



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

**ALINE DINIZ SOUZA**

**Análisis de la interlengua en la producción escrita de un grupo de aprendices de ELE en una clase de 2º año de la Enseñanza Media Pública.**

**CAMPINA GRANDE PB**

**2024**

**ALINE DINIZ SOUZA**

**Análisis de la interlengua en la producción escrita de un grupo de aprendices de ELE en una clase de 2º año de la Enseñanza Media Pública.**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Língua Espanhola.**

**Orientador: Professor Dr. Idelso Espinosa Taset.**

**CAMPINA GRANDE PB**

**2024**

S729a

Souza, Aline Diniz.

Análisis de la interlengua en la producción escrita de un grupo de aprendices de ELE en una clase de 2º año de la Enseñanza Media Pública / Aline Diniz Souza. – Campina Grande, 2024.

55 f. : il.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Espanhola) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. Idelso Espinosa Taset".

Referências.

1. Língua Espanhola – Estudo e Ensino. 2. Aquisição de Segunda Língua. 3. Interlíngua. 4. Noção de Erro. 5. Produção Escrita. I. Taset, Idelso Espinosa. II. Título.

CDU 811.134.2(07)(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA


**ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE GRADUAÇÃO**

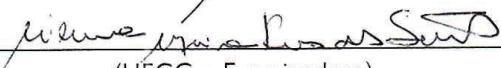
Aos 18 dias do mês de outubro de 2024, a partir das 19:00, no Auditório da UAL, foi realizada a sessão de Defesa de Monografia de Graduação, intitulada *ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE UN GRUPO DE APRENDICES DE ELE EN UNA CLASE DE 2º AÑO DE LA ENSEÑANZA MEDIA PÚBLICA*, da aluna **ALINE DINIZ SOUZA**, matrícula 118230792, sob a presidência do Dr. Idelso Espinosa Taset (orientador), que juntamente com as professoras Examinadora: MS. Milena Meira Ramos dos Santos e MS. Ákyla Mayara Araújo Camêlo compôs a Banca Examinadora. Após a exposição oral da graduanda, os professores avaliadores realizaram a arguição. Em seguida, a Banca reuniu-se para finalizar a avaliação e considerou o trabalho

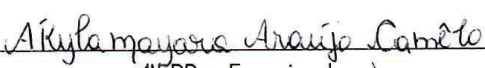
- (X) Aprovado sem restrições Nota (10)  
 ( ) Aprovado com sugestões de modificação Nota \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_\_  
 ( ) Indicado para reformulação e nova defesa no prazo de até 45 (quarenta e cinco) dias a partir desta data

Justificativas e Comentários da Banca

Banca Examinadora

  
 \_\_\_\_\_  
 (UFCG – Orientador)

  
 \_\_\_\_\_  
 (UFCG – Examinadora)

  
 \_\_\_\_\_  
 (UEPB – Examinadora)

Campina Grande, 18 de outubro de 2024

## **AGRADECIMIENTOS**

Primero, agradezco a Dios, quien siempre ha estado conmigo y me ha dado la fuerza y el coraje para completar esta etapa de mi vida.

A mi familia, en especial a mis padres, Rosinaldo Tomaz y Damiana Diniz, y a mi hermana Aparecida Tomaz, por ser un ejemplo y apoyarme siempre. Agradezco de corazón a toda mi familia, que en los momentos difíciles no dejó de acompañarme, ofreciendo el apoyo que necesitaba para seguir adelante.

Mi agradecimiento especial a mi orientador, Idelso Espinosa, por su paciencia, dedicación y por guiarme de la mejor manera posible durante todo este proceso. es un gran profesor a quién tengo mucho admiración y respeto.

Gracias también a mis profesores Leandra Farias, Júlio Cesar, Isis Milreu, Lorena Gois, Fabricio Cordeiro, Secundino Vigón, Michele Ferreira, Karolina Bento, Milena Meira y Allyson Soares, quienes me acompañaron durante esta jornada de aprendizaje.

A mis compañeros de curso, Francicleik, Gessica, Carol, Janaina, Hugo, Jálison, Alana y Flavia, gracias por los momentos compartidos y el apoyo mutuo. Les deseo mucho éxito.

Finalmente, un agradecimiento muy especial a mi compañero Marcos Bernardo. Tu apoyo constante, tus palabras de ánimo y tu amor incondicional han sido fundamentales para que pudiera llegar hasta aquí. Esta conquista no es solo mía, sino nuestra. Gracias por estar a mi lado en cada paso de esta caminata.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación era analizar los errores más recurrentes en las producciones escritas en ELE de un grupo de alumnos de 2º año de enseñanza media, además de identificar las posibles fuentes de estos errores. La investigación tuvo como base teórica estudios de adquisición de segunda lengua (KRASHEN, 1981; SCHMIDT, FROTA, 1986; SCHMIDT, 1990; CORDER, 1992; ELLIS, 1994; SCHMIDT, 2001; CHOMSKY, 2002; MAROTTA, 2004; BERSLEITHNER, 2007; SOBROZA, 2008; GARGALLO, 2010). noción de error (CORDER, 1967, 1971; NICKEL, 1971; CORDER, 1981; CHUN et al., 1982; CORDER, 1991; SPRAT, PULVERNESSE WILLIAMS, 2005), interlengua, (CORDER, 1971; NEMSER, 1971; SELINKER, 1972; MANGA, 2011) texto escrito, (MEC, 1998; BAKHTIN, 2003) escritura (CASSANY, 1993; CARLINO, 2005; NAVARRO, REVEL, 2009) y producción escrita (CASSANY, 2004; SILVA, MELO, 2006; SILVA, SILVA, 2019). Los datos fueron obtenidos a partir de producciones escritas de 5 estudiantes de una clase de 2º año de enseñanza media. Se realizó un análisis detallado de todas las producciones siguiendo la metodología propuesta por Corder (1971). Los errores identificados fueron organizados en tres categorías principales: gramaticales, ortográficos y lexicales. Los resultados mostraron una concentración de errores gramaticales relacionados con irregularidades de los verbales en español, seguida de errores ortográficos, relativos a la acentuación. La mayoría de esos errores es atribuible a transferencia lingüística negativa, pero, otros tienen su origen en estrategias lingüísticas negativas por parte de los estudiantes. Este estudio podría ser útil para ayudar en la mejora de los enfoques metodológicos de los profesores de español y así ofrecer un aprendizaje significativo de la lengua a los estudiantes de ELE.

