y Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), para las carreras de Historia y Relaciones Internacionales, respectivamente. **Hacendo** esos dos cursos, yo tendré, creo yo, un campo más grande de oportunidades. Yo tentaré hacer los dos cursos simultáneamente. Yo sé que **va ser** difícil, pero tentaré.

Al terminar el curso de historia, yo **iré tentar** la vida académica **hacendo** maestrado y doctorado, me especializando cada vez más, tornarme profesor de historia, quizá de la Universidad. Pero, **concluyendo** el curso de relaciones internacionales no sé muy bien que **iré hacer** pero existen concursos estos con la finalidad de formar diplomatas . Pero digo más una vez que no sé si es eso que quiero.

Independiente de que **iré hacer**, **voy caminar** un camino muy largo y difícil. Pero, **iré hacer** con que todo dé cierto, pero como dice son solo proyectos.

(35e)

Mis proyectos profesionales

Soy estudiante de enfermería. Ingresé en la Universidad con dieciocho años y no sabía muy bien lo que quería. Pero quando hago algo, hago de la mejor forma que puedo. Hasta ahora, me gusta mucho mi curso, me **gustan** ayudar a las personas, pero aún no sé si lo que quiero es “cuidar” toda mi vida de las personas. Es un trabajo muy bonito, pero no es para todos, y sí, para aquellos que tienen dom.

Después que empecé a estudiar vi que una enfermera no sólo actúa en la parte asistencial, mas hay un montón de cosas que pueden hacer, como ser auditora, enfermera del trabajo, asistencial y hasta mismo (se puede ser profesora. Me gusta mucho enseñar, pero no sé si es eso que quiero para hacer todos los días. Enseñar es algo que se lleva mucho trabajo

para casa y eso no me gusta. Pero no sé se trabajar en la parte asistencial será la mejor cosa, pues ni siempre podré hacer algo por las personas tanto por causas fisiológicas, como se su enfermedad fuera por un problema social. No podré mudar el mundo , el sistema, ese capitalismo feroz que acaba con los sentimientos de las personas que prefieren robar el dinero público para hacer cuentas bancarias altísimas y lujar, que invertir para que otras personas tener una vida digna. Independiente de lo que decida, quiero terminar mi curso y hacer un máster y doctorado.

Quiero actuar en lo que me guste, en algo que haga con placer, pues creo que sólo se hace bien aquello que se gusta , y como dice en el inicio, me gusta hacer todo de la mejor forma posible. Si **tuver** oportunidad, quiero hacer una especialización en el área de salud. Sé que tengo que decidir exactamente lo que quiero, para realizar mis sueños, pues esa es la única manera de **realizálos**.

(36e)

Mis vacaciones

En las mis vacaciones viajé para Natal con mi marido y mis hijos, donde pasamos quince días en la casa de unos amigos suyos, fueram días muy felices, alegres y inolvidables.

No primero día **fuiamos conocer** las playas que son muy bonitas paseamos de barco, de coche en la arena, el delta, sacamos muchas fotografías, jugamos al fútbol en la arena. A noche salimos para cenar en uno restaurante, después **fuiamos bailar** en una fiesta en la calle.

No día siguiente paseamos no centro histórico, donde miramos cosas antiguas do Brasil del siglo pasado, nos **gustan** mucho conocer cosas antiguas, me encantó esta parte de la ciudad.

Los otros días paseamos **conocendo** las calles da ciudad. Lo que más me encantó fue conocer nuevas personas, conversar, descansar y pasear. Hoy todos los domingos conversamos pela internet o pelo teléfono.

Talvez en las próximas vacaciones iremos novamente para allá. Si **tener** dinero, iremos con certeza, lo importante es **quedarmos** juntos en las vacaciones (con mi marido y hijos).

(37 e)

Mis vacaciones

No creía yo que de esta vez que pudiese ter momentos tan agradables como las que tuve en mis últimas vacaciones. ¡Enhorabuena! Pasé bomba. Dar un rato en los quehaceres y vivir un poco lejísimos de algunas preocupaciones me hizo mucho bien.

Salí del Estado da Paraíba y me puse a viajar hasta Pernambuco, donde pasé por Olinda, una ciudad de este Estado. Allá, yo **tenía marcado** con una amiga y pasamos una semana **salindo** y visitando varios puntos turísticos.

Después de esta semana hicimos un viaje, de esta vez en trio, yo, ella y otra amiga hasta Caruaru, nuestra ciudad natal. En junio, la ciudad se queda preparada por lo todo con ornamentaciones para sediar la fiesta de Sao Joao. Esta fiesta tiene duración por todo el mes de Junio. Hay programación para todos los días, por varios puntos de la ciudad, empezando por la mañana, **iendo** por la tarde y **seguinto** por la noche.

Por vivir lejos de mi casa, me añoro mucho a mis padres, abuelos y amigos. Rever a todos me hace muy contento. Estar durante treinta días con todos ellos me hacen más que contento:contentísimo.

Con mis amigos salí durante varios días de la fiesta. Siempre estuvimos en un grupo de, más o menos, quinze o veinte personas. Salimos muchas mañanas, tardes y noche. No nos quedamos en uno sólo lugar, tuvimos programación para todos los días.

Mis vacaciones ahora son recordaciones de buenos momentos que viví creo que podré vivir muchos otros mejores en el futuro. ¿Quién sabe si no en las próximas? Hoy estoy **envuelto** en mis obligaciones, estudios y quehaceres otra vez, sobretodo no estoy malo, más mucho contento. ¡Pero, pronto **voy viajar** otra vez!

(38 e)

Mi familia

Hablar de mi familia es muy fácil. Tengo solamente una hermana. Ella tiene 26 años y ella menor que yo. Ella es muy diferente de mi persona.

A ella no le **gusta** las lenguas extranjeras y la vida en el exterior. Ella es profesora de educación física y ella tiene un novio.

Mi madre no trabaja, solamente cuida de nuestra casa. Es una persona muy alegre y activa. A ella le **gusta** los dulces y las telenovelas. Mi padre trabajaba en el banco del brasil, pero actualmente él es jubilado.

Mi padre y mi madre son personas muy buenas y a ellos les gustan ayudar a las otras personas. Ellos son muy diferentes en relación al otro. No lo entiendo como se casaran. Creio que el amor fue lo más importante.

