

Interferencia lingüística de la producción oral de los estudiantes croatas de ELE y PLE

Frlan, Valentina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:976390>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-15**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za hispanistiku

Međujezični utjecaj u govornoj produkciji hrvatskih studenata
španjolskog i portugalskog kao stranog jezika
Diplomski rad

Studentica: Valentina Frlan

Mentorica: dr. sc. Daliborka Sarić, v. lekt.

Komentorica: dr.sc. Andrea-Beata Jelić, nasl. doc

Zagreb, lipanj 2022.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Interferencia lingüística de la producción oral de los estudiantes
croatas de ELE y PLE

Tesina de maestría

Estudiante: Valentina Frlan

Tutora: dr. sc. Daliborka Sarić,

Cotutora: dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, junio de 2022

Sažetak

Ovaj interdisciplinarni rad se bavi proučavanjem međujezičnog utjecaja u govornoj produkciji studenata viših godina španjolskog i portugalskog kao stranog jezika, a čiji je materinji jezik hrvatski. Rad se sastoji od dva dijela, teorijskog dijela u kojem se bavi pitanjem jednojezičnosti i višejezičnosti i bliskosti jezika, u ovom slučaju romanskih jezika. Također, objašnjava se pojam međujezičnog utjecaja koji se povezuje sa samim procesom učenja stranih jezika, a spominju se i sličnosti i najznačajnije razlike španjolskog i portugalskog jezika uz kratki osvrt na povijesni razvoj ova dva jezika. Nadalje se navodi teorijski okvir vezan uz fenomen međujezičnog utjecaja i objašnjava se terminologija povezana s istim fenomenom. Također, ističu se osnovni pojmovi poput greške, omaške, poimanje greške u učenju stranih jezika kroz povijest. Na kraju teorijskog dijela rada nalazi se teorijski okvir analize pogrešaka te se predstavljaju radovi sa sličnom tematikom te istraživanja provedena u Hrvatskoj.

U drugome dijelu rada nalazi se istraživanje u kojem analiziramo govornu produkciju na španjolskom i portugalskom jeziku hrvatskih studenata viših godina studija tih dvaju jezika. Sa svakim se studentom snima razgovor na temu turizma u kojem student odgovara na ista pitanja na oba jezika. Dobiveni korpus obrađen je metodom analize pogrešaka, pri čemu se pogreške klasificiraju i opisuju. Cilj je ustvrditi koje vrste pogrešaka se najčešće pojavljuju kod studentata španjolskog i portugalskog jezika i u kojem smjeru djeluje međujezični utjecaj. U raspravi će se povezati dobiveni rezultati s prethodno navedenog teorijom kako bi se donijeli zaključci.

Ključne riječi: međujezični utjecaj, analiza pogrešaka, španjolski, portugalski

Resumen

Esta tesina aborda la investigación de la interferencia lingüística en la producción oral de los estudiantes de los años superiores de español y portugués como lenguas extranjeras, cuya lengua materna es croata. El trabajo consta de dos partes, la primera parte es teórica en la que se trata el tema del monolingüismo y plurilingüismo y la proximidad de las lenguas, en este caso las lenguas romances. Asimismo, se relaciona la noción de influencia interlingüística con el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, y se mencionan las similitudes y diferencias más significativas entre el español y el portugués, con un breve repaso del desarrollo histórico de estas dos lenguas. Se describe el marco teórico relacionado con el fenómeno de la influencia interlingüística y se explica la terminología relacionada con el mismo fenómeno. De igual forma, se destacan conceptos básicos como el error, la falta, la noción de error en el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de la historia. En la última parte de la parte teórica, se presenta el marco teórico del análisis de errores y se mencionan trabajos con temas similares e investigaciones realizados en Croacia.

En la segunda parte de la tesina, se encuentra la investigación en la que analizamos la producción oral en español y portugués de estudiantes croatas de años superiores de estas dos lenguas. Se graban las entrevistas cuyo tema es el turismo con cada estudiante en las que el estudiante responde las mismas preguntas en ambos idiomas. El corpus resultante se analiza usando el método de análisis de errores, mediante el cual se clasifican y describen los errores. El objetivo es determinar qué tipo de errores son más frecuentes en la interlengua de los estudiantes croatas y en qué dirección fluye la influencia interlingüística. La discusión se vincula con los resultados obtenidos y con la teoría anterior con el fin de extraer conclusiones.

Palabras clave: influencia interlingüística, análisis de errores, español, portugués

Índice

1. Introducción	1
2. Un camino hacia el plurilingüismo	3
2.1. El plurilingüismo	3
2.2. La lengua materna	4
2.3. Las lenguas extranjeras	5
2.4. El papel de la LM en el aprendizaje de la L2 y de la L2 en el aprendizaje de L3	6
3. Las lenguas en contacto	7
3.1. La distancia entre lenguas y culturas	7
4. La interferencia lingüística	9
4.1. Historia del fenómeno de la influencia	10
4.2. La investigación sobre la influencia entre lenguas	12
4.3. La interferencia lingüística en el proceso de aprendizaje simultáneo de las lenguas extranjeras	16
4.4. Tipos de interferencia lingüística y los parámetros de transferencia	17
4.4.1. Las áreas lingüísticas	19
4.4.2. La direccionalidad de la influencia	20
4.5. Los factores que influyen en la interferencia lingüística	21
5. La proximidad de las lenguas romances	24
5.1. La proximidad entre español y portugués	24
5.2. La formación del español y portugués	25
5.3. Percepción sobre la proximidad de los hablantes nativos de español y portugués	27
6. El análisis de errores	28
6.1. El concepto de error	28
6.2. Del análisis contrastivo al análisis de errores	30
6.2.1. El análisis de errores	31
6.3. Estudios existentes sobre los errores en ELE y PLE de los hablantes croatas	34
7. Investigación realizada con los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb en el Departamento de Estudios Románicos	36
7.1. Objetivos de la investigación e hipótesis	36
7.2. Participantes	37

7.3. Instrumentos y procedimiento	39
7.4. Corpus	40
7.5. Taxonomía	41
7.6. Resultados	42
7.6.1. Las transcripciones de las entrevistas portuguesas	44
7.6.2. Las transcripciones de las entrevistas españolas	64
7.7. Discusión	80
8. Conclusión	85
9. Resumo em português	88
10. Apéndice 1	88
11. Apéndice 2	89
12. Bibliografía	90

1. Introducción

Cuando uno decide adquirir el conocimiento de una lengua extranjera, es necesario entender cuál es el objetivo del aprendizaje y cuáles son las competencias, estrategias y tareas que el aprendiz va a utilizar y/o necesitar y, a partir de ese punto, comienza el aprendizaje. Al igual que el proceso de la adquisición de la lengua materna (LM), el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso largo, lleno de altibajos, errores, lecciones, correcciones y, podríamos decir que es un proceso que nunca acaba. La LM de los aprendices siempre tiene un papel importante y sirve como una fuente de los posibles errores en la segunda lengua o lengua extranjera (L2/LE). En este trabajo no nos interesa investigar si hay influencia de la LM en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino averiguar si existe la transferencia de una LE a otra, en este caso, el español y portugués. Luego, nos importa analizar todos los errores que aparezcan y entender cómo funciona la mente de los aprendices de español como lengua extranjera (ELE) y portugués como lengua extranjera (PLE). También, vamos a averiguar si existe la interferencia lingüística entre estas dos lenguas u otras, ya que se trata de los hablantes multilingües.

A lo largo de los años, los términos como *interferencia lingüística*, *influencia interlingüística*, *transferencia* y *errores* han formado parte de las investigaciones y han sido los términos considerables dentro del proceso de aprendizaje y adquisición de las lenguas extranjeras. Asimismo, esos términos serán claves para esta investigación porque, a través de ellos, veremos y entenderemos mejor cómo se aprenden, paralelamente, dos idiomas de la misma familia y cómo se muestran las eventuales dificultades en la interlengua (IL) de los aprendices.

En esta tesina vamos a analizar la interferencia lingüística de la producción oral de los estudiantes del nivel avanzado de ELE y PLE. En la primera parte del trabajo vamos a representar los términos ya mencionados, como la interferencia lingüística, el plurilingüismo, el papel de la LM, la proximidad de las lenguas. También, vamos a dedicar espacio a la evolución y desarrollo de las lenguas romances, poniendo énfasis en la lengua española y portuguesa, ya que son el eje sobre el que gira esta tesina. La segunda parte de la tesina se dedica a la investigación llevada a cabo con los estudiantes de la lengua española y portuguesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. Utilizaremos el

método de análisis de errores, a través del cual llegaremos a las conclusiones sobre la influencia interlingüística que existe entre estas dos lenguas cuando se aprenden al mismo tiempo y cómo se presenta en el habla de los estudiantes croatas.

La elección de este tema para la tesina proviene del interés por la interlengua de los estudiantes de español y portugués, peculiaridades del aprendizaje simultáneo de estas dos lenguas y por los errores y obstáculos más frecuentes, puesto que los errores que se presentan en la interlengua de ellos, según Almeida (2012), pertenecen a un grupo específico. Ese grupo específico, conforme el autor, consiste en tener la tendencia de utilizar las estructuras de una lengua romance a otra, que lleva a la fosilización de esas estructuras en la interlengua de los estudiantes, conocida como "portunhol". Vale mencionar, también, que el grupo de personas que se dedican a estas dos lenguas en Croacia no es muy extenso, al igual que el número de las investigaciones realizadas sobre la interferencia lingüística y los errores más frecuentes en el aprendizaje de estas dos lenguas romances por los hablantes croatas. Por lo tanto, esperamos que esta tesina despierte interés para investigar minuciosamente el proceso de aprendizaje simultáneo de español y portugués en Croacia para entender mejor la IL y formar una imagen general sobre los errores más repetidos de este grupo de aprendices.

2. Un camino hacia el plurilingüismo

La lengua es, sea de forma verbal o no verbal, el medio a través del cual nos comunicamos con el mundo y logramos movernos como individuos sociales, por lo tanto, no sorprende que haya mucho interés en entender cómo se adquiere o aprende una lengua, cuál es la diferencia entre esos términos, cómo influye la LM de los aprendices en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, cuáles son los obstáculos o ventajas no solo de la LM, sino también de otras lenguas extranjeras (L2, L3, L4...), cómo ocurre el proceso de aprendizaje de varias lenguas extranjeras simultáneamente y cuáles son sus características.

2.1. El plurilingüismo

Debido a los cambios sociales y políticos a lo largo de los años, parece importante destacar la necesidad de conocer, además de la LM, por lo menos, una LE, si no más. Jessner (2008) explica que en 1995 la UE hizo una propuesta que contaba con que los ciudadanos fueran capaces de hablar con fluidez, por lo menos, en tres lenguas europeas, siendo la primera su lengua materna y otras dos las lenguas de los países de la Unión Europea. De esta forma, según la autora, se fomentaría la globalización o el multilingüismo como una particularidad de la identidad europea. Puesto que hay trabajos que se dedican a aclarar los términos como el multilingüismo y el plurilingüismo y existe confusión entre ellos, hay que mencionar la diferencia entre estos términos. García (2010:120) define el multilingüismo como el conocimiento de "varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, es decir, la convivencia de numerosas variedades lingüísticas en un área geográfica determinada." Por otro lado, el plurilingüismo es el conjunto de "las variedades lingüísticas que utiliza un mismo locutor, incluyendo la materna como primera y las posteriormente adquiridas" (*ibidem*). En consecuencia, podemos concluir que estos dos conceptos son similares, en otras palabras, se complementan, pero es evidente que tienen el punto de partida diferente y es que el multilingüismo se basa en la variedad lingüística que existe en una área geográfica determinada, mientras que el plurilingüismo parte de la variedad lingüística, pero de un solo individuo y no de una sociedad completa. Tal y como lo afirma Martínez Pasamar (2005), el hecho de tener conocimiento de las lenguas extranjeras forma un papel fundamental en la construcción de la identidad cultural de un individuo, así que hay que tener en cuenta que el plurilingüismo se contempla en el contexto del pluriculturalismo (García, 2010). La competencia pluricultural, en

el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (2002), ocurre cuando el hablante está en contacto con otras culturas, conociendo sus normas y valores culturales. El hablante también tiene la capacidad de comparar culturas diferentes, relacionarlas y de esta forma su competencia pluricultural es más enriquecedora e integradora.

2.2. La lengua materna

Según Bruzual (2007), el idioma establece el intermedio diario y necesario entre los seres humanos y la realidad. Clark (2003) define la primera lengua, es decir, la LM como aquella que uno adquiere en primer lugar y que después se vuelve su lengua nativa. Según la autora, esta es la lengua en la que los seres humanos poseemos el nivel más alto de competencias y destrezas. Esa LM de los niños forma el medio principal de que disponen para percibir el mundo y es a la que se aprende durante la infancia, normalmente antes de los tres años de edad (Bruzual, 2007). Se puede decir, también, que es la lengua que se aprende naturalmente a través de la interacción con la gente del entorno del niño, sin que sea necesaria la instrucción formal (Lozano González, 2012).

Desde el punto de vista conductista, la adquisición de la lengua se explica, según Baralo (2011:12), porque "los niños imitan los sonidos y las estructuras lingüísticas que escuchan alrededor y, al imitarlos, reciben el refuerzo positivo a través de una comunicación exitosa." En esta teoría, los niños se consideran *tabula rasa* que no aporta al proceso de la adquisición de la lengua y que para adquirir depende de los estímulos a los que están expuestos los niños. Los factores que tendrán efecto e importancia para aprender la lengua con éxito son la cantidad y la calidad de las muestras de idioma que los niños oyen, por un lado, y la fuerza del refuerzo que puedan recibir de los adultos, por otro. Sin embargo, la autora destaca que el modelo conductista no es capaz de explicar todos los aspectos del conocimiento lingüístico (Baralo, 2011).

Por otro lado, con la aparición del modelo de investigación cognitiva de Noam Chomsky, ha cambiado la postura sobre el aprendizaje de lengua. Baralo (2011:15) explica el modelo de Chomsky como un modelo que parte de que los niños nacen "biológicamente programados para el lenguaje" y que esta capacidad evoluciona igual que otras capacidades biológicas, como por ejemplo, la visión. El autor iguala estos procesos con la adquisición de la lengua (Baralo, 2011). Como lo hemos mencionado, Chomsky (1983) afirma que los niños son conocedores de su

lengua desde el nacimiento y esa capacidad les facilita estar listos para aprender y aprehender un lenguaje. Añade que los niños desde nacer tienen potencial para adquirir y después reproducir y repetir las estructuras sonoras y significativas. El potencial que tienen y la necesidad que existe para la comunicación, les ayuda a adquirir naturalmente la lengua materna (*ibidem*). Dado que la adquisición de la LM se lleva a cabo en un contexto social, todo lo que los niños adquieren, lo hacen a través de la comunicación e interacciones significativas con la familia y los más cercanos a su alrededor, igual que la sociedad en la que se encuentran (Bruzual, 2007).

En lo que concierne al punto de vista hacia el estatus de la LM y la L2 y al modelo de cómo se ve el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, sus características y obstáculos, Cook (1999) destaca que los aprendices de lenguas extranjeras, por mucho que quieran, nunca van a ser los hablantes nativos y menciona la idealización del hablante nativo y el constante deseo de los aprendientes de acercarse lo más posible al hablante nativo. La autora opina que no se puede esperar que las personas se ajusten a la norma de otro grupo al que no pertenecen, ya sea que los grupos estén definidos por raza, clase, sexo o cualquier otra característica. Las personas que hablan de manera diferente a un grupo de hablantes nativos no hablan mejor o peor, solo de manera diferente y eso lo tenemos que tener en mente en este trabajo, ya que se trata de un grupo de personas cuya lengua nativa no es ni español ni portugués. La comparación entre grupos arroja diferencias que hacen que los estudiantes se desanimen y se concentren en lo negativo del proceso de aprendizaje. Además, Cook (1999) sostiene que si los estudiantes y profesores ven el aprendizaje de L2 como una batalla que están destinados a no ganar nunca, no es de extrañar que se desanimen y se den por vencidos. Si están convencidos de los beneficios de aprender un segundo idioma y reconocen su condición única de estar entre dos mundos y dos culturas, más estudiantes pueden alcanzar niveles más altos de uso de L2. Por lo tanto, concordamos que no se puede igualar el conocimiento de una LM y de LE y que las participantes de la investigación de este trabajo nunca llegarán a ser los hablantes nativos. Creemos que hay que entender el proceso y aceptar las diferencias y las posibles desviaciones que ocurren como una apariencia regular de cada proceso de aprendizaje de los idiomas extranjeros.

2.3. Las lenguas extranjeras

En el día de hoy, sabemos que es importante aprender lenguas extranjeras, así que no sorprende que, una vez desarrollada la capacidad para el lenguaje a través de la lengua materna, se empiecen a adquirir y/o aprender nuevos idiomas. Todos los idiomas que se aprenden después de la LM, se denominan segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) (Baralo, 2011). La nueva lengua se denomina dependiendo del entorno y las circunstancias de su adquisición, tal y como lo indica Manga (2008). Coincidimos con la autora en que, en algunos casos, la L2 de una persona puede ser, también, una LE, aunque en otras circunstancias, la L2 y la LE no tienen mucho en común. Autoras como Santos Gargallo (1999) y Muñoz (2002) concuerdan poniendo frontera entre estos dos términos y resaltan que una L2 sería la lengua utilizada y hablada en la comunidad lingüística en la que se aprende (aunque no se trate de la LM del aprendiz), mientras que una LE carece de esa función que tiene la L2 en una comunidad lingüística. Esta diferenciación es importante porque, según ella, los idiomas que aprenden los niños en Croacia serían las lenguas extranjeras, a no ser que el niño provenga de una familia bilingüe. Sin embargo, para poder diferenciar todas las lenguas que conocen los participantes de la encuesta, en esta tesina denominaremos las lenguas con los números, partiendo de la L2 como la primera que ha sido aprendida después de la LM y continuando sucesivamente por orden cronológico de las lenguas aprendidas.

Como ya hemos apuntado, es importante conocer lenguas extranjeras porque nos abren la puerta para movernos en el mundo, pero no solo es importante, sino también necesario, según Martínez Rebolledo (2015), porque en la actualidad no se busca el conocimiento solo de una L2, sino también de una L3 o L4. Pero, ¿cómo es el proceso de aprendizaje de una LE o varias lenguas extranjeras al mismo tiempo y cómo es ese proceso en comparación con la adquisición de la LM?

2.4. El papel de la LM en el aprendizaje de la L2 y de la L2 en el aprendizaje de L3

Baralo (2011) afirma que, tradicionalmente, se ha creído que los niños aprenden con más facilidad una lengua que los adultos, pero a lo largo de los años y las investigaciones, la autora ha llegado a la conclusión de que, desde el punto de vista comunicativo, no hay tanta diferencia entre la lengua aprendida por un niño o un adulto. El proceso de la adquisición de la LM es un

proceso diferente del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, aunque hay que mencionar que estos procesos tienen muchas similitudes. Como ya hemos mencionado, la adquisición de la LM sucede naturalmente, mientras que el aprendizaje de una LE no necesariamente, ya que uno puede comenzar con el aprendizaje de LE por algunos factores "externos y objetivos, y otros, intrínsecos del individuo que aprende y más subjetivos" (Baralo, 2011: 25). Cualquiera que sea la razón para aprender una nueva lengua, es bueno que se aprenda porque de esta forma se desarrollan las capacidades lingüísticas, comunicativas y culturales de los aprendices.

Por un lado, el papel de la LM es importante, ya que se trata de la lengua cuya experiencia de adquirir y aprender ya poseemos y Lozano González (2012) menciona que anteriormente se ha demostrado que el conocimiento adquirido en un idioma influye en el conocimiento de otro. La influencia puede ser tanto positiva cuanto negativa, pero este tema se va a explicar mejor en el capítulo 4.

Por otro lado, Cenoz y Genesee (1998) indican que la adquisición de una L2 influye de manera positiva en la adquisición de otras lenguas extranjeras, lo cual nos parece relevante, teniendo en cuenta la variedad de las lenguas que hablan los encuestados que participan en este trabajo. Los autores añaden que las estrategias cognitivas de una persona que se defiende en una L1 y una L2 facilitan el proceso de aprendizaje de lenguas adicionales y que todo lo vivido por un individuo en el proceso de adquisición de segunda lengua influye positivamente en el desarrollo de las estrategias que a uno le ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje de otras lenguas. Tal y como apunta Martínez Rebolledo (2015), en numerosos estudios, como el de Cenoz (2013), se ha corroborado que los hablantes multilingües se han expresado a favor del conocimiento de una LE a la hora de aprender otra, es decir, el aprendizaje de una L2 ayuda en la adquisición de otras que, al final, favorecen al desarrollo del multilingüismo.

3. Las lenguas en contacto

Desde finales del siglo XIX, el contacto de lenguas ha sido, tal y como apunta Porras Castro (1992), un tema que ha atraído la atención de los lingüistas que se dedican a los efectos del contacto de lenguas, que han intentado explicarlos dentro de un ambiente sociocultural. De igual manera, el aprendizaje de una lengua extranjera ocurre en un ambiente sociocultural y por eso es importante investigar cómo es ese proceso, y mucho más si se trata del aprendizaje de varios idiomas extranjeros al mismo tiempo. En el proceso de ese aprendizaje llegan en contacto las lenguas diferentes, por lo cual no sorprende el interés de identificar cuáles son los rasgos de aprendizaje de varias lenguas extranjeras, qué sucede en el proceso y cómo influyen una en la otra. Como lo ha notado Clouet (2018: 60-61), durante el proceso de aprendizaje de una LE, un individuo hace "un vaivén consciente e inconsciente entre la lengua materna y la lengua extranjera, mediando de forma imparable entre las lenguas y las culturas, y adoptando lo característico de comportamientos lingüísticos y culturales" que, en algunas ocasiones, se pueden aproximar a las características que pertenecen al sistema lingüístico de la lengua extranjera y en otras, alejarse. Por lo tanto, para poder entender bien el concepto de la interferencia lingüística que, a lo largo de los años, ha evolucionado a lo que hoy denominamos influencia interlingüística, hay que explicar con más profundidad el contacto entre las lenguas en general, cuál es la distancia y/o la proximidad entre las lenguas y culturas y cómo influyen en el aprendizaje de lengua(s) extranjera(s).

3.1. La distancia entre lenguas y culturas

A lo largo de las últimas décadas, según Clouet (2018), con las investigaciones realizadas en la adquisición de segundas lenguas se ha demostrado que los factores como la distancia entre lenguas juegan un rol importante en la influencia interlingüística y en la comunicación y el conocimiento intercultural, ya que hoy en día no se puede estudiar la distancia lingüística sin mencionar, previamente, la distancia cultural. Añade que, para dominar una lengua, no basta con conocer solo las estructuras gramaticales de una lengua extranjera, sino también conocer la cultura en que está inmersa la lengua que uno estudia. Cuanto más entienda y conozca el contexto cultural de pensamiento y comportamiento de la lengua extranjera, más sencillo será para el aprendiz utilizar el idioma extranjero correctamente y lograr la comunicación con los demás. Vale mencionar también que la competencia cultural que uno posee le facilita la

coexistencia de diferentes lenguas y culturas dentro de la mente y le da la posibilidad de comparar y contrastar esas culturas diferentes y dejarlas interactuar para crear una competencia pluricultural (MCER, 2002). Por lo tanto, concordamos con Clouet (2018) en que la competencia cultural es el concepto importante en el estudio de la distancia entre lenguas que se ve reflejada en el uso de la lengua extranjera por parte del aprendiz. También, al mencionar la distancia lingüística y cultural en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, Clouet (2018) se refiere a la diferencia tipológica entre dos o más lenguas, más bien, al grado de similitud o divergencia cultural, léxica, estructural, etc. que existe entre ellas. El autor (Clouet, 2018: 60) apunta que en la enseñanza de lenguas esa distancia lingüística sugiere la diferencia que existe entre la LM y la lengua meta y que esa distancia se puede considerar como un fenómeno "meramente lingüístico, según el grado de diferencias lingüísticas objetivas entre dos lenguas"; o más bien como un fenómeno "psicolingüístico y sociocultural que viene determinado por el modo en el que los aprendices perciben la relación entre su lengua/cultura primera y la lengua / cultura meta." La distancia entre lenguas y culturas llega a influir, a veces, como podemos concluir, en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que se mezclan mutuamente en la mente de un individuo.

4. La interferencia lingüística

Como acabamos de ver, los vínculos que se producen entre las lenguas que están en contacto, como en el caso de aprendizaje de lenguas extranjeras, existe la posibilidad de que interfieran erróneamente en ese proceso o de que faciliten el proceso de aprendizaje de una o más lenguas extranjeras. Hoy en día, hay muchos estudios y trabajos que se dedican a investigar cómo influyen las lenguas una en la otra en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo cual se nota la importancia que esa influencia llega a tener dentro de ese mismo proceso. Esa influencia que hemos mencionado es un fenómeno que se suele denominar como la *interferencia lingüística*, la *influencia interlingüística* o la *transferencia*. Sea cual sea la denominación que se use para explicar este término, es importante definirla. Por lo tanto, según Kellerman y Sharwood Smith (1986), se trata de una vasta gama de fenómenos asociados con el efecto que puede tener la LM sobre el aprendizaje de una LE. Los autores añaden que estos tres términos se relacionan mutuamente y que el uso del término *influencia interlingüística* tiende a evadir las connotaciones que han adquirido los términos como la *interferencia lingüística* y la *transferencia*. Dicho esto, se puede confirmar que, hoy en día, el concepto que más se utiliza para denominar este fenómeno es la influencia interlingüística. Puesto que, a lo largo de los años, ha habido confusiones al respecto del uso y la connotación de estos términos, nos parece crucial esclarecer la diferencia entre ellos y explicar bien el porqué de la decisión de usar el término *interferencia lingüística* en este trabajo.

En esta tesina se emplearán los términos *interferencia lingüística*, *transferencia* e *influencia* indistintamente y con ellos se referirá a cualquier rasgo de un idioma que se deba a la influencia del otro idioma. Además, es importante aclarar el porqué del nombre del trabajo, así que, la razón por la cual hemos optado por el término de *interferencia lingüística* es el hecho de que el grupo de personas que estudian paralelamente la lengua española y portuguesa en Croacia es pequeño y nos parece imprescindible determinar cómo influye una lengua en la otra y desde ahí sacar conclusiones y obtener una imagen general sobre los errores que más se presentan en el habla de los estudiantes croatas al expresarse en ambas lenguas. Uno de los autores que ha investigado en esta área en Croacia es Almeida (2012), quien en su trabajo ha indicado la problemática del aprendizaje de estas dos lenguas romances por los estudiantes croatas. Por lo tanto, el término *interferencia lingüística*, en efecto, sí tiene esta connotación negativa, pero nos

parece lógico ya que, a través del análisis de errores, buscaremos las transferencias, sobre todo las negativas, que impiden el buen uso tanto de la lengua española cuanto de la portuguesa. Además, esto servirá para llamar la atención de los estudiantes croatas de estos dos idiomas, indicarles las peculiaridades de su interlengua y ayudarles a entender mejor el proceso del aprendizaje paralelo de español y portugués, al igual que tomar conciencia sobre los errores más frecuentes que se presentan en el habla.