**Palabras clave:** adquisición de segunda lengua. Interlengua. Noción de error. Producción escrita.

## Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar os erros mais recorrentes nas produções escritas em espanhol como língua estrangeira (ELE) de um grupo de alunos do 2º ano do ensino médio, além de identificar as possíveis fontes desses erros. A pesquisa teve como base teórica estudos de aquisição de segunda língua (KRASHEN, 1981; SCHMIDT, FROTA, 1986; SCHMIDT, 1990; CORDER, 1992; ELLIS, 1994; SCHMIDT, 2001; CHOMSKY, 2002; MAROTTA, 2004; BERSLEITHNER, 2007; SOBROZA, 2008; GARGALLO, 2010). Noción de error (CORDER, 1967, 1971; NICKEL, 1971; CORDER, 1981; CHUN et al., 1982; CORDER, 1991; SPRAT, PULVERNESSE WILLIAMS, 2005), interlíngua (CORDER, 1971; NEMSER, 1971; SELINKER, 1972; MANGA, 2011), texto escrito (MEC, 1998; BAKHTIN, 2003), escrita (CASSANY, 1993; CARLINO, 2005; NAVARRO, REVEL, 2009) e produção escrita (CASSANY, 2004; SILVA, MELO, 2006; SILVA, SILVA, 2019). Os dados foram obtidos a partir de produções escritas de 5 estudantes de uma turma do 2º ano do ensino médio. Foi realizada uma análise detalhada de toda as produções, seguindo a metodologia proposta por Corder (1971). Os erros identificados foram organizados em três categorias principais: gramaticais, ortográficos e lexicais. Os resultados mostraram uma concentração de erros gramaticais relacionados com irregularidades dos verbos em espanhol, seguido de erros ortográficos, relativo a acentuação. A maioria desses erros é atribuível à transferência lingüística negativa, outros tem sua origem em estratégias lingüísticas negativas por parte dos estudantes. Este estudo pode ser útil para ajudar na melhoria dos enfoques metodológicos dos professores de espanhol e, assim, oferecer uma aprendizagem significativa da língua para os estudantes de ELE.

**Palavras-chave:** Aquisição de segunda língua. Interlíngua. Noção de erro. Produção escrita

## **LISTA DE TABLAS**

**Tabla 1.** Revisión bibliográfica.

**Tabla 2.** Resumen de la interlengua del aprendiz A

**Tabla 3.** Resumen de la interlengua del aprendiz B

**Tabla 4.** Resumen de la interlengua del aprendiz C

**Tabla 5.** Resumen de la interlengua del aprendiz D

**Tabla 6.** Resumen de la interlengua del aprendiz E

**Tabla 7.** Errores gramaticales recurrentes entre los aprendices

**Tabla 8.** Errores ortográficos recurrentes entre los aprendices

## **LISTA DE SIGLAS**

**AC** – Análisis Contrastivo

**AE** – Análisis de los Errores

**ECI** – Escuela Ciudadana Integral

**ELE** – Español Lengua Extranjera

**IL** – Interlengua

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**L2** – Segunda Lengua

**LM** – Lengua Materna

**PCN** – Parámetros curriculares Nacionales



## SUMÁRIO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>09</b>
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Adquisición de segundas lenguas (ASL) .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 Noción de error .....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 Interlengua (IL) .....</b>	<b>16</b>
<b>2.4 Los conceptos acerca de texto escrito, escritura, y producción escrita .....</b>	<b>17</b>
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>24</b>
<b>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS .....</b>	<b>26</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>44</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>51</b>

## INTRODUCCIÓN

El español es la tercera lengua más hablada en todo el mundo, incluso es una de las lenguas más buscadas por los estudiantes brasileños, como se muestra en los datos del INEP en una búsqueda realizada por Educa más Brasil (2020), el 60% de los inscritos en Enem optan por este idioma.

La similitud lingüística entre el español y el portugués, ambos de origen latino, despierta un gran interés en los brasileños por aprender español debido a su cercanía lingüística. Según Barbieri Durão (1999), esa proximidad puede llevar a desviaciones en estructuras no simétricas debido al uso indiscriminado de conocimientos de la lengua materna, en busca de una identidad total entre ambos idiomas.

La semejanza es tan amplia, que a veces el aprendiz no percibe la diferencia existente. Esta proximidad entre las dos lenguas, tanto ayuda con la transferencia positiva como con la transferencia negativa en el aprendizaje de Español Lengua Extranjera (ELE) (PINTO, 2014).

Según Durão (2007), hay dos tipos de transferencias, la positiva que se da cuando la lengua materna (LM) sirve de base o andamio para la construcción de la competencia comunicativa en la segunda lengua (L2) En cambio, la negativa se refiere al uso frecuente de estructuras y/vocabulario de la LM para la producción de significados en la LO, en cuyo caso se producen problemas de comunicación y de aprendizaje. Dicho de otro modo, la transferencia lingüística, tanto la positiva como la negativa, es uno de los procesos mentales que intervienen en la formación de la interlengua (CORDER, 1967).

Además de la transferencia lingüística, Corder (1967) menciona otros cuatro procesos mentales como factores que intervienen en la formación de la interlengua: transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación e hipergeneralización de reglas.

Este trabajo tenía como objetivo analizar los errores más recurrentes en las producciones escritas en ELE de un grupo de alumnos de 2º año de Enseñanza Media.

Para lograr ese objetivo se realizó una investigación en una Escuela Pública de enseñanza media regular en una clase del 2 año. Las redacciones producidas por 5 participantes constituyeron el corpus de esa investigación.

Desde el punto de vista teórico, el trabajo se apoyó en los conceptos de adquisición de segunda lengua (KRASHEN, 1981; SCHMIDT; FROTA, 1986; SCHMIDT, 1990; CORDER, 1992) entre otros. Noción de error (CORDER, 1967, 1971; NICKEL, 1971) entre otros. Texto escrito, (MEC, 1998; BAKHTIN, 2003) escritura (CASSANY, 1993; CARLINO, 2005; NAVARRO, REVEL, 2009) y producción escrita (CASSANY, 2004; SILVA, MELO, 2006; SILVA, SILVA, 2019).

Este informe de investigación está organizado en cinco capítulos. El primero se refiere a la introducción donde se problematiza el asunto y se contextualiza el tema. El segundo capítulo aborda la fundamentación teórica en que se describen los conceptos de adquisición de segunda lengua, noción de error, interlengua, texto escrito, escritura, y producción escrita, y se ofrece también una reseña general de los principales estudios encontrados sobre el tema. El tercer capítulo se dedica a la metodología en que se describen el local de la investigación, el sujeto y los instrumentos utilizados para la recogida de datos. En el cuarto capítulo se presentan y analizan los datos producidos por los instrumentos de recogida aplicados. El último capítulo presenta las consideraciones finales donde se analiza si se alcanzó el objetivo general, se indican las limitaciones del estudio y se recomiendan investigaciones futuras.

En el capítulo siguiente se definen los conceptos que guiaron el trabajo y se reseñan los estudios empíricos encontrados sobre el tema.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo presento la base teórica de mi investigación y un resumen de los estudios empíricos publicados en Brasil acerca del análisis de la producción escrita de aprendices brasileños de ELE.