Mis padres **tenían se conocido** en el Rio de Janeiro pero después de algunos años se cambiaron para Salvador y la continuación para Joao Pessoa.

A mí no me gusta mucho Joao Pessoa, pero no lo sé explicar el motivo.

Me gustaría mucho cambiar de ciudad y vivir en otra más fría.

Mi familia es muy especial y creo que devo aprovechar el máximo al lado de ellos.

(39 e)

Mis vacaciones

En estas vacaciones viajé para hacer un curso en Jaboticabal- SP durante una semana después fui para Florianópolis SC casa de mi tía, en seguida **fuiamos conocer** las ciudades de Gramado, Canela y Tabajara, todos pertenecientes al estado del Río Grande del Sur.

El curso de invierno era sobre Genética, donde teníamos clases expositivas por la mañana y por la tarde clase práctica. Conocí muchas personas, fue una experiencia buenísima. Quedé en una casa muy divertida con 4 chicos, íamos juntos para las clases, pero la universidad es muy grande, así teníamos que camiñar bastante para llegar.

Después de siete días fui para la ciudad de Sao Paulo donde busque el avión en dirección a Florianópolis , cuando llegué en el aeropuerto fui recibida por míos tíos y primos de forma muy cariñosa. Pasé 2 días **conociendo** las bellísimas playas tanto de la región sur como de la norte. Me encanté por la playa de la Joaquina, tenía muchas gaviotas, la paisaje és inolvidable.

Fuimos para las ciudades de Gramado y Canela en coche, la estrada pasava por sierras, hacía mucho frío y la presión en los olvidos era muy

grande. Al llegar en Canela fuimos para el hotel y en la mañana del otro día paseamos por las ciudades. Las dos son bellísimas, llegou a ser – 3^o grados celsius, hacía mucho frío y yo no estaba acostumbrada. Tirei muchas fotos en cada lugar que visitava, también comí los famosos chocolates y compré algunos regalos para mi familia y amigos.

Por fin fuimos para la ciudad de Tabajara donde mi tío nació. Tabajara és una ciudad pequeña con cerca de 80 mil habitantes, allá tiene una fábrica de couro muy barata, así el consumismo tomó cuenta de yo y compré regalos para todos y por esto quedé **debendo** por algunos meses.

Tuve la oportunidad de conocer un poco el sur de Brasil y estoy encantada, fue bellissimo. Améi mis vacaciones y estoy agradecida por **tener pasado** por el aeropuerto de Cogonhas y llegado en casa bien.

(40 e)

Mis vacaciones

¡Mis vacaciones fue estupenda!

Estuve en San Luis del Maranhao durante varios días. No es muy grande, en un día ya **tenía visitado** todo el centro histórico, **conocendo** y visitando varias construcciones que hacen parte del patrimonio histórico y que son verdadeiros monumentos.

Del de las bellezas naturales, a mi lo que más me gustó fue los “Lençóis Maranhenses” dónde admiré las maravilhosas dunas y lagoas naturales.

Mi paseo predilecto, por la noche era asistir a varias presentaciones de los bailes típicos y probar de las comidas regionales.

Saqué muchas fotos, hize buenos amigos, en especial, Adriana, Rogério y Gilda dos quais, ja sinto mucha falta y deseo **reencontrálos** en breve.

Las playas y el clima del San Luís, son bien parecidos con las del Joao Pessoa, pero los costes de las mercaderías no son acesíveis y a me pareció que las personas, en general, son muy aburridas.

(41 e)

Mis vacaciones

El año pasado, yo viajei de vacaciones para la ciudad del Río del Janeiro. Yo fui con mi hermana llamada Lúcia, nosotras fuimos de autobús,

porque yo tengo mucho miedo de viajar de avión. El autobús tardó tres días para llegar a estación de passageiros. Al llegar lá, mi sobrino Ricardo llegó para nos buscar pegamos el autobús con destino a la calle donde mi sobrino vivía en Sao Joao do Meriti.

Todos los días andávamos pos los sitios del Rio de Janeiro, **conocendo** todo lo que podíamos. Fuimos al shopping, la Quinta de la Boa Vista, al museo de la Marina, a la iglesia de la Candelaria.

En el último día de vacaciones, nosotros paseamos de navío por la Ilha da Guanabara. El navío pasó por varias islas, por la plataforma de la Petrobras y llegó cerca de la punta Rio Niteroi.

Todos los días, andava por las tiendas y comprava pequeños regalos para mis familiares, mis hijos, mi madre e aún para mis otras hermanas.

Me gusta mucho viajar de vacaciones, pues es bueno conocer otras ciudades, también hablar con otras personas.

Mis vacaciones fueran maravillosas, me gustaría mucho **tener volvido** este año de vacaciones a aquella ciudade para conocer todas las playas y ver el juegos del Pan. Pero, el próximo año, **voy conseguir** lo que quiero, volver al Rio otra vez.

(42 e)

Mis vacaciones

Estoy de vacaciones desde el día 18 de julio, cuando **tenía hecho** los últimos exámenes en la facultad de Derecho. Entonces, pegué mis equipajes y fue para Patos pasar unos días en la casa de mi madre y bailar en el Sao Joao con mi novia y muchos amigos.

Siempre que estoy de vacaciones, me gusta estar en casa mis familiares y ayudar a mi madre en alguna cosa. Por la noche, salgo con mis hermanos y amigos para **comermos, hablarmos y estarmos** en diversión.

Cuando llego en Joaoa Pessoa, procuro ir a la playa con amigos para julgarmos el fútbol. Me gusta mucho caminar por Shopping Center. A veces leyo un buen libro y veo tele en casa. Como está pasando el juego paname-riacano, paso el día **vendo** los juegos.

És muy importante el período de vacaciones, pues procuro hacer cosas que en tiempo normal no conseguía, como ir me acostar un poco más

tarde , no se preocupar con los estudios y me dedicar un poco más actividades físicas, gimnasias, etc.

Con ese tiempo de vacaciones, los estudios son más provechosos al fin de las vacaciones. Entonces, eres aprovechar ese tiempo y esperar el inicio de la clase.