4.1. Historia del fenómeno de la influencia

Como hemos visto, existen diferentes términos para nombrar el fenómeno de la influencia interlingüística y en este apartado daremos un breve repaso a la historia de estos conceptos diferentes que han aparecido a lo largo de los años.

Una de las primeras referencias a la influencia entre idiomas ha aparecido en los tiempos de Homero cuando se ha considerado de forma muy despectiva escuchar "las lenguas mezcladas de Creta" (Muñoz Carrasco, 2015: 71). Apenas en los mediados del siglo XX han surgido los trabajos en los que se ha comenzado a considerar la influencia entre los idiomas como una característica inseparable de la adquisición de lenguas extranjeras y, como "un fenómeno lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico" (*ibidem*). Sin embargo, el primer término que ha aparecido fue la *interferencia* y se trata de un concepto introducido por Weinreich (1953). El concepto de *interferencia*, como ha indicado Van Overbecke (1976 en Blas Arroyo, 1991), proviene del campo de la física, donde este concepto se refiere al encuentro entre dos movimientos ondulatorios cuyo resultado puede ser, por un lado, el reforzamiento o, por otro lado, la anulación de la onda. El autor continúa explicando que otras ciencias, como la electrónica, la pedagogía, la lingüística y la psicología, han importado este concepto de física, pero en todas ellas, el concepto ha adoptado una connotación negativa, es decir, se considera como una perturbación. Weinreich (1953) define la interferencia como un concepto en el que se muestra la desviación lingüística de normas de cualquier idioma que se une en el habla de los hablantes bilingües como producto de su familiaridad con más de una lengua. Según esta teoría del autor, la influencia de la LM se juzga como un obstáculo para la adquisición, el aprendizaje y la producción acertada de la lengua objetivo, en otras palabras, una vez más se resalta el aspecto negativo y la dificultad que causa este concepto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En los

años de la superioridad del análisis contrastivo se ha creído que el aprendizaje "se produce por una transferencia de hábitos de la L1 a la LE, y que la transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la L1 con las de la lengua que se aprende, mientras que será negativa si hay diferencias entre los dos sistemas (Baralo, 1999: 36)." Mientras que en el análisis contrastivo se ha enfocado en prever los errores que provenían de la lengua materna, en los años 70, aparece el análisis de errores en el que se ha minimizado el papel de la LM como la fuente de los errores cometidos en la L2. Según Muñoz Carrasco (2015), el cambio ha ocurrido, puesto que los errores que anticipaba el análisis contrastivo no se producían, por lo cual se ha demostrado que el origen de los errores no siempre es la LM.

En las décadas de los 70 y 80 se veía la transferencia de una lengua a otra desde el término introducido por Newmark (1966), *hipótesis de la ignorancia* y, ese mismo concepto ha sido retomado por otros autores como Krashen (1983). El término *transferencia* marcaba una estrategia comunicativa del individuo de recurrir a la LM siempre y cuando no había forma de expresar algo en la LE. Esta hipótesis, tal y como lo indica Muñoz Carrasco (2015), ignoraba que la transferencia fuera una estrategia de aprendizaje, entendía la transferencia como un fenómeno unidireccional de la LM a la LE y no se dedicaba a investigar otro tipo de influencia, como por ejemplo, la que se produce por la LE a la LM. Newmark y Reibel (1968) añaden que esa transferencia sucede solo cuando el aprendiente tiene un vacío en el conocimiento del idioma que está aprendiendo y por eso recurre al conocimiento de otros idiomas que ya conoce y ofrece la solución que sería esforzarse más y practicar la lengua meta para evitar la interferencia entre dos lenguas en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, no se puede negar que la transferencia se activa, a veces, por la omisión de una forma, estructura o una regla en la lengua objetivo, que la *hipótesis de la ignorancia*, como ya hemos mencionado, no toma en cuenta y esa transferencia llega a producirse como estrategia de adquisición en el que el individuo usa conocimiento que tiene de otra lengua que le sirve para crear hipótesis sobre la existencia de estructuras, formas, significados, reglas, funciones y modelos en la lengua objetivo (Pauwels, 2019). No obstante, Jarvis y Pavlenko (2008) resaltan que lo que en realidad rompe la *hipótesis de la ignorancia* es el hecho de que existe influencia de lengua objetivo en otras.

En las décadas de los 80 y 90 se han publicado numerosos estudios que han intentado explicar cómo y por qué se produce la transferencia. Muñoz Carrasco (2015) menciona dos propuestas

diferentes por dos autores, Andersen (1983) y Kellerman (1995). Andersen ha introducido la propuesta de *transferencia a alguna parte* (*transfer to somewhere*) y Kellerman, que ha considerado la propuesta de Andersen como incompleta, ha propuesto *transferencia a ninguna parte* (*transfer to nowhere*). El autor (Muñoz Carrasco, 2015) explica la diferencia entre estas dos propuestas de siguiente manera: la diferencia entre las propuestas se basa en que la propuesta de Andersen se refiere a una transferencia consciente de los recursos lingüísticos de la LM a la LE, mientras que, la propuesta de Kellerman estriba en que se trata de un proceso inconsciente a través del que la conceptualización de la experiencia se produce en la LE. Uno de los trabajos más destacados en este periodo fue el libro de Odlin (1989), *Language transfer*. El autor define la transferencia como "la influencia resultante de las similitudes y las diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que se haya adquirido previamente (1989: 27)."

Gradualmente, el concepto de la *interferencia interlingüística* se ha reemplazado por el término *transferencia* (Odlin, 1989). Al contrario de lo que opina Weinreich, Odlin (1989) considera que al lado de la transferencia negativa también se encuentra, estrechamente unido, el aspecto positivo que simplifica el aprendizaje de la lengua objetivo. Así, el autor destaca que cuando existe semejanza en el vocabulario entre dos idiomas se puede reducir el periodo de tiempo preciso para avanzar en la comprensión lectora, que los parecidos en los sistemas vocálicos ayudan a identificar los sonidos diferentes, que las similitudes en la escritura facilitan la lectura y la escritura de la lengua objetivo y que las semejanzas en la sintaxis dan ventaja en la adquisición y el aprendizaje de la gramática. De lo aquí expuesto, notamos que Odlin (1989) ha visto el lado positivo que, a veces, facilita el aprendizaje de lenguas extranjeras. Aun así, el concepto de *transferencia* no carece de la connotación negativa, por lo cual se ha sustituido por *influencia interlingüística* que tiene, tal y como lo observa Blas Arroyo (1991): "una referencia más amplia y también se refiere a otros fenómenos de contacto lingüístico." A este concepto, que ha sido generalmente aceptado en el área de la investigación, se le considera un término neutral y adecuado para incluir todos los aspectos de este fenómeno lingüístico, mientras que los términos la *transferencia* y la *interferencia* serían los sinónimos del concepto de la influencia interlingüística teniendo los matices diversos del concepto de la influencia interlingüística (Jarvis y Pavlenko, 2008).

4.2. La investigación sobre la influencia entre lenguas

Aunque las influencias entre dos sistemas lingüísticos y sus manifestaciones en el idioma de los aprendices han sido eje de las preocupaciones de los docentes dentro del proceso de adquisición de lenguas extranjeras, vale destacar que no siempre este fenómeno ha tenido la base teórica. En la década de los años 50 ha arrancado la discusión moderna sobre este fenómeno con los trabajos de Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957). Una gran parte de las investigaciones se ha centrado en el papel de la LM en el aprendizaje de una LE por la influencia de los enfoques conductistas y de las teorías estructuralistas que han surgido en la época. Fessi (2014) menciona los trabajos de Weinreich (1953) y de Lado (1957) en los que se destaca la creencia de que las dificultades en el aprendizaje de una LE provienen de las divergencias entre la LM y la L2. Después, Chomsky (1959) ha demostrado que esas creencias han sido insuficientes para describir el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. El autor opina que, cuando se aprende una LE, los aprendices son los que de forma creativa crean sus propios sistemas de aprendizaje en los que usan una vasta gama de fuentes de conocimiento que tienen disponibles en su mente, tanto el conocimiento de la LM, cuanto de la lengua meta y los conocimientos generales (Fessi, 2014). A lo largo de los años, nuevas investigaciones sobre las transferencias han revelado otras características de las influencias entre idiomas, al igual que los procesos vinculados con la influencia, entre los que Jarvis y Pavlenko (2008, en Muñoz Carrasco, 2015: 74-75) exponen hallazgos siguientes:

1. Los errores no son el único producto de la influencia entre los idiomas, de hecho, sus consecuencias pueden ser también positivas e influir en la aceleración de la adquisición de la lengua meta. Asimismo, no tienen que manifestarse en forma de un error, sino que pueden llevar a una sobreproducción, a una producción insuficiente o una preferencia de unas estructuras lingüísticas sobre las otras.
2. Las transferencias pueden afectar el ritmo del idioma meta y la ruta de adquisición de la LE, por lo que se entiende que un aprendiz cambia la secuencia de aprendizaje de diferentes estructuras.

3. Las semejanzas entre la LM y la LE simplifican las asociaciones mentales de los aprendices y las diferencias entre ellas no significan necesariamente que el proceso del aprendizaje será más difícil, sino al revés, muchas veces darse cuenta de las diferencias estructurales entre dos idiomas, facilita su aprendizaje.
4. Las transferencias lingüísticas no reducen linealmente conforme va mejorando la competencia lingüística del aprendiz, lo que quiere decir que, a veces, sí disminuyen como va aumentando la competencia del hablante, pero en muchas ocasiones las transferencias aparecen en los niveles más avanzados.
5. Las transferencias ocurren en diferentes direcciones: desde la LM hacia la L2, la que se denomina transferencia directa, desde una L2 hacia una L3, nombrada transferencia lateral (Ringborn, 1987) o también, desde una L3 o L2 hacia la LM, llamada la transferencia invertida (Weinreich, 1953).
6. Existen diferentes factores que pueden afectar a la influencia entre lenguas como, por ejemplo, la edad, la percepción del aprendiz entre la distancia de las lenguas que ya conoce o su percepción sobre las estructuras peculiares de un determinado idioma.
7. La interferencia lingüística no afecta únicamente a las estructuras fonológicas, morfológicas o sintácticas de un idioma, sino que, de la misma forma, afecta a los significados y a las funciones de la lengua, al igual que se extiende a las funciones pragmáticas de la lengua.
8. Las diferencias individuales de cada aprendiz supone diferentes grados de transferencia, que al final de cuentas pueden llevar o a la adopción o a la elusión de las estructuras de una lengua objetivo (Odlin, 1989).

Estos hallazgos de Jarvis y Pavlenko (2008) recusan que la interferencia entre los idiomas sea un hábito mecánico y ofrecen una actitud diferente hacia la influencia interlingüística. Desde el punto de vista de los autores, la influencia de la lengua materna, al igual que la influencia en sí,

no siempre es la fuente principal de los errores. Ahora ha adquirido también efectos positivos y se ha notado que influye no solo en los niveles principiantes del idioma, sino que se extiende a los niveles más avanzados. Además, se ha mencionado que la dirección de la influencia es variable y que una LE puede influir tanto en el aprendizaje de una nueva lengua extranjera, cuanto en la LM. Se ha destacado también que hay diferentes factores que afectan a la influencia entre los idiomas y que no son exclusivamente las estructuras lingüísticas las que sufren las transferencias, sino que la influencia también se nota en el nivel pragmático.

En los últimos años, se ha avanzado en la investigación de las influencias entre lenguas con identificación de nuevos tipos de transferencias (Fessi, 2014) y los hallazgos ya mencionados han contribuido al desarrollo e interés hacia este fenómeno. Sin embargo, no siempre fue así, los estudios hechos anteriormente creían que la relación entre la LM y la LE era unilateral, en otras palabras, que la LM podía influir en la LE, pero al revés no (Muñoz Carrasco, 2015).

Odlin (1989) apunta a la novedad que construye la investigación de las influencias en ciertas áreas, como por ejemplo, la adquisición del orden de las palabras, la negación, la relativización, la fonología segmental y añade que las áreas como por ejemplo el discurso, todavía carecen de evidencias empíricas. El autor continúa indicando la poca atención que se ha prestado a los efectos de las transferencias en la percepción y la comprensión.

Además, Jarvis y Pavlenko (2008) destacan que el interés para investigar las influencias entre idiomas aumentado considerablemente, sobre todo se refieren a la direccionalidad de la influencia y mencionan que se han podido notar los efectos de transferencias directa, invertida (Cook, 2003; Kecskes y Papp, 2000), lateral (Cenoz et. al., 2001) y bidireccional (Jarvis y Pavlenko, 2002). Asimismo, los estudios realizados muestran que las lenguas aprendidas con posterioridad a la LM llegan a interactuar entre ellas (Dewaele, 1998, Cenoz et al., 2001, 2003) y finalmente, simplifican el proceso de adquisición, lo que podemos notar en las palabras de Jarvis y Pavlenko (2008: 14) que destacan los estudios sobre las lenguas extranjeras refiriéndose a ellos como los estudios que muestran que "lenguas adquiridas tardíamente pueden afectarse entre ellas como ocurre con la L1, y que esta interacción puede facilitar el aprendizaje y promover la creatividad del aprendiente."

También, las investigaciones han englobado los efectos de la influencia en los procesos psicolingüísticos. Fessi (2014) menciona los trabajos desarrollados en esta área como los estudios sobre el procesamiento léxico y sintáctico (Cook, 2003), la comprensión de lectura o la interpretación de frases en la comunicación no verbal (Kellerman, 2001) o, también, la representación conceptual (Pavlenko, 2002).

Finalmente, subrayamos que todas estas investigaciones han ayudado a que este fenómeno se explore más y que se entienda, en la actualidad, como un fenómeno complejo que depende, en gran medida, de la conceptualización, percepción y asociaciones mentales de los aprendices, al igual que de sus preferencias individuales (Fessi, 2014).

4.3. La interferencia lingüística en el proceso de aprendizaje simultáneo de las lenguas extranjeras

El análisis de la interferencia lingüística en el proceso de adquisición de idiomas ha acogido una gran atención por parte de los investigadores y pedagogos, especialmente a partir de la introducción del término de "interlengua" (Selinker, 1972) con el que se refiere al sistema de conocimientos lingüísticos idiosincrásico de los individuos que aprenden una segunda lengua o una lengua extranjera (Selinker, 1972 en Carmona, Preux y Ramos, 2020). Según Carmona, Preux y Ramos (2020) el interés por la influencia interlingüística ha aumentado debido a la emergencia de políticas que han promovido el aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras simultáneamente.

No obstante, en el pasado este fenómeno no estaba desarrollado suficientemente, al igual que la misma adquisición de lenguas se entendía de formas diferentes. Buitrago, Ramírez y Ríos (2011) afirman que los métodos de enseñanza, como por ejemplo, el Directo y el Audio-oral, creados a base de los modelos estructuralista y empirista que han representado oposición al método Tradicional, siguen los principios de la teoría de Skinner (1968) y que, por lo tanto, son los métodos que consideran que la adquisición de las lenguas es un proceso mecánico a través del que se crean los hábitos. Contrariamente, los racionalistas opinan que el idioma es un conjunto de reglas cuyo resultado es un proceso creativo del uso de la lengua y que reforzando la práctica y el uso comunicativo del idioma se convierte en un proceso automático, por lo cual, la adquisición de las lenguas, para los racionalistas, se puede entender como la capacidad de

producir y no de reproducir frases (Gadre, 2006, en Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011). Los métodos de enseñanza ya mencionados no han dejado de hacer hincapié en el papel negativo de la LM en el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que, como hemos visto anteriormente, puede interferir en el mismo proceso. Aunque los términos de la *interferencia interlingüística*, *influencia lingüística* o la *transferencia* se hayan investigado muchas veces en los hablantes bilingües o monolingües, vale mencionar que en las situaciones del aprendizaje de varias lenguas extranjeras al mismo tiempo, es decir, en una situación multilingüe es donde se nota la interferencia, no necesariamente de la lengua materna, sino de una de las lenguas extranjeras. Chandrasekhar (1982: 95 en Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011) lo explica de la siguiente manera:

Supongamos que el aprendiz tiene cierto dominio de las lenguas A, B, C, D y E y que, en la actualidad, se halla aprendiendo la lengua F, siendo la A su lengua materna...la lengua del aprendiz percibe enseguida la lengua F —según los principios gestálticos— y organiza lo que está aprendiendo de acuerdo con un patrón definido. Si la nueva lengua tiene mayor semejanza con una de las lenguas que no sea su lengua materna...digamos con la lengua C., entonces el proceso de la transferencia se da de la lengua C...

Resumiendo lo planteado, las similitudes de las estructuras lingüísticas existentes entre las lenguas que un aprendiz conoce (y como hemos mencionado, no obligatoriamente, de la LM) facilitan la aparición de la transferencia, la que, en los contextos multilingües, tal y como observa Gadre (2006, en Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011), se forma más por la lengua vehicular que por la LM, refiriéndose a la lengua vehicular como aquella cuyo aplique comunicativo es más constante.

4.4. Tipos de interferencia lingüística y los parámetros de transferencia

Según Ellis (1994 en Muñoz Carrasco, 2015: 80) existen cuatro tipos de transferencia:

1. Transferencia positiva (*positive transfer*)
2. Transferencia negativa (*negative transfer*)
3. Elusión (*avoidance*)
4. Sobre uso (*over use*)

Transferencia negativa difiere de la positiva por el hecho de que la LM es el origen de los errores cometidos en la LE, mientras que en la transferencia positiva la LM facilita el aprendizaje de la LE, normalmente, por las semejanzas que existen entre ellas. La elusión se refiere a que el aprendiz tiende a evitar algunas estructuras lingüísticas, en muchas ocasiones, porque no existen en su LM. El sobre uso que el aprendiz de la LE generaliza usos y estructuras lingüísticas.

Benítez Correa (2015) menciona tres tipos de interferencias, las primeras dos coinciden con la transferencia positiva y negativa de Ellis (1994), pero la última la autora la nombra *interferencia cero* y este tipo de transferencia podría concordar con la elusión. La autora sostiene que este tipo de interferencia sucede cuando las estructuras de la nueva lengua no existen en la LM, al igual como en la elusión de Ellis (1994), solo que añade que debido a eso el aprendiz debe formar hábitos nuevos y usarlos al usar la nueva lengua. Los ejemplos de esta interferencia serían la aplicación de reglas gramaticales, la articulación de nuevos sonidos y el aprendizaje de nuevo vocabulario (Benítez Correa, 2015). Benítez Correa apunta hacia otros tipos de interferencias, como por ejemplo, la interferencia fonética (Weinreich, 1986). Puesto que en este trabajo se analizan los errores de la producción oral de los aprendices, nos parece importante incluir esta interferencia. La autora sostiene que, muchas veces, uno no pone atención a la forma cómo dice algo, sino que se enfoca en pensar en qué dice. Asimismo, el aprendiz no es consciente de todos los órganos que utiliza para producir los sonidos ni reflexiona sobre una nueva lengua que requiere reemplazar las costumbres de la lengua anterior con las de la nueva lengua. Esto lleva a uno de los problemas, el de no saber cómo pronunciar algunas palabras, desde ahí que se causen transferencias, ya que el aprendiz recurre a la lengua ya conocida. Casteleiro y Reis (2007) apuntan a que las interferencias fonético-fonológicas de la LM permanecen para siempre, aun cuando el aprendiz ya ha adquirido un dominio total sobre el vocabulario y la gramática de la lengua meta.

La interferencia fonética, asimismo, forma parte de las áreas lingüísticas que mencionan Jarvis y Pavlenko (2008), solo que la denominan área fonológica como un término más amplio. Ellos han ofrecido diez parámetros según su clasificación de los estudios de influencia interlingüística. Los parámetros son los siguientes: las áreas lingüísticas, la direccionalidad, el nivel cognitivo, el tipo de conocimiento, la intencionalidad, el modo, el canal, la forma, la manifestación y el resultado (Muñoz Carrasco, 2015: 82). Cada uno de los parámetros está compuesto por diferentes

subcategorías (véase la tabla 1), aunque las importantes para esta tesina son las áreas lingüísticas y la direccionalidad.

Áreas lingüísticas	Direccionalidad	Manifestación	Modo	Canal
Fonológica	Directa	Abierta	Productivo	Oral
Ortográfica	Inversa	Encubierta	Receptivo	Visual
Léxica	Lateral			
Semántica	Bidireccional			
Morfológica	Multidireccional			
Sintáctica				
Discursiva				
Pragmática				
Sociolingüística				
Tipo de conocimiento	Intencionalidad	Nivel cognitivo	Forma	Resultado
Implícito	Intencional	Lingüístico	Verbal	Positivo
Explícito	No intencional	Conceptual	No verbal	Negativo

Tabla 1 Parámetros de los estudios de la interferencia lingüística (Muñoz Carrasco, 2015)

Cómo se puede notar en la tabla, los 10 parámetros están hechos para analizar la interferencia lingüística de una manera más amplia y al igual que los autores ya mencionados, mencionan que las transferencias pueden ser positivas o negativas. Además, esta clasificación es más detallada, puesto que los autores mencionan cómo es la manifestación, cuál es el canal por el

que actúa la interferencia, en qué modo ocurre y abordan, también, los parámetros psicolingüísticos como la intencionalidad, tipo de conocimiento y el nivel cognitivo.

4.4.1. Las áreas lingüísticas

En términos generales, las nuevas investigaciones han podido comprobar que las interferencias ocurren en todos los niveles de la lengua y que no existen restricciones en cuanto a la categoría que puede ser afectada por la influencia interlingüística (Jarvis y Pavlenko, 2008; Odlin, 1989). Como se puede observar en la tabla, Jarvis y Pavlenko (2008) dividen las áreas lingüísticas en fonológica, ortográfica, léxica, semántica, morfológica, sintáctica, discursiva, pragmática y sociolingüística. Puesto que en esta tesina nos dedicamos a investigar los errores y las interferencias en la producción oral, las transferencias ortográficas no incumben en la investigación y debido a la pequeña extensión de este trabajo no nos dedicaremos a las transferencias discursivas, pragmáticas y sociolingüísticas.

Fessi (2014) afirma que los estudios realizados que se han centrado en el área de la fonética y fonología han constatado que en la adquisición de la LE hay aprendices en cuyas producciones se notan los rasgos fonológicos diferentes, tanto de la LM cuanto de la lengua meta. Por lo cual, podemos concluir que las lenguas no nativas también pueden ser posibles fuentes de la influencia (Jarvis y Pavlenko, 2008), al contrario de lo que se ha considerado.

La autora indica que las áreas de la morfología y la sintaxis se han tratado con escepticismo dentro del ámbito de las investigaciones sobre las influencias entre lenguas, pero parece ser que ocurre con frecuencia cuando los idiomas implicados son léxicos y morfológicamente próximos, como es el caso de español y portugués.

Fessi (2014) asiente que el léxico representa el área donde mejor se observan las interferencias de los sistemas lingüísticos extranjeros. Los errores que pertenecen a esta área se dividen en dos categorías, según Jarvis y Pavlenko (2008), los morfo-fonológicos y los semánticos. Los morfo-fonológicos son el resultado de la transferencia léxica formal que incluye los falsos amigos y el cambio del código donde los aprendices, de manera espontánea, utilizan en la lengua objetivo la palabra de otro idioma. La interferencia semántica implica el uso del calco en la lengua objetivo o el uso de una palabra que forma parte del sistema lingüístico de la lengua

objetivo, pero plasma el sentido semántico del otro idioma, que se considera la fuente de la influencia.

4.4.2. La direccionalidad de la influencia

Uno de los ocho hallazgos de Jarvis y Pavlenko (2008 en Muñoz Carrasco, 2015: 83) que hemos descrito anteriormente, se refiere a la posibilidad de que la influencia se note en diferentes direcciones. Por lo tanto, las transferencias se distinguen entre:

1. Transferencia directa o unidireccional (*Forward transfer*)
2. Transferencia inversa (*Reverse transfer*)
3. Transferencia lateral (*Lateral transfer*)
4. Bidireccional o multidireccional (*Bidirectional or Multi-directional transfer*)

La transferencia unidireccional es la transferencia que sucede desde la LM a la L2, desde la L2 a L3, etc., mientras que la transferencia inversa va a la dirección opuesta, de la L2 a la LM, de la L3 a la L2, etc. Cabe mencionar que, aunque la LM, a lo largo de los años, ha tenido un lugar especial en las investigaciones de las interferencias lingüísticas, se ha demostrado que dos segundas lenguas, es decir, dos lenguas extranjeras, pueden influir mutuamente, por lo cual deducimos que la transferencia entre ellas es posible y se llama la transferencia lateral. La transferencia lateral incluye, también, la transferencia entre dos lenguas maternas. La última es la transferencia bidireccional, que se refiere a los casos cuando la transferencia directa y la transferencia inversa suceden de modo simultáneo, lo que quiere decir que la LM influye en la L2 y la L2 en la LM, al mismo tiempo. También, hay que destacar que esta transferencia puede ocurrir con dos lenguas extranjeras, por lo que hablamos de la transferencia de L2 a L3 y, de L3 a L2 (Muñoz Carrasco, 2015).

4.5. Los factores que influyen en la interferencia lingüística

Dietrich (2015) asienta que a la hora de especificar cuál es la lengua fuente en la interferencia lingüística, los factores que tienen la mayor importancia son la similitud tipológica entre las lenguas, el estatus de la L2 y el nivel de proficiencia en la L3 (Bardel y Falk, 2007: 188; Cenoz et al., 2001: 2; Sánchez, 2011a: 87). Según la autora, Rothman (2011) ha desarrollado el factor similitud tipológica en el *typological primacy model* (TPM) y lo ha defendido Ringbom (1987, 2001, 2007). Dicho modelo se refiere a que la lengua fuente de la interferencia lingüística es la que tipológicamente es más próxima a la lengua objetivo. Williams y Hammarberg (1998) han propuesto el factor estatus de la L2 y con más profundidad lo han desarrollado Bardel y Falk (2007, 2010). De acuerdo con las autoras, la L2 puede ser la lengua fuente de la interferencia lingüística, puesto que también se trata de una LE (Dietrich, 2015).

Vale mencionar que la interferencia lingüística no depende únicamente de la similitud tipológica entre los idiomas, sino que, en muchas ocasiones, de las semejanzas que los aprendices perciben entre dos idiomas (Ringbom, 2007 en Dietrich, 2015). Kellerman (1983) ha denominado este fenómeno psicotipología. Para poder investigar examinar la presencia de los factores en la ocurrencia de las interferencias se han llevado a cabo investigaciones con diferentes combinaciones lingüísticas. Hemos de mencionar las investigaciones con la combinación del español y el portugués, ya que son el eje sobre el que gira esta tesina. Así, Carballo y Silva (2006) han investigado los factores como la proximidad tipológica y el estatus de la L2 con los estudiantes cuya L3 es portugués, y el orden de la adquisición de español e inglés difiere, en algunos casos el español es la LM y el inglés L2 y, en otros, al revés. Independientemente del estatus del español, se ha notado alta influencia de este idioma, pero Dietrich (2015) destaca que investigar el estatus de la L2 no es muy realizable en una combinación lingüística de lenguas tan similares, como es el caso de español y portugués. Como hemos mencionado, se han llevado a cabo muchas investigaciones teniendo enfoque en estos dos idiomas, también en Croacia se han examinado las interferencias entre estos dos idiomas (*véase el capítulo 6.3.*).