Como ya se dijo, este estudio tiene como base los conceptos de adquisición de segunda lengua, noción de error, interlengua, escritura, y producción escrita.

### 2.1 Adquisición de segundas lenguas (ASL)

La lengua es el medio de comunicación que el ser humano utiliza para interactuar con el mundo en que habita. Actualmente, las personas están percibiendo la importancia de aprender una segunda lengua, despertando así el interés de los científicos del lenguaje en comprender ese proceso.

En la creación de la gramática universal (GU) Chomsky (2002) define lengua como "un conjunto (finito o infinito) de frases, cada una finita en su tamaño y construida a partir de un conjunto finito de elementos". (p. 13, traducción nuestra). Para él, el niño tiene un dispositivo de adquisición del lenguaje, es decir, DAL, que es innato. Esta hipótesis argumenta que una persona puede producir enunciados que nunca ha oído antes, y que el ambiente no es suficiente para adquirir un idioma.

Marotta (2004) entiende la adquisición lingüística como un proceso en el que se obtiene una lengua de forma natural, sea como la lengua materna, sea como segunda lengua.

En la Teoría sociocultural, que tuvo origen en el trabajo del psicólogo y teórico Lev Vygotsky, se entiende que, la adquisición de una lengua se da mediante la interacción del sujeto con otros sujetos y el medio social, internalizando conocimientos nuevos que el aprendiz aún desconoce (SALAS, 2001). Es decir, la interacción y el entorno social tienen una influencia significativa en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua

Para Sobroza (2008) la adquisición de una segunda lengua ocurre naturalmente a través del contacto directo con esa lengua, de forma inconsciente e intuitiva, enfocándose en la comunicación. Cada individuo es único, con diferencias en su desarrollo, haciendo el proceso no uniforme ni previsible. la adquisición implica estructuras mentales, personalidad e influencias externas.

Corder (1992) destaca de manera clara los rasgos que distinguen el aprendizaje de la lengua materna y la adquisición de una segunda lengua. Según él:

"[...] el aprendizaje de la lengua materna es inevitable, mientras que, como todos sabemos, no existe esa inevitabilidad en el aprendizaje de una lengua segunda; que el aprendizaje de la lengua materna es parte de la totalidad del proceso de maduración del niño, mientras que aprender una lengua segunda normalmente comienza solo después de que dicho proceso se ha completado ya; que el niño no comience con ningún comportamiento lingüístico explícito, mientras que en el caso del alumno de lenguas segundas existe tal comportamiento; que la motivación [...] para aprender una primera lengua es muy diferente de la que existe para aprender una lengua segunda" (p. 33)

El autor delinea de manera clara las complejidades subyacentes al proceso de adquisición de una lengua no materna.

Para Gargallo (2010, p. 19), la adquisición "Es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma". Por otro lado, el aprendizaje "Es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema" (GARGALLO, 2010, p. 19).

Del mismo modo, para Krashen (1981), la adquisición y el aprendizaje son procesos distintos. La adquisición ocurre de forma inconsciente por medio de la exposición al idioma, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente y monitoreado. Durante la adquisición, ocurren procesos mentales que transforman el input lingüístico comprensible en estructuras gramaticales inconscientes, siguiendo un orden previsible. A su vez, el aprendizaje consciente desempeña el papel de monitor, funcionando como editor de la producción lingüística.

La hipótesis del input postula que la primera etapa del aprendizaje lingüístico implica la adquisición de significado y, como resultado, se adquiere la estructura. Quien está aprendiendo un idioma no se centra en la forma o en "cómo" expresarse, sino en el propósito de uso, en "qué" comunicar. En otras palabras, según esta hipótesis, el cerebro humano es capaz de procesar solo lo que es comprensible en la entrada (input comprensible); por lo tanto, la relación entre *input* e *intake* se utiliza para describir las contribuciones que sirven como objetivo para la adquisición.

Por su parte, Schmidt (1990) formula la Hipótesis del *Noticing*, proponiendo que los aprendices de una segunda lengua deben observar o registrar cognitivamente aspectos lingüísticos al ser expuestos a nueva información, con el objetivo de internalizarlos y promover el proceso de aprendizaje. Esta condición depende de los elementos de *input* e *intake* (información almacenada temporalmente que puede ser o no asimilada en la interlengua). Eso implica considerar la conciencia como una categoría esencial y aceptable para la transformación del *input* en *intake*.

La teoría presentada por Schmidt (1990) sostiene que la "percepción" desempeña un papel fundamental en el proceso de desarrollo de una segunda lengua. Schmidt argumenta que "el *input* no se convierte en adquisición para el aprendizaje de la lengua, a menos que se perciba, es decir, se registre conscientemente" (SCHMIDT, 2001, p.5).

Según Schmidt (2001), el acto de percibir (*Noticing*) desempeña un papel crucial en la adquisición de una segunda lengua, ya que representa un descubrimiento durante la exposición al *input*. Según el autor, después de una instrucción explícita en el aula, los aprendices tienen la posibilidad de notar o registrar conscientemente el próximo *input*. Esto sucede cuando el profesor proporciona orientaciones claras sobre aspectos lingüísticos, permitiendo que los aprendices reconozcan tales elementos durante las interacciones y el uso de la lengua.

Así, la percepción implica una comprensión detallada obtenida mediante el descubrimiento consciente del aprendiz, ya sea al interactuar con hablantes nativos de la segunda lengua o en el aula con nativos de la misma lengua aprendiendo una lengua extranjera. Esto ocurre a través de la instrucción implícita del profesor en texto oral o escrito, sin la necesidad de enseñar explícitamente reglas gramaticales (SCHMIDT; FROTA, 1986).

De otra manera, Bergsleithner (2007) respalda la idea de "percepción" propuesta por Schmidt, brindando una definición específica. En este caso, él conceptualiza "percepción" como algo más que una simple detección; se trata de la observación y repetición continua de la información presentada en el *input* lingüístico. Según esta teoría, la recurrencia de la información durante el *input* es filtrada por la memoria de trabajo corta de los individuos. Esta memoria selecciona la información nueva para ser almacenada posteriormente en la memoria de largo plazo.

En este contexto, Ellis (1994) afirma que la repetición y frecuencia de la misma información lingüística en el *input* pueden ser ventajosas para los aprendices a lo largo de su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Estas últimas ideas refuerzan la hipótesis de que en materia de aprendizaje adquisición de LE-L2 se trata de un proceso único integrado por una primera fase en la que el alumno nota, percibe y aprende parte del (*input*) tal que es sometido (*intake*) que se almacena en la memoria de corto plazo) y una segunda donde el aprendiz se apropia del nuevo conocimiento (adquisición) que se almacena en la memoria de largo plazo y queda allí disponible para su uso cada vez que sea necesario, como resultado del estudio y la práctica sistematizados.

## 2.2 Noción de error

Al aprender una segunda lengua, el aprendiz normalmente enfrenta una serie de desafíos dificultades que muchas veces se presentan en forma de errores lingüísticos.