REDACCIONES DEL GRUPO ESPAÑOL V

(43f)

Mis proyectos profesionales

Soy más una persona recién graduada en turismo que intenta ingresar en el mercado de trabajo y que no ve las oportunidades que nos dijeron existir. Cuando elegimos esta carrera. Por eso, mis proyectos van alén de esta ciudad.

Hace muchos años que descubri un gran interés pela gastronomía pero las escuelas brasileñas son muy caras y yo no tendría condiciones de **pagálas**.

Entonces empecé a buscar escuelas en toda América del Sur y acabé encontrando una en la ciudad de Rosario, Argentina que bien conceituada y con precios más accesibles. Ahora **voy realizar** mi gran sueño de estudiar gastronomía.

El costo de vida es también más accesible que otras ciudades y yo compartiría un piso con dos amigos que también planean estudiar allá.

La propia escuela encamiña los alumnos a trabajar en diversos restaurantes, bares y panaderías de la ciudad.

El fin del curso hay prácticas obligatorias en sitios como Bariloche, Ciudad de México, Pucón, entre otros.

Para que todo eso pueda ocurrir, tengo que, primeramente tener un empleo, pues no quiero ayuda de mis parientes para vivir allá.

Estoy segura de que quiero, solo estoy esperando las oportunidades! **Si tuvier** dinero aún este año, quiero ir fin de año.

(44f)

Mis proyectos profesionales

Piensando en mi futuro profesional, pretiendo hacer un concurso para la Cámara Federal. **Si for aprobada** en la primera etapa, **iré** para Brasilia hacer la prueba discursiva.

Pero mi sueño es ser diplomata. Por eso estoy **aprendendo** el español, el inglés y el francés. Estos idiomas son necesarios y imprescindibles para un diplomata, además de otros.

También es preciso estudiar Relaciones Internacionales. Es lo que haré en el próximo mes en la Universidad Estadual de Paraíba. Este curso es muy importante para la diplomacia, porque se puede estudiar y aprender sobre política, historia de Brasil, historia mundial, geografía, economía, derecho internacional público, relaciones internacionales entre Brasil y otros países del mundo.

El concurso para diplomata exige mucho de las personas porque ellas tienen que tener muchos conocimientos de cultura general.

La persona que tuvo suceso en los exámenes **vai estudiar** en el Instituto Rio Branco en Brasilia, **hacendo** maestría en diplomacia por dos años. En el fin de curso, hará la defensa de su trabajo y **vai trabajar** en los países en los cuales el Brasil tiene relaciones políticas y comerciales.

Voy dar el máximo de mi persona para ser aprobada, porque este es el sueño mayor de mi vida.

(45f)

Mi familia

Mi nombre es Carmen Cristina, estoy con veinte años y estoy con una familia muy bonita llena de felicidad. **Voy hablar** un poco mi familia linda.

La formación de la familia no está solamente relacionada a los sanguíneos, pero también se debe considerar las personas que se quedan por muchos años ayudándonos, y **hacendo** parte de nuestra historia familiar.

Con mis familiares yo pude aprender valores que hoy en actualidad ya no se ven la importancia de la unión es muy grande y cada día más estamos seguros de nuestro amor y respeto.

En mi casa, hay mi hermana Bárbara que tiene 15 años, pero ya piensa como la persona mayor de la familia. A veces se queda un poco aburrida acerca de mis acciones pero yo la entiendo.

Mi padre se llama Arnaldo, es dono de una personalidad y siempre consigue resolver nuestros desentendimientos con mucha calma. Somos una familia muy feliz, y hacemos mucho esfuerzo para **estarnos** juntos los fines de semana, ya que durante la semana todos estamos mucho ocupado. Por eso, que siempre que **teníamos planeado** algo juntos, tentamos **hacélo**, como cenar en un restaurante, ir a la playa.

(46 f)

Mi familia

Cuando hice clase Aparato Ideológico del Estado su autor habló de la familia, de la iglesia y escuela como piezas fundamentales del control para mantenerse en el poder, él decía que **seguindo** dicho camino conseguiríamos una vida más feliz.

Quizas yo ya esté adiestrada pero, no sé vivir sin mi familia y por ella soy capaz de hacer cosas que no haría si viviera sola y aqui estar la fuerza de la máquina estatal.

Cuando yo era una niña aprendi con mis padres concepto, tradiciones y respetar las diferencias que hoy en día aun intento **seguilo** y **enseñalo** para mis hijos.

Mi papa era un hombre muy bromista pero, cuando hacia falta un consejo o una palabra amiga él estaba siempre presente, y mi mama era una mujer ceñuda y la mescla de los dos lograba un balance. Mi padre siempre decía sí mi madre decia no, mi padre regalaba, mi padre castigaba.

Hoy yo busco mantenerme en balance digo sí, digo no, regalo, castigo.

Mi esposo se queda toda la semana en Recife, es que él trabaja en aquella ciudad sólo en fin de semana si queda con nosotros y es por eso que **voy dar** siempre a mis hijos vivienda donde se puede contar y confiar unos en otros.

(47f)

Mi familia

¡Hola! ¿Cómo estás? Me llamo Roberto, e **voy hablar** un poco sobre mi vida, como familia e deseos futuros.

Tengo 20 años, tengo dos hermanas una que llamase Renata, és rubia, tiene 16 años, estudiante, está **hacendo** un curso de inglés, es una juevencita muy guapa la otra se llama Rafaela, tiene 23 años, pelos compridos, con altura mediana, he comprido el curso de Farmacia en UFPB y hoy trabaja en la “Vigilancia Sanitaria”.

Mis padres son muy unidos con nosotros y estan siempre cerca, así como yo mi padre también se llama Roberto, és ingeniero, tiene 50 años, estatura mediana y pelos cortos. Ya mi madre és farmacéutica, tiene 45 años, muy bella.

És increíble como las profesiones de mis padres se confunden con la preferencias profesionales de los hijos como fuera hablado mi hermana Rafaela és farmacéutica, así como mi madre mientras yo sigo el camino de mi padre: engienaría, solo que la mía és eléctrica y del el es mecánica.