En cuanto al nivel de eficiencia en la L3, Dietrich (2015) confirma que varios estudiosos están de acuerdo que la interferencia lingüística sucede con más frecuencia en los niveles iniciales que en los avanzados (Dewaele, 1998; Hammarberg, 2001; Herwig, 2001; Lindqvist 2009; Odlin, 1989; Ringbom, 1987, 2001; Williams & Hammarberg 1998). Aunque sea examinado este tema y se

haya comprobado que, en muchas ocasiones, en los niveles más avanzados hay menos interferencias, nos parece importante mencionar que cuando se trata de dos idiomas próximos, esto no siempre es viable, ya que los idiomas que están en juego son dos idiomas con las estructuras y sistemas lingüísticos parecidos. Además, no hay que olvidar que no solo estos factores influyen en la ocurrencia de las interferencias lingüísticas, sino también los factores internos y externos del aprendiz.

Dietrich (2015: 11) describe los factores que influyen en el aprendizaje de una LE propuestos por Hufeisen (2005) y serían los siguientes: los factores neurofisiológicos, los factores afectivos, los factores cognitivos y los factores específicos de la LE. Los factores neurofisiológicos se refieren a la capacidad general de la que un individuo dispone para aprender una lengua o la edad con la que uno aprende un idioma. Los factores externos entienden cómo es el contexto sociocultural, al igual que el tipo y la cantidad de exposición al idioma que uno aprende. Los factores afectivos incluyen la motivación, la autoevaluación de la propia eficiencia, la ansiedad, la proximidad o distancia percibida entre las lenguas, las experiencias previas de la vida, al igual que la actitud hacia el aprendizaje. Los factores cognitivos se refieren a los factores como la conciencia metalingüística, la conciencia sobre la lengua y sobre el aprendizaje, estrategias de aprendizaje y las experiencias. Los factores específicos se refieren a que el individuo ya tiene experiencia con el aprendizaje de una LE, por lo cual ya tiene la experiencia, al igual que las estrategias desarrolladas que le ayudan en el momento en el que aprende un idioma más. También, este factor incluye que el aprendiz ya tiene disponible no solo la LM como modelo de la lengua, sino que también el conocimiento de otros idiomas.

5. La proximidad de las lenguas romances

Sánchez Mendez (2015) afirma que sabemos poco sobre lo que ha sucedido con la lengua latina desde que ha desaparecido el Imperio Romano de Occidente en el siglo V y hasta que han aparecido primeros testimonios de las lenguas romances en los textos de finales del siglo IX. El autor menciona el *continuum* en el espacio y en el tiempo que ha ido modificándose imperceptiblemente y debido a que el idioma ha ido cambiando a lo largo de los años y mostrando rasgos diferentes, se pueden notar características léxico-semánticas, fonéticas y morfosintácticas y es a través de estas características que se deduce que ya no se trata del latín sino de las lenguas romances. También, podríamos decir que las lenguas romances no nacen sino que se transforman lentamente en lo que las conocemos en el día de hoy (Sánchez Mendez, 2015).

Según Resnick y Hammond (2011) el término *lingua romance*, o también *lingua románica* o *lingua neolatina*, se refiere a las lenguas que se derivan del latín hablado en la época del Imperio Romano. Lenguas como el español, el portugués, el francés, etc. son lenguas hermanas que comparten la misma fuente, el *latín vulgar* o el *latín popular* como también se suele denominar. *Latín vulgar* se refiere, según Basso y Gonçalves (2014), a la lengua hablada por mayor parte de la población romana en todos los periodos de tiempo y añaden que no se puede considerar ni clasificar como una lengua posterior al *latín clásico*. Por lo tanto, las lenguas románicas tienen una relación genética directa con el latín, lo que quiere decir que el latín es la lengua madre y las lenguas romances son las lenguas hijas (Company, 2005). Algunas de las lenguas románicas son: español o castellano, italiano, francés, gallego portugués, catalán, rumano, provenzal (también llamado antiguo occitano) y sardo, mientras que otras variedades lingüísticas romances que existen en diferentes partes donde se hablan idiomas romances, no se mencionan en este trabajo, ya que nos dedicamos a solo dos lenguas romances, al español y al portugués.

5.1. La proximidad entre español y portugués

La similitud tipológica, que hemos mencionado como uno de los factores que causan las interferencias, se une con la proximidad entre los idiomas, puesto que entiende que la lengua fuente de la interferencia lingüística es la que más se aproxima a la lengua objetivo, lo que, en este caso, explicaría las interferencias entre español y portugués, que son, como bien se sabe, dos

idiomas que comparten, no únicamente la historia, sino también muchas estructuras lingüísticas, vocabulario, etc. Puesto que estos dos idiomas pertenecen a la misma familia, es lógico que tengan sistemas lingüísticos parecidos. Asimismo, Ribas Fialho (2005) afirma que la lengua española y portuguesa son dos lenguas romances que más se aproximan una a la otra. Según Ulsh (1971, en Calvo Capilla, 2016), español y portugués son idiomas muy parecidos en todos los niveles, específicamente el léxico, ya que el 85% del vocabulario portugués tiene sus cognados en español. El nivel que más diferencias presenta es el nivel sintáctico (por ejemplo, presencia o ausencia y posición de los pronombres). Así pues, no sorprende que los aprendices perciban el aprendizaje como fácil, dado que notan más similitudes que diferencias (Calvi, 2004; Simões, 1992, en Calvo Capilla, 2016).

Para entender mejor las semejanzas y las diferencias entre el español y portugués, es importante repasar la formación de estos idiomas a lo largo de los años.

5.2. La formación del español y portugués

Los primeros habitantes sobre los que existen evidencias históricas de la Península Ibérica son los iberos y vascos. Alrededor del año 1100 A.C. fueron los celtas quienes invadieron y ocuparon la Península Ibérica y después de haberse mezclado con los íberos nacieron los celtíberos. A través del tiempo, dos grupos, los fenicios y los griegos, crearon sus colonias en el sur de la Península, pero no tuvieron influencia ni éxito en el interior. Los fenicios fundaron algunas ciudades como Cádiz y Sevilla, mientras que los griegos fueron los que pusieron el nombre *Ibérico* a la Península y a los habitantes. A los fenicios les interesaba la ciudad de *Cartago*, hoy Túnez, en la costa norte de África, pero no lograron hacer nada al respecto, ya que fueron los cartagineses quienes pusieron fin al dominio de los celtíberos en el 237 a.C. Los cartagineses conquistaron una gran parte de la península, pero no consiguieron establecerse el sur y suficientemente para dejar huella en la cultura y lengua de la península porque se dedicaban a la guerra. Hemos mencionado la ciudad de *Cartago*, al igual que los cartagineses, porque se llevaron a cabo Guerras Púnicas, entre las que la segunda fue por el dominio de la Península. Los cartagineses perdieron la guerra y fue así como los romanos llegaron a la península en el año 218 a.C. (Resnick y Hammond, 2011).

Todos los pueblos de la península, con la excepción de los vascos, aceptaron el latín como la lengua impuesta y más tarde, también, el cristianismo. Inicialmente, la Península Ibérica fue dividida en dos provincias, la Hispania Citerior y la Hispania Ulterior y fue en el año 27 a.C. cuando Augusto dividió Hispania Ulterior en dos provincias, Lusitania y Bética. Una vez dividido el territorio, se empezó con la latinización de la Península Ibérica, que no fue un proceso corto y exitoso en todos los territorios, como es el ejemplo de los vascos, que hablan la lengua sin procedencia latina. En el año 409 a la Península llegan los germanos, vándalos, suevos y alanos, al igual que los visigodos después de ellos. Los alanos fueron derrotados fácilmente y los vándalos solo recorrieron este territorio para llegar hasta el norte de África. Los que siguieron en el territorio peninsular fueron los suevos y visigodos que, al nivel de la lengua y la cultura, no contribuyeron mucho, aunque hay que destacar que la influencia germánica sí se nota en los topónimos, nombres personales y en los campos semánticos como el de la guerra, de los animales, de la ropa (Teyssier, 1982).

En 711 los que invadieron la Península Ibérica fueron los musulmanes, es decir, árabes, llamados *moros*, que en poco tiempo conquistaron la mayor parte de la Península. Aunque la invasión de los árabes duró mucho tiempo y, efectivamente, dejó huellas hasta el día de hoy, los árabes no lograron conquistar la Península completa, ya que comenzó la Reconquista. Gracias a la Reconquista los territorios se iban recuperando poco a poco, siendo Granada la última ciudad en la recuperación en el año 1492 y fue cuando los Reyes Católicos se apoderaron del Reino de Granada (*ibidem*).

La influencia del árabe se nota, tanto en español cuanto en portugués y, sobre todo, en el vocabulario, por ejemplo, la mayoría de las palabras que comienzan en al- provienen del árabe (almohada, aldea, port. *almofada*, *aldeia*, etc.) Puesto que los árabes, en ese entonces, tenían la cultura más desarrollada, su influencia se percibe en diferentes campos semánticos, como por ejemplo, de la agricultura (el azúcar, port. *o açúcar*), de matemáticas, de medicina, de profesiones, etc. (Aguilar, 1998). Teyssier (1982) añade que toda esta riqueza léxica que el árabe ha dejado se usa en el portugués moderno, lo que quiere decir que no se ha cambiado por otros términos.

Todos los pueblos que pasaron por la Península Ibérica influyeron, de una u otra forma, en la transformación de *latín vulgar*, es decir, en la creación de lo que hoy son la lengua española y la lengua portuguesa. Tal y como afirma Teyssier (1982) la invasión de los árabes y la Reconquista fueron claves para que se formaran tres lenguas peninsulares: gallegoportugués (al oeste), catalán (al este) y castellano (en el centro). A lo largo de los años, con las modificaciones y los cambios que surgieron conforme el desarrollo del gallegoportugués, se construyó la base de lo que, hoy en día, son el español y el portugués.

5.3. Percepción sobre la proximidad de los hablantes nativos de español y portugués

Se han llevado a cabo varias investigaciones cuyo eje fueron los hablantes nativos de español y portugués a la hora de aprender una de estas dos lenguas, y Casteleiro y Reis (2007) indican que los aprendices cuya LM es español, no se pueden considerar aprendices principiantes de portugués, ya que sin ningún refuerzo o conocimiento de la lengua ya disponen de conocimiento de su idioma y gracias a ello pueden entender la otra. De la opinión de los autores desprendemos que sucede lo mismo con el aprendiz cuya LM es portugués, no se le puede considerar aprendiz principiante de español por las mismas razones. Como ya hemos mencionado, los hablantes nativos de estos dos idiomas consideran el aprendizaje fácil (Calvi, 2004), ya que son lenguas neolatinas más próximas (Ribas Fialho, 2005). Casteleiro y Reis (2007) resaltan que las interferencias que suceden en el aprendizaje de dos idiomas tan próximos no se producen solamente en las estructuras diferentes, más bien, se producen principalmente en las que son más similares. Añaden que de esta forma fácilmente desaparece la ventaja que tuvieron en un principio, tratándose de una lengua tan similar, y si no se trabaja en crear una conciencia lingüística en los aprendices, se corre el riesgo de fosilizar las interferencias que ocurren, es decir, los errores y así los aprendices se alejan de su objetivo final que sería aprender la lengua meta. Por lo tanto, podemos deducir que la proximidad entre dos idiomas puede ser, tanto una ventaja cuanto una desventaja. Es ventaja para aprender la lengua rápido, pero una desventaja para el aprendizaje correcto y consciente, dado que una vez alcanzado el nivel más alto, el aprendiz se enfrenta a las diferencias pequeñas entre los idiomas y precisamente esas diferencias le pueden traer inconvenientes (Casteleiro y Reis, 2007).

6. El análisis de errores

Los errores que los aprendices cometen en la lengua meta pueden ser de diferente tipo y causados por varias razones, lo que veremos en este apartado. Puesto que en este trabajo nos centramos en las lenguas próximas, nos dedicaremos a investigar los errores provocados por la influencia. Asimismo, vamos a presentar la metodología del análisis de errores (AE) porque será esta la metodología que usaremos para presentar nuestros resultados. Antes de centrarnos en el AE, veremos también la metodología del análisis contrastivo (AC), cual precede al AE, pero, antes que nada, dedicaremos una parte al error, ya que representa la parte clave de ambas corrientes.

6.1. El concepto de error

Puesto que, según Arcos Pavón (2009), el "error" es uno de los ejes primordiales sobre los que gira la investigación del AE, resulta importante definir el concepto de error que, a menudo, suele ser la fuente de malentendidos (Cristiano, 2010). Tal y como lo sostiene Corder (1967) el error es una falla sistemática que determina el sistema lingüístico del aprendiz en un nivel concreto y Fernández (1997: 22) añade que es "una transgresión involuntaria de la 'norma' establecida en una comunidad dada", aunque sobresaliente que esa definición no es siempre aplicable a las fallas que cometen los aprendices de una lengua, ya que no se aplica de la misma manera con los aprendices que son niños (dado que es normal que cometan errores tanto en la adquisición de la LM, cuanto en el aprendizaje de la L2) o con los aprendices en un colegio.

En el MCER (2002: 215) los errores se diferencian de las faltas, ya que, los errores, son: "representación simplificada o distorsionada de la competencia meta", mejor dicho, cuando un aprendiz comete errores en L2, esos errores corresponden a la competencia que el aprendiz ha desarrollado hasta entonces. Por el contrario, las faltas ocurren cuando el aprendiz no pone en práctica de manera adecuada las competencias que ha desarrollado. Asimismo, Corder (1967) distingue los *errores de desempeño* de los *errores de competencia*. El autor ha identificado errores de desempeño con fallas (faltas o lapsus) en contraposición a errores de competencia (errores). En esta perspectiva, la idea de *error* se relaciona con una falla de la competencia del hablante, causada por el desconocimiento de las reglas de la lengua meta, mientras que *fallo* o

falta se refiere a enunciados inadecuados causados por factores externos a esta competencia (por ejemplo, el cansancio, tensión o simplemente distracción).

De hecho, algunas de las desviaciones que se producen, tanto en los enunciados de los hablantes nativos como de aprendices de L2, no pueden considerarse errores reales sino faltas, por lo que no deben confundirse con errores de competencia. Desde el punto de vista del autor, los errores son solo aquellos que los hablantes no pueden corregir cuando los detectan (Corder, 1967). Torrijano (2006) define los lapsus como desviaciones que son resultado de factores extralingüísticos como el cansancio, el estado psicológico, un fallo en la memoria, falta de concentración. Por lo tanto, hay que tener en cuenta la diferencia entre los errores y las faltas, al igual que la autocorrección de los aprendices, ya que, como hemos mencionado, los factores extralingüísticos influyen en la construcción de los enunciados de los aprendices.

El artículo publicado por Corder (1967) *The Significance of Learner's Errors*, sin lugar a dudas, es uno de los trabajos más importantes porque resalta la importancia del error dentro del proceso de aprendizaje de lenguas. El autor considera que los errores son beneficiosos en tres aspectos. En primer lugar, los errores son fundamentales para el educador porque le sirven para comprobar en qué medida ha progresado el aprendiz en su proceso de aprendizaje de la lengua meta; en segundo lugar, para el investigador, el error sirve como una herramienta que facilita datos valiosos sobre el proceso de aprendizaje de la lengua, igual que las estrategias que aplican los aprendices en el contexto de ese proceso; finalmente, para el aprendiz, ya que los errores que comete le pueden servir útiles para confirmar las hipótesis sobre el funcionamiento de la L2 (Corder, 1967). Aun siendo beneficiosos, hay que tener en cuenta que los errores para el que aprende una lengua representan una limitación (Fernández, 1997), es decir, tienen una connotación negativa. Así que, si partiéramos de la premisa que las fallas en el aprendizaje de lenguas no son tan solamente inevitables, sino también imprescindibles, "se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables, donde pudiera desarrollarse la lengua" (Fernández, 1988b en Fernández, 1997: 24).

Por otro lado, hay que destacar que el concepto de error no siempre fue visto de la manera que describe Corder (1967) en su artículo. Alexopoulou (2005) destaca las etapas que ha vivido el "error", resaltando que antes se consideraba un "pecado", es decir, una señal evidente de fracaso

en el método de gramática y traducción. Después, dejó de ser contemplado como un peligro con respecto a la creación de malos hábitos provocados por la influencia de la LM (en el método audiolingual). Finalmente, con la aparición del AE y el cambio de la metodología que supuso el enfoque comunicativo se ha alterado la actitud hacia el error.

Puesto que hemos explicado la diferencia del punto de vista hacia el error a lo largo de los años, creemos importante destacar, también, que concordamos que los errores, si los podemos llamar así, o las desviaciones que aparecen en la IL de los estudiantes son parte normal del aprendizaje y no son graves, ya que ambos sistemas lingüísticos, el español y el portugués, no son las lenguas maternas de los estudiantes. También, anteriormente hemos mencionado que los aprendices de las lenguas extranjeras nunca pueden llegar a ser los hablantes nativos, así que estamos de acuerdo con lo que apunta Cook (1999) y es cuando la gramática de los usuarios de L2 difiere de la de los hablantes nativos, cuando su pronunciación revela de dónde vienen, cuando su vocabulario difiere del uso nativo, estos no deben de tratarse como signos de su fracaso sino como algo normal que ocurre en el proceso del aprendizaje de una nueva lengua. Por lo tanto, los errores que iremos detectando en este trabajo no presentan el fracaso en el aprendizaje de los idiomas, sino que muestran las características de la IL de las informantes croatas en un dado momento.

6.2. Del análisis contrastivo al análisis de errores

El proceso de aprender una segunda lengua no está liberado de altibajos y complicaciones, por lo que, hay posibilidad de cometer errores. Esos errores son los que, según Bueno González (1992), han llevado a los investigadores a interesarse más en el mismo proceso de aprendizaje de segundas lenguas en su conjunto.

Las corrientes frecuentemente usadas son el análisis contrastivo y el análisis de errores y son claves para nuestro trabajo. Nos centraremos en explicar el desarrollo de ambos análisis empezando con el AC, puesto que, cronológicamente, apareció antes. Según Galindo Merino (2009) el surgimiento del AC se asocia a los cambios que se realizaron en el panorama internacional después de la Segunda Guerra Mundial. Añade que fueron esos cambios los que provocaron la demanda de renovar los métodos de la enseñanza de lenguas y crear nuevos materiales más eficaces. Asimismo, el AC nace entre 1945 y 1957 por la necesidad de superar las

dificultades en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Cristiano, 2010). El AC aparece con Fries, Weinreich y Lado, entre los que el último fue responsable del desarrollo de la teoría de esta corriente lingüística. En 1957, Lado publicó *Linguistics Across Cultures*, una obra decisiva en la historia de la lingüística contrastiva (LC) (Cristiano, 2010).

Tal y como opina Lado (1957), en la perspectiva del AC se pueden prever las áreas en las que se presentan las dificultades en el aprendizaje. El autor ha propuesto también que se mida el grado de dificultad de acuerdo con la proximidad de las estructuras de la LM y la lengua meta del aprendiz (*ibidem*).

El objetivo del AC es poder predecir la ocurrencia de los errores y explicar por qué se cometen. Lado (1957) menciona la influencia de la LM y Galindo Merino (2009) confirma las creencias en las que se basan los trabajos contrastivos, por lo que el punto de partida sería que los aprendices tienden a transferir las estructuras y el vocabulario de su LM a la lengua extranjera. Lo mismo afirma Lee (1968: 180 en Fernández, 1997) destacando que: "la primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, es la interferencia de la lengua materna del aprendiz". La interferencia (o transferencia negativa) que menciona Lee sucede cuando las estructuras en cuestión se diferencian en ambos idiomas, mientras que la transferencia positiva o facilitación ocurre cuando se parecen entre sí (Fernández, 1997).

A pesar del entusiasmo inicial con el que esta teoría fue aceptada por la comunidad científica y docente, pronto se expresaron las primeras críticas. De hecho, en la década de los 70, comienzan a surgir varios estudios que cuestionan los supuestos teóricos del AC al demostrar que el uso de la LM para explicar errores era solo parcialmente justificado (Cristiano, 2010). Como lo menciona Gargallo (2004), estos estudios comprobaron que la interferencia de la LM podía ser señalada como la causa de nada más 30% al 50% de los errores producidos, lo que nos lleva a la conclusión de que los métodos creados dentro del AC no tenían éxito para prevenir los errores (Fernández López, 1991).

Por otro lado, las investigaciones dentro del ámbito de la adquisición de lenguas que han surgido hasta entonces y las nuevas corrientes lingüísticas proporcionan una perspectiva diferente sobre las causas de la variación lingüística de los aprendices. Según Ellis (1994 en Cristiano, 2010), la

evidencia de que el fenómeno de la transferencia no fue adecuado para justificar los errores de los aprendices de la L2 llevó a una reevaluación de los pilares teóricos del AC.

Igual que el AC nació por la necesidad de prever los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así nace el AE como un intento, según Alba Quiñones (2009) para mejorar el proceso de aprendizaje de lengua.

6.2.1. El análisis de errores

El modelo propuesto por el AC, como hemos visto, pretendía predecir la ocurrencia de todos los errores en el proceso de ASL (Cristiano, 2010). A finales de los años sesenta surge el AE, principalmente como una reacción al AC (Richards, 1990 en Arcos Pavón, 2009). A esta corriente se le veía como una versión moderada del AC (Wardough, 1970, Strevens, 1971 en Fernández, 1997). La tarea de esta corriente no era predecir todos los errores que se podía comparando los sistemas lingüísticos de la L1 y L2, sino tan solo identificar los errores que fuesen resultado de esa interferencia. (Fernández, 1997).

El cambio de la metodología en comparación con el AC es significativo porque, como hemos visto, cambia la forma de tratar los errores (Cristiano, 2010). Por otro lado, el aprendizaje, que antes se consideraba adquisición de diferentes hábitos, ahora se entiende como la adquisición de una vasta gama de estrategias cognitivas por parte de los aprendices (Arcos Pavón, 2009). Por lo tanto, el proceso de aprendizaje de una L2 no se realiza a través de la construcción de hábitos, al contrario de lo que postulaban las teorías conductistas, sino a través de un proceso creativo, similar al propuesto por Chomsky (Otonello, 2004).

La metodología de AE se centra en las producciones reales de los educandos, al contrario de lo que sucedió con el AC, cuyo proceso constaba de la identificación, descripción y explicación de las desviaciones en relación con la lengua meta. La gran innovación de esta corriente, no obstante, es el cambio de perspectiva en la forma de entender los errores (Fernández, 1997). Los errores llegan a ser vistos como parte integral del aprendizaje de lenguas y como una herramienta determinante para una mejor comprensión de los procesos y estrategias que forman parte de ese mismo aprendizaje. Este aspecto es clave porque marca un cambio en relación a la manera de

tratar los errores y ahora, el error se asume como una característica natural, inherente al proceso de aprendizaje de L2 (Cristiano, 2010).

La metodología que se emplea para el AE, en su esencia, sigue siendo la que fue introducida por Corder (1967) y los pasos de la metodología son (Fernández, 1997; Alba Quiñones, 2009):

1. Recopilación del corpus (según Alba Quiñones (2009), en el primer paso es importante que la LM y el origen geográfico de los aprendices sean iguales para poder obtener resultados más uniformes; hay que tener en cuenta la extensión de la muestra, igual que la habilidad lingüística)
2. Identificación de los errores en su contexto (en el segundo paso hay que tener en cuenta que no todos los fallos que cometen los aprendices son errores, sino que hay que diferenciarlos, como lo hemos elaborado en el apartado 6.1) (*ibidem*)
3. Clasificación y descripción de los errores (en este paso se elige una taxonomía y según ella se construye la parte clave del análisis, ya que se describen los errores cometidos) (*ibidem*)
4. Explicación de los errores (Fernández (1997) sostiene que en este paso se buscan los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las causas de cada uno de los errores, igual que la posible interferencia de la LM)
5. Si el análisis tiene perspectiva didáctica, se evalúa la gravedad del error y se plantea la posible terapia

Esta metodología, usada por el AE, nos explica con más profundidad las causas de los errores que cometen los aprendices y no se dedica a pronosticar qué errores se cometerán, sino que sirve para ofrecer una solución y mejorar el proceso del aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, hay que resaltar las ventajas del AE y presentaremos algunas de las cuestiones que ha planteado Santos Gargallo (1993: 76). Según la autora, en el AE, los errores se ven como un signo positivo de que

el proceso de aprendizaje se está realizando, indica al profesor y al alumno en qué punto se encuentra el alumno y cuáles son las estrategias que el alumno está utilizando. También, se crea una jerarquía de dificultades que indica las prioridades en la enseñanza y sobre la base de este proceso, se puede erigir los materiales de enseñanza que pueden resultar más convenientes que los anteriormente usados.

Aunque ambos métodos, tanto el AC cuanto el AE, no han estado extensos de críticas, los dos métodos siguen siendo utilizados para poder entender mejor el proceso de aprendizaje de lenguas. Cada uno de los métodos ha ido evolucionando y adaptándose, como lo señala Alba Quiñones (2009: 14): "al paso del tiempo, todo ello en función de los avances de la lingüística y a la investigación en glosodidáctica."

Por consiguiente, es evidente que el AC y el AE son dos métodos diferentes, aunque no son incompatibles, ya que, como lo señala Arcos Pavón (2009), tienen el mismo objetivo, el de analizar la lengua de aprendices de una L2. La autora menciona que entre los lingüistas hay quienes optan por separar los dos métodos y usar solo el AE, dado que el AC se considera un método inadecuado e incompleto, mientras que hay quienes opinan que los dos métodos pueden y deben trabajarse paralelamente porque de esta forma se obtendrían los resultados más completos. Cristiano (2010) coincide con lo anteriormente mencionado y resalta que por su complementariedad, el AC y el AE no tendrían que emplearse como dos métodos aislados, sino juntarse y así aportar más en el ámbito de investigaciones.

6.3. Estudios existentes sobre los errores en ELE y PLE de los hablantes croatas

Para poder llevar a cabo nuestra investigación, es importante mencionar otros estudios realizados con los hablantes croatas que estudian español y/o portugués, ya que estas son las lenguas sobre las que gira esta investigación. Hay un mayor número de estudios hechos con los aprendientes del español que del portugués, dado que el idioma español es mucho más divulgado en Croacia.