El Modelo de Análisis Contrastivo ve el aprendizaje de una lengua extranjera como la formación de hábitos mediante el estímulo-respuesta. Un aspecto fundamental de este modelo era la "interferencia lingüística", que implica la transferencia de elementos de la lengua materna a la lengua extranjera. Desde esta perspectiva, el error era considerado negativo y evitable mediante el contraste sistemático entre la lengua materna (LM) del estudiante y la segunda lengua (GARGALLO, 1993).

De acuerdo con Nickel (1971), un error lingüístico se produce cuando un hablante utiliza una forma o combinación de formas que no sería producida por hablantes nativos en un contexto y condiciones similares. Esencialmente, implica un desvío del patrón gramaticalmente correcto o natural que se esperaría en una situación específica.

Para Chun et al. (1982), un error lingüístico se refiere al uso de formas que, según hablantes nativos competentes del idioma, revelan un aprendizaje defectuoso o incompleto. O sea, implica el uso de expresiones o construcciones que indican limitaciones en el conocimiento o dominio del idioma por parte del aprendiz, según la perspectiva de hablantes nativos proficientes.

Según Sprat, Pulverness Williams (2005, p. 44) apud Silveira (2019) los errores se pueden dividir en dos tipos: fallas (*errors*) y deslices (*slips*). De acuerdo con esta visión, cuando

los estudiantes intentan expresar algo más allá de su nivel actual de habilidad lingüística, fallan, pues, pueden cometer errores al intentar usar estructuras más complejas, como vocabulario más avanzado, por ejemplo, o expresar ideas más complejas de lo que son capaces en el momento. Por otro lado, los deslices se deben a factores que no están relacionados con el conocimiento lingüístico del aprendiz, sino por factores causados por el cansancio, distracción, circunstancias inesperadas u otras situaciones.

Esta distinción es importante para entender que los errores no son necesariamente reflejos de falta de conocimiento o habilidad lingüística del aprendiz. Pueden ocurrir debido a diferentes factores y están relacionados con el contexto y la situación en la que se produce el lenguaje.

Corder (1967) dice que los errores de los alumnos resultan de la elaboración, a través de mecanismos cognitivos, de un sistema con reglas distintas tanto del sistema de la lengua materna como del sistema de la segunda lengua. Los errores se interpretan como indicios de que el alumno está utilizando un sistema lingüístico específico, evidenciando la existencia de un proceso en marcha.

La contribución del Análisis de Errores a la lingüística aplicada radica en la redefinición del concepto de error, su despenalización y la mejora de su estatus. A partir de entonces, el error no solo deja de ser objeto de reproche, sino que se aprecia positivamente como un indicador del proceso de aprendizaje, según indica Corder (1992: 75-76):

Hacer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje. La “corrección” de los errores, precisamente, es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto correctos. Por consiguiente, una mejor descripción de las oraciones idiosincrásicas contribuye directamente a una explicación de lo que el alumno conoce y no conoce en un momento dado de su aprendizaje, y en último término debería capacitar al profesor no sólo para suministrarle la información de que su hipótesis está equivocada, sino también el tipo correcto de información o los datos para que el alumno se forme un concepto más adecuado de una regla de la lengua objeto.

Los errores son beneficiosos de tres maneras. Primero, ayudan al profesor a entender el progreso del alumno hacia el objetivo. Segundo, proporcionan información útil al investigador sobre los procesos y estrategias de aprendizaje. Tercero, son esenciales para el propio estudiante, ya que le permiten validar sus ideas sobre cómo funciona la lengua que está aprendiendo, siendo una estrategia más para aprender (CORDER, 1981).



Corder (1971) plantea que el análisis de los errores de los estudiantes debe seguir tres etapas esenciales, a saber:

- a) La *descripción* todas las oraciones: desde las claramente idiosincráticas hasta las aparentemente bien formadas. Sin embargo, estas últimas, al ser reconstruidas (Interpretación comparativa con las producidas por un hablante nativo en la misma situación) revelarían ser idiosincráticas encubiertas o características típicas de la segunda lengua.
- b) La *identificación* de la gramática del dialecto idiosincrático se fundamenta en las comparaciones bilingües (interlengua-lengua objetivo) que se derivan de la descripción realizada en la primera etapa.
- c) La *explicación* (de carácter eminentemente psicolingüístico y no lingüístico como las dos etapas anteriores) debe explicar cómo se desarrolla la construcción de la gramática del dialecto transicional.

En este estudio, se aplicará la metodología propuesta por Corder (1971) para analizar las producciones escritas que conforman el corpus de esa investigación. A través de este enfoque, se podrán formular hipótesis sobre los posibles factores que podrían influir en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los aprendices.

### **2.3 Interlengua**

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua, como el español, se caracteriza por la singularidad de los comportamientos lingüísticos de los estudiantes, evidenciada en sus expresiones orales o escritas en esta lengua. Según Manga (2011), esta evolución se conoce como interlengua (IL), un concepto explorado por autores como Corder (1971), Selinker (1972), Nemser (1971), Manga (2011).

Inicialmente Selinker (1972) caracterizó la interlingua como una estructura psicológica subyacente que se desarrolla en un sistema con reglas distintas de la lengua materna (L1) y de la segunda lengua (L2). En otras palabras, podemos entender la interlingua como un sistema lingüístico individual y exclusivo de cada aprendiz.

Ya para Corder (1967) la interlengua representa narraciones individuales de las características estructurales de la L2, surgidas a partir de los datos a los que los aprendices están expuestos. En otras palabras, los aprendices, generalmente de manera inconsciente, formulan

hipótesis sobre la L2 y van construyendo gramáticas personales y transitorias que necesitan ser confirmadas.

Nemser (1971) es otro autor que ha realizado estudios sumamente provechosos sobre IL. Él describe la interlengua como una sucesión de sistemas que se acercan progresivamente a la L2, por lo cual lo llama sistema aproximativo. Estos sistemas aproximativos, con sus propias características, están estructurados internamente y difieren tanto de la LM como de la L2.

A su vez, Manga (2011) sostiene que la interlengua es un sistema lingüístico específico que los estudiantes elaboran en su búsqueda por dominar la lengua-cultura extranjera o segunda lengua. Destaca que este proceso debe ser interpretado como la evolución natural en el aprendizaje de la L2, una etapa que todos los estudiantes atraviesan de manera inherente.

Fernández (1997) describe la interlengua como una fase esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera, siendo un sistema interno que se vuelve progresivamente más complejo. A diferencia de la lengua materna y la segunda lengua, la interlengua es una combinación de ambas. Presenta características de sistematicidad y variabilidad, siendo sistemática debido a reglas lingüísticas y sociolingüísticas, pero variable porque las producciones de los estudiantes siguen patrones sistemáticos sujetos a reestructuraciones en cada etapa.