Fuera inginiiería eléctrica hago también más tres cursos. Automacción Industrial, Electrónica y Español. Cuando **terminálos** deseo trabajar en una grande empresa como la “Vale do Rio Doce” o mismo “ Petrobras” ,no és un camino fácil, pero nunca imposible. **Si tuviera** más tiempo, con certeza **quisiera** hacer otro curso, me **gustan** estudiar muchas cosas de una vez.

(48 f)

Mis proyectos profesionales

Yo estudio derecho para hacer bien a los outros pero que es necesario empeño para entender el futuro de nuestra nación.

Cuando termine mi curso de derecho quiero especializar en el área de derechos humanos para hacer cosas en dedicación intensa.

Es verdad que nos es fácil lograr llegar donde quiero pero si posible intentaré hacer esto lo más rápido. **Voy estudiar** mucho para esto.

Tengo dudas sobre el futuro de nuestro planeta con tanta violencia y guerras civiles. A mí me gustaría poder luchar contra todas las injusticias que cercan los más necesitados.

Por ello, yo pienso en hacer una vida colgada en la defensa de los derechos humanos en otros países.

No es importante si **voy hacer** maestrado o doctorado para mí lo más importante es poder ayuda. No quiero salvar el mundo quiero apenas hacer mi parte.

Comprehendo las dificultades de hacer mi parte. Mas creo que devo **hacélo** mismo que alrededor no encuentre fuerzas. **Si for** posible lo intentaré **si no for** posible lo imaginaré.

En realidad no me **gustan** hacer planosk y sí **cumplílos**, lo más importante es no olvidar de quien soy al **ejecutálos**. **Sabendo** siempre sus consecuencias.

(49f)

Mis vacaciones

En el mes pasado, mis vacaciones, yo **fui viajar** para el Rio de Janeiro.

Yo necesité irme, no escogi, por que mi tío sufrió un accidente y tuvo que submeterse a una operación. Aunque me tío estuviera enfermo, mis vacaciones fueron muy divertidas, paseando y **salindo** todos los días.

En la primera semana estuve sola ayudando a tío. Pero el quedose bien muy deprisa. Entoces ya empezé a divertirme. En el primero finale de semana mi hermana, más pequeña que yo, Camilla, también llegó en Rio de Janeiro y nosotras salimos bastante.

Fuimos a la playa, al cine, teatro, casa de espectáculo...

Pero lo mejor fue que fuimos a Sao José dos Campos a visitar nuestra hermana, Andrea, que vive alá desde Marzo.

Mi madre quedóse muy contenta por **estarmos** todas juntas.

De Sao José seguimos para Sao Paulo pues tenemos tías, tíos y primos que viven alá. En Sao Paulo conocemos una tradicional pizzería de esta ciudad llamada " Speranza" . Esto restaurante és muy conocido porque fue construido por la familia italiana que **tenía traído** la receta "marguerita".

La cosa más interessante que nosotros hicimos fue ir a la exposición "O Corpo Humano" en el parque Ibirapuera. És una exposición increíble y yo, que estudio medicina, quedé encantada con la técnica utilizada para conservar los cuerpos.

Por fin, yo y Camila volvimos a Rio de Janeiro en autobús y estuvimos por tres días más.

Fue buena vacaciones pues mi tío ahora está bien y yo vi mi hermana!

(50 f)

Mi familia

La mi familia es maravillosa, somos muy unidos e siempre unos ayudan los otros cuando hay necesidad. Nos **gustan** mucho **quedarnos** juntos cuando podemos.

Soy casada con un hombre que es muy bueno, comprensivo, cariñoso y muy amavel. No tengo hijo, pero, mi marido tiene una hija del primero casamiento y dos nietos. No tengo padre, hace diez años que faleceu. Mi madre tiene 93 años, es saúdavel, trabaja en casa hace dulce y pastel, es una persona formidable cuando choro ella chora conmigo.

Lamento porque ella no vive más aquí, está **vivendo** en Itaporanga hace más de 40 años, una ciudad que queda lejos daqui.

Hoy estoy feliz, porque mañana ella llega para **ir visitar** conmigo en Recife una bisnieta que se llama Raquel y es muy meiga y bonita.

Tengo ocho hermanos, seis hombres y dos mujeres que residen en lugares diferentes, pero aquí tengo una hermana que reside cerca de mi casa y siempre estamos juntas, es una verdadera amiga.

(51 f)

Mis proyectos profesionales

Siempre hay una esperanza para el futuro. Aunque las cosas esteán difíciles, pero como dije arriba la esperanza es necesaria.

En nuestro país ser estudiante no tiene publicidad como los deportes. Muchas veces parece que estudiar no hace sentido en este país (Brasil).

No que seja pesimista pero a nuestra realidad és así. Ahora creio que aún puedo hacer alguna cosa para realizar mis proyectos profesionales.

Deseo que de aquí para frente este país vea los estudiantes como personas que pueden desarrollar este país para mejor. **Si ellos pensaren** así, hay una chance de vencer.

Las dificultades siempre **van existir**, tenemos que está preparados para ellas.

Creo que algun proyecto mío será realizado, pues lucho para eso. No quiero perder la esperanza. Y estudiar es un camino para conseguir realizar mis proyectos profesionales y sé tarde o pronto **voy realizálos**.

(52 f)

Mis vacaciones

En mis vacaciones viajéi con un grupo de amigos para Buenos Aires, donde nos quedamos días. Al llegar allá, en el primer día **fuimos recorrer** todos los puntos turísticos de la ciudad en el autobús. Conocemos las grandes plazas y avenidas como la av. Nueve de Julio, que tiene 144 metros de ancho y la plaza de mayo. Estubimos también **recorrendo** la ciudad de barco “EL Delta del tigre”; anoche cenamos en club y asistimos al bellissimo “show de tango”.

Me encantó los bonaienses, son muy acogedores. Visitamos las tiendas de la feria de Telmo, donde hay muchas bijuterías de plata a la venta. Y también “ El Caminito” , con sus casas coloridas, en que las parejas costubran bailar tango por las calles.

¡Por supuesto, aproveché bastante esos días de vacaciones en Argentina! **Si tener** otra oportunidad, quiero ir de nuevo.