La mayoría de los trabajos que mencionaremos se dedican a analizar los errores específicos, como por ejemplo, los errores gramaticales (Kočman, 2011) o verbales (Jelić y Guć, 2014), o hacer el AE en la expresión escrita (Turkalj, 2014; Buhin, 2018) u oral (Blažević, 2013) de los estudiantes croatas de ELE y/o PLE. Kočman (2011) concluye que los errores más frecuentes,

cometidos por los aprendices croatas, son resultado de la influencia de la LM y la IL de los estudiantes. Recalca las dificultades que tienen los estudiantes a la hora de expresar los conceptos gramaticales que no existen en la LM, como los artículos o el uso de los verbos *ser* y *estar*. Blažević (2013) llega a las mismas conclusiones y añade que las áreas en las que se evidencian los problemas para los estudiantes de ELE son los tiempos verbales, uso de los modos indicativo o subjuntivo, la concordancia, la diferencia entre *ser* y *estar*, las preposiciones y los artículos. Lo que ha destacado la autora como positivo es que, tanto los profesores cuanto los estudiantes, tienen conciencia de esos errores, lo que facilita la posibilidad de tratar de superar los errores más frecuentes y mejorar el proceso de aprendizaje de lengua meta.

Puesto que este trabajo aborda el tema de los errores en la expresión oral de los aprendices croatas, creemos importante mencionar el estudio de Musulin y Jelaska (2015) en el que se han comparado los sistemas fonológicos de español y croata en un estudio de caso. Este trabajo trata, según las autoras, únicamente la fase inicial. El conocimiento del sistema fonológico de manera oral y escrita en esta etapa muestra dificultades con los sonidos y grafemas que no existen en la LM de la participante. Aunque el trabajo de Musulin y Jelaska (2015) muestra solo el conocimiento inicial, parece relevante mencionarlo, ya que, en este trabajo, veremos cómo se desarrolla ese conocimiento del sistema fonológico en un nivel más avanzado de la lengua extranjera.

Todos estos estudios se dedican exclusivamente a ELE, excepto los trabajos de Almeida (2012) y Buhin (2018). El trabajo de Almeida (2012) se dedica a la influencia del español en el aprendizaje de portugués por los aprendices croatas. Tal y como lo afirma Almeida (2012), en las producciones analizadas existe interferencia de la LM, pero en un menor grado que la interferencia de la lengua española. Por lo tanto, el autor recalca que el español forma parte de la IL de los aprendices croatas, a pesar de que no es su LM o la lengua extranjera más fuerte. La razón por la cual ELE es una plataforma de acceso a PLE es la proximidad entre los idiomas, lo que, de alguna manera, según el autor, determina este grupo de estudiantes como un grupo específico (Almeida, 2012).

En el estudio realizado por Buhin (2018) se abarca el tema de la influencia interlingüística de español y portugués entre los aprendices croatas. La autora ha hecho el AE de las producciones

escritas por los estudiantes croatas de español y portugués y ha concluido que la LM no tiene un rol importante en los errores que cometen los estudiantes croatas. Según la autora, los errores que han sido detectados provienen de la confusión de los alumnos a la hora de hacer enunciados, tanto en español cuanto en portugués, por la similitud entre estas dos lenguas. La influencia interlingüística se destaca más en el corpus portugués y la autora lo justifica con que la lengua española se considera la lengua fuente, por lo tanto, el portugués tiene el papel de la lengua recipiente. Eso significa que los aprendices suelen cometer más errores en portugués por la influencia de la lengua española, por lo que podríamos explicarlo con mejor conocimiento y nivel más avanzado de ELE que de PLE.

Por consiguiente, los trabajos de Almeida (2012) y Buhin (2018) tienen más relevancia porque se dedican a las dos lenguas que son el eje de nuestra investigación. Tendremos en cuenta los resultados de estos estudios, dado que concuerdan con nuestras hipótesis y veremos si los resultados de este trabajo concuerdan con los trabajos de Almeida (2012) y Buhin (2018).

7. Investigación realizada con los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en Zagreb en el Departamento de Estudios Románicos

La segunda parte de esta tesina se refiere a la investigación acerca de la IL de los estudiantes croatas de español y portugués en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, centrándonos en la influencia interlingüística entre estos dos idiomas que pertenecen a la misma familia y en los errores más frecuentes cometidos por los participantes de la investigación.

7.1. Objetivos de la investigación e hipótesis

El primer objetivo de esta investigación es determinar los errores más frecuentes cometidos por los estudiantes de español y portugués en la Universidad de Zagreb en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el Departamento de Estudios Románicos. Nos interesa entender cuáles son los errores que más se repiten en el habla de los estudiantes croatas de estas dos lenguas. También, el objetivo es averiguar en qué dirección fluye la influencia interlingüística, debido a que se trata de dos idiomas romances.

Con base en los objetivos ya mencionados, formulamos las siguientes hipótesis sobre los resultados de la investigación:

- a) se podrá observar la transferencia lateral en la dirección del español al portugués más que en la dirección opuesta
- b) la interferencia lingüística será más evidente en las producciones orales en la lengua portuguesa
- c) habrá un menor número de los errores en las producciones orales en español que en portugués
- d) la razón principal de la interferencia lingüística será el hecho de que todas las participantes tienen un nivel más alto en español que en portugués y precisamente por eso ocurrirá la transferencia entre estos dos idiomas de la misma familia

7.2. Participantes

En la investigación realizada participaron nueve estudiantes, todas femeninas, de la Lengua y Literatura Española y de la Lengua y Literatura Portuguesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad de Zagreb en Croacia.

Para las necesidades de este trabajo hemos contado, únicamente, con la participación de las estudiantes de español y portugués, ya que en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales existen numerosas posibilidades de combinaciones a la hora de escoger grupos de estudios. Asimismo, nuestras participantes estudian estos dos idiomas, pero también tienen el conocimiento de otros.

El estudio de estas dos lenguas, desde un principio, es muy diferente, puesto que para poderse inscribir en el estudio del español hay que tener un conocimiento previo de la lengua y escribir un examen que lo compruebe, mientras que para inscribirse en el estudio de la lengua portuguesa no hace falta tener conocimiento previo. Los dos estudios cuentan con dos ciclos: tres años del grado y dos años de licenciatura. Los primeros dos años de ambos estudios abarcan las nociones generales de la lengua, lingüística y literatura. La licenciatura de la lengua española consta de la elección entre varias orientaciones como la traducción, lingüística, literaria y la de la enseñanza de ELE y en cada una de ellas se desarrollan las habilidades y las estrategias que corresponden a cada una para poderse realizar dentro del ámbito en un futuro. Por otro lado, la licenciatura en el estudio de portugués abarca las nociones generales de la lengua, lingüística y literatura, por lo cual, no existe ninguna orientación específica, sino que se enfoca en todas las áreas, generalmente, para obtener el nivel C1 con los elementos del C2 según el MCER. De las nueve participantes, siete se encuentran en los últimos de años de carrera, es decir, en la licenciatura y de las dos que quedan, una terminó la carrera y otra está en el tercer año del bachillerato. Una de las siete participantes que están en la licenciatura está en el cuarto año, mientras que el resto de las participantes está en el quinto y el último año del estudio escribiendo las tesinas para acabar con los estudios.

Todas las participantes son hablantes nativas de la lengua croata. Según el orden cronológico de la adquisición y el aprendizaje de idiomas, para tres de ellas el español es la L3 y el portugués la L4, para dos de ellas el español es la L2 y el portugués la L3, para dos de ellas el español es la L3 y el portugués la L5 (una de ellas aprendió ruso y la otra, catalán como L4), mientras que de las últimas dos participantes una tiene español como L3 y portugués como L5 y otra, español como L4 y portugués como L5. Las lenguas que las participantes de esta investigación conocen, y las que no sean español y portugués, son inglés, italiano, alemán, ruso, francés, sueco, catalán y quechua. Por lo tanto, podemos comprobar que se trata de un grupo de estudiantes con una diversidad de las lenguas aprendidas a lo largo de la vida y con el orden cronológico bastante

diferente. En la siguiente tabla vamos a ofrecer una revisión de las encuestadas, el año del estudio y los años de aprendizaje de español y portugués.

Participante	Año universitario	Aprendizaje de español	Aprendizaje de portugués
P1	3	5	3
P2	5	12	5
P3	5	8	5
P4	5 (terminado)	8	5
P5	5	10	5
P6	5	9	5
P7	5	11	5
P8	4	8	4
P9	5	8	5

Tabla 2 Las participantes y los años de aprendizaje de ambas lenguas

Desde la tabla adjuntada podemos observar que ninguna de las encuestadas tiene el conocimiento previo de la lengua portuguesa, mientras que con la lengua española la situación es opuesta. La diferencia de los años que las participantes estudian una u otra lengua proviene de la divulgación de estos dos idiomas en Croacia. En primer lugar, el idioma español es bastante esparcido por el país y los alumnos tienen la posibilidad de escoger el español desde la escuela secundaria como una de las lenguas optativas, por lo cual pueden llegar a estudiar el español en la facultad con un nivel ya bastante desarrollado. Asimismo, se ofrece en diferentes escuelas de idiomas por toda Croacia. En el segundo lugar, la lengua portuguesa no cuenta con esta divulgación, ya que hasta hace 3 años no se podía estudiar en las escuelas secundarias. La iniciativa de esparcir la lengua portuguesa por Croacia se debe al Instituto Camões, que lleva años invirtiendo en este proyecto. Gracias al Instituto y a los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la

Universidad de Zagreb, este proyecto se lleva a cabo en diferentes ciudades en Croacia. Cabe mencionar que son los estudiantes de los últimos 2 años del estudio en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad de Zagreb los que imparten clases de portugués como lengua optativa en las escuelas secundarias. Por lo tanto, no sorprende que algunas de nuestras encuestadas sean las que dan clases de portugués. En conclusión, podemos notar que todas las encuestadas aprendieron el español antes de haber comenzado a estudiar portugués, lo que puede dar a entender que tienen mejor grado de conocimiento y las competencias más desarrolladas en español que en portugués.

7.3. Instrumentos y procedimiento

Para esta investigación se utilizó una encuesta en croata (*Anexo 1*), formada por dos partes. Cada parte consta de dos preguntas semiabiertas y hay que responder cada pregunta en ambas lenguas, por lo cual, cada una de las partes tiene cuatro respuestas. La única diferencia es el orden de la lengua en la que se responde, en la primera parte las participantes responden ambas preguntas primero en español y en seguida en portugués, mientras que en la segunda parte se hace viceversa, primero en portugués y después en español. Las cuatro preguntas de ambas partes están construidas en diferentes tiempos o modos verbales. En cuanto al tema elegido de las preguntas, hemos optado por el turismo, puesto que es un tema que viene tratado en cada año del estudio, es cercano a las encuestadas y es un tema bastante querido por parte de los estudiantes, ya que pueden, por ejemplo, expresar de manera libre sus planes para el futuro o recontar alguna anécdota del pasado. En la primera parte, una de las preguntas requiere contar los planes futuros para un viaje y la otra recontar el último o el mejor viaje que hicieron, mientras que en la segunda parte, una pregunta requiere opinión general sobre la oferta turística en Croacia y la otra qué harían si les tocara la lotería. De este modo, las encuestadas pudieron hablar sobre sus experiencias personales, sin límites o restricciones, a la hora de elegir qué querían compartir y qué no. Por lo visto, esta variedad sirve para obtener una heterogeneidad en el corpus y entender con cuál o cuáles de los tiempos o modos verbales, las estudiantes de estas dos lenguas tienen más dificultades, qué tipo de errores cometen, cómo se expresan y finalmente, cómo les podemos ayudar para mejorar su IL en el futuro e influir en un mejor proceso de aprendizaje de español y portugués.

Después de obtener el corpus y transcribir las entrevistas grabadas, empezamos con el análisis y contamos con el apoyo de dos hablantes nativos, uno de España y otro de Portugal. Por lo cual, destacamos que todas las desviaciones que marcamos en el corpus se observan desde el punto de vista de las variantes europeas de ambas lenguas, el español castellano y el portugués europeo.

7.4. Corpus

El corpus de esta investigación está compuesto por 36 grabaciones (18 en español y las 18 en portugués) hechas con 9 estudiantes, por lo cual, con cada una de las participantes se grabaron cuatro entrevistas. En todas las grabaciones las encuestadas usaron los dos idiomas, respondiendo en orden diferente (*véase el capítulo 7.3.*).

Después de haber grabado las entrevistas, se procedió con la transcripción de las dichas grabaciones para así obtener un corpus y poder iniciar con el análisis.

Puesto que en este trabajo se analiza la IL de la producción oral, la investigación se dio a cabo grabando cuatro entrevistas con cada una de las participantes a distancia. Cuando decimos *a distancia* nos referimos a que las entrevistas se grabaron a través de las videollamadas y después se transcribieron las respuestas.

La razón por la cual elegimos hacer las preguntas en croata, que es la LM, es que no quisimos influir en qué tiempos y modos las participantes iban a usar para dar las respuestas a las preguntas. También, puesto que tenían que hablar sobre el mismo tema en las lenguas diferentes, no quisimos facilitar el vocabulario y las estructuras en ninguno de los idiomas para que tuviesen las mismas condiciones. La importancia de hablar sobre el mismo tema en ambas lenguas en este trabajo es clave porque de esta forma podemos analizar si existen estructuras o vocabulario que se transfieren de un idioma al otro.

Vale mencionar también que no limitamos el tiempo para dar las respuestas ni mencionamos la longitud necesaria para no hacerles sentir presión o incomodidad, ya que no se trata de un examen oral en el que se valora para una nota, sino que se trata de una investigación que nos va a ayudar a solucionar o a dar posibles soluciones que tendrán relevancia en el aprendizaje de estas dos lenguas simultáneamente. Asimismo, la investigación se hizo con calma, en el tiempo libre de las estudiantes, para no ponerlas en una situación de estrés, lo que resultó con que algunas de las participantes estuvieron relajadas y sus respuestas son más largas y amplias, mientras que algunas se sentían presionadas por saber que se grababa, aunque de forma anónima, así que sus

respuestas fueron más reducidas y cortas. Hay que recalcar, también, que estos parámetros no significan necesariamente que las estudiantes se hayan sentido a gusto o no debido a las grabaciones, sino que, de igual modo, puede ser la muestra del conocimiento actual de los idiomas en cuestión.

7.5. Taxonomía

Para analizar los datos recogidos utilizamos la metodología de análisis del AE llevando a cabo cinco de los seis pasos habituales: recompilamos el corpus, identificamos los errores, los clasificamos, describimos y los explicamos (Alba Quiñones, 2009). En este trabajo no vamos a evaluar la gravedad del error, que sería el último paso del análisis de errores, pero ofreceremos un comentario general sobre los posibles tratamientos.

Puesto que el objetivo de este trabajo es encontrar los errores más frecuentes, hemos optado por la propuesta de Vázquez (1992) que se divide según distintos criterios. Los criterios que tomaremos en cuenta son el criterio lingüístico, porque nos parece una forma general de abordar los errores de este trabajo, y también, el criterio descriptivo cuyas categorías (adición, omisión, falsa elección y el orden) emplearemos a medida que vayan apareciendo en el corpus.

Aunque, desde el punto de vista del criterio de lingüístico, los errores se dividen en errores fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos, nosotros optamos por juntar errores morfológicos y sintácticos en un grupo que es la categoría de los errores morfosintácticos y, por otro lado, los errores léxicos con los semánticos que forma la categoría de los errores léxico-semánticos (Blažević, 2013).

En el campo fonético y fonológico, debido a la baja calidad de las grabaciones obtenidas y a variedad de la lengua portuguesa y española y sus variantes en el mundo, hemos optado por marcar las desviaciones desde el punto de vista de todas las normas europeas de ambas lenguas, pero sin entrar en detalles.

Puesto que en las investigaciones realizadas con los aprendices de estas dos lenguas se ha comprobado que el campo morfosintáctico es afectado por los errores más que otros, nos enfocamos en él para obtener una imagen más clara sobre lo que causa dificultades a los estudiantes. El campo morfosintáctico consta de varias categorías divididas por clases de

palabras como el sistema verbal, concordancias, pronombres, artículos, preposiciones y otros y todas las subcategorías las iremos añadiendo a medida que surjan en las transcripciones españolas y portuguesas.

En lo que atañe al campo léxico semántico, hemos optado por tres subsistemas: préstamos, falsa elección y formaciones no atestiguadas. Ya que el tema de este trabajo se relaciona con dos idiomas que pertenecen a la misma familia, suponemos que habrá préstamos de una u otra lengua. Los errores que pertenecen a la falsa elección se refieren a todos aquellos lexemas que existen en el idioma de la transcripción, pero su significado es incorrecto o inadecuado, por lo cual, tienen que intercambiarse por otros lexemas. Formaciones no atestiguadas se vinculan con la creación léxica y con la interferencia de otros idiomas (Alba, 2008). En esta investigación nos referimos a las formaciones no atestiguadas, como a todos aquellos errores que las informantes comenten y que son palabras inexistentes o son lexemas creados con la raíz de un idioma y se le añade el sufijo de otro idioma, en este caso de español a portugués.

En cuanto a los errores pragmáticos, debido al tamaño y la estructura de esta investigación, hemos decidido que no es necesario enfocarnos en este tipo de errores porque los errores pragmáticos se notarían más en la interacción directa con los hablantes nativos y no en una entrevista de tipo semicerrado donde no hay ninguna interacción.

Cabe mencionar que si un lexema representa más de un tipo de error, lo vamos a clasificar de diferentes maneras, lo que significaría que un lexema puede contar como dos errores, mientras que si un lexema idéntico se repite varias veces en una respuesta, es decir, en una transcripción hemos optado por designarlo como un solo error.

7.6. Resultados

En la investigación realizada, es decir, en 36 transcripciones, 18 en español y 18 en portugués, se detectaron en total 226 errores en un total de 13,291 palabras (cada respuesta consta de aproximadamente 185 palabras). En la primera parte de nuestra investigación analizamos las transcripciones portuguesas y encontramos 144 errores, mientras que en la segunda parte nos dedicamos a las transcripciones españolas y detectamos 82 errores. Por lo tanto, los errores del corpus portugués hacen el 63.7% de todos los errores encontrados, mientras que los del corpus español hacen el 36.3%. La distribución de los errores según la lengua se puede observar en el gráfico a continuación.

Total de errores - 226

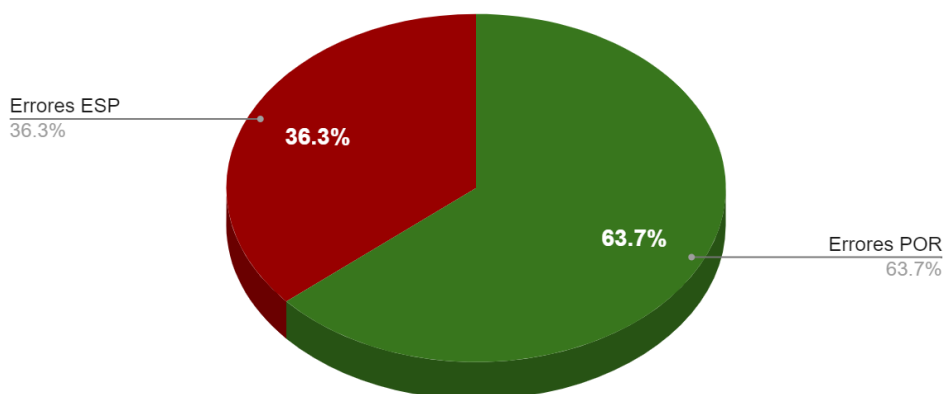


Gráfico 1 División de los errores en total por lengua

En lo que concierne a la distribución de los errores, a continuación mostraremos primero las transcripciones de las entrevistas portuguesas y presentaremos todos los errores cometidos, los enumeraremos y los explicaremos divididos en diferentes subcategorías dependiendo de qué tipo de error se trata. Más adelante, haremos lo mismo con las transcripciones de las entrevistas españolas.

Una vez juntados los resultados de las transcripciones en ambas lenguas, hemos observado que el área más afectada es la morfosintáctica, seguida por la léxico-semántica y apenas un par de errores fonéticos. En total hay 151 errores morfosintácticos, 70 léxico-semánticos y 5 fonéticos. Tal y como hemos explicado, no nos enfocamos ni analizamos los errores pragmáticos, puesto que en las entrevistas no se trataba de una interacción con los hablantes nativos para poder percibir mejor este tipo de errores y ahí es donde este tipo de error resaltaría. En nuestra investigación, ninguno de los dos hablantes nativos de una u otra lengua expresó malinterpretación de lo que se había dicho para que lo viéramos como un error pragmático, por lo cual no hemos marcado ningún error cometido como un error pragmático.

Visto que los errores morfosintácticos hacen más de la mitad de todos los errores cometidos en la investigación, creemos que es importante dedicarles más espacio. Este grupo de errores, si hablamos en números, hace el 67.1 % de los errores juntados, tanto del corpus español cuanto del

corpus portugués. Los resultados mostraron que la clase de palabra más afectada en la IL de los estudiantes es la de artículos (N=45), seguida por preposiciones (N=32), sistema verbal (N=32), concordancias (N=27), pronombres (N=10) y otros (N=5). Esto no sorprende, ya que en croata, la lengua materna de los estudiantes, los artículos no existen. En cuanto a las preposiciones y los verbos, que comparten el mismo número de errores, presenta sus diferencias en oposición con la lengua croata, porque tanto en español cuanto en portugués, el uso de las preposiciones es más rígido y los tiempos verbales dependen de la concordancia temporal. Por otro lado, dentro del sistema verbal veremos, también, los errores en cuanto a los modos, indicativo y subjuntivo, y hay que tener en cuenta que la lengua materna de las estudiantes no cuenta con el modo subjuntivo, por lo cual no sorprende que haya errores en esta categoría.

A continuación, nos dedicaremos primero a las transcripciones, es decir al corpus portugués y posteriormente al corpus español, y mostraremos la distribución de todos los errores encontrados y los ejemplificaremos.

7.6.1. Las transcripciones de las entrevistas portuguesas

Comenzamos el análisis de los resultados con los errores que hallamos en las transcripciones portuguesas. Los errores se distribuyen según el criterio gramatical en cuatro categorías que se pueden observar en el gráfico. Todas las categorías constan de diferentes subcategorías para especificar cada uno de los errores y las compusimos a medida que los errores iban apareciendo en las transcripciones. En las 18 transcripciones portuguesas encontramos 144 errores donde cada respuesta tiene aproximadamente 169 palabras. Recalamos que las transcripciones, en general, son breves, aunque vale mencionar que en algunos casos las respuestas fueron bastante detalladas, pero contaban con más errores. Asimismo, no todas las categorías de errores están representadas en este trabajo y es precisamente por la brevedad y simpleza de las estructuras usadas o ideas compartidas en las respuestas de nuestras informantes. Las preguntas las compusimos de manera que abarcaran los tiempos y los modos diferentes para así obtener una imagen general de las dificultades que se presentan en la IL de las informantes, por lo tanto, las preguntas fueron semicerradas y no hubo ningún tipo de interacción con otro hablante. Por todo ello no hemos localizado ningún error pragmático.

Errores del corpus portugués

Tipo de errores

- Errores morfosintácticos 85 (59%)
- Errores léxico-semánticos 56 (38.9%)
- Errores fonéticos 3 (2.1%)

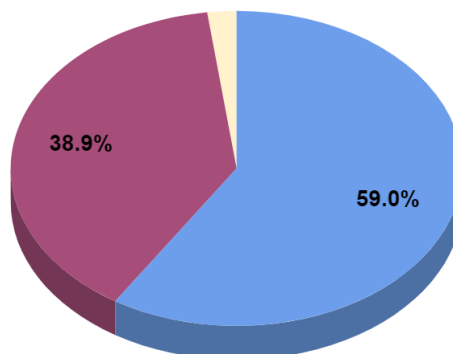


Gráfico 2 - Errores del corpus portugués

En el gráfico 2 podemos observar tres categorías en las que hemos dividido los errores y son errores morfosintácticos (N=85) que hacen el 59% del corpus portugués, léxico-semánticos (N=55) el 38.9% y fonéticos (N=3), que hacen tan solo 2.1%. El área más afectada es la morfosintáctica que, como hemos visto, hace más de la mitad del corpus portugués. A continuación, vamos a distribuir los errores, presentar los ejemplos, explicarlos y ver en qué subcategorías encontramos mayor número de errores.

7.6.1.1. Errores fonéticos

Como lo hemos mencionado anteriormente, por la baja calidad de las grabaciones obtenidas, no nos hemos enfocado en estos errores, pero detectamos tres errores fonéticos. En la continuación, los vamos a enumerar y describir y también haremos un comentario general sobre el habla de las informantes.

1) ...nas *ruas*...

2) ...gostaria de *visitar*...

En el primer ejemplo detectamos que la informante pronuncia el fonema /R/ de misma manera como lo pronuncia en la LM y, tanto en portugués cuanto en español, este fonema tiene un

sonido más fuerte que en la lengua croata. En portugués, se trata de un vibrante que se articula como uvular, caracterizado por el rápido movimiento vibratorio de un órgano elástico activo, la lengua o el velo del paladar, que provoca una o varias interrupciones muy breves en el paso de la corriente espiratoria. (Cunha y Cintra, 2005)

También, vale mencionar que en las grabaciones ha habido varias desviaciones de misma forma, pero las hemos marcado como un solo error, puesto que en otros trabajos realizados ya se ha demostrado que esto presenta un obstáculo para los estudiantes croatas.

En el segundo ejemplo, la informante pronuncia mal la *s*, y en la lengua portuguesa, cuando una *s* se encuentra entre dos vocales o cuando está al final de una palabra y delante de una vocal se pronuncia como /z/ (Talan, 2003).

3) ...visitei *Túrquia*... (pt. Turquía)

En este ejemplo hemos detectado que la informante acentúa la palabra como si fuera paroxítona, pero, en realidad, en portugués esta palabra es oxítona sin algún signo gráfico (*ibidem*).

Generalmente, aun estando en un ambiente informal, el habla de las informantes es lleno de pausas e interrupciones cuando no recuerdan una estructura o palabra exacta. El ritmo de la lengua es muy similar a la LM de las informantes.

7.6.1.2. Errores morfosintácticos

Los errores morfosintácticos se han mostrado como los más presentes porque precisamente en esta área detectamos el mayor número de los errores. En total hay 85 errores que hacen 59% del corpus portugués y los dividimos en 6 subcategorías: artículos (N=37), preposiciones (N=16), sistema verbal (N=14), concordancias (N=13), pronombres (N=3) y otros (N=2). En las siguientes páginas vamos a repartir los errores, dar ejemplos y describirlos.