La autora destaca que, en el Análisis contrastivo (AC), antes se atribuían las dificultades de los alumnos a la transferencia negativa de los hábitos de la lengua materna. En cambio, en la Análisis de los errores (AE), se comienza a valorar la construcción creativa de la segunda lengua por parte de los alumnos, considerando la lengua materna solo como una estrategia de aprendizaje. Desde esta perspectiva, ahora se ve el error como algo importante, creando condiciones propicias para el desarrollo de la L2.

En este estudio, usamos el término interlengua para referirnos a la fase intermedia del aprendizaje, entre la LM y la L2. Es importante resaltar que la interlengua es compleja y única para cada aprendiz, siendo un sistema dinámico que cambia durante el proceso de adquisición de la L2.

#### **2.4 Los conceptos acerca de texto escrito, escritura, y producción escrita.**

En la teoría de Bakhtin (2003), se define el texto como un producto de la interacción social. Las palabras son como productos de esta interacción, vinculadas a situaciones

específicas que dan forma a la vida de una comunidad lingüística. Cada forma de utilizar el lenguaje implica expresiones estables, es decir, "la utilización del lenguaje se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos), concretos y únicos, que emanan de los integrantes de una u otra esfera de la actividad humana" (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN, 1998) señalan que el lenguaje es una actividad discursiva centrada en el texto como unidad de enseñanza. Por lo tanto, las actividades en el aula se vinculan con prácticas discursivas que involucran:

una práctica constante de escucha de textos orales y lectura de textos escritos, así como la producción de textos orales y escritos. Estas actividades deben posibilitar, mediante el análisis y la reflexión sobre los múltiples aspectos involucrados, la expansión y construcción de herramientas que permitan al alumno, de manera progresiva, ampliar su competencia discursiva. (MEC, 1998, p. 27, traducción nuestra).

En este sentido, las prácticas de lenguaje consideran el texto como un elemento central de enseñanza, suponiendo que estos textos sean variados y abarquen diferentes géneros. El objetivo es ampliar la experiencia del alumno como lector y productor de textos, es decir, en el contexto del lenguaje.

Según lo propuesto por Carlino (2005), la escritura constituye un proceso que estimula el análisis crítico en relación con el propio conocimiento. Esto se debe a que el ejercicio de la escritura ofrece la posibilidad de mantener la concentración en ideas específicas, lo cual, a su vez, es proporcionado por la naturaleza estable de la escritura. Sin embargo, la investigadora aclara que los beneficios no son una consecuencia intrínseca de la escritura, sino el resultado de abordarla desde una perspectiva compleja. Ante esto, podríamos afirmar que la escritura tiene el poder de estructurar las ideas y, podríamos decir, transformarlas (CARLINO, 2005).

La reconstrucción del conocimiento al redactar textos por parte de los estudiantes es un proceso personal influenciado por el entorno escolar y la interacción con otros (NAVARRO; REVEL, 2009). Este enfoque considera la escritura como una actividad integradora que aporta ideas y formas de ver el mundo. No es simplemente un proceso cognitivo; también es social, configurando patrones culturales y apropiación del lenguaje (NAVARRO; REVEL, 2009).

Cassany (1993) propuso tres dimensiones para comprender el proceso de escritura, considerando no sólo aspectos gramaticales sino también la integración profunda de

pensamientos, opiniones y emociones. Estas dimensiones incluyen habilidades expresivas, incluyendo forma, estructura, cohesión, presentación del texto, recursos retóricos, gramática y ortografía; habilidades para organizar información en esquemas, borradores, etc.; y finalmente, la actitud, evaluación y motivación del escritor hacia la tarea de escritura.

Según Cassany (2004, p. 917), la producción escrita se comprende como una habilidad procesual que tiene como objetivo organizar, estructurar y distribuir ideas en el texto. El autor también sostiene que escribir constituye una potente herramienta de mediación en la adquisición de cualquier contenido y habilidad.

Según Silva A. y Melo (2006, p. 37, traducción nuestra), "producir textos escritos es un acto complejo, ya que implica el desarrollo de la capacidad para coordinar e integrar operaciones de varios niveles y conocimientos diversos: lingüísticos, cognitivos y sociales". La producción de textos escritos presenta desafíos al requerir la coordinación de operaciones en distintos niveles y conocimientos. Esto abarca aspectos cognitivos, donde el alumno genera y selecciona contenidos e ideas; aspectos lingüísticos, donde organiza lingüísticamente dichos contenidos e ideas; y aspectos sociales, asegurando que el texto cumpla con la finalidad, destinatario y situación de interacción (SILVA E.; SILVA J., 2019).

En función de este trabajo se llevó a cabo una revisión bibliográfica con el propósito de analizar las investigaciones previamente publicadas sobre el tema central de esta investigación: las producciones escritas de estudiantes brasileños de español como lengua extranjera. En la Tabla 1 se resumen ocho investigaciones, presentando información sobre el autor, año de publicación, objetivo del estudio, metodología empleada para la recopilación de datos y un resumen de las conclusiones más destacadas.

**Tabla 1. Revisión Bibliográfica**

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodología</b>	<b>Resultados</b>
Baptista	2002	Analizar los errores en la producción escrita de estudiantes de español como lengua extranjera.	Implicó la recopilación de datos a través de las producciones escritas de los alumnos del sexto semestre del curso de Letras (portugués/español)	Destacó errores en ortografía, acentuación, uso del infinitivo y colocación pronominal debido a la interferencia del portugués. También se identificaron errores

			de una universidad privada en São Paulo, Brasil. Los participantes tenían al menos dos años y medio de estudio de la lengua española.	semánticos. A pesar de esto, los textos fueron considerados comprensibles, no afectando significativamente la comprensión general.
Silva	2010	Conocer las dificultades que poseen los alumnos de dos niveles de la UERN de la Licenciatura en Lengua y Literatura Española, en las estructuras verbales y discursivas en producciones escritas.	Este estudio recopiló textos escritos de estudiantes brasileños de dos niveles: intermedio (B1) y superior (C1), correspondientes al segundo año y al último semestre de la licenciatura en Lengua Española y Literatura Hispanoamericana en la UERN. Se llevó a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo para recopilar los datos.	El estudio reveló que los desafíos más significativos para los estudiantes brasileños, que se encuentran en ambos niveles del curso de Licenciatura en Lengua y Literatura Española de la UERN se centran mayormente en las dificultades asociadas con los tiempos y modos verbales.
Cardozo	2011	Investigar la interlengua de estudiantes brasileños y el fenómeno de interferencia (transferencia negativa) durante el proceso de aprendizaje, analizando errores en la colocación de artículos en oraciones escritas en español.	Se emplearon dos clases del tercer nivel de español (clases A y B en los turnos de mañana y tarde). Los ejercicios se realizaron en el aula y se dividieron en dos sesiones: la primera el 17 de noviembre de 2010 con una duración de 30 minutos, y la segunda el 22 de noviembre de 2010 con una duración de 15 minutos.	El porcentaje de respuestas correctas varió entre el 50% y el 100%. Solo uno de los 15 estudiantes usó correctamente todos los artículos. Los errores se debieron a la influencia de la lengua materna, ya que la mayoría atribuyó género al sustantivo en español según su género en portugués.