(53 f)

Mis vacaciones

Bien, mis vacaciones fueron muy divertidas puesto que hize una viajen, que no **tenía planeado** antes en verdad, una viajen de aventura. Me desperté en una mañana y decidí que viajaría, entonces, conecté lo ordenador y hize un rotero para Chapada Diamantina, un lugar que nunca **tenía conocido**. Después fue en busca de una empresa de turismo por la ciudad de Lençóis y pagué por una excursión de siete días.

Cuando llegué allá fue para un pequeño hotel y me acomodé. Después fue en busca de una empresa de turismo por la ciudad de Lençóis y pagué por una excrusione de siete días.

La excursione fue muy divertida, todos los días **salindo y conociendo** mucha gente, me encanté por la Chapada. Creo que esa viagen fue especialmente buena porque fue inusitada y me custó mucho poco dinero.

Quiero en mis próximas vacaciones hacer todo otra vez, pero ahora para otro lugar y por más tiempo.

(54 f)

Mi familia

Yo tengo una familia muy guapa, ellos son: Iêda (mi madre), Paco (mi padre), Ajandro (mi hermano), Daniele (mi hermana) y yo. Siempre que estamos todos juntos es muy divertido pero hoy es difícil **estarnos** reunidos pues el trabajo ocupa nuestro tiempo.

El domingo és el único día que quedamos todos en casa entonces es el día de conmemoraciones , mi madre hace una comida muy sabrosa que nos **gustan** mucho, a veces mis tíos y primos vengan también **hacendo** una buena fiesta.

Durante el la semana mamá y papá trabajan juntos ellos tienen un pequeño restaurante en el centro y nosotros, mis hermanos y yo trabajamos y estudiamos, menus mi hermana Daniele que solo estudia.

Bien, estas son las personas que me **gusta** mucho y que siempre que necessito ellos me ayudan.

(55 f)

Mi familia

Mi nombre és Isabel, vivo con mis padres Inés y Luís, mi hermana Mónica y una prima Dayane. **Voy hablar** un poco sobre mi familia. Soy enamorada de un chico muy inteligente llamado Werton. Tengo cinco tíos llamados, Bia, Wilson, Adailza, Antônio y Nino. Todos viven próximo de mi casa. Tengo once primos y mías abuelas. Mi familia es pequeña y muy amiga, todos son compañeros. Siempre viajamos juntos y saimos a conmemorar. Mis padres son muy buenos y hazen tudo por yo , mi hermana y mi prima.

Nosotras estudiamos encuanto ellos trabajan mucho. Mi padre trabaja viajando y mi madre trabaja en casa. Yo hago nutrición y mi hermana económicas. Mi prima estudia en el primer año de enseñanza secundaria. Yo pienso en hacer oposiciones para trabajar en el hospital de trauma que se queda en Joao Pessoa. Pienso también en hacer máster en la Universidad Federal da Paraíba o hacer residencia en el hospital de Pernambuco.

Ya hablé todo sobre mi familia, entonces, ahora **voy contar** un poco como fue mis últimas vacaciones. Yo viajé para la playa con mi familia y mi novio, salimos a noche, **fuiamos bañarnos** en la playa. Yo y mi novio paseamos mucho en las vacaciones, **hacendo** paseos por playa que nunca **teníamos ido** antes. Fue muy buena las vacaciones.

(56 f)

Mis proyectos

Tengo varios proyectos en mi vida, finalizar mi curso de Administración, lograr un buen empleo, hacer un posgrado en España...entre otros.

Entre estos el más importante para mi es hacer un posgrado en la España. Tengo este proyecto, que se parece más con un sueño, desde que empecé la Universidad. Incluso, en este año yo tuve la oportunidad de estudiar en España, en la Universidad de Granada, por el proyecto PIANI (un proyecto de Universidad que lleva alumnos brasileños para otros países). Pero perdí esa oportunidad porque no pude ahorrar dinero para viajar.

Yo me quedé muy triste con todo, pero yo estoy mejor incluso logré un estagio y ya estoy ahorrando dinero para que próximo año yo pueda tener dinero suficiente para **ir vivir** en este país e hacer mi posgrado en Empresariales en la Universidad de Granada. Y se queda todo bien puedo, hasta, lograr un bueno empleo por allá que ya es otro proyecto mío. **Si conseguir** un empleo allá, **no voy volver** a Brasil, aquí no hay muchas oportunidades. Pero, sé que extranarei mi familia, pues el tiempo que estamos libres hacemos todo para **estarmos** reunidos.

(57 f)

Mis vacaciones en España

Mis vacaciones pasadas fueran muy buenas, yo realizé a un gran deseo de mi vida, siempre tuvo de ganas de conocer un sitio que no sea en el Brasil y en estas vacaciones fue hasta Europa.

Desde niño, me **gustaba** las danzas españolas, la lengua y tudo que fuera de allá, entonces yo en estas vacaciones viajé hasta allá.

Me encantó las personas y las cosas que ví, como siempre soñé yo miré una danza de unas gitanas.

Pero todo no fuera tan bueno así, me pasó que estaba **salindo** para una calle, que ahora no me acuerdo el nombre y tuvo ganas de comprar algunas para me alimentar , entonces fue hasta la tienda donde vendía frutas ,pero allá también vendía , pastel y empanadillas.

Cuando miré el pastel yo no sabía decir entonces pedí, dame un trozo de “ bolo” y el hombre no entendía, y yo repetía varias veces, pero él no hacía nada, pues no estaba **entendiendo**.

Yo muy aburrido, empecé a hablar muy alto y el hombre también, entonces minutos después la policía, llegó al sitio y me preguntó, lo que estaba **ocurrendo**, y yo muy envergoñozo le dice no señor policía no hay nada.

Después de esto yo fue para la casa de mi abuela, que vive en España , pero no hace mucho tiempo que ella está allá.

Por la noche salí de nuevo por la calle, pero ahora con el coche de un primo mío que vive con mi abuela en España.

Mi primo que conece un poco la ciudad que estuvo, me dijo todas las anécdotas que le pasó, cuando el y mi abuela llegaran allá, y una fue casi igual a que me pasó, entonces con las historias nosotros reyimos por toda la noche.