1. Sistema verbal

Los errores detectados en esta subcategoría los clasificamos de siguiente manera: uso de los tiempos verbales, frase pasiva, indicativo o subjuntivo y confusión de la primera y tercera persona singular. A continuación, se describen todos los errores presentados en esta subcategoría.

a) uso de los tiempos verbales

1) ...**ia*** com o meu namorado. (pt. fui)

2) ...*sim era** muy especial. (pt. foi)

3) *Infelizmente, não **tínhamos*** tempo para visitar as praias de Barcelona.* (pt. tivemos)

4) *Esperava que tinha mais sabor mas não **tinha***, infelizmente.*(pt. teve)

5) ...*mas no último ano não **havia**** (pt. houve)

6) *Mas quando volvimos a Zagrebe, todos **ficávamos*** enfermos porque estávamos um pouco desidratados, porque em Itália não, não há agua para beber em cada casa e não **podemos*** beber...* (pt. ficámos; podíamos)

En los ejemplos enumerados, las informantes usaron el pretérito imperfecto en vez del perfecto. La forma simple del pretérito perfecto indica una acción que tuvo lugar en un momento determinado en el pasado y sirve para describir el pasado tal y como lo contempla a un observador situado en el presente (Cunha y Cintra, 2005). En el ejemplo 6, ya que la informante estaba recontando un viaje que había hecho en el pasado, encontramos dos errores que corresponden al uso incorrecto del presente de indicativo cuando por concordancia de los tiempos verbales tuvo que usar el imperfecto del indicativo (*ibidem*).

b) frase pasiva

7) ...*porque na minha aldeia um escritor famoso para as crianças **foi nascido****. (pt. porque na minha aldeia nasceu um escritor famoso para as crianças; porque a minha aldeia foi o local do nascimento/ onde nasceu um escritor famoso para as crianças)

En las oraciones pasivas sintácticas como es el ejemplo 7, existen algunas restricciones sobre los verbos que pueden utilizarse. Puesto que ya hemos mencionado que este trabajo ha sido revisado por un hablante nativo de portugués europeo, recalcamos que la siguiente regla se refiere al portugués europeo. Los únicos verbos que pueden aparecer en ese tipo de oraciones son los verbos transitivos y, puesto que el verbo *nascer* es un verbo intransitivo, esto significa que no puede colocarse en una frase pasiva. (Mateus *et. al.*, 2003)

El hablante nativo ha ofrecido dos posibles soluciones, una donde el verbo aparece en forma activa y otra en la que la frase es pasiva pero sin colocar el verbo *nascer* en forma pasiva.

c) modo indicativo o subjuntivo

8) *Esperava que **tinha*** mais sabor* (pt. *tivesse*)

En este caso, la informante emplea el modo indicativo en vez de usar el modo subjuntivo, puesto que las expresiones volitivas o afectivas rigen la utilización del modo subjuntivo (Svobodová, 2014).

9) *...se **tenho*** de escolher um lugar, seria...* (pt. *tivesse*)

10) *Se eu **ganhar*** a loteria, viajaria...* (pt. *ganhasse*)

11) *Também se **desejo*** visitar, então também tardaria...* (pt. *desejasse*)

12) *Se **ganharia*** muito, muito dinheiro na loteria, gostaria de fazer uma...* (pt. *ganhasse*)

En estos ejemplos vemos el uso de tiempos y/o modos inadecuados en una oración subordinada condicional. A las informantes se les preguntó que harían si les tocará la lotería. Por lo tanto, se trata de una oración subordinada condicional, hipotética en el futuro, por lo cual, en la parte subordinada de la oración, la única forma correcta sería el subjuntivo del imperfecto. Vale mencionar que ninguna de las participantes presentó irregularidades en la parte principal de la oración, en la que, en portugués, se puede usar tanto el futuro del pasado (el condicional) o el imperfecto de indicativo (Mateus *et. al.*, 2003)

d) confusión de la primera y tercera persona singular

13) *eu teve** (pt. tive)

14) O que eu já *diz**, não... (pt. disse)

En el ejemplo 13 la informante se ha confundido entre la primera y tercera persona singular de verbo *ter*, probablemente por la similitud de ambas formas. En el ejemplo 14 la informante ha utilizado el presente de indicativo, la tercera persona singular, cuando la opción correcta sería la primera persona singular de pretérito perfecto de indicativo (pt. *pretérito perfeito*).

2. Concordancias

En las lenguas romances, al igual que en la LM de las informantes, es necesario que todos los elementos en la oración concuerden en género, número y persona. Hemos detectado trece errores que dividimos en dos grupos, uno que es la concordancia de género (no detectamos errores en número y persona), y otro donde observamos el orden de los elementos de la oración equivocado. Aunque en los ejemplos abajo enumerados nos hemos referido a la concordancia entre el sustantivo y otros elementos de la oración, vale destacar que en estos casos las informantes le aportan el género equivocado al sustantivo. Eso resulta con la presencia del artículo definido o indefinido, adjetivo, adverbio o número en género incorrecto.

a) concordancia de género

1) ...*uma* acidente*. (pt. um acidente)

2) ...*estaria ali para uma* mês*. (pt. um mês)

3) ..*há uns* paisagens...* (pt. umas paisagens)

4) ...*uma distância muito longue** (pt. uma distância longa)

5) *América da* Sul...* (pt. do Sul)

6) ..*tem muito muito* gente* (pt. muita muita gente)

En los ejemplos arriba enumerados hay casos en los que los artículos indefinidos (ejemplo 1, 2, 3), artículo definido (ejemplo 5), adjetivo (ejemplo 4) o adverbio (ejemplo 6) difieren del género del sustantivo. También, cabe destacar que solo uno de estos casos se repite en la entrevista grabada en español y se trata del ejemplo 1 donde la informante se refiere al sustantivo como si fuera de género femenino, *una accidente* en vez de *un accidente*.

7) *...iria com uma ou dois* amigas*. (pt. as duas)

8) *As dois* somos...* (pt. as duas)

Estos dos ejemplos representan el error de género entre el número y el sustantivo y el artículo definido y el número. Las informantes usan la forma masculina del número *dois* en plural, lo que no se puede referir al sustantivo *amiga*, ya que este sustantivo es de género femenino, al igual artículo definido *as*.

b) orden de las palabras en la oración

Puesto que las preguntas del cuestionario han sido semiabiertas, la mayoría de las respuestas ha sido amplia y larga. Por consecuencia, detectamos varios errores que han sido revisados por un hablante nativo.

9) *...com as minhas amigas melhores**. (pt. as minhas melhores amigas)

10) *...creio que tem muitas boníssimas atrações**. (pt. atrações boníssimas)

En el primer ejemplo, el orden de las palabras es erróneo porque la posición del adjetivo no es correcto. Las formas de superlativo relativo en portugués se ponen antes del sustantivo (Moura, 2017), pero la informante coloca el superlativo relativo detrás del sustantivo.

En el segundo ejemplo la situación es opuesta, ya que las formas de superlativo absoluto en portugués se colocan después del sustantivo (*ibidem*). También, vale mencionar la opinión del hablante nativo que ha verificado los errores. Según él, aunque la forma de superlativo absoluto *boníssima* existe en el diccionario de la lengua portuguesa, no es una palabra que se usa frecuentemente en el idioma, por lo cual, él ha sugerido usar formas como *atrações ótimas* o *bonitas* en vez de *atrações boníssimas*.

12) *...porque tudo depende da situação como vai ser**. (pt. porque tudo depende de como vai ser a situação)

13) *O que eu gostei ali foi** de provar uma fruta... (pt. o que eu gostei de provar ali foi uma fruta)

Tal y como lo hemos mencionado, estos dos ejemplos han sido verificados por parte de un hablante nativo que, también, ha propuesto varias soluciones o mejores maneras de decir lo mismo.

3. Pronombres

Otra subcategoría en la que hemos encontrado los errores es la categoría de los pronombres. Encontramos tres errores, uno de ellos es el error de proclisis inadecuada, uno es del uso del pronombre inadecuado y el último es adición de un pronombre demostrativo.

1) *Estou segura que me vou encontrar mais frequentemente com as minhas amigas da escola secundária porque durante esse** ano letivo... (pt. durante este ano letivo)

El uso del pronombre demostrativo *esse* indica el tiempo pasado o el futuro en relación con la época en la que se encuentra la persona que lo dice. Por lo tanto, en este caso el pronombre que usó la informante no es correcto porque se está refiriendo al presente, así que el pronombre demostrativo correcto es *este*.

2) *Se trata** de uma viagem que foi... (pt. trata-se de uma viagem)

En este ejemplo la informante utiliza proclisis en vez de usar la enclisis. La variante europea del portugués moderno respeta una generalización sobre la colocación de las formas clíticas conocida como la ley de Tobler-Moussafia en la que se indica que las formas clíticas no pueden encontrarse en la posición inicial absoluta de una oración, siempre y cuando no son precedidos por un factor de naturaleza sintáctico-semántica o prosódica. En el portugués europeo se defiende que la posición enclítica es el modelo básico que se utiliza y que la posición proclítica se debe a los factores ya mencionados, tales como, la negación o la introducción por una frase subordinada, por ejemplo. (Mateus *et. al*, 2003)

Asimismo, la lengua portuguesa tiene una vasta gama de las reglas y diferentes posiciones de las clíticas en las oraciones. Puesto que no hemos encontrado desviaciones relacionadas con el resto de las de las reglas solo hemos mencionado la que se refiere al inicio de una frase con la clítica.

3) ...*eu gosto muito dessa* história antiga dos Maias, Incas e Astecas.* (pt. da história)

En este ejemplo, la informante añade el pronombre demostrativo cuando no hace falta ponerlo y según el hablante nativo, lo mejor en esta oración sería usar la combinación de la proposición *de* y del artículo definido del género femenino *a* para determinar el sustantivo al que se refiere.

4. Preposiciones

Los errores que se presentan en esta subcategoría se dividen dependiendo de si se trata de la omisión, elección errónea o la adición de la preposición. En total hay dieciséis errores, ocho casos donde se omite la preposición correcta, cinco de elección equivocada y tres de adición. En las siguientes páginas se describen los errores y se juntan cuando se trata de las mismas proposiciones.

a) omisión

1) ...*ir também * África.* (pt. ir à África)

En este ejemplo se omite la preposición *a*, pero puesto que se trata de un verbo de movimiento, el uso de la preposición *a* es obligatoria y cuando se junta con el artículo definido *a*, el resultado es *à* (Cunha y Cintra, 2005).

2) ...*comecei * gostar de...* (pt. comecei a gostar de)

Aquí podemos ver la omisión de la preposición *a* en una locución verbal que rige el uso de la dicha proposición (*ibidem*).

3) *Eu não gostaria * ir só a um sítio...* (pt. gostaria de ir)

4) *Eu gostaria * fazer uma viagem...* (pr. gostaria de fazer)

5) ...*mas eu gosto mais a* costa...* (pt. gosto mais da costa)

6) *...porque se trata * uma distancia...* (pt. se trata de)

En estas frases, las informantes no usan ninguna preposición y la preposición que hay que colocar es *de*. Vale destacar que aquí se trata de los verbos que rigen la preposición *de*, *gostar de* y *tratar-se de* y sintácticamente, la función de estos enunciados es conocida como complemento de régimen (pt. *complemento oblíquo*). (Svobodová, 2014)

7) *Estive * oito dias em Istambul...* (pt. estive por oito días)

En este caso, el valor temporal de la preposición *por* rige el uso de la dicha preposición para expresar por cuántos días estuvo en un lugar y la informante omite la preposición que es imprescindible.

8) *Eu acho que nós na Croácia temos muito mais * oferecer que nossa costa.* (pt. mais para oferecer)

En esta oración la informante omite la preposición *para*, pero puesto que se expresa la finalidad, la preposición *para* es necesaria para que la oración sea gramaticalmente correcta (Cunha y Cintra, 2005).

b) elección

9) *...nunca foi **no*** Budapeste.* (pt. foi a Budapeste)

10) *...não só iria **no*** Bali, na Indonésia, mas também, por exemplo, **em*** Tóquio.* (pt. iria ao Bali; a Tóquio)

En estos ejemplos las informantes usan la preposición equivocada, cuando la proposición correcta es *a*, puesto que se trata de un verbo de movimiento que indica la dirección hacia un punto, el uso de la preposición *a* es obligatoria.

11) *...comecei **de*** interessar-me...* (pt. comecei a interessar-me)

En este ejemplo, la informante usa la preposición errónea en una locución verbal que rige el uso de la proposición *a*. (*ibidem*)

12) ...*então, eu não viajo muito em* Croácia.* (pt. pela Croácia)

En este ejemplo se nota la elección errónea de la preposición *em*. La informante usa *em* en vez de la preposición *por*. Puesto que se trata de un verbo de movimiento que indica el camino entre dos límites y en este caso tiene el valor de *a través de*, la forma correcta sería *viajar por* y al juntarse con el artículo definido *a*, la preposición correcta es *pela*. (*ibidem*)

13) *Estaria ali para* um mês...* (pt. por um mês)

De los diferentes valores que puede tener la preposición *por*, en este caso se trata de un valor temporal, por lo cual, la informante utiliza la preposición errónea y en vez de decir *por*, elige *para*.

c) adición

14) *Vamos a* explorar a Galiza...* (pt. vamos explorar)

15) *Só vi a* Lisboa e...* (pt. vi Lisboa)

16) *Também estivemos em restaurante de* Nustred...* (pt. no restaurante Nustred)

El primer ejemplo presenta el uso inadecuado de la preposición *a* en la perífrasis verbal *ir + infinitivo* que existe en los dos idiomas. La diferencia es que en portugués esta perífrasis se construye sin la preposición *a* y la que en español es obligatoria (Andrés Díaz, 2013). En el segundo ejemplo, el verbo *ver* en portugués no rige el uso de una preposición cuando se trata de un objeto directo.

En el ejemplo *16*, la informante añade la preposición *de*, pero puesto que la preposición *de* en ese caso tendría el valor de pertenencia, no hace falta ponerla porque la informante menciona el nombre del restaurante y no a la persona que es el dueño o la dueña (Cunha y Cintra, 2005).

5. Artículos

Ya se ha demostrado que los artículos son una de las áreas más afectadas en la IL de los aprendientes croatas de lenguas romances debido a que en su LM está categoría gramatical no existe (Llamas Fernández, 2017). Este trabajo no es una excepción porque hemos detectado treinta y siete errores, por lo cual, se ha demostrado que de todos los errores morfosintácticos, el mayor número pertenece precisamente a los artículos. En sus enunciados, las informantes omiten o añaden los artículos, eligen artículo de género equivocado y también notamos problemas al combinar los artículos con las preposiciones, como se verá reflejado en los ejemplos que siguen.

a) omisión

- 1) *Pois, para * férias Natales...* (pt. as férias do Natal)
- 2) *...gostei muito, também, foi visitar * parque Guell de Antoni Gaudí.* (pt. o parque)
- 3) *...parece ser mais interessante para * turistas.* (pt. os turistas)
- 4) *...e visitaria todas * partes do país.* (pt. as partes do país)
- 5) *Se eu ganhar * lotaria, viajaria...* (pt. a lotaria)

En estas frases detectamos la omisión del artículo definido de ambos géneros.

- 6) *...com * nossos gatos.* (pt. os nossos gatos)
- 7) *...com * mi cabeça* (pt. a minha cabeça)
- 8) *Iria com * meu namorado...* (pt. o meu namorado)
- 9) *Também, como todas as mulheres, também, * minhas amigas e mim...* (pt. as minhas amigas e eu)
- 10) *...iria com * minha família.* (pt. a minha família)
- 11) *...com * meu novio.* (pt. o meu noivo/namorado)
- 12) *Eu acho que nós na Croácia temos muito mais oferecer que * nossa costa...* (pt. a nossa costa)

En los ejemplos arriba destacados, las informantes omiten el artículo definido antes del pronombre posesivo y la presencia de este artículo es prácticamente obligatoria en el portugués de Portugal, mientras que en el portugués de Brasil la presencia del artículo en estos casos es menos frecuente (Cunha y Cintra, 2005). En la Universidad de Zagreb se enseña la variante de portugués europeo, por lo cual, hemos decidido designar estas omisiones como errores.

b) adición

13) ...é **o*** *maior no tempo do Natal*. (pt. é maior)

Este ejemplo es el único donde encontramos el artículo definido cuando no es necesario.

c) elección

14) ...vimos **a*** *Etna* .(pt. o Etna)

Este es el único ejemplo donde la informante usa el artículo definido de género erróneo. Puesto que se refiere a Etna, que es un volcán, el artículo definido correcto es de género masculino, ya que *vulcão* es sustantivo de género masculino y el uso del artículo definido con los nombres geográficos es obligatorio, en este caso con el nombre propio de un volcán (*ibidem*).

d) combinación de los artículos y las preposiciones

En la lengua portuguesa es muy común la combinación de los artículos definidos o indefinidos con preposiciones. En casos cuando un sustantivo, en función de complemento, se construye con una de las preposiciones *a*, *de*, *em* o *por* (Cunha y Cintra, 2005) el resultado son diferentes formas que, al parecer, tienen tendencia de no ser utilizadas correctamente por los estudiantes croatas. Totalmente, encontramos veintidós errores de omisión del artículo definido en combinación con las preposiciones arriba mencionadas, como lo veremos en los siguientes ejemplos.

15) ...*iria* **a*** *Estados Unidos*. (pt. iria aos Estados Unidos)

En este ejemplo detectamos la omisión del artículo definido de género masculino en plural porque se trata del nombre de un país que va precedido por un artículo definido (*ibidem*).

16) *Tem muitos restaurantes e lojas, mas lamentavelmente não é acessível a toda a gente precisamente **por*** seus preços.* (pt. pelos seus preços)

En esta frase notamos la omisión del artículo definido de género masculino en plural que es necesario con el pronombre posesivo.

17) *...seria algo **em*** Ásia.* (pt. na Ásia)

18) *...de dinheiro **em*** Croácia.* (pt. na Croácia)

19) *...vimos muitos, muitas cidades **em*** Itália.* (pt. na Itália)

20) *...aqui **em*** Croácia.* (pt. na Croácia)

21) *...o ano novo **em*** Estados Unidos.* (pt. nos Estados Unidos)

22) *...**em*** Inglaterra.* (pt. na Inglaterra)

23) *É uma cidade **em*** norte da Croácia.* (pt. no norte da Croácia)

24) *Juntamo-nos sempre **em*** verão...* (pt. no verão)

25) *Também estivemos **em*** restaurante Nustred...* (pt. no restaurante)

En los ejemplos mencionados, las informantes omiten el artículo definido y usan solo la preposición *em* cuando, en realidad, hay que combinarla con un artículo definido.

26) *...tínhamos **em*** nosso quarto.* (pt. no nosso quarto)

Este es el único ejemplo en el que falta el artículo definido combinado con la preposición *em* seguidos por un pronombre posesivo que requiere el artículo definido.

27) *E então, * domingo visitámos Bruges...* (pt. no domingo)

28) *...acho que duas semanas * mínimo* (pt. no mínimo)

29) *...sobre que praia dessas todas em Vrsi nós vamos visitar * próximo ano.* (pt. no próximo ano)

30) ...mas * última noite... (pt. na última noite)

Estos ejemplos muestran la omisión, tanto de la preposición *em* cuanto la del artículo definido *o* y *a* cuyo resultado de la combinación es *no* y *na*.

31) ...*a minha turma de* escola secundária* (pt. da escola secundária)

32) ...*por causa de* pandemia* (pt. da pandemia)

33) ...*a costa de* Adriático* (pt. do Adriático)

34) ...*trata-se de* capital espanhola, Madrid* (pt. da capital espanhola)

35) ...*então, como eles são de* México* (pt. do México)

36) ...*passar a frente de*edifício de* Televisa* (pt. do edifício; da Televisa)

En todos estos ejemplos las informantes omiten el artículo definido y usan solo la preposición *de* cuando, en realidad, hay que combinarla con un artículo definido.

37) ...*tínhamos em nosso quarto * hotel* (pt. do hotel)

Este es el único ejemplo en el que falta tanto la preposición *de* cuanto el artículo definido *o* cuyo resultado de la combinación es *do* y es necesario, ya que muestra la pertenencia entre los entes denotados (Cunha y Cintra, 2005).

6. Otros

En esta subcategoría se encuentran nada más dos ejemplos en los que hemos detectado la omisión de conjunción en un caso, en el segundo la adición de una conjunción en vez de la preposición.

1) ...*tivemos * ir a Zadar*. (tivemos que ir)

Para que esté correcto gramaticalmente, a esta estructura le falta la conjunción *que*, o incluso, la preposición *de*, ya que también existe la estructura *ter de*.

2) ...por isso gostaria **que*** sair da Croácia. (pt. gostaria de sair)

En este ejemplo, la informante usa la conjunción *que* en vez de la proposición *de* y puesto que el verbo *gostar* rige el uso de la proposición *de* después, es la única opción correcta.

7.6.1.3. Errores léxico-semánticos

Los errores que hallamos y que pertenecen a los errores léxico-semánticos son numerosos, para ser exactos hay 56 errores que hemos dividido en tres grupos diferentes: préstamos (N=32), falsa elección (N=15) y formaciones no atestiguadas (N=9). El grupo de los préstamos se refiere a todos los lexemas que pertenecen al sistema lingüístico de la lengua española, pero que se presentaron en los enunciados de las informantes en portugués. Esos lexemas no equivalen a los lexemas del sistema de portugués ni existen en la lengua portuguesa. El grupo de la falsa elección se refiere a todos los lexemas que existen en la lengua portuguesa, pero su uso no es el más adecuado o es erróneo, desde el punto de vista semántico. El último grupo, el de las formaciones no atestiguadas, se refiere a los lexemas que no pertenecen a ninguna de las dos lenguas en cuestión. Se trata de los lexemas que por ejemplo pertenecen al sistema español, pero las informantes añaden los sufijos de portugués o viceversa. En las siguientes páginas vamos a enumerar y describir todos los errores hallados.

1. Préstamos

Los errores que se presentan en esta subcategoría pertenecen a diferentes clases de palabras, así que, vamos a enumerar los errores y juntarlos dependiendo a qué clase de palabras pertenecen. Según la ocurrencia de los errores, los grupos a los que dividimos los errores son verbos (N=12), sustantivos (N=7), adjetivos (N=4), conjunciones (N=4), adverbios (N=3) y pronombres (N=2).

a) verbos

1) *Depois, voy* ir a Budapeste...* (pt. vou)

2) *Se desejasse visitar, então também tardaria*...* (pt. demoraria)

- 3) ...*infelizmente ali não pudimos**... (pt. pudemos)
- 4) ...*a mim me gusta** Bali... (pt. gosto de)
- 5) *Se eu ganhasse na loteria,itaria** diferentes... (pt. faria)
- 6) Não *fuimos** a Roma... (pt. fomos)
- 7) ...*comimos** no restaurante... (pt. comemos)
- 8) ...*mas quando volvimos** a Zagrebe... (pt. voltámos)
- 9) ...*mas um dia tuvimos**... (pt. tivemos)
- 10) ...*onde comimos** muitos pratos típicos... (pt. comemos)
- 11) Nós *vivimos** só para isso. (pt. vivemos)
- 12) ...*mas também disfrutar**... (pt. desfrutar)

b) sustantivos

- 13) ...*mas a segunda pergunta**... (pt. pergunta)
- 14) ...*não tenho um plan**... (pt. plano)
- 15) ...*a árvore de oliva**... (pt. azeitonas)
- 16) ...*fans* de club* de futebol*... (pt. fãs; equipa)
- 17) ...*com o meu novio**... (pt. namorado/noivo)
- 18) ...*onde um amigo tem o seu departamento**. (pt. apartamento)
- 19) ...*para desfrutar da sua natureza**. (pt. natureza)

c) pronombres

20) ...*con **mi***cabeça*... (pt. minha)

21) ...*somente **esto*** vai ser o problema*. (pt. este)

d) adjetivos

22) ...*espero que seja **posible****... (pt. possível)

23) ...*bastante **desarrolado**** na Croácia... (pt. desenvolvido)

24) ...*é muito **conocida**** pelas suas muralhas. (pt. conhecida)

25) ...*uma experiência **inolvidable****. (pt. inesquecível)

e) adverbios

26) *Estou **muy*** feliz por isso*... (pt. muito)

27) ...*e **aí*** o nosso guia turístico disse que*... (pt. lá)

28) ...*não é um plano **todavía****... (pt. ainda)

f) conjunciones

29) ...*e **si****, e por isso... (pt. sim)

30) ...*não sei isso, **pero**** isso... (pt. mas)

31) ...***si*** os grupos de turistas*... (pt. se)

32) ...***con*** o meu namorado*... (pt. com)

En los ejemplos enumerados se observan los lexemas españoles en los enunciados portugueses. Los resultados apuntan a que los lexemas que comparten la raíz forman parte íntegra de la IL de nuestras informantes, ya que notamos una tendencia de la transferencia más frecuente cuando se trata de los lexemas similares.

2. Falsa elección

En esta subcategoría hemos detectado quince errores de la elección errónea. Todos los ejemplos que vamos a enumerar contienen lexemas que existen en la lengua portuguesa, pero según el hablante nativo, por el contexto o el significado de los lexemas no se pueden colocar en estas frases. Por lo tanto, todos los lexemas abajo destacados son correctos por separado, pero puestos en estas oraciones hacen que la oración sea gramaticalmente incorrecta, le dan un significado no deseado a la oración o simplemente se trata de los lexemas no muy típicos para expresar lo deseado.

1) ...*não havia **nada desse*** interesse turístico...* (pt. nenhum)

2) ...*e visitaria **tudas*** partes do país.* (pt. todas as)

En el primer ejemplo lo más correcto sería usar el pronombre *nenhum*, mientras que en el segundo ejemplo el lexema correcto es *todas* y no *tudas*. *Tudas* no existe porque el pronombre indefinido *tudo* no tiene la forma femenina y su opuesto es *nada*. Por otro lado, *todo* se puede clasificar en diferentes clases de palabras, pero en esta ocasión sería también un pronombre que tiene su forma femenina y plural de ambos géneros.

3) ...*o **posto de sol***...* (pt. pôr do sol)

La informante utiliza *posto* por la influencia del español porque se dice *puesta del sol*, pero en portugués la forma correcta es con el verbo *pôr* en infinitivo.

4) *A melhor viagem que **tinha*** na escola secundária...* (pt. fiz, fazer)

En este caso la informante usa el verbo *ter* en vez de verbo *fazer*.

5) ...*a minha **classe*** da escola de ensino médio...* (pt. turma)

6) ...*faríamos muitas coisas **vinculadas a*** anime...* (pt. relacionadas com)

7) ...*(na fêria) vão-se realizar diferentes **manifestações***...* (pt. atividades)

8) *Também, gostaria de visitar algum desses **buracos**** (pt. alguma dessas crateras)

9) *Oxalá que algum dia ganhe a loteria, não sei, é muito difícil para mim escolher só uma destinação...* (pt. um destino)

10) ... *porque também os restaurantes seguem trabalhando**, mas não há muitos turistas. (pt. estão trabalhando/ continuam a trabalhar)

11) ...*se alguém quer visitar os museus, temos museus, em cada cidade maior** (pt. principal/ cada uma das cidades principais)

12) ...*ficámos enfermos**...(pt. doentes)

13) ...*estaria ali para** um mês. (pt. ficaria lá por volta de)

14) ...*é uma experiência que se ha de** fazer quando *um está em** Capadócia. (pt. experiência a fazer; se visita)

En todos estos ejemplos el hablante nativo sugirió cambiar el lexema para que se acoplara a la lengua portuguesa. En algunos de ellos, como en los ejemplos 7 y 8 el hablante nativo mencionó la connotación no deseada porque *manifestações* se refiere a las posibles protestas. Por otro lado, *buraco* tiene una connotación negativa y la informante se estaba refiriendo a los cenotes de México, por lo cual el hablante nativo propuso usar el lexema *crateras*.