Fernández, Y.	2011	Analizar el desarrollo de la interlengua de profesores en formación del segundo semestre del curso de letras español en una universidad pública de Brasilia, DF.	Los datos fueron recolectados a través de tres instrumentos en dos fases: a) Cuestionario, b) Redacciones c) Análisis documental. La primera fase consistió en la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas. Y la segunda fase incluyó una redacción argumentativa basada en la lectura de un texto de Eduardo Galeano.	Los resultados indican una interlengua altamente fosilizada, incongruente con el nivel de los participantes. Además, desarrollan una interlengua resultada de la mezcla entre el portugués y el español, así como creaciones propias.
Prado	2012	Analizar los errores de escritura en español como lengua extranjera cometidos por alumnos de quinto año de educación primaria en una escuela de Porto Alegre.	Se utilizaron dos tipos de trabajos realizados por los alumnos: distribución de cosméticos con criterios de juego de bingo y género, y actividades en fotocopias para nombrar alimentos en español y hacer cálculos matemáticos. Estos trabajos se seleccionaron para observar la escritura de los estudiantes en diferentes contextos.	La mayoría de los errores estaban relacionados con factores fonológicos, donde los alumnos intentaban representar los sonidos del español usando construcciones de la lengua portuguesa. Se observó una tendencia a la hipercorrección, influenciada por la diferencia entre el habla y la escritura en portugués y la mayor proximidad entre el habla y la escritura en español.

Gonçalves	2016	Hacer un análisis de carácter exploratorio y clasificar los errores presentes en las producciones textuales de los estudiantes del curso de Letras en los niveles básico, intermedio y avanzado.	Se examinaron 45 participantes, distribuidos en 20 del primer semestre, 13 del quinto y 12 del séptimo. La investigación empleó un cuestionario de sondeo y tres tareas de producción textual: la descripción de un cómic, la resolución de una simulación de caso y la respuesta a una pregunta sobre interlengua.	Fueron encontrados y clasificados un total de 241 errores en 130 textos de estudiantes. Los errores más comunes fueron la confusión de grafemas, colocación verbal incorrecta, préstamos léxicos del portugués, mala colocación de artículos y uso de palabras cercanas al español. El primer semestre mostró más errores, seguido por el quinto y séptimo semestre.
Cardoso y Pozzo	2019	Presentar los errores etiológicos (inter e intralingüísticos) encontrados en la interlengua escrita de brasileños que aprenden español, con énfasis en las dificultades que estos hablantes tienen en el uso de los verbos en español.	Se analizaron textos de dos géneros (carta familiar y artículo de opinión) producidos por hablantes de español en dos niveles de competencia (intermedio y avanzado), según lo definido en los exámenes del Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU), aplicado por universidades argentinas.	La mayoría de los errores provienen de la influencia de la lengua materna. En la flexión verbal, el 85.10% se atribuye a esta influencia, mientras que el 14.90% son errores de transferencia interlingüística. Respecto a los tiempos verbales, que son la segunda fuente de errores más común, el 80.95% se deben a transferencias interlingüísticas y el 19.05% a errores internos del español.
Souza	2020	Analizar los errores más recurrentes en las producciones escritas de documentos académicos.	Se utilizaron dos informes de pasantía escritos por una estudiante del curso de letras lengua española, uno en 2017 y otro en 2018. Siguiendo la	Los resultados de la investigación indicaron una presencia significativa de errores gramaticales, especialmente relacionados con el uso inadecuado de verbos,

			metodología propuesta por Corder (1971), los informes fueron analizados en detalle.	y errores léxicos derivados del uso de términos en portugués. La mayoría de los equívocos se atribuyeron a la transferencia negativa de la lengua materna de la estudiante, el portugués.
--	--	--	---	---

**Fuente:** elaborado por la autora (2024)

La mayoría de los trabajos (Júnior, 2010; Fernández, 2011; Gonçalves, 2016; Souza, 2020) se centran en la interlengua escrita de profesores de español en formación inicial. De esos, Fernández, Y. (2011); Baptista (2002) recogieron los datos a través de tareas de redacción, mientras que Fernández, Y. (2011); Gonçalves (2016) también aplicó cuestionarios y entrevistas. En cuanto a los resultados, se destacan los desafíos comunes en la producción escrita de español, atribuidos a errores ortográficos, gramaticales y de interferencia del portugués. La influencia de la lengua materna fue identificada como causa principal.



## METODOLOGIA

Esta investigación se enmarca en la tradición cualitativa. Según Fernández, G., Vieira y Callegari (2008), son estudios en los que se realiza un examen detallado y profundo de un punto de observación específico, sea una institución, una persona o un sistema de enseñanza, entre otros ejemplos. Estos trabajos se centran en comprender en detalle las características, los procesos y los significados asociados al objeto de estudio.

En este caso el estudio tomó como base producciones escritas de un grupo de aprendices de ELE en una clase de 2º año de la Enseñanza Media Pública, con el propósito de identificar, describir y analizar los errores presentes en sus producciones y las posibles fuentes de esos errores.

En función de alcanzar el objetivo general de la investigación, se aplicó un pre-examen para la selección de los alumnos que participaron en ese proyecto. El pre-examen incluyó ejercicios de gramática, como completar huecos o reescribir frases, para evaluar el conocimiento lingüístico de los estudiantes. Luego fue propuesto a los seleccionados una actividad de producción escrita (redacción) sobre el tema “El poder de transformación de la lectura”.

Los sujetos de la investigación, como se mencionó anteriormente, fueron un grupo de aprendices de ELE en una clase de 2º año de la enseñanza media pública en Paraíba. La elección de este nivel de enseñanza se da por el momento en que los aprendices ya poseen una base sólida en el estudio de la lengua extranjera y, al mismo tiempo, aún están en proceso de perfeccionamiento. Esto puede proporcionar una oportunidad interesante para analizar la interlingua. La escuela en cuestión está ubicada en la zona urbana, es una escuela ciudadana integral (ECI) de medio porte.

La elección se justifica porque la permanencia de los alumnos por estar más tiempo en el ambiente escolar facilita el acceso del investigador para la recolección de datos.

En este estudio, se aplicó la metodología propuesta por Corder (1971) para analizar las producciones escritas que conforman el corpus de la investigación. Esta metodología sugiere tres etapas clave para el análisis de errores de los aprendices, que ya fueron descritas en el capítulo anterior, es decir, la identificación de las idiosincrasias, la descripción de las oraciones

gramaticales y agramaticales y la explicación de las posibles fuentes de los errores, así como la interpretación de todos los fenómenos observados.