(58 f)

Mis vacaciones

En mis vacaciones mi novio sufrió un accidente del coche. Passé una semana **indo** al hospital. Hoy elle esta bien. Tuvo solamente que hacer una cirugía. Su coche estropeóu todo, tuvo un prejuicio mucho grande.

Después cuando mi novio quedó mejor, viajamos para Salvador, fui acompañada también de mi cuñado. Mi viaje duró una semana a Salvador es una ciudad muy bonita. Mismo **conocendo** antes, todas las veces que yo voy me encanto.

Durante el día en Salvador, **fui conocer** la playa y también algunos lugares que no conocía. A la noche fui a los bares de la ciudad los monumentos históricos. Cuando volví a Petrolina, donde mi familia vive yo continué **salindo** mucho y aprovechando, pero tuve que volver para Joao Pessoa porque mi clase **tenía empezado**.

(59f)

Mis vacaciones

Bueno... En mis vacaciones viajé para casa de mis abuelos. Ellos viven en una hacienda en Minas, cerca de Belo Horizonte. Me quedé 3 semanas con ellos y fue muy divertido; me **gusta** mucho las cosas de la tierra. Hay un río cerca que **íbamos bañarnos** y pescar, era muy bueno. Íbamos a la ciudad también, mis tíos viven en Belo Horizonte, entonces nos quedávamos en sus casas. Mi abuela es muy animada. En la hacienda hacía cosas típicas de allá, me despertaba temprano e me acostaba temprano también, pero quedava haciendo crochê hasta tarde de la noche con mi abuela, eso fue una de las cosas que aprendí, en esta viaje.

Depoes de estas 3 semanas yo encontré con mi novio y su familia en Belo Horizonte, y nosotros viajamos para Montes Claros, norte de Minas, para visitar la familia de su padre. Llegando allá, en el inicio me quedé un poco sin geto, pero después fue muy divertido. Sus primos son muy legáis y nosotros salimos bastante. Fue también el cumpleaños de su hermana, y ellos hicenron una fiesta muy bonita. Sus tíos también tenían hacienda y hicenron una gran hogueira allá, fue muy bueno y útil porque estava muy frío.

Bien... Después volví a mi casa, que ya estava **sentindo** falta empecé a las classes, pues estas ya hacia 2 semanas que estava **ocorrendo**.

Ya está.

(60 f)

Mi familia

Yo tengo una familia muy grande y feliz con muchos tios y primos. Los de la parte de mi madre están **vivendo** en Recife hace muchos años y los de la parte de mi padre viven en el barrio del Cristo. Pero, mismo con la distancia, convivi mas con los familiares de mi madre.

Mi padre murió cuando yo tenía 5 años y infelizmente no me recuerdo mucho de él. Mi madre es una gran mujer que siempre luchó bastante para dar la mejor creación a mí y a mis dos hermanos.

Mi hermana mayor tiene 26 años y se parece mucho conmigo, mi hermano tiene 23 años y es muy divertido, ella se llama Tatiana y él se llama

Glauber. Pero también tenemos una hermana de creación que se llama Ana Paula y tiene de 23 años, ella empezó a vivir con nosotros cuando tenía diez años y hasta hoy vive en nuestra casa como una hermana e hija de sangre.

Somos una familia muy alegre y unida, nuestra casa siempre está llena e amigos, tíos y primos. Yo soy la bejamín de la casa y mis hermanos tienen celos cuando mi madre me hace cariño, pero ella trata todos igual.

Soy muy **grata** a Dios por la familia que tengo, por mi madre, que es la mejor madre del mundo, por mis hermanas que son mis orgullos y por toda mi familia en general que es muy feliz.

(61 f)

Mis vacaciones

En mis últimas vacaciones fue a Natal-RN para visitar mis padres, hermano y amigos que viven nesta guapa ciudad.

A pesar de **tener vivido** en Natal por viente años e conocer la maioría de los lugares, siempre me quedo encantada con la belleza y con la hospitalidad de las personas de este lugar.

En los primeros dias me quede en casa descansando, **asistindo** los programa de televisión, las películas. Después de estes dias de descanso, fue con alguns amigos conocer playas de el Estado que no **tenía conocido** y algunas ciudades vecinas.

También tuve la oportunidad de conversar bastante con mi madre sobre mis proyectos profesionales y ella pode me orientar cuanto mis estudios en la universidad y futuras escolhas, ya que elegir la misma profesione que ella.

Para mi es muy importante está con mi familia por el tiempo de mis vacaciones ya que es la unica oportunidad de está perto de ellos. Todos hacen mucha falta cuando estoy en Joao Pessoa y por esso conto los dias até las proximas vacaciones. **Si tener** la oportunidad de ir pasar con ellos algún fin de semana antes de las vacaciones voy .

(62 f)

Mis vacaciones

El mes pasado, estuvo en México durante mis vacaciones. Pasé veinte días maravillosos allá, al lado de mi novio que es mexicano. Estuvimos

vivendo juntos durante todos estos días, fue bueno porque tuvimos la oportunidad de **conocernos** mejor.

Ya **tenía estado** en México en otra ocasión y por eso ya conocía los principales puntos turísticos de la Ciudad de México, así como otras ciudades a ejemplo de Campeche, Veracruz, Acapulco, Taxco, Cuernavaca, Pachuca y Toluca. Entretanto desta vez, no paseé mucho, porque surgió una oportunidad para trabajar durante unos días en despacho contable mexicano.

Fue una experiencia maravillosa, donde pude aprender un poco del sistema contable- fiscal mexicano y también pude mejorar mi español. Todo me deo más confianza y aprendí que somos capaces de lograr lo que deseamos, cuando echamos ganas en nuestras metas.

Los mexicanos son mucho acogedores y fue muy bien **recebida** allá. Ellos son divertidos, muy bromistas, buscando siempre ver la vida con optimismo.

La ciudad de ciudad de México és una de las más pobladas del mundo y por eso mismo tiene mucho tráfico y polution. Por eso, es un poco estressante vivir allá. Sin embargo como todas las grandes ciudades, también tiene sus encantos. És llena de museos, restaurantes, monumentos históricos y centro comerciales. La vida nocturna también és muy rica, con muchos teatros y espetáculos. Cuando estuve allá en el mes pasado, tuve el privilegio de asistir una pieza de la grande compañía inglesa Royal Ballet. Fueran 3 horas de un ballet de alto nivel, donde los bailarinos encenaran el drama "Romeo y Julieta".