15) *Também acho que eu vou ir** com as minhas amigas... (pt. vou/ irei)

En este último ejemplo, vale destacar una estructura que las informantes usan por la influencia de la lengua española y se trata de la perífrasis verbal *voy a ir*. En portugués, esta estructura se forma sin preposición *a*, en ella el verbo *ir* es un verbo auxiliar, pero tenemos que destacar que este verbo pasó por el proceso de gramaticalización. Por lo cual en portugués europeo no existe un modelo que indique el uso de la perífrasis *vou ir*, sino simplemente se emplea el verbo *ir* en presente de indicativo o en futuro simple para expresar un tiempo futuro (Mateus *et. al*, 2003).

3. Formaciones no atestiguadas

En esta subcategoría se encuentran los errores que están compuestos por las palabras inexistentes en ninguna de las dos lenguas. Las informantes suelen omitir letras, se equivocan de letras, usan

la raíz de una de las lenguas en cuestión y le añaden el sufijo de otra lengua en cuestión. En total, hemos detectado nueve errores que también han sido revisados por el hablante nativo y a continuación, vamos a enumerarlos y explicarlos.

1) *...explorariamos as suas **seras****. (pt. serras)

2) *...iria visitar **Islanda****. (pt. Islândia) En estos dos ejemplos las informantes omiten una letra que es decisiva para que la palabra sea correcta.

3) ***postales**** (pt. postais)

4) ***vulcões**** (pt. vulcões)

5) *...também vimos **delfinos***...* (pt. golfinhos)

Estos tres ejemplos muestran la creación incorrecta del plural de los sustantivos *postal*, *vulcão*, *delfim*. En el primer ejemplo, los sustantivos que terminan en *-al*, crean su plural con *-ais*. En el segundo ejemplo, el sustantivo *vulcão* tiene el plural irregular, por lo cual, se construye con la desinencia *-ões*. En el último ejemplo, la informante le añadió a la palabra la desinencia *-os* como si se tratara de un plural regular, pero, en realidad, los sustantivos que terminan en *-m*, generan su plural con *-ns* (*delfim*, *delfins*). (Cunha y Cintra, 2005)

Cabe mencionar, también, que aunque existe la palabra *delfim* (Infopédia, el diccionario en línea de la lengua portuguesa)¹, el hablante nativo que ha revisado los errores ha destacado que la palabra correcta en este contexto es *golfinhos* y que la palabra *delfim* no se usa.

6) *...mas, visitei o **norde****... (pt. norte)

7) *...(se refiere a un viaje) **muito disfrutável****... (pt. *aprezível*, *agradável*)

En estos dos ejemplos las informantes confunden las letras. En el segundo ejemplo, la palabra *desfrutável* existe, pero de nuevo, según el hablante nativo, es mejor usar *aprezível* o *agradável*.

¹ Recuperado el abril de 2022 en <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/delfim>

8) *Se eu ganhavo* dinheiro na lotaria...* (pt. ganhou)

9) *Pois, para as férias Natales**... (pt. do Natal)

En las últimas dos oraciones los errores son de diferente tipo, en el primer caso, la informante utiliza la forma que no existe en ninguna de las lenguas en cuestión, pero si es una desinencia del imperfecto del indicativo de la lengua italiana. Por otro lado, en el segundo caso, la informante le añade el sufijo de plural de la lengua española y lo pega a la raíz portuguesa, pero en este caso se colocaría una preposición y la manera correcta sería *do Natal*.

7.6.2. Las transcripciones de las entrevistas españolas

Después de enumerar y explicar todos los errores de las transcripciones portuguesas, haremos lo mismo con los errores de las transcripciones españolas. En las 18 transcripciones españolas encontramos 82 errores donde cada respuesta tiene aproximadamente 200 palabras. La diferencia de la longitud de las respuestas es mínima, pero suficiente para entender que las informantes expresan con más facilidad las mismas ideas en la lengua española de que en la lengua portuguesa.

Errores del corpus español

Tipo de errores

- Errores morfosintácticos 66 (80.5%)
- Errores léxico-semánticos 14 (17.1%)
- Errores fonéticos 2 (2.4%)

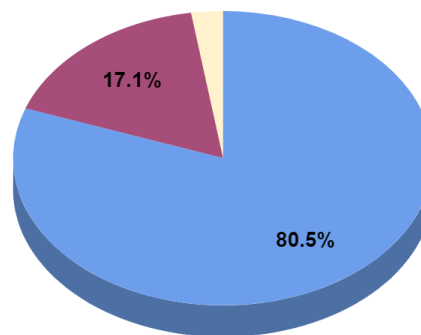


Gráfico 3 - Errores del corpus español

En el *gráfico 3* podemos observar tres categorías en las que hemos dividido los errores y son errores morfosintácticos (N=66) que hacen el 80.5% del corpus español, léxico-semánticos

(N=14) el 17.1%, fonéticos (N=2), que hacen tan solo 1.2% de los errores en las transcripciones españolas. El área más afectada es la morfosintáctica, mientras que las demás categorías presentan porcentajes casi irrelevantes en comparación con el porcentaje tan elevado de los errores morfosintácticos. A continuación, vamos a distribuir los errores, presentar los ejemplos, explicarlos y ver en qué subcategorías encontramos mayor número de errores.

7.6.2.1. Errores fonéticos

En esta subcategoría hemos hallado dos errores fonéticos. Vale mencionar que hubo varios errores fonéticos iguales al ejemplo que hemos mencionado, pero lo hemos marcado como un solo error, puesto que ya se había demostrado anteriormente la problemática de este error fonético.

1) terrenal

La pronunciación de la *rr* ya se ha demostrado como un problema para los hablantes croatas y en español es importante saber diferenciar la pronunciación de una *r* de una doble *rr*. La vibración siempre ocurre más y existen dos producciones posibles, *tensa* y *floja*, entre las que la tensa es la consonante múltiple que se caracteriza por ser más enérgica, es decir, se repite, como en el ejemplo arriba mencionado. Cuando la vibración es única entonces la consonante se pronuncia de manera floja como en *caro*. (Alarcos Llorach, 1998)

*2) ...visité **Túrquia**... (pt. Turquía)*

En este ejemplo hemos detectado que la informante acentúa la palabra como si fuera paroxítona, pero, en realidad, en español esta palabra es oxítona con tilde en la *i* (*ibidem*). Por lo cual, se trata de la omisión del acento en el hiato. El hiato se genera cuando se juntan dos vocales que se pronuncian en dos sílabas diferentes y en los casos de la combinación de una vocal cerrada tónica y una vocal abierta átona, es fundamental poner el acento gráfico, independientemente de las otras reglas de la acentuación (RAE, 1999:26).

7.6.2.2. Errores morfosintácticos

Los errores morfosintácticos se han mostrado, al igual que en el corpus portugués, como los más presentes en la IL de las informantes. En total hallamos 66 errores que hacen 80.5% del corpus

español y los dividimos en 6 subcategorías: sistema verbal (N=18), preposiciones (N=16), concordancias (N=14), artículos (N=8), pronombres (N=7) y otros (N=3). En las siguientes páginas vamos a repartir los errores, dar ejemplos y describirlos.

1. Sistema verbal

Los errores detectados en esta subcategoría los clasificamos de siguiente manera: uso de los tiempos verbales y modo indicativo o subjuntivo. Hemos hallado 18 errores, 9 en cada una de estas subcategorías. A continuación, se describen todos los errores presentados en esta subcategoría.

a) uso de los tiempos verbales

1) *Este viaje sería el viaje más grande de nuestras vidas y **comeremos*** mucha comida asiática...* (es. comeríamos)

2) *No sé qué pasó, pero estábamos todos seguros de que se **equivocó*** de camino, no sabemos por qué, pero bueno, a veces pasa.* (es. había equivocado)

3) *Teníamos 17 años y cada noche **salimos*** por los bares...*(es. salíamos)

4) *...nos dijo que desde aquí **podemos*** observar* (es. podíamos)

Según la concordancia de los tiempos verbales en la lengua española, el verbo *comer* en el ejemplo 1 tiene que aparecer en la misma forma como el verbo *ser* en la primera parte de la oración, en el futuro del pasado (Gili Gaya, 1980). Eso se debe a que se trata de un viaje que no es seguro y que todavía no se ha planeado ni confirmado. En el segundo ejemplo, la informante usa el verbo *equivocar* en el pretérito del indicativo, pero por la concordancia de los tiempos verbales hay que colocar el verbo en pluscuamperfecto del indicativo porque él designa una acción que pasó antes de la otra. (Alarcos Llorach, 1998)

5) *Cuando **he ido*** a Biograd na moru...* (es. fui)

Al recontar su mejor viaje, la informante pone el verbo en el antepresente en lugar del pretérito de indicativo. Lo que diferencia estos tiempos verbales es la perspectiva, porque cuando

utilizamos el antepresente, el inicio de la acción se coloca en un trecho temporal que abarca el momento en el que se habla. Por otro lado, con el pretérito nos referimos a un intervalo temporal que no cabe dentro del momento del habla (*ibidem*). En consecuencia, puesto que se trata de un hecho realizado y terminado en el pasado, el antepresente no es un tiempo verbal que podemos usar.

6) (se refiere al viaje)...y **era*** muy especial porque **era*** nuestro primer viaje juntos. (es. fue; fue)

7) ...**tenía** un accidente... (es. tuve)

8) ...no todo es tan vacío como lo **era*** el año pasado... (es. fue)

Hemos observado que las informantes usan el pretérito imperfecto de indicativo para describir los hechos de los viajes que hicieron en el pasado en lugar del pretérito que marca una acción realizada y concluida en el pasado.

9) ...pero lo que más me encantó, además de la compañía ya mencionada, * simplemente la ciudad de Barcelona. (es. fue)

Este es el único ejemplo que encontramos donde la informante omite el verbo ser.

b) modo indicativo o subjuntivo

10) Seguro que trabajaré, encontraré algo que **puede*** servir... (es. pueda)

En este ejemplo la informante indicativo en lugar de del modo indicativo, pero puesto que se trata de algo incierto e inseguro, el verbo poder tiene que aparecer en el modo subjuntivo. (*ibidem*)

11) También, estaría allí por un mes, quién **sepa***, tal vez también alquilaría... (es. sabe)

En este ejemplo observamos el uso del modo subjuntivo cuando no es necesario, ya que *quién* aparece de modo interrogativo, por lo cual, el verbo que lo sigue puede colocarse solo en indicativo. (*ibidem*)

12) ...viajaré por la costa si no **habrá*** turistas... (es. hay)

13) Si **tengo*** que elegir ahorita mismo solo un destino, entonces sería... (es. tuviera/tuviese)

14) Si **tendría*** tanto dinero, lo gastaría... (es. tuviera/tuviese)

15) Si yo **gano*** el dinero en la lotería, iría a Portugal con... (es. ganara/ganase)

16) Si un día **gane*** la lotería, pues, viajaría... (es. ganara/ganase)

17) Si **ganará*** la lotería, haría muchos viajes... (es. ganara/ganase)

18) Si **ganaría*** la lotería, iría... (es. ganara/ganase)

La estructura sintáctica en las oraciones condicionales, dependiendo del tipo de la oración condicional, siempre es la misma. La oración del primer ejemplo es del primer grado llamado *real*, por lo cual en la prótasis no se puede usar el futuro de indicativo, sino uno de los siguientes tiempos verbales: presente, antepresente, pretérito, copretérito, y antecopretérito del indicativo (Alarcos Llorach, 1998).

En el resto de los ejemplos vemos el uso de tiempos y/o modos inadecuados en una oración subordinada condicional *irreal*. A las informantes se les preguntó qué harían si les tocara la lotería. Por lo tanto, cuando la perspectiva temporal sugiere un futuro desconocido, el verbo en la prótasis adopta la forma del imperfecto del subjuntivo. Vale mencionar que ninguna de las participantes presentó desviaciones en la apódosis.

2. Concordancias

En esta subcategoría hemos hallado 14 errores y los dividimos de la siguiente manera: concordancia de género y número (N=12) y orden de las palabras en la oración (N=2).

a) concordancia de género y número

1) ...tuve como **una accidente***. (es. un accidente)

2) **Esta*** viaje sería **la viaje*** (es. este; el viaje)

Estos dos ejemplos muestran que las informantes determinan estos dos sustantivos como si fueran de género femenino, pero son de género masculino, por lo cual tanto los artículos definido e indefinido cuanto el pronombre demostrativo tienen que ser de forma masculina, ya que se refieren a un sustantivo de género masculino.

3) *Entonces tenemos algo para todos y **otros*** atracciones...* (es. otras atracciones)

4) *...pues, desde Croacia a México hay **mucho*** distancia.* (es. mucha distancia)

5) *...ver **esos*** ruinas arqueológicas.* (es. esas)

6) *...mejorar **esos*** dos lenguas.* (es. esas)

7) *...**todos los*** postales...* (es. todas las postales)

8) *...una mentalidad de la gente muy **específico***.* (es. específica)

9) *Creo que el turismo es **uno*** de **las fuentes** principales de dinero en Croacia.* (es. una de las fuentes)

En todos los ejemplos enumerados ocurre lo opuesto, las informantes designan los sustantivos como si fueran de género masculino, pero en realidad son de género femenino.

10) *...y van a estar **disponible*** para cada persona.* (es. disponibles)

11) *Creo que a las personas **le*** gusta...* (es. les)

12) *Si un turista a quien le encanta, no sé, ir a montañas y disfrutar de la naturaleza, entonces tenemos lugares para **ellos***.* (es. él)

En los ejemplos 10 y 11, las informantes usan singular, pero los lexemas se refieren a los sustantivos en plural, por lo cual tiene que haber concordancia entre ellos. En el último ejemplo la situación es opuesta, es decir, la informante utiliza el pronombre en el plural pero, se refiere a *un turista*, por lo cual el pronombre tiene que concordar con el sustantivo.

c) orden de las palabras en la oración

13) ...yo iría con mis dos **amigas mejores***. (es. con mis dos mejores amigas)

Puesto que este error ha ocurrido también en las transcripciones portuguesas, vamos a recalcar una vez más que la forma de superlativo relativo se antepone al sustantivo.

14) *Bali tiene una **también** comida fantástica...* (es. Bali también tiene una comida fantástica)

Vinja (2006) recalca que la lengua romance que tiene el orden de las palabras más rígido es la lengua francesa y que el español tiene orden de las palabras más relajado y similar al italiano. Vale mencionar que tanto en la lengua literaria cuando en la lengua hablada existen unas reglas que se tienen que respetar. Aunque el adverbio de afirmación también puede encontrarse en diferentes posiciones en la oración, no puede colocarse entre un artículo y el sustantivo que está determinado por ese artículo. Según lo que hemos dicho, el adverbio puede estar en el comienzo, entre otros componentes o en el final de la oración, y por la sugerencia de un hablante nativo que ha revisado los errores, hemos colocado el adverbio entre el sujeto y el predicado.

3. Pronombres

En esta subcategoría hemos hallado siete errores y los dividimos en dos grupos: omisión del pronombre (N=3) y elección del pronombre erróneo (N=4). A continuación, vamos a enumerar los errores y describirlos.

a) omisión del pronombre

1) ...*no era muy grave, pero *dolía mucho.* (es. me)

Según se indica en el Diccionario panhispánico de dudas (2005), el verbo *doler* es un verbo intransitivo no pronominal que, normalmente, se construye con un complemento indirecto de persona. Por lo cual, en este ejemplo la informante omite el pronombre *me*, y es necesario, puesto que habla de una experiencia personal.

2) (se refiere a pasar la noche en San Diego)...*y *quedaremos una o dos noches, todavía no lo sé.* (es. nos)

3) ...por ahora todo * queda en mis deseos. (es. se)

Cuando se omite el pronombre en la combinación con el verbo *quedar*, el verbo obtiene otro significado cuyo sinónimo sería *acordar*, mientras que en estos dos ejemplos, por el contexto, se entiende que las informantes, en realidad, se refieren a *permanecer*, por lo cual es necesario el uso del pronombre. (*ibidem*)

b) elección del pronombre erróneo

4) ...después iremos a Las Vegas porque a mi amiga Marta le encanta *esta** ciudad. (es. esa)

5) También, en *este** periodo de mi intercambio fui a Buenos Aires... (es. ese)

En dos ejemplos arriba enumerados hemos detectado que las informantes usan el pronombre demostrativo erróneo. En estos dos casos, las informantes se refieren a un lugar lejano y un periodo de tiempo que ya ocurrió en el pasado, así que el pronombre el correcto es *esa* y *ese*. Para utilizar el pronombre demostrativo correcto, hay que tener en cuenta la cercanía y la posición del hablante con referencia al enunciado que ha hecho. (Alarcos Llorach, 1998)

6) ...y pienso que *eso** sería un viaje estupendo. (es. ese)

En este ejemplo, la informante ha elegido el pronombre erróneo porque el pronombre demostrativo *eso* solo se puede usar cuando su función sintáctica es sujeto y aquí ese no es el caso, por lo cual el pronombre correcto es *ese* (*ibidem*).

7) ...porque el país de México me gusta y empecé a interesarme por *ello**... (es. él)

En este caso, la informante utiliza la forma neutra del pronombre personal tónico de tercera persona del singular, y según determinado en el Diccionario panhispánico de dudas (2005), puede tener como antecedentes grupos nominales neutros, pronombres, oraciones y varios sustantivos de cosa vistos conjuntamente y en este ejemplo se refiere al *viaje*, por lo cual, hay que usar *él*.

4) Preposiciones

Los errores que hemos encontrado, los hemos dividido en tres grupos: omisión (N=8), elección (N=6) errónea y adicción (N=2). En la mayoría de los casos las informantes omiten las preposiciones o eligen la preposición inadecuada.

a) omisión

1) ...*después* * *toda esa situación con el COVID*. (es. de)

En este ejemplo, la informante omite la preposición *de* en la locución *detrás de* que se utiliza para una referencia temporal (Alarcos Llorach, 1998).

2) ...*pero* * *mí no me gusta tanto*... (es. a mí)

Hay casos en los que una preposición es necesaria, como en la función de objeto indirecto que siempre es señalado por *a* y este ejemplo muestra la omisión de la preposición (*ibidem*).

3) ...*juntaría para esto* * *toda mi familia y mis amigos*. (es. a toda mi familia)

En cuanto a la función de objeto directo, la preposición *a* no siempre es necesaria. En casos en los que hace referencia a las personas capaces de ser actores de la acción determinada por el verbo, es necesario distinguir el sujeto del objeto directo y eso se hace con la preposición *a*. (*ibidem*) Por lo cual, en este ejemplo falta la preposición.

4) ...*iría* * *visitar Islandia*. (es. iría a visitar)

En este caso, la informante omite la preposición *a*, pero en la perífrasis verbal con el verbo *ir* la preposición *a* es obligatoria (Andrés Díaz, 2013).

5) ...*es muy famoso y* * *todas las postales se pueden ver estos globos*. (es. en todas las postales)

Puesto que la preposición *en* se puede referir a dónde está colocado algo en el espacio, en este ejemplo falta la preposición *en*. (Vinja, 2006)

6) *...porque durante el año académico no tenemos mucho tiempo * encontrarnos (es. para)*

En este ejemplo, la informante omite la preposición *para* y, ya que un infinitivo precedido por un *para* tiene un significado final, de intención, en esta oración falta la preposición *para* obtener el significado deseado. (*ibidem*)

7) *Voy a ir con mi amiga Iva, * una semana probablemente. (es. por)*

8) *Y normalmente cuando viajo * Croacia... (es. por)*

La preposición *por* tiene un uso muy diverso y, dado que algunos de sus significados básicos son el temporal y el del espacio (*ibidem*), en estos dos ejemplos hay que colocar la preposición *por*.

b) elección

9) *...pero si tengo que escoger un viaje, creo que iría a Asia con mi novio, específicamente **en*** Japón. (es. a Japón)*

10) *En España fui **en*** Barcelona... (es. ir a Barcelona)*

Estos dos ejemplos muestran el uso de la preposición inadecuada en la perífrasis verbal ir + infinitivo que existe en español y en portugués. Las informantes utilizan la preposición *en*, pero en la perífrasis verbal con el verbo ir la preposición *a* es obligatoria (Andrés Díaz, 2013)

11) *...iríamos **de*** tren... (es. ir en tren)*

En este caso, la informante elige la preposición incorrecta, ya que, para los medios de transporte, se coloca la preposición *en*, por ejemplo, *viajar en tren* o *ir en tren*. (Vinja, 2006)

12) *El mejor viaje de mi vida fue un viaje a Italia con mi clase **en*** la escuela secundaria. (es. de la escuela)*

En esta oración, la informante elige la preposición inadecuada para marcar la procedencia (Alarcos Llorach, 1998) y, debido a ella, la preposición correcta es *de*.

13) *...porque **desde*** Croacia **a*** México... (es de/a; desde/hasta)*

14) ...*a* la ciudad de México *hasta* Yucatán hay una distancia bastante... (es de/a; desde/hasta)

En estos dos ejemplos las informantes usan las correlaciones preposicionales erróneas. La correlación preposicional se establece entre las preposiciones *de* y *a* y *desde* y *hasta* y no se pueden combinar de otra forma. (*ibidem*)

c) adición

15) *Vi a* Lisboa* y ya está... (es. vi Lisboa)

16) ...*hemos comido en el restaurante de* Nustred* que es muy bueno. (es. el restaurante Nustred)

Como mencionamos anteriormente, la preposición *a* se coloca en la función de objeto directo cuando se refiere a la persona que da a cabo la noción designada por el verbo, pero en este caso no es necesario porque se refiere a una ciudad y no a una persona. En el segundo ejemplo, la informante añade la preposición *de* aludiendo a la pertenencia, pero en este caso no hace falta poner la preposición porque se indica el nombre del restaurante y no el del dueño. (Alarcos Llorach, 1998)

5) Artículos

Ya se ha demostrado que los artículos no se usan según se debería en las investigaciones hechas con los aprendientes croatas de español (Llamas Fernández, 2017). Por consecuencia, hemos encontrado 8 errores divididos en tres grupos: omisión (N=5), combinación de los artículos y las preposiciones (N=2) y elección (N=1). Como podemos observar, la mayoría de los errores sucede cuando las informantes omiten los artículos y son necesarios.

a) omisión

1) ...*iré a celebrar * año nuevo con mis amigas*. (es. el año nuevo)

2) *Pues, no puedo decidir sobre * mejor viaje*... (es. el mejor viaje)

3) *También, me gustaría ir a * Estados Unidos*... (es. los Estados Unidos)

4) *...porque a nosotras claro como a todas * chicas y mujeres nos gusta mucho comprar ropa, bolsos y todo...* (es. las chicas y mujeres)

En los ejemplos arriba mencionados, los grupos nominales son determinados, por lo cual es necesario colocar el artículo determinado que corresponde según género y número.

5) *Bueno, yo soy de Varaždin que es una ciudad en * norte de Croacia...* (es. el norte)

En este ejemplo, la informante omite el artículo definido que es necesario con los puntos cardinales (RAE, 2009).

b) elección

6) *Es **una*** isla más grande de Croacia.* (es. la isla más grande)

En este ejemplo, la informante elige el artículo indefinido en lugar del artículo definido y, ya que se trata una isla determinada por ser *la más grande*, es necesario usar el artículo definido.

c) combinación de los artículos y las preposiciones

7) *...y la costa **de*** Adriático.* (es. del Adriático)

8) *...América **de*** Sur.* (es. América del Sur)

Aunque en las transcripciones portuguesas hemos observado desviaciones a la hora de combinar los artículos con las preposiciones, en las transcripciones españolas hemos encontrado tan solo dos casos en los que se ha omitido el artículo definido.

6. Otros

1) *Vamos a alquilar un coche **y** **ir*** hasta San Diego...* (es. e ir)

Aunque este error no lo hayamos visto de forma escrita en las entrevistas realizadas, este tipo de error ocurrió varias veces, pero lo hemos contado como si fuera nada más un error. En este caso la conjunción copulativa *y* toma la forma *e* cuando precede las palabras que empiezan por el sonido vocálico /i/ y la informante lo dijo tal y como lo hemos escrito (Vinja, 2006).

2) *También, creo * iré seguro con unas amigas.* (es. que)

3) *...entonces, no hay * quejarse para nada...* (es. que)

Para que esté correctamente dicho, a la estructura de estos dos ejemplos le falta la conjunción *que*. Aquí se trata de una oración subordinada sustantiva, lo que significa que cumple las funciones del sustantivo, en estos casos de sujeto, por lo tanto, tiene que ser introducida por una conjunción o por un infinitivo. (Alarcos Llorach, 1998)

7.6.2.3. Errores léxico-semánticos

Tal y como hemos visto, la estadística completa muestra que y los errores léxico-semánticos se presentan menos en español que en portugués y la diferencia entre los números es drástica. En total hemos encontrado 14 errores que dividimos en préstamos (N=7), elección errónea (N=4) y formaciones no atestiguadas (N=3).

1. Préstamos

Aunque en las transcripciones portuguesas hemos encontrado préstamos de español, hay que mencionar que en las transcripciones españolas hay pocos ejemplos de la influencia del portugués. Hemos hallado préstamos en tres clases de palabras: sustantivos, números y adverbios y los veremos en la siguiente página.

a) sustantivos

1) *...parques de **natura***...*(es. de naturaleza)

2) *En **Napoli*** comimos...* (es. Nápoles)

En estos dos ejemplos las informantes usan lexemas italianos en lugar de los españoles.

3) *...porque las **cerejas*** empiezan a florecer.* (es. cerezas)

4) *...como se suele comer en Ikea con patatas y **marmelada***.* (es. mermelada)

En los ejemplos 3 y 4, se observa la influencia de la lengua portuguesa porque los lexemas que aparecen corresponden al sistema portugués y no al español. Aunque, vale mencionar que el

lexema *marmelada* también existe en la lengua croata, por lo cual, el error se pudo haber producido por la influencia de la LM.

b) adverbios

5) *Vi **muitas*** fotografías...* (es. muchas)

6) *...el día **seguinte***...* (es. siguiente)

Estos dos adverbios que las informantes dijeron pertenecen a la lengua portuguesa y no a la española.

c) números

7) *...por unas **duas*** semanas...*

En este ejemplo, ocurre lo mismo que anteriormente, la informante utiliza el lexema de la lengua portuguesa como si fuera un lexema español, pero en la lengua española el número dos no cambia de género o número, mientras que en portugués sí.

2. Elección errónea

En esta subcategoría hemos detectado cuatro errores de la elección errónea. De los cuatro errores, nada más uno es debido a la influencia de la lengua portuguesa. El resto de los ejemplos son correctos por separado, pero puestos en estas oraciones hacen que la oración sea gramaticalmente incorrecta, le cambian el significado a la oración o los lexemas utilizados no corresponden a lo que se quiso decir.

1) *...tuvimos que ir a Zadar **a la ambulancia***.* (es. al hospital)

Aquí notamos que la informante quiso decir que tuvo que ir al hospital, pero empleó el lexema equivocado.