La investigación involucra el análisis de enunciados producidos por 5 aprendices de español como lengua extranjera, centrándose tanto en producciones con errores evidentes como en las que, aunque parecen correctas, pueden contener errores contextuales. Además, cuando se mencionan las etapas, no se sigue un orden cronológico, pues la identificación y la descripción de los errores ocurren simultáneamente a medida que se comparan los enunciados con los de hablantes nativos. Finalmente, la fase de explicación consiste en elaborar hipótesis sobre las posibles causas de los errores observados.

Para la recopilación de datos se llevó a cabo un proceso de dos fases. En la primera, se realizó un pre-examen para la selección de los aprendices, que incluyó ejercicios de gramática, como completar huecos o reescribir frases y vocabulario. Tras la evaluación, se escogieron 5 alumnos, con base en el criterio de seleccionar los alumnos en función del análisis de los errores más frecuentemente cometidos en actividades de comprensión gramatical y vocabulario durante el pre-examen. La segunda fase abarcó la producción propiamente dicha, que es el foco de esta investigación. En esta etapa, los 5 estudiantes seleccionados recibieron una hoja de redacción y un ejemplar del modelo de redacción del ENEM sobre el tema "El poder transformador de la lectura", y procedieron a elaborar una redacción sobre ese tema.

Para analizar los datos de las redacciones de los aprendices, primero hice una lectura de todas las redacciones. En seguida anoté cada error encontrado, sin preocuparme inicialmente por la clasificación. Luego, todos los errores fueron reunidos en una lista única, asegurando que todos quedaran registrados.

Después de analizar esa lista procedí a agrupar errores similares, observando patrones y tipos de errores frecuentes, los cuales fueron organizados en las categorías que se relacionan a continuación:

- A) Errores gramaticales
- B) Errores lexicales
- C) Errores ortográficos

Las cinco producciones fueron analizadas individualmente, siempre siguiendo el procedimiento de identificar las idiosincrasias, describirlas y, finalmente, elaborar hipótesis

sobre sus posibles orígenes. Los errores fueron agrupados en categorías para determinar cuáles eran más recurrentes en cada caso y en su totalidad.

## PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo presento y analizo los datos recogidos de las cinco producciones escritas de los alumnos. Primero presento los datos de cada uno para, finalmente, resumir mis observaciones sobre el conjunto de esas producciones.

En la siguiente tabla se resume las producciones del aprendiz A.

**Tabla 2. Resumen de la interlengua del aprendiz A.**

<b>A) Errores gramaticales</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“desafiam”	Colocación de “m” en lugar de “n” en el morfema flexivo verbal de verbos en tercera persona (desafi-ar, desafi-an; hab-er, h-an, mostr-ar, muestr-an).	Transferencia lingüística negativa	“desafían”
"ham superado"			"han superado”
"ham encontrado"			“han encontrado”
"muestran"			"muestran”
“nos anima”	La falta de concordancia entre el sujeto y el verbo (Ellos – Ellas anim-an; Ellos – Ellas ayud-an)	Transferencia lingüística negativa	“nos animan”
“nos ayuda”			“nos ayuda”
“pensar”	Cambio de ‘e’ por ‘ie’ en el morfema léxico de determinados verbos.	Hipergeneralización de regla	“pensar”
“la páginas”	El uso inadecuado del determinativo artículo en lo tocante a la concordancia de género y número con el sustantivo.	Transferencia lingüística negativa	“las páginas”
“la coraje”			“el coraje”
“lo potencial”			“el potencial”
“lo libros”			“los libros”
“es suya capacidad”	Selección incorrecta del determinativo posesivo en 3 persona del singular.	Aspecto gramatical en proceso de adquisición.	“es su capacidad”

<b>B) Errores ortográficos</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“histórias” (3 veces)	Acentuación indebida.	Interferencia lingüística	“historias”
“indivíduos”			“individuos”
“ciência”			“ciencia”
“mas”	La falta de Acentuación.	Interferencia lingüística	“más”
“empatia”			“empatía”
“crescer”	Adición desnecesaria de la letra ‘s’.	Interferencia lingüística	“crecer”
“alcansado”	Confusión de la letra “z” por “s”.	Interferencia lingüística	“alcanzado”
<b>C) Errores lexicales</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“por medio la”	Uso inadecuado de la locución preposicional.	Transferencia lingüística negativa	“por medio de la”

**Fuente:** elaborado por la autora (2024)

Al analizar el corpus del aprendiz A se registraron 18 errores. La mayoría (12) son gramaticales, seguidos de (7) ortográficos y (1) léxico.

Entre los doce gramaticales se registraron tres que consisten en la distorsión del morfema flexivo verbal de la tercera persona del plural en modo indicativo presente (-am por -an) en los casos de *desafi-am\**, *muestr-am\** y *h-am\**, probablemente porque el alumno representa mentalmente el fonema postnuclear /n/ como el fonema /m/ portugués, que nasaliza.

Otros errores gramaticales identificados en el texto de este sujeto participante tienen que ver con el uso inadecuado del determinativo artículo en lo tocante a la concordancia de género y número con el sustantivo (*la coraje\** por ‘el coraje’), *lo libros\** por ‘los libros’, *lo poder\** por ‘el poder’), *la páginas\** por ‘las páginas’ y *lo potencial\** por ‘el potencial’. El origen de estos errores parece ser la transferencia lingüística negativa, puesto que en portugués el sustantivo ‘*coragem*’ es femenino, mientras que el determinativo artículo masculino es ‘o’, lo que puede llevar al alumno a considerar correcto el uso del neutro ‘lo’ en lugar de ‘el’, cuyo plural en español, como se sabe, es ‘los’.

El error relativo al infinitivo pensar\* podría ser el resultado de una hipergeneralización de la regla del cambio de ‘e’ por ‘ie’ en el morfema léxico de determinados verbos en español, al tiempo que suya capacidad\* en lugar de ‘su capacidad’ puede entenderse como un aspecto gramatical en proceso de adquisición. Finalmente, dentro de la categoría gramatical se identificaron dos errores de concordancia entre sujeto y verbo conjugado, como son los casos de ‘Estas historias nos anima\*’ y ‘[...] lo libros\* nos ayuda\* [...]’. Ambas idiosincrasias tal vez tengan origen en dificultades de este alumno para identificar el sujeto de las oraciones no solo en español, sino en su lengua materna.

Entre los siete errores ortográficos sobresalen los relativos a acentuación (histórias\*-tres veces), y empatia\*, indivíduos\*, ciências\*, y más\* (una frecuencia cada uno), además de crescer\* y alcansado\* con igual frecuencia. La totalidad de estos errores parecen atribuibles a la transferencia lingüística negativa, lo que podría subsanarse con actividades de comprensión lectora de textos en los que estas palabras estén presentes y desempeñen un papel relevante para dicha comprensión.