México és un país muy rico en cultura, con sus enormes pirâmides aztecas y mayas, con su arte representada internacionalmente pelos pintores Frida y su esposo Diogo Riviera y con su culinária esquisita. ¡Para quien busca diversión y cultura, es una excelente opción de viaje!

(63 f)

Mi familia

Voy hablar un poco sobre mi familia, que es bastante bella y es constituida por mi padre, Valmir, mi madre, Nilma, mis dos hermanos, Kênia mayor que yo y Kristy menor que yo.

Actualmente mi padre no vive con mi madre, puesto que los dos son divorciados, el hoy tiene otro amor en su vida. Ya mi madre aún vive sólo con mi hermana Kristy.

Mi hermana ya es casada y tiene un esposo y un hijo muy inteligente y bello los dos. Ella trabaja en un videoclub , su marido es veterinario.

Mi hermano Kristy es muy esperto e inteligente, él es baterista y tiene una banda de rock, yo pongo mucha creencia en su éxito profesional.

Delante o que ya **tengo hablado** hay mi abuelo, Antonio casado por la segunda vez es fuerte y trabajador. Su primera esposa morrió del cáncer y ella era mi abuela madre de mi padre.

Mi madre sólo tiene su madre en vida pues mi abuela paterna morrió de mal de parkinson. Mi abuela materna es una señora muy buena, una mujer luchadora y querida.

En resumen, a la mi familia yo soy **grata** por todo lo que soy y tengo. Sin ella yo no estaría donde me encuentro, en la universidad, con salud y llena de ganas de aprovechar las oportunidades de tener una buena profesión y ser una maravillosa madre cuando formar mi familia.

(64 f)

Mi familia

¡Hola! Me llamo Geórgia, vivo en Joao Pessoa con mi familia. Mi padre tiene cincuenta y ocho años y és engenero. Mi madre tiene cincuenta y seis años y és dentista. Ellos son casados hacen treinta y uno años y tienen tres hijos. Mi hermana mayor tiene treinta años, tambien és dentista y tiene dos hijas, la chica mayor tiene nueve años, la menor tiene seis años, ellas viven conozco. Ya mi hermano tiene veintesyete años, es casado y vive con su mujer e hija en otra casa. Pero, cuase todos los días viene vernos. Él és muy próximo a mi madre y a mí, y hace muy falta en nuestra casa. Yo soy la más joven de los tres, tengo veinticinco años y soy estudiante de la carrera de medicina. Mi familia es muy tradicional, somos muy religiosos. Como mis hermanos y yo somos ocupados, hacemos lo posible para **estarnos y salirmos** juntos de vez cuando. Nos **gustan** reunir todos los miembros de la familia siempre que podemos.

Tenemos una buena relación entre todos, siempre estamos charlando y **discutiendo** sobre las más diferentes cosas. Nos encanta se quedar en la

nuestra casa, somos personas alegres, compañeras y muy amigas. Tuviemos una educación muy severa, pero la relación de amistad siempre ocurrió. Me acuerdo mucho de nuestra niñez, fue muy placerosa y divertida.! Bueno tiempo aquél! Como benjamín, todos tentavan agradarme, eres muy bueno, porque hacían todas las mis vontads. Pero, siempre colocaron límites.

(65 f)

Mis vacaciones

Mis vacaciones fueran muy buenas. Yo viajé con mis padres e con la familia de mi novio. Estuvimos por todo el litoral sur de la Paraíba, **conocendo** las bellas playas, y la estupenda paisagen de aquella region. Fueran una semanac mucho sol, e también mucha tranquilidad. Yo estuvo todos los días en la playa con mi novio, caminando, jugando “ frescoball”, mergulhando en el “ recifes de corais”, etc...

Quando vuelví a Joao Pessoa, yo encontré muchos amigos de Campina Grande que estaban de vacaciones. Nos fuimos juntos al cine, y asistimos “ Piratas do Caribe 3” . En el fin de semana salimos para bailar y después hizimos un “ Luau” en la playa. Fui muy divertido, todos estaban contentos y alegres. En el domingo por la mañana fuimos todos a la playa, mis amigos jugaram una pelota, y las mujeres jugaram volleyball. Comemos “ carangueijo” y bebemos mucho agua de coco.

En el último fin de semana de mis vacaciones, yo viajé con los hermanos de la iglesia para Baia da Traição. Fueran veinte personas, y todos quedarán en una casa en frente de la playa. Fue estupendo! Hizimos muchas cosas juntos, fue muy divertido. Todos visitando y **salindo** para hablar con las personas a respecto del evangelio de Dios, y estaban todos muy receptivos. Si **tuver** otra oportunidad de viajar para **hablarmos** de la palabra de Dios, quiero ir. Fue una experiencia increíble.

(66 f)

Mis vacaciones

Mi última vacaciones fue en junio. Yo creo que no fue tan buena pues yo he hecho muchas cosas y aproveché suficientemente. Me gustaría viajar para conocer otros lugares, a otras personas y hacer todo que no hice cuando estaba estudiando pues no tenía tiempo.

Empezé mis vacaciones viajando para Fortaleza, que es la ciudad de mi novio. Fue para una boda en esta capital de unos amigos nuestros también, pasé algunos días en una ciudad pequeña en Ceará para conocer los abuelos de mi novio. Creo que fue un viaje interesante pero no tan divertido como yo estaba **querendo**.

Después de los diez primeros días de mis vacaciones retorné a Joao Pessoa. Acá solo tube problemas para resolver cuentas a pagar, consultas médicas de rotinas a hacer... Bien, no puedo decir que fue todo horrible pues me quedé todos los días de mis vacaciones con mi novio y fuimos muchas veces al cine. A nosotros nos **gusta** mucho las películas. Yo conozco todas que están en cartel.

Entonces, puedo decir que mi vacaciones fue muy agitada , diferente y llena de actividades. En verdad, fue una experiencia única que ya estaba practicando para mi futuro como médica. Pero, en mis próximas vacaciones **si tener** dinero, quiero ir a otro país para practicar las lenguas que estudio.