2) ...*fue un viaje muy bien**. (es. bueno/bonito)

Aunque el lexema de este ejemplo existe, en este sentido de la oración es erróneo porque el adverbio no se puede usar en este caso sino un adjetivo. La estructura que ha empleado la informante estaría bien si el adverbio fuera seguido por otro lexema, por ejemplo, *muy bien realizado*, pero en este caso, puesto que la oración termina con el adverbio, la única opción es colocar un adjetivo en lugar del adverbio *bien*.

3) ...*caminaríamos entre sus seras**... (es. sierras)

El lexema de este ejemplo fue influenciado por la lengua portuguesa porque por el contexto total de esta oración la informante se refiere a una cordillera de montañas, por lo cual el lexema correcto en español es *sierra*.

4) *Yo solamente visito a mi hermana que vive en Dubrovnik con su novio y Dubrovnik es un lugar común**, muy popular por una serie de televisión: *Juego de Tronos*.

En este ejemplo, la informante utiliza el lexema que es sinónimo de *ordinario*² (Diccionario online de la RAE), por lo cual su connotación puede ser la no deseada. Desde el punto de vista del hablante nativo, el que ha revisado los errores, habría sido mejor si se hubiera evitado ese lexema y se hubiera dicho simplemente que Dubrovnik es *un lugar muy popular*.

3. Formaciones no atestiguadas

En esta subcategoría se encuentran los errores que están compuestos por las palabras no existentes en ninguna de las dos lenguas. Las informantes se equivocan de letras o crean palabras inexistentes bajo la influencia de inglés, por ejemplo. En total, hemos detectado tres errores que también han sido verificados por el hablante nativo y a continuación, vamos a enumerarlos y explicarlos.

1) *También, estaría allí por un mes, quién sabe, tal vez también alquiría, alquilería**... (es. alquilaría)

² Recuperado el abril de 2022 en <https://dle.rae.es/com%C3%BAn?m=form>

El condicional simple del verbo alquilar tiene la raíz que termina en *-a*, es decir, es un verbo de primera conjugación que termina en *-ar*, por lo cual, la forma correcta sería *alquilaría* (Vinja, 2006).

2) *También el restaurante **deconocido*** Nustred porque...* (es. llamado, nombrado; reconocido)

3) *...un viaje muy **disfrutable****. (es. agradable, bonito...)

En los últimos dos casos aparecen los lexemas que no existen en los diccionarios de la lengua española, por lo cual se trata de unas malformaciones. En el primer ejemplo, la informante se refería o al nombre del restaurante o al hecho de que es un restaurante reconocido, mientras que en el segundo ejemplo suponemos que se trata de una influencia de la lengua inglesa por el lexema inglés *enjoyable*.

7.7. Discusión

El objetivo general de esta investigación fue analizar la IL de las estudiantes para entender si hay influencia interlingüística y determinar los errores más frecuentes. El AE realizado confirmó las categorías conflictivas en el habla de los estudiantes croatas de ELE y PLE que mencionamos dentro del marco teórico. Comparando los resultados con las hipótesis observamos que coinciden, por lo cual se comprobó lo que habíamos supuesto. Hubo un menor número de los errores en las producciones orales en español que en portugués, se mostró que la interferencia lingüística ocurría en dirección de español al portugués más que en la dirección opuesta, que la misma se evidenciaba más en las producciones en la lengua portuguesa y que la razón principal de la influencia interlingüística era la similitud entre estos dos idiomas romances.

De los resultados arriba presentados, podemos notar que hubo un menor número de los errores en las producciones orales en español que en portugués, por lo cual, las informantes mostraron el mejor resultado en español que en portugués. El 63,7% de todos los errores se detectaron en el corpus portugués, mientras que en el español el 36,3%. Este resultado corroboró nuestras hipótesis, es decir, tal y como habíamos previsto, en el habla portuguesa se ha observado un mayor número de los obstáculos a la hora de crear los enunciados, por ejemplo, el ritmo de la lengua en cuestión más lento, pausas largas que ocurren por no usar la lengua en cuestión por un

periodo de tiempo, inhabilidad de acordarse de la palabra exacta, etc. Creemos que hay mayor número de errores en el corpus portugués porque todas las participantes de esta investigación llevan más aprendiendo español que portugués. Para las generaciones de las estudiantes que participaron, el hecho de conocer la lengua y cultura española es una realidad porque en las escuelas secundarias no se enseña la lengua portuguesa, es decir, el proyecto de la enseñanza de portugués en las escuelas secundarias comenzó hace apenas 3 años. Por lo cual, una de las principales razones de un número más elevado de los errores en las transcripciones portuguesas es la diferencia del nivel del conocimiento del idioma.

En el corpus portugués detectamos 144 errores en total, de los que 66 consideramos ser el resultado de la interferencia lingüística lateral. Es decir, el 46% de todos los errores observados en el corpus portugués pertenece a los errores de la influencia interlingüística en la dirección de español a portugués. Los errores en los que se nota la influencia interlingüística, en la mayoría de los casos, pertenecen al área léxico-semántica, aunque vale mencionar, también, que los errores de influencia también aparecen en el área morfosintáctica, pero no son tan numerosos. De todas las subcategorías en las que dividimos el área léxico-semántica, la más afectada es la subcategoría de los préstamos, aunque, también se presentan los errores de influencia en falsa elección y en las formaciones no atestiguadas. Se trata de 32 lexemas prestados del idioma español que abarcan casi todas las clases de palabras cuando las informantes usan lexemas españoles creyendo que son portugueses, utilizan raíces españolas o añaden desinencias que no pertenecen al sistema lingüístico de la lengua portuguesa, sino de la española. Puesto que los préstamos forman la mitad de los errores cometidos por la influencia, parece importante mencionar que las dificultades se presentan todas las clases de palabras, mayormente en la categoría de los verbos donde las informantes utilizan verbos españoles como *fuimos*, *pudimos*, *gusta*, *volvimos*, *disfrutar*, etc, en vez de *fomos*, *pudemos*, *gosta*, *voltámos*, *desfrutar*. Por lo tanto, opinamos que las informantes, cuando se encuentran en la situación en la que desconocen los lexemas portugueses, recurren a la lengua española sometiendo los lexemas del español a las reglas de la flexión portuguesa o simplemente cambian el código sin querer. Esto significa que la lengua española predomina y que se impone como la lengua fuente a la hora de crear los enunciados, específicamente en el área léxico-semántica. En lo que atañe al resto de los errores, que es un 55%, el mayor número de los errores se presenta en el área morfosintáctica y, dentro de esta categoría, se demostró que los errores más frecuentes son artículos (en el primer lugar, la

combinación de los artículos y preposiciones, seguidos por omisión de los artículos), preposiciones (principalmente la omisión), sistema verbal (uso de los tiempos verbales y modos) y las concordancias. El portugués es un idioma en el que el artículo se omite raramente y existen muchas variantes de las combinaciones de los artículos y las preposiciones, lo que en español no es el caso, es decir, en español estas combinaciones ocurren nada más con la preposición *a* y *de*, mientras que en portugués también se combinan con las preposiciones que corresponden a *em* y *por* en español. De acuerdo con esto, confirmamos que en mayoría de los casos las informantes colocan la preposición adecuada, pero omiten el artículo determinado y lo mismo sucede cuando no hay combinación de estas dos clases de palabras, sino que simplemente olvidan el artículo. Reflexionamos que esto no presenta una sorpresa, ya que los artículos no existen en la LM de nuestras informantes y precisamente esta es la razón por la cual no tomaron conciencia del uso de los artículos.

Por el contrario, en el corpus español hallamos 82 errores en total. Entre ellos, hay un menor número de los errores que ocurrieron debido a la influencia interlingüística. Tan solo el 11% del corpus español consta de los errores relacionados con la interferencia lingüística y cabe resaltar que nada más el 7% de todo el corpus español se debe a la influencia de portugués a español, como por ejemplo *cerejas*, *marmelada*, *muitas*, *seguinte* o *duas* en lugar de *cerezas*, *mermelada*, *muchas*, *siguiente* y *dos*. Podemos observar que los errores mencionados pertenecen a diferentes clases de palabras, pero desde nuestro punto de vista estos errores se deben a un cambio de código porque las informantes respondieron la misma pregunta en ambas lenguas una tras otra y estos errores no se repitieron en todas las respuestas, por lo cual las consideramos como faltas. Otros errores relacionados con la influencia interlingüística provienen de la influencia de la lengua materna, de italiano o inglés. Puesto que ninguno de estos idiomas es eje de nuestra investigación, no nos vamos a enfocar en esos errores, aunque es interesante observar que en las transcripciones españolas la influencia se debe a más de una lengua extranjera, mientras que en las portuguesas se percibe la influencia únicamente del español y eventualmente de la LM. El menor número de los errores relacionados con la influencia en el corpus español era de esperar, visto que el corpus español hace el 36.3% de todos los errores en ambas lenguas. Vale apuntar que los errores relacionados con la influencia del portugués en el corpus español ocurren únicamente en el área léxico-semántica, en la subcategoría de los préstamos. Creemos que la transferencia en esta dirección sucede cuando las informantes desconocen el lexema español o

simplemente no se pueden acordar de la palabra en el dado momento y optan por un lexema de la lengua portuguesa, que resulta ser bastante parecido en ambas lenguas. En lo que concierne a los demás errores, el 80.5% de todos los errores cometidos en español pertenece a la categoría de los errores morfosintácticos. La subcategoría que cuenta con el mayor número de errores es sistema verbal (errores repartidos en mitad en dos grupos: uso de los tiempos y modo indicativo o subjuntivo), seguido por preposiciones (omisión), concordancias, y menor número de errores se presenta en la subcategoría de los artículos y pronombres. Suponemos que la ocurrencia de estos errores se debe al hecho de que las informantes sobregeneralizan las reglas de la lengua española, se sienten bastante relajadas a la hora de crear los enunciados y hacer las entrevistas, por lo cual opinamos que reflexionan más sobre qué decir de cómo decirlo.

Los errores fonéticos y fonológicos forman el porcentaje casi irrelevante de ambas lenguas, pero como ya explicamos, no nos enfocamos en ellos por la baja calidad de las grabaciones, al igual que por tantas variantes de estos dos idiomas en el mundo. De cualquier manera, los errores que hemos presentado en esta investigación representan la influencia de la lengua materna de las informantes, por lo cual sufren algunos sonidos, al igual que el ritmo de ambas lenguas, pero este es el tema de futuras investigaciones.

Comparando los resultados notamos que la interferencia lingüística ocurre más a menudo en dirección de la lengua española a la portuguesa, aunque también observamos la dirección opuesta, de portugués al español, pero no es tan evidente ni se presenta con tanta frecuencia. Asimismo, comprobamos que el área más afectada por la influencia es léxico-semántica en ambas lenguas, aunque cabe mencionar que en la lengua portuguesa la influencia se nota, también, en el área morfosintáctica, mientras que en el corpus español ese no es el caso, ya que los errores de influencia se observan solo en una categoría. Creemos que los errores relacionados con la influencia ocurren por la similitud lingüística entre español y portugués porque ya se ha demostrado que comparten muchos lexemas y precisamente por esta razón se presentan las dificultades en la IL de los informantes. También, aunque nuestras informantes son multilingües y estas dos lenguas son apenas L3, L4, L5 o L6 de las estudiantes, vale destacar que hemos observado influencia mínima, es decir, casi irrelevante de otros idiomas que las participantes conocen. Si dejamos a un lado los errores cometidos por la influencia, los resultados muestran que la categoría en la que existe mayor número de los errores es la morfosintáctica. Las

subcategorías que en las que aparece mayor número de desviaciones son el sistema verbal y los artículos. Los artículos los explicamos detalladamente por lo cual tenemos que mencionar el sistema verbal que se ve afectado en ambas lenguas. Las informantes no emplean las reglas de la concordancia de los tiempos verbales que ya conocen y que se van repitiendo año tras año del estudio. Asimismo, observamos que tampoco emplean las reglas de los modos adecuados en las oraciones subordinadas condicionales en ninguna de las dos lenguas en cuestión. Vale mencionar que solo 2 de 9 participantes en esta investigación usaron la estructura correcta en una oración condicional irreal en ambas lenguas (ej. *Si me tocara la lotería, gastaría el dinero en un viaje a España y Portugal* en español y *Se ganhasse muito dinheiro, o gastaria numa viagem a Espanha e Portugal* en portugués), las demás utilizaron otros tiempos y/o modos verbales en la prótasis que no corresponden a esta estructura, por ejemplo *si gano, si ganará, si ganaría, si gane* en español y *se tenho, se eu ganhar, se desejo, se ganharia* en portugués. Reflexionamos que la causa de los errores es la desobediencia de las reglas que las informantes ya conocen, en algunos casos se trata del desconocimiento de las mismas o simplemente la sobre generalización.

A partir de los resultados expuestos, observamos que muchos de los errores cometidos se deben a la similitud entre estos dos idiomas. Las informantes tienden a utilizar una estructura de un idioma en el otro y aunque conocen las reglas y normas de cada una de estas dos lenguas, suelen desobedecerlas y no tomarlas en cuenta. Eso sorprende porque las entrevistas se hicieron en un ambiente agradable, sin presión de que se les iba a poner una nota. También consideramos que sería útil hacer una investigación con los estudiantes de estas dos lenguas para examinar su punto de vista sobre los errores más frecuentes para entender si los estudiantes son conscientes de la cantidad y del tipo de los errores que se cometen.

8. Conclusión

A partir de la literatura consultada que trata el tema del aprendizaje de las lenguas extranjeras, el análisis de errores, la proximidad de las lenguas y de las investigaciones previamente realizadas, junto con nuestra investigación que se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el Departamento de Estudios Románicos, intentamos obtener un panorama general de los errores más frecuentes, detectamos las áreas más conflictivas, analizamos el corpus obtenido, llegamos a las conclusiones y comprobamos las hipótesis anteriormente establecidas.

Comenzamos este trabajo con la introducción de los términos relevantes, tales como el plurilingüismo, la diferencia entre la lengua materna y la lengua extranjera y su correlación en el aprendizaje de otras lenguas. En esta investigación confirmamos que la lengua materna de los estudiantes no causa muchas dificultades a la hora de aprender español y portugués, dos idiomas que pertenecen a la misma familia, lo que nos lleva al siguiente término que es la proximidad y la distancia entre las lenguas y culturas. Los resultados verificaron que los estudiantes de estas dos lenguas las perciben como muy similares, ya que en varias ocasiones cambian el código sin querer, utilizan el léxico de otro idioma en cuestión o usan la raíz y le añaden sufijos que no pertenecen a ese sistema lingüístico. Lo que acabamos de mencionar nos lleva a la interferencia lingüística que era el tema principal de nuestro trabajo y por el hecho de que español y portugués son lenguas próximas, quisimos investigar si había transferencia y en qué dirección ocurría. A continuación, presentamos los términos más importantes relevantes como error, su percepción a lo largo de los años, el análisis de errores y mencionamos las investigaciones previamente hechas en Croacia con el tema similar. Esta área se va analizando cada vez más, pero vale destacar que las investigaciones sobre los errores más frecuentes no son tan numerosas, aunque resaltamos que existe más trabajos que tratan la IL española que la portuguesa de los estudiantes croatas.

En la segunda parte de la tesina, llevamos a cabo la investigación utilizando el análisis de errores como la metodología, clasificamos los errores hallados según el criterio lingüístico y el descriptivo en las transcripciones de las entrevistas previamente grabadas con las estudiantes croatas de estas dos lenguas. Cuando obtuvimos los resultados del análisis observamos si en las transcripciones estaba presente la influencia interlingüística y, luego confirmamos esa hipótesis, pero cabe mencionar que ocurría más en dirección de español a portugués, aunque viceversa también, pero menos, por lo cual, el español obtiene el papel de la lengua fuente y la

portuguesa el de la lengua recipiente. Los resultados mostraron que los errores de la interferencia lingüística suceden con más frecuencia en el corpus portugués y opinamos que la causa de ello es la mejor competencia y el nivel en la lengua española de nuestras participantes. Además, en el habla de las informantes no se comprobó mucha influencia de la LM, más bien, las estudiantes se confían en el conocimiento de otra lengua en cuestión antes de recurrir a la LM.

El AE confirmó que hay un mayor número de los errores en el corpus portugués que en el español y que el área más afectada en ambas lenguas es la morfosintáctica. Por otro lado, la interferencia lingüística se ve reflejada más en el área léxico-semántica. Dado que el sistema lingüístico croata difiere bastante de los sistemas lingüísticos de las lenguas romances, no sorprende en la categoría de la morfosintáctica hayamos encontrado el mayor número de los errores. En las producciones de las estudiantes croatas de ELE, la categoría más afectada es el sistema verbal, mientras que en las producciones de PLE, se mostró que los artículos no se usan de forma adecuada, especialmente cuando se combinan con las preposiciones. Los errores que se produjeron en el área morfosintáctica, desde nuestro punto de vista, se cometen por la desobediencia de las reglas ya conocidas, pero, también, por la diferencia entre los sistemas lingüísticos de la LM y estas dos lenguas extranjeras. En cuanto a la influencia observada en el área léxico-semántica, cabe destacar que la transferencia ocurre por la similitud entre español y portugués, ya que notamos la presencia de muchos préstamos, principalmente en el corpus portugués, en el que sobran los lexemas españoles. Sin embargo, generalmente observado el corpus en ambas lenguas es extenso, por lo cual tenemos que destacar que el número de los errores no es tan abundante como lo pensábamos. Los errores presentados en esta investigación son más que suficientes para que se continúen realizando los estudios que atañen al aprendizaje simultáneo de español y portugués por los hablantes croatas, ya que el grupo de las personas que conocen estos dos idiomas es cada vez más grande.

En resumen, deducimos que la interferencia lingüística puede tener aspecto negativo para los estudiantes croatas cuando se trata de dos idiomas tanto próximos como español y portugués. Por lo tanto, reflexionamos que es importante continuar con las investigaciones en este campo para ofrecer una lista de las características de la IL de estos dos idiomas de los hablantes croatas que servirá para mejorar la IL de los aprendientes de español y portugués. Asimismo, esperamos que este trabajo sirva no solo para las futuras investigaciones, sino también para que los estudiantes

tomen conciencia de los errores más frecuentes, al igual que de la interferencia lingüística que ocurre. De esta forma, posiblemente, se disminuirá el número de los errores y se mejorará la IL de los estudiantes. Cabe mencionar que este trabajo carece de la producción escrita, pero puesto que ya existe un trabajo realizado con los hablantes croatas relacionado con los errores que ocurren en las producciones escritas en español y portugués, creemos que sería útil juntar los resultados y llegar a las conclusiones más específicas sobre la IL de los estudiantes croatas tanto en la producción escrita cuanto en la oral.

9. Resumo em português

Quando se decide adquirir conhecimento de uma língua estrangeira, é preciso entender qual é o objetivo da aprendizagem e quais são as habilidades, estratégias e tarefas que o aprendiz utiliza e/ou necessita, só a partir daí começa a aprendizagem. Tal como o processo de aquisição da língua materna (LM), o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras é um processo longo, cheio de traços que caracterizam o sistema linguístico que o aprendiz utiliza erros e correções. Poderíamos dizer que é um processo que nunca termina. A LM dos aprendizes tem sempre um papel importante e serve como fonte de possíveis erros na língua segunda ou língua estrangeira (L2/LE). Neste trabalho não nos interessa investigar se há influência da LM na aprendizagem de línguas estrangeiras, mas sim saber se há transferência de uma LE para outra, neste caso, espanhol e português. Assim, descobriremos se há interferência linguística entre essas duas línguas ou outras, já que se trata de falantes multilingues.

Nesta tese analisamos a interferência linguística da produção oral dos alunos do nível avançado de ELE e PLE.

Na primeira parte do trabalho apresentamos os termos já mencionados, como interferência linguística, multilinguismo, o papel da LM e a proximidade das línguas. Além disso, dedicamos espaço à evolução e desenvolvimento das línguas românicas, enfatizando a língua espanhola e portuguesa, pois são o eixo sobre o qual gira esta tese.

A segunda parte da tese é dedicada à pesquisa realizada com alunos de língua espanhola e portuguesa da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Zagrebe. Utilizamos o método de análise de erros, por meio do qual chegamos a conclusões sobre a influência interlinguística que existe entre estas duas línguas, quando são aprendidas em simultâneo, e como ela se apresenta na fala dos estudantes croatas.

A escolha deste tema para a tese vem do interesse pela interlíngua dos estudantes de espanhol e português, as peculiaridades da aprendizagem simultânea dessas duas línguas, os erros e os obstáculos mais frequentes, dado que os erros que ocorrem na interlíngua deles, segundo Almeida (2012), pertencem a um grupo específico. Esse grupo específico, segundo o autor, consiste na tendência em usar as estruturas de uma língua românica na outra, levando à fossilização dessas estruturas na interlíngua dos alunos, conhecida como "portunhol". Ressaltamos, também, que o grupo de pessoas que se dedicam a estas duas línguas na Croácia não é muito extenso, assim como o número de investigações realizadas sobre interferências

linguísticas e erros mais frequentes na aprendizagem destas duas línguas românicas por falantes croatas. Portanto, esperamos que esta tese desperte o interesse na investigação minuciosa do processo de aprendizagem simultânea de espanhol e português na Croácia, de modo a compreender melhor como é a IL dos falantes croatas e permita formar um quadro geral sobre os erros mais repetidos deste grupo de aprendentes.

Primeiro definiremos alguns conceitos relevantes para o trabalho. Partimos do conceito de influência interlinguística, pois é o eixo desta investigação. Ao longo dos anos, termos como interferência linguística, influência interlinguística, transferência e erros fizeram parte das investigações e têm sido termos importantes no processo de aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras. Da mesma forma, estes termos serão fundamentais para este trabalho, pois, por meio deles, veremos e entenderemos melhor como as duas línguas de uma mesma família são aprendidas em paralelo e como se revelam as eventuais dificuldades na interlíngua (IL) dos aprendentes.

Atualmente, existem muitos estudos e trabalhos que se dedicam a investigar como as línguas se influenciam umas às outras no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, razão pela qual se nota a importância que essa influência tem dentro desse mesmo processo. Uma das primeiras referências à influência entre as línguas surgiu no tempo de Homero ao falar sobre as línguas mistas de Creta considerando-as de forma muito desdenhosa (Muñoz Carrasco, 2015). Somente em meados do século XX surgiram estudos e começou a discussão moderna sobre este fenómeno com os trabalhos de Fries (1945), Weinreich (1953) e Lado (1957) onde a influência entre as línguas foi uma característica indissociável da aquisição de línguas estrangeiras sendo observado como fenómeno linguístico, psicolinguístico e sociolinguístico (*ibidem*). A interferência linguística é um fenómeno que é muitas vezes denominado como *interferência linguística*, *influência interlinguística* ou *transferência*. Independentemente da denominação usada para explicar este termo, é importante defini-lo. Assim, de acordo com Kellerman e Sharwood Smith (1986), existe uma gama ampla de fenómenos associados ao efeito que a LM pode ter na aprendizagem de uma LE. Os autores acrescentam que esses três termos estão relacionados entre si e que o uso do termo *influência interlinguística* tende a evitar as conotações que termos como *interferência* e *transferência linguística* adquiriram. Weinreich (1953) define interferência como um conceito que mostra o desvio linguístico das normas de qualquer língua que se integra na fala de falantes bilíngues como produto da sua familiaridade com mais de uma

língua. Uma das obras mais marcantes desse período foi o livro de Odlin (1989), *Language transfer* onde o autor define transferência como uma influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua previamente adquirida. Os 8 pontos apresentados por Jarvis e Pavlenko (2008) recusam que a interferência entre línguas seja um hábito mecânico e oferecem uma atitude diferente em relação à influência interlinguística. Do ponto de vista dos autores, a influência da língua materna, como a própria influência, nem sempre é a principal fonte de erros. O fenômeno pode, também, produzir efeitos positivos e observa-se não apenas nos níveis iniciantes da língua-alvo, mas também estende-se aos níveis mais avançados. Além disso, menciona-se que a direção da influência é variável e que uma L2 pode influenciar tanto a aprendizagem de uma nova língua estrangeira quanto a LM. Destacam, também, os autores que existem diferentes fatores que afetam a influência entre as línguas e que estes se cingem não exclusivamente as estruturas linguísticas afetadas pelas transferências, mas que a influência também é perceptível a nível pragmático. Os autores sublinham que a influência linguística pode atuar em diferentes direções: a transferência para a frente (da L1 à L2) e a transferência para trás (da L2 à L1) e a transferência lateral (da L2 à L3). Da mesma forma, mencionam a transferência bidirecional que supõe a ocorrência simultânea da transferência para a frente e da transferência para trás. Além disso, salientam que se por um lado, a influência interlinguística pode ter efeitos negativos, quando é a razão dos erros na língua, por outro lado, pode ter efeitos positivos que agilizam o processo de aprendizagem da língua estrangeira (*ibidem*). Quanto aos fatores que levam à influência linguística, Dietrich (2015) confirma que vários estudos concordam que a interferência linguística ocorre com mais frequência nos níveis iniciais do que nos níveis avançados (Dewaele, 1998; Hammarberg, 2001; Herwig, 2001; Lindqvist 2009; Odlin, 1989; Ringbom, 1987, 2001; Williams & Hammarberg 1998). Embora este tema tenha sido examinado e tenha sido comprovado que, em muitas ocasiões, nos níveis mais avançados há menos interferência, parece importante mencionar que quando se trata de dois idiomas próximos, isso nem sempre é exato, pois os idiomas em questão são duas línguas com estruturas e sistemas linguísticos semelhantes. Além disso, não se deve esquecer que não são apenas esses fatores que se manifestam na ocorrência de interferências linguísticas, mas também fatores internos e externos do aprendente.

A semelhança tipológica, que mencionamos como um dos fatores responsáveis das interferências, está ligada à proximidade entre as línguas, pois compreende que a língua fonte da

interferência linguística é aquela que mais se aproxima da língua alvo, o que, neste caso, explicaria a interferência entre o espanhol e o português, duas línguas que partilham não apenas a história, mas também muitas estruturas linguísticas, vocabulário etc. Da mesma forma, Ribas Fialho (2005) afirma que as línguas espanhola e portuguesa são as duas línguas românicas mais próximas. Segundo Ulsh (1971, in Calvo Capilla, 2016), o espanhol e o português são línguas muito semelhantes a todos os níveis, especialmente no léxico, já que 85% do vocabulário português tem os seus cognatos em espanhol. O nível que apresenta mais diferenças é o nível sintático (por exemplo, presença ou ausência e posição dos pronomes).