(67 f)

Mis proyectos profesionales

Tengo diversos proyectos profesionales los cuales solo no puso en practica por dificultad de patrocinio. Pienso en tener una productora de documentarios y producir todas las películas que planeo. **Si tuver** dinero todavía este año, quiero **hacélo** este año, lo antes posible.

Pienso en trabajar con documentarios que muestre la cultura brasileña, especialmente de los rincones más desconocidos pues hay historias estupendas, hábitos, danzas y canciones que si no fueran documentadas se perderían en el tiempo.

Otra cosa que me envuelve mucho son los problemas ambientales y la ausencia de informaciones de las personas, no solo en las clases / camadas sociales más carentes, pero también en las camadas más abastadas. Las personas más endiñeradas aunque tengan más / sean más informadas no tienen noción de los problemas que los hombres vienen causando en todo planeta usando los recursos naturales de manera irracional y irresponsable, sin pensar en las generaciones que están por venir. Yo pienso en producir videos educativos dónde pueda enseñar el uso correcto de el agua, de la

energía, entre otros, además de mostrar las consecuencias de la ausencia de cuidados y de algunas cosas que están **ocorriendo** hoy.

Pretiendo también en estos videos y documentales divulgar las leyes ambientales para que la población.

(68 f)

Mis proyectos profesionales

Este año he terminado la carrera de Letras, ahora soy un profesor. Contudo, mis estudios y aspiraciones futuras no acaban aquí. Aún no conseguí hacer todo lo que **tenía planeado** hacer, enquanto estaba en la universidad.

Ser profesor es muy interesante, pero, por causa de las dificultades encontradas en país, como, por ejemplo, falta de infraestructura, investimentos en el área de educación, profesionales malos remunerados y otros más, tengo que pensar en un futuro provisor.

Mi próximo objetivo es un mestrado y posteriormente un doctorado en el área de lenguas. Mi gusta estudiar portugués, pero como hablo español, es posible que empiece la carrera para profesor de esta lengua.

En un futuro próximo, pienso ministrar clases de español en mi comunidad, "Praia do Poço", para chicos que no tienen condiciones de pagar por los cursos **ofrecidos** en el mercado. Hablar una lengua extranjera es muy importante hoy, por eso, quiero que estos chicos tengan la oportunidad de estudiarla, sin que comprometan la renda familiar.

Creo que esto es lo camino para mi realización profesional. No pienso, solamente en ganhar dinero, por que para **conseguirlo** como profesor, trabajaría mucho y no podría concluir mi proyecto. Mi proyecto es más importante que el dinero para mí, la felicidad profesional está en ser bueno profesional y no solamente, ganhar dinero.

(69 f)

Mis vacaciones

En mis vacaciones hice todo que me gusta y que no tengo tiempo de hacer cuándo estoy estudiando.

Fui varias veces al cine con mis amigos y mi novio, dónde vi películas que a mí me encantaron. También alquilé algunas películas para ver en

casa con mi hermana, principalmente cuándo estaba **lloviendo** y no podíamos salir.

En los finales de semana siempre salía con mi novio, íamos a la playa, a restaurantes, a casa de amigos, al centro comercial y a fiestas, lo importante fue **quedarnos** juntos lo máximo posible.

En el Sao Joao, que se comemora el mes de junio viajé con mi novio. Fuimos a Campina Grande, dónde el Sao Joao es una fiesta típica. Allá tenía mucha gente, mucha música, comidas, bebidas... Fue muchísimo divertido, bailamos bastante y encontramos varios amigos.

Cuando vuolví de Campina tuve que hacer algunos trabajos de la universidad y esto me custó mucho tiempo y trabajo.

Cuando me quedé libre de esta actividad fui a casa de mi abuela pasar algunos días, pues ya hacía mucho tiempo que no la vía. Mi abuela cocina demasidamente bien y por eso gané algunos quilos. Después de estos quilos más empecé a irme al gimnasio.

En la última semana de mis vacaciones decidí quedarme un poco en casa con mis padres y mi hermana, además también necessitava descansar. ¡Ah **si tuver** otras vacaciones pronto, **iría viajar** otra vez!

(70 f)

Mis vacaciones

Bien, yo **voy escribir** un poco sobre mi carrera, yo soy nutricionista, mi graduación ocurrió ahora en fin del año de 2006.

Trabajé cinco meses en una alcade en interior da Paraíba, pero ahora estoy a procurar un empleo. Penso en hacer un teste para maestría en diciembre de 2007 en la Universidad Federal da Paraíba y estoy pensando en hacer una especialización en nutrición clínica, pero todavía no sé en que área yo **voy escoger**.

En Nutrición tenemos algunas áreas de trabajo como la clínica, producción que ocurri en la industria, salud pública, dietética, en los restaurantes y nutrición esportiva, pero el mercado de trabajo acá en Paraíba es muy poco.

Pero, estoy **sintindo** falta demasidamente de mis amigos de mi curso, porque cada uno está a seguir su camino. Y también su vida, por eso ni siempre pudrimos nos encontrar, charlar, algunos están cerca otros lejos de

acá y fue algo muy bueno la presencia de ellos en mi vida, pero cada uno ahora tiene que hacer su propia vida.

Hoy estoy a estudiar para los concursos públicos y para la maestría.



Graduada em Turismo(2002) e Letras (2003), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Literatura, pela Universidade de Salamanca (2008) e revolidado pela Universidade de Brasília. Doutorado em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING/ UFPB (2014). Foi Professora Substituta de Língua Espanhola da UFPB, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e em outras instituições, atuando também como pesquisadora na área de ensino-aprendizagem de língua e literatura estrangeiras, tradução e Formação Continuada de Professores. Faz parte do Grupo de Pesquisa Formação Docente em Língua e Literatura Estrangeiras. Atualmente, é Professora Efetiva de Língua e Literatura Espanhola da UEPB.



Graduada em letras com habilitação em língua espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Especialista em Novas Tecnologias Educacionais pela Universidade Internacional SIGMORELLI. Lecionou na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no curso de Formação de Professores de Língua Espanhola no Campus I - Campina Grande/PB. Atualmente atua como professora substituta de Língua Espanhola e Coordenadora do Núcleo de Línguas na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – Campus V).