Posto que para analisar os dados obtidos usámos a metodologia de análise dos erros, na parte teórica do nosso trabalho também apresentámos um quadro teórico vinculado à análise dos erros e mudança da percepção do erro no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Arcos Pavón (2009), o *erro* é um dos principais eixos sobre os quais gira a investigação da AE, pelo qual é importante definir o conceito de erro, que é muitas vezes fonte de mal-entendidos (Cristiano, 2010). Como Corder (1967) sustenta, o erro é uma falha sistemática que determina o sistema linguístico do aprendente num nível específico e Fernández (1997) acrescenta que é uma transgressão involuntária da 'norma' estabelecida numa comunidade. O autor considera que os erros são benéficos em três aspetos. Em primeiro lugar, os erros são essenciais para o professor, pois servem para verificar em que medida o aprendiz progrediu no processo de aprendizagem da língua-alvo; em segundo lugar, para o investigador, o erro serve como uma ferramenta que fornece dados valiosos sobre o processo de aprendizagem da língua, bem como as estratégias aplicadas pelos aprendentes no contexto desse processo; finalmente, para o aprendente, pois os erros que ele comete podem ser úteis para confirmar as hipóteses sobre o funcionamento da L2 (Corder, 1967). Ao explicar a diferença de ponto de vista em relação ao erro ao longo dos anos, acreditamos ser importante ressaltar, também, que concordamos que os erros, se assim os podemos chamar, ou os desvios que aparecem na IL dos alunos fazem parte da normal aprendizagem e não são graves. Os sistemas linguísticos, o espanhol e o português, não são sistemas que pertençam a língua materna das estudantes que participam nesta investigação. Além disso, mencionámos anteriormente que os aprendentes de línguas estrangeiras nunca se podem tornar falantes nativos, por isso concordamos com Cook (1999) que quando a gramática de utilizadores de L2 difere daquela dos falantes nativos, quando o seu vocabulário difere do uso nativo, estes “erros” não devem ser tratados como sinais do seu fracasso, mas como algo normal

que ocorre no processo de aprendizagem de uma nova língua. Portanto, os erros que estaremos a detetar neste trabalho não apresentam falhas na aprendizagem da língua, mas mostram as características da IL das informantes croatas num determinado momento. Por último, mencionamos alguns trabalhos relevantes que abordam o tema. A maioria dos trabalhos que destacamos são dedicados a analisar erros específicos, como erros gramaticais (Kočman, 2011) ou erros verbais (Jelić e Guć, 2014), ou fazer a AE na expressão escrita (Turkalj, 2014; Buhin, 2018) ou oral (Blažević, 2013) de estudantes croatas de ELE e/ou PLE. Todas estas investigações se dedicam exclusivamente à ELE, com exceção dos trabalhos de Almeida (2012) e Buhin (2018). O trabalho de Almeida (2012) é dedicado à influência do espanhol na aprendizagem do português pelos estudantes croatas. Conforme afirma Almeida (2012), nas produções analisadas há interferência da LM, mas em menor grau do que a interferência da língua espanhola. Portanto, o autor enfatiza que o espanhol faz parte da IL dos aprendentes croatas, mesmo que não seja a sua LM ou a língua estrangeira mais forte. O motivo pelo qual a ELE é uma plataforma de acesso ao PLE é a proximidade entre as línguas, o que, de alguma forma, segundo o autor, determina esse grupo de alunos como um grupo específico (Almeida, 2012).

O estudo realizado por Buhin (2018) aborda a questão da influência interlinguística do espanhol e do português entre os estudantes croatas. A autora fez a AE das produções escritas pelos estudantes croatas de espanhol e português e concluiu que a LM não tem um papel importante nos erros cometidos pelos alunos croatas. Segundo a autora, os erros detetados são decorrentes da confusão dos alunos ao redigirem, tanto em espanhol quanto em português, devido à semelhança entre essas duas línguas. A influência interlinguística destaca-se mais no corpus português e a autora justifica-o com o facto de a língua espanhola ser considerada a língua de origem, portanto, o português tem o papel de língua recetora. Isso significa que os estudantes tendem a cometer mais erros em português devido à influência da língua espanhola. Isto pode ser explicado por um melhor conhecimento e um nível mais avançado em ELE do que em PLE. Consequentemente, os trabalhos de Almeida (2012) e Buhin (2018) são mais relevantes por serem dedicados às duas línguas que são o eixo da nossa investigação. Consideraremos os resultados desses estudos, pois concordam com as nossas hipóteses e veremos se os resultados deste trabalho confirmam os trabalhos de Almeida (2012) e Buhin (2018).

Com a descrição da teoria relevante para o nosso trabalho elaborada, iniciámos a segunda parte do trabalho, a investigação. A segunda parte desta tese refere-se à investigação sobre a IL de

estudantes croatas de espanhol e português da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, com foco na influência interlinguística entre essas duas línguas que pertencem à mesma família e nos erros mais frequentes cometidos pelos participantes da investigação. Primeiro definimos os objetivos e hipóteses do trabalho, portanto, estamos interessados em entender quais são os erros mais repetidos na fala dos estudantes croatas destas duas línguas. Além disso, o objetivo é descobrir em que direção flui a influência interlinguística, já que se trata de duas línguas românicas. As hipóteses que formulámos são que a interferência linguística será mais evidente nas produções orais em língua portuguesa e não tão evidente nas produções espanholas devido a um maior nível de competência, as transferências serão observadas mais na direção do espanhol para o português do que na direção oposta, os erros aparecerão mais nas produções em português do que em espanhol. Nove estudantes participaram nesta investigação, todas do sexo feminino, que frequentam os estudos de Língua e Literatura Espanhola e Língua e Literatura Portuguesa na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Zagrebe na Croácia. O estudo destas duas línguas, desde o início, é muito diferente, pois para se matricular em estudo de espanhol os estudantes têm de ter conhecimentos prévios do idioma e realizar um exame que o comprove, enquanto que para se matricular em estudo da língua portuguesa não se exige conhecimento prévio. Portanto, consideramos que todas as participantes desta investigação possuem um nível mais avançado de espanhol. Os idiomas que as participantes desta investigação conhecem, para além do espanhol e português, são o inglês, italiano, alemão, russo, francês, sueco, catalão e quíchua. Por conseguinte, podemos verificar que se trata de um grupo de estudantes com uma diversidade de línguas aprendidas ao longo da vida. A ordem cronológica da aprendizagem das línguas é também bastante diferente, visto que as línguas espanhola e portuguesa para algumas das participantes são a L2 e L3, mas também podem ser a L4 e L5.

Para esta investigação, foi utilizado um questionário em croata (*Anexo 1*), composto por duas partes. Cada parte é composta por duas perguntas semiabertas e cada pergunta deve ser respondida nos dois idiomas, portanto cada uma das partes tem quatro respostas. A única diferença é na ordem do idioma em que são respondidas, na primeira parte as participantes respondem às duas perguntas primeiro em espanhol e depois em português, enquanto na segunda parte é ao contrário, primeiro em português e depois em espanhol. As quatro perguntas em ambas as partes são construídas com diferentes tempos ou modos verbais. Em relação ao tema escolhido para as questões, optámos pelo turismo, pois é um tema tratado em cada ano de estudo, é

próximo aos participantes no estudo e é um tema bastante querido dos alunos, pois eles podem, por exemplo, expressar livremente os seus planos ou contar uma pequena história do passado. Na primeira parte, uma das perguntas pede que descrevam os planos para uma viagem no futuro e a outra que contem a última ou a melhor viagem que fizeram. Enquanto na segunda parte, uma pergunta requer uma opinião geral sobre a oferta turística na Croácia e a outra exige que eles contem o que fariam se ganhassem a lotaria. Dessa forma, as entrevistadas puderam falar sobre as suas experiências pessoais, sem limites ou restrições, ao escolher o que queriam dizer e contar e o que não queriam. Aparentemente, essa variedade serve para obter uma heterogeneidade no corpus e entender quais são as características do uso dos tempos ou modos verbais, a que categoria pertencem os erros que cometem, como se expressam e por fim, como podemos influenciar um melhor processo de aprendizagem de espanhol e português.

O corpus desta investigação está composto por 36 gravações (18 em espanhol e 18 em português). Após a gravação das entrevistas, as gravações foram transcritas de modo a obter um corpus e poder iniciar a análise.

Como neste trabalho analisamos a IL na produção oral das estudantes, a investigação foi realizada por meio da gravação de quatro entrevistas com cada uma das participantes a distância. Quando dizemos *a distância*, queremos dizer que as entrevistas foram gravadas por videochamada e as respostas foram transcritas posteriormente. Para analisar os dados coletados, utilizámos a metodologia de análise de erros, realizando cinco das seis etapas usuais: recompilamos o corpus, identificamos, classificamos, descrevemos e explicamos os erros (Alba Quiñones, 2009). Como o objetivo deste trabalho é encontrar os erros mais frequentes, optámos pela proposta de Vázquez (1992), que divide os erros de acordo com diferentes critérios. Os critérios que considerámos são o critério linguístico, pois nos parece um critério mais abrangente de abordar os erros deste trabalho também, o critério descritivo cujas categorias (adição, omissão, falsa escolha e ordem) usámos como se apresentavam no corpus. Embora, do ponto de vista do critério linguístico, os erros sejam divididos em erros fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e pragmáticos, optamos por juntar os erros como fez Blažević (2013) na investigação realizada na Croácia. Assim, os erros morfológicos e sintáticos constituem o grupo da categoria de erros morfossintáticos enquanto que os erros lexicais e os semânticos formam a categoria de erros léxico-semânticos.

Na investigação realizada, ou seja, em 36 transcrições, 18 em espanhol e 18 em português, foram detetados 226 erros num total de 13.291 palavras (cada resposta é composta por aproximadamente 180 palavras). Na primeira parte da nossa investigação analisámos as transcrições em português e encontramos 145 erros, enquanto na segunda parte fizemos o mesmo com as transcrições em espanhol e detetámos 82 erros. Portanto, os erros do corpus português representam 63,7% de todos os erros encontrados, enquanto os do corpus espanhol representam 36,3%. Uma vez reunidos os resultados das transcrições em ambas as línguas, observámos que a área mais afetada é a morfossintática, seguida pela léxico-semântica e apenas alguns erros fonéticos. No total são 151 erros morfossintáticos, 70 léxico-semânticos e 5 fonéticos.

Nas 18 transcrições em português encontramos 144 erros onde cada resposta tem cerca de 170 palavras. Os erros foram divididos em três categorias; erros morfossintáticos (N=85) que realizam 59% do corpus português, léxico-semânticos (N=55) 38,9% e fonéticos (N=3) apenas 2,1%. A área mais afetada é a morfossintática que, como vimos, compõe mais da metade do corpus português. De todos os erros encontrados no corpus português, considerámos 66 deles como resultado de interferência linguística lateral. Ou seja, 46% de todos os erros observados no corpus português pertencem aos erros de influência interlinguística na direção do espanhol para o português. Os erros em que se nota a influência interlinguística, na maioria das vezes, pertencem à área léxico-semântica, embora também seja importante mencionar que estes erros também aparecem na área morfossintática, mas não são tão numerosos. De todas as subcategorias em que dividimos a área léxico-semântica, a mais afetada é a subcategoria de empréstimos, embora também estejam presentes erros de influência na escolha falsa e nas formações não atestadas. No total, 32 lexemas são emprestados da língua espanhola e abrangem quase todas as categorias de palavras quando os informantes usam lexemas espanhóis acreditando serem portugueses, usam raízes espanholas ou acrescentam terminações que não pertencem ao sistema linguístico da língua portuguesa, mas da língua espanhola.

Nas 18 transcrições em espanhol encontramos 82 erros onde cada resposta tem aproximadamente 200 palavras. A diferença na extensão das respostas em ambas as línguas é mínima, mas suficiente para entender que os informantes expressam as mesmas ideias com mais facilidade na língua espanhola do que na língua portuguesa. Os erros do corpus espanhol também são divididos em três categorias e são erros morfossintáticos (N=66) que compõem 80,5% do corpus espanhol, léxico-semântico (N=14) 17,1%, fonético (N=2) apenas 1,2% dos erros nas

transcrições de espanhol. A área mais afetada é a morfossintática, enquanto as demais categorias apresentam percentagens quase irrelevantes em relação à alta percentagem de erros morfossintáticos. Entre os erros detetados no corpus espanhol há um número menor de erros que ocorreram por influência interlinguística. Apenas 11% do corpus espanhol é composto por erros relacionados com a interferência linguística e deve-se notar que apenas 7% de todo o corpus espanhol se deve à influência do português no espanhol. Cabe destacar que os erros relacionados com a influência do português no corpus espanhol ocorrem apenas na área léxico-semântica, na subcategoria de empréstimos, enquanto no corpus português os erros de influência também se estendem a outras categorias.

Os resultados mostraram que erros de interferência linguística ocorrem com maior frequência no corpus português e acreditamos que a causa disso é a melhor competência e nível na língua espanhola das nossas participantes. Além disso, na fala das informantes, não se verificou muita influência da LM, bem pelos alunos que contam com o conhecimento de outra língua, pois antes de recorrer à LM.

A análise dos erros confirmou haver um número maior de erros no corpus português do que no espanhol e que a área mais afetada em ambas as línguas é a morfossintática. Por outro lado, a interferência linguística reflete-se mais na área léxico-semântica. Como o sistema linguístico croata difere bastante dos sistemas linguísticos das línguas românicas, não surpreende que na categoria de morfossintática tenhamos encontrado maior número de erros. Nas produções dos estudantes croatas de ELE, a categoria mais afetada é o sistema verbal, enquanto nas produções de PLE, evidenciou-se que os artigos não são usados adequadamente, principalmente quando combinados com preposições. Os erros ocorridos na área morfossintática, do nosso ponto de vista, são cometidos devido à desobediência às regras já conhecidas, mas também devido à diferença entre os sistemas linguísticos da LM e estas duas línguas estrangeiras. Em relação à influência observada na área léxico-semântica, deve-se notar que a transferência ocorre devido à semelhança entre o espanhol e o português, pois notámos a presença de muitos empréstimos, principalmente no corpus português, em que há bastantes lexemas espanhóis. No entanto, observa-se, geralmente, que o corpus em ambas línguas é extenso, razão pela qual temos de salientar que o número de erros não é tão abundante como pensávamos. Os erros apresentados nesta investigação são mais que suficientes para continuar a realizar estudos relacionados com a

aprendizagem simultânea de espanhol e português por falantes croatas, já que o grupo de pessoas que conhecem essas duas línguas é cada vez maior.

Em resumo, deduzimos que a interferência linguística pode ter um aspecto negativo para os alunos croatas quando se trata de duas línguas tão próximas, como o espanhol e o português. Portanto, pensamos que é importante continuar a investigar neste campo para fornecer uma lista das características da IL destas duas línguas para os falantes croatas que servirão para melhorar a IL dos aprendentes de espanhol e português. Da mesma forma, esperamos que este trabalho sirva não apenas para investigações futuras, mas também para que os estudantes tomem conhecimento dos erros mais frequentes, bem como da interferência linguística que ocorre. Desta forma, possivelmente, o número de erros será reduzido e a IL dos estudantes será melhorada. Ressaltamos que esta investigação carece de produção escrita, mas como já existe um trabalho realizado com falantes croatas e relativamente aos erros que ocorrem nas produções escritas em espanhol e português, acreditamos que seria útil juntar os resultados e chegar a conclusões mais específicas sobre a IL dos estudantes croatas na produção escrita e oral.

10. Apéndice 1

Godina studija? _____

Koliko godina učite španjolski jezik? _____

Koliko godina učite portugalski jezik? _____

Koje druge jezike govorite? (Nabrojati sve kronološkim redoslijedom učenja):

Prvi dio:

1. Pitanje:

Opišite na **španjolskom** koje je sljedeće putovanje koje planirate, kakvo će biti, s kime, gdje, što ćete raditi, itd. (ukoliko ne planirate putovanje, možete reći što ćete raditi preko ljetnih praznika, gdje ćete ići, s kime, itd.)

Opišite na **portugalskom** koje je sljedeće putovanje koje planirate, kakvo će biti, s kime, gdje, što ćete raditi, itd. (ukoliko ne planirate putovanje, možete reći što ćete raditi preko ljetnih praznika, gdje ćete ići, s kime, itd.)

2. pitanje

Opišite na **španjolskom** zadnje/najbolje putovanje na kojem ste bili, kako je bilo, gdje ste, s kime i na koliko vremena bili, što ste sve vidjeli, itd.

Opišite na **portugalskom** zadnje/najbolje putovanje na kojem ste bili, kako je bilo, gdje ste, s kime i na koliko vremena bili, što ste sve vidjeli, itd.

11. Apéndice 2

Drugi dio:

3. pitanje:

Opišite na **portugalskom** kakav je turizam u Vašoj sredini, u Hrvatskoj općenito, što mislite o ponudi, istaknite neko mjesto koje uobičajeno posjećujete i opišite kakvo je i što nudi.

Opišite na **španjolskom** kakav je turizam u Vašoj sredini, u Hrvatskoj općenito, što mislite o ponudi, istaknite neko mjesto koje uobičajeno posjećujete i opišite kakvo je i što nudi.

4. Pitanje:

Opišite na **portugalskom** što biste napravili kada bi osvojili na lotu, a novac morali potrošiti na putovanje života. Koju destinaciju biste odabrali i zašto. S kime biste išli, na koliko vremena, što biste radili, itd.

Opišite na **španjolskom** što biste napravili kada bi osvojili na lotu, a novac morali potrošiti na putovanje života. Koju destinaciju biste odabrali i zašto. S kime biste išli, na koliko vremena, što biste radili, itd.

12. Bibliografía

Aguilar C.R. (1992). *El español a través de los tiempos*. Grafur, Madrid.

Alarcos Llorach E. (1998). *Gramática de la lengua española*. Espasa, Madrid.

Alba Quiñones , V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 5. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf

Alexopoulou, Angélica. 2005. Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores, in: *Estudios de Lingüística Aplicada* (ELA), 23, pp. 101-125. Recuperado el mayo de 2021 <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/640/719>

Almeida N. C. (2012).«A Influência do Espanhol na Aprendizagem do Português por Aprendentes Croatas». Universidad de Zadar. Recuperado el octubre de 2018 https://www.researchgate.net/publication/257419435_A_Influencia_do_Espanhol_na_Aprendizagem_do_Portugues_por_Aprendentes_Croatas

Andrés Díaz R. (2013). *Gramática comparada de las lenguas ibéricas*. Ediciones Trea, Gijón.

Arcos Pavón M.E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el abril de 2021 <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9544>

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera. Cuadernos de didáctica del español como E/LE*. Madrid: Arco Libros.

Baralo, M. (2011), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Basso, R.M y Gonçalves, R.T. (2014). *História concisa da língua portuguesa*. Editora Vozes: Petrópolis

Benítez Correa, C. (2015). Estudios de la interferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera: el caso de los trabajos fin de carrera. Madrid, España. Recuperado el junio de 2021, de UNED: <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Filologia-Cdbenitez>

Blas Arroyo, J. (1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. *Revista Española De Lingüística*, 21(2), 265-290. Recuperado el mayo de 2021 de <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1282>

Blažević, A.G. (2013). Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 58 (-), 221-245. Recuperado el mayo de 2021 https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=192250

Bruzual, Raquel. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos*, 24(46), 46-65. Recuperado el mayo de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372007000100006&lng=es&tln g=en.

Bueno González A. (1992). «Marco de referencia para el análisis de errores» *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 8, págs. 41-74. Recuperado el octubre de 2021 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958966>

Buhin, B. (2018). Influencia interlingüística de español y portugués entre los estudiantes croatas. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Zagreb

Calvi M.V. (2004) *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*. RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera, vol. 1, junio de 2004. Recuperado el junio de 2021 <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/calvi.shtml> https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d

Calvo Capilla, M.C. (2012). “Lenguas próximas y traducción: concienciación y contraste”, En *Olhares & Miradas. Reflexiones sobre la traducción portugués-español y su didáctica.*, Díaz Fouces, O. (ed.) Granada: Editorial Atrio, 172 pp.

Carmona, M.P., Preux, A.D., & Ramos, J.E. (2020). Influencia interlingüística y eficacia comunicativa en las producciones orales de aprendices plurilingües de español. *Circulo De Linguística Aplicada A La Comunicación*, 81, 209-230.

Casteleiro, J. M., Reis, S. (2007) A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol: Diferenças Fonético-Fonológicas e Lexicais. *Diálogos em Intercompreensão – Colóquio Internacional*. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, 8 pp. Recuperado el junio de 2021 www.redinter.eu/dialintercom/Post/Painel6/31.pdf

Cenoz J. y Genesee F. (eds.) (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chomsky, N. (1983). *Reglas y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Clark, E. V. 2003. *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clouet, R. (2018). Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística / cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 30. 10.5209/DIDA.61954. Recuperado el mayo de 2021 <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/61954/4564456548371>

Company C., C. (2005). “La formación de las lenguas romances”, En *Introducción a la cultura medieval*, González, A. y Miaja, M.T. (eds.), México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pp 111-125.

Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209. <https://doi.org/10.2307/3587717>

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.

Cristiano J.M (2010). *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*. Lidel- Edições Técnicas, Lda. Porto, Lisboa

Cunha C. y Cintra L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Edições João Sá da Costa, Lisboa.

Dietrich, J. M. (2015). La influencia interlingüística en el aprendizaje de español como tercera lengua de aprendices brasileños. Recuperado el junio de 2021 <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-118597>

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

Fessi, I. (2014). Influencias interlingüísticas: desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspecto en español 3. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (19), [fecha de Consulta 5 de Junio de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152427007>

Galindo Merino, M. del Mar (2009) «Análisis Contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural.» *Interlingüística* 18, 428–436. Recuperado el octubre de 2020

https://www.academia.edu/767391/An%C3%A1lisis_contrastivo_y_ense%C3%B1anza_de_idiomas_de_la_gram%C3%A1tica_a_la_pragm%C3%A1tica_intercultural

García, M.E. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía Magna*, ISSN-e 2171-9551, N°. 8, 2010, págs. 120-126 Recuperado el mayo de 2021 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628022>

Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico/Language and globalization: global English and pluricentric Spanish. *Historia y comunicación social*, 15, 63. Recuperado el mayo de 2021 <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/HICS1010110063A/18696>

Gili Gaya, S. (1980) *Curso superior de sintaxis española*. México: Editorial Minerva, 1943¹. Barcelona: Spes, 1948². Barcelona: Biblograf, 1961

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008) *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, London: Routledge

Jelić, A. i Guć, A. (2014). Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 59 (-), 95-121. Recuperado el mayo de 2021 <https://hrcak.srce.hr/149164>

Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(01), 15-56. Recuperado el mayo de 2021 <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/teaching-third-languages-findings-trends-and-challenges/A55BC8F733F35274E497F9C364F8E9F9>

Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (eds.). (1986). *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kočman, A. 2011. Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita, in: *MarcoELE : revista de didáctica*, 13, 1-12. Recuperado el mayo de 2021 https://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf

Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures - Applied Linguistics for Language Teachers*, The University of Michigan Press.

Llamas Fernández P. (2017). *El artículo determinado español: análisis de errores en aprendientes croatas*. Tesis inédita. Grado en Facultade de Filosofía y Letras de León.

Lozano González, L. (2012). Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita. [Barcelona]: Universitat Autònoma de Barcelona. 1 recurs electrònic (450 p.). Tesi doctoral - Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Espanyola Recuperado el mayo de 2021 https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_96256/llg1de1.pdf

Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, ISSN-e 1577-6921, N°. 16, 2008 Recuperado el mayo de 2021 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778892>

Martínez Pasamar, C. (2005). Globalización, cultura audiovisual y lenguas internacionales. Recuperado el mayo de 2021 <https://dadun.unav.edu/handle/10171/8209>

MCER. 2002. = *Marco común europeo de referencia para las lenguas : aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid : Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones : Anaya. Recuperado el enero de 2021 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Mira Mateus, M. H., Brito, A., Duarte, I., Hub Faria, I. (2003) *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa : Editorial Caminho

Moura, J. de Almeida (2017). *Gramática do Português Actual*. Lisboa Editora, Lisboa.

Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona, Paidós.

Muñoz Carrasco M. (2015) *La transferencia bidireccional inglés-español en las situaciones de movimiento*, Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado el mayo de 2021 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=117988>

Musulin, M. & Jelaska, Z. (2015) El sistema fonológico en el habla y en la lectura: español y croata. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa*, 59, 77-94. Recuperado el mayo de 2021 https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=219613

Newmark, Leonard y Reibel, David A. (1968): “Necessity and sufficiency in language learning.” *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 6 (1-4), 145-164.

Odlin, T. (1989): *Language Transfer : Cross-linguistic Influence In Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Otonello, M. B. (2004), «La Interlengua del Hablante no Nativo», in *Vademecum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Pauwels, T. (2019) La influencia interlingüística. Estudio de caso: la influencia de otras lenguas en la adquisición del español por aprendices flamencos, Faculteit Letteren en Wusbegeerte,

Universiteit Gent, Recuperado el junio de 2021
https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/782/367/RUG01-002782367_2019_0001_AC.pdf

Porras Castro, S. (1993). Interferencia lingüística en la enseñanza aprendizaje de una L2 español-italiano, *Lenguaje y textos*, ISSN 1133-4770, N° 4, 1993, págs. 67-72 Recuperado el mayo de 2021 <http://hdl.handle.net/2183/7913>

Real Academia Española (1999). «Ortografía de la lengua española». Real Academia Española, Edición revisada por las Academias de la Lengua Española. Recuperado el octubre de 2018 en <http://lya.fciencias.unam.mx/gfgf/ga20111/material/Ortografia.pdf>

Rebolledo, Á. M. (2016). El papel de la L2 en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Recuperado el mayo de 2021 <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8604/MartinezRebolledoAngela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Resnick, M.C. y Hammond, R.M. (2011), *Introducción a la historia de la lengua española*, Washington, DC, Georgetown University Press, (2ª ed.), 512 pp.

Ribas Fialho V. (2005) «A diferença na semelhança: uma proposta baseada na teoria da atividade no ensino de línguas próximas», Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

Recuperado el junio de 2021
http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_201_220/vanessa_fialho.pdf

Sánchez Méndez, J. P. (2015). En torno a los orígenes de las lenguas románicas y su emergencia escrita. En *Lingüística histórica y edición de textos galegos medievais*. (Vol. Anejo 73, pp. 11-28). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Síntesis, Madrid.

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.

Santos Gargallo, I. (2004), ‘‘El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo ‘’, En J. Lobato y I. Galgalo (dir.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, Sociedad General Española de Librería, pp. 391-410.

Svobodová, I. (2014). *Sintaxe da língua portuguesa*. Masarykova univerzita. <http://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/131318>

Talan N. (2003) *Osnove gramatike portugalskoga jezika*. Školska knjiga, Zagreb.

Teyssier P. (1982). *História da Língua Portuguesa, tradução de Celso Cunha*. Digital Source. Recuperado el junio de 2021 https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/158086/mod_resource/content/1/TEYSSIER_%20HistoriaDaLinguaPortuguesa.pdf

Torijano, J. Agustín. 2006. Lo que nos enseñan los errores, in: *Signum : estudos da Linguagem*, 1, pp. 141-206. Recuperado el mayo de 2021 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3918/3146>

Turkalj, M. (2014). Análisis de errores en la expresión escrita de los alumnos croatas de ELE. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Zagreb Recuperado el mayo de 2021 http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/4833/1/M.%20Turkalj_Analiza%20pogre%C5%A1aka%20u%20pisanom%20izra%C5%BEavanju%20hrvatskih.pdf

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

Vinja V. (1998). *Gramatika španjolskog jezika*. Školska knjiga, Zagreb.

Weinreich, Uriel & Martinet, André (1953): *Languages In Contact :Findings and Problems*. Nueva York: Linguistic circle of New York.