En el plano lexical se registró un solo error en el uso inadecuado de la locución preposicional ‘por medio de’ (por media de\*).

En la siguiente tabla se resume las producciones escritas del aprendiz B.

**Tabla 3. Resumen de la interlengua del aprendiz B.**

<b>A) Errores gramaticales</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“podríam”	Conjugación incorrecta morfema flexivo verbal de tercera persona del plural en potencial (-ían).	Transferencia lingüística negativa	“podrían”
“Adquirimos”	Conjugación incorrecta ‘de que adquiramos’.	Estrategia lingüística negativa	“adquiramos”

“lo potencial” (2 veces)	Uso incorrecto de los determinativos artículos ‘el’	Transferencia lingüística negativa	“el potencial”
“lo verdadero”			“el verdadero”
“lo mundo” (2 veces)			“el mundo”
“de lo mundo”	Uso incorrecto de la contracción “del”.	Transferencia lingüística negativa	“del mundo”
“sobre el que”	Uso incorrecto del pronombre personal de tercera persona del singular ‘lo’.	Hipergeneralización de regla	“sobre lo que”
“diferentes a “	Uso inadecuado de la preposición que rige el adjetivo ‘diferente’ que es ‘de’.	Interferencia lingüística.	“diferentes de”
“mucho diferentes”	Uso incorrecto del adverbio cuantificador ‘muy’.	Estrategia lingüística negativa	“muy diferentes”
“Colocarnos”	Uso inadecuado del pronombre personal átono de tercera persona del plural.	Transferencia lingüística negativa	“colocarlos”
“mas tambien” 2 veces	Uso incorrecto de la conjunción adversativa “sino”.	Transferencia lingüística negativa	“sino’
<b>B) Errores ortográficos</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
"és" (4 veces)	Acentuación indebida.	Transferencia lingüística negativa	“es”
“idéas”			“ideas”
“histórias”			“historias”
“habiamos”	Falta de acentuación.	Transferencia lingüística negativa	“habíamos’
“empatia”			“empatía”
<b>C) Errores lexicales</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“refletir”	Uso de términos en portugués.	Transferencia lingüística negativa	“reflexionar”
“ensaio”			“ensayo”

--	--	--	--

**Fuente:** elaborado por la autora (2024)

Al analizar el corpus del aprendiz B se registraron 18 errores. La mayoría (11) son gramaticales, seguidos de (5) ortográficos y (2) lexicales.

Como se puede ver en la tabla 3, dentro de la categoría de errores gramaticales, se registró un caso específico entre los once errores gramaticales, así como el aprendiz A, se observó una distorsión del morfema verbal de la tercera persona del plural en potencial, (-am en lugar de -ían), en el caso de ‘podrí-am’, probablemente porque el estudiante mentalmente confunde el fonema postnuclear /n/ con el fonema /m/ en portugués, que tiene un efecto de nasalización.

Otros errores gramaticales identificados en el texto de este aprendiz están relacionados con el uso incorrecto del determinativo artículo ‘el’. Algunos ejemplos incluyen ‘*lo potencial*’ (2 veces) en lugar de ‘*el potencial*’, ‘*lo verdadero*’ en lugar de ‘*el verdadero*’, y ‘*lo mundo*’ (2 veces) en lugar de ‘*el mundo*’. El origen de estos errores parece ser la transferencia lingüística negativa. En portugués, ese artículo masculino es ‘o’ lo que puede confundir al estudiante a creer que el uso del neutro ‘lo’ es correcto en lugar de ‘el’, cuyo plural en español como se sabe es ‘los’. Lo mismo acontece con la contracción de la preposición “de” más el artículo definido masculino ‘el’, en el caso de ‘*de lo mundo*’, en cuyo caso fue utilizado el artículo neutro ‘lo’ en vez de ‘del’.

También se registró un error relacionado con el uso inadecuado de la preposición que rige el adjetivo en el caso de ‘diferentes a’ en vez de ‘diferentes de’. Este error puede ocurrir por interferencia lingüística, como en portugués que permite una construcción diferente para ese tipo de comparación.

Por otro lado, hay otro error en el uso incorrecto de "el que" en lugar del pronombre neutro "lo". Esto puede ocurrir porque el estudiante ha aprendido que "el que" es una construcción relativa en español para referirse a sustantivos masculinos, y por eso podría intentar usarla de manera generalizada, incluso en contextos donde se necesita el pronombre ‘lo’ en función anafórica de una acción.

Prosiguiendo con los errores gramaticales, podemos observar también relacionado con la conjugación incorrecta de verbo ‘adquirir’ en tercera persona del plural en el modo subjuntivo, en el caso de ‘*la oportunidad de adquirimos conocimiento*’ en vez de ‘*la oportunidad de que adquiramos conocimiento*’, el estudiante probablemente confundió el indicativo (acción real)

con el subjuntivo (acción deseada o tal vez, haya intentado apoyarse en su lengua materna, en la que esa necesidad comunicativa se puede resolver sin flexionar el verbo).

Otro error encontrado es el uso incorrecto de "mucho" en “*donde las experiencias pueden ser mucho diferentes a las nuestras*”. El alumno muestra una confusión entre la forma apocopada “muy” del adverbio “mucho”, para referirse al adjetivo cuantificador e intensifícalo.

Además, otra idiosincrasia está en el uso inadecuado del pronombre personal átono de tercera persona del plural en el caso de ‘colocarnos’, (una conjugación portuguesa) al intentar hablar en español, posiblemente trató de conjugar el verbo como lo haría en portugués, pero olvidó utilizar el pronombre átono en español, esto podría atribuirse a la transferencia lingüística negativa. Todavía dentro de categoría gramatical, tenemos el uso inadecuado de ‘mas tambien’ en lugar de ‘sino’, probablemente a causa es de transferencia lingüística negativa, ya que en portugués se usa ese tipo de conjunción.

Entre los cinco errores ortográficos sobresalen los relativos a acentuación (*és* - cuatro veces), *idéas*, *histórias*, *habiamos* y *empatia* (una frecuencia cada uno), Estos errores parecen resultar de la transferencia lingüística negativa y se podrían corregir con ejercicios de comprensión lectora que enfoquen en textos que son relevantes para el aprendizaje.

Por fin en la categoría lexical se registraron dos errores en el uso de términos en portugués ‘*refletir*’ en lugar de ‘*reflexionar*’ y ‘*ensaio*’ en lugar de ‘*ensayo*’, el origen de ese error puede ser la transferencia lingüística.

En la siguiente tabla 4 se resume las producciones del aprendiz C.

**Tabla 4. Resumen de la interlengua del aprendiz C.**

<b>A) Errores gramaticales</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“temos”	Conjugación incorrecta del verbo para la 1ª persona del plural.	Transferencia lingüística negativa	"tenemos"
“nos oferecien”	Conjugación incorrecta del verbo para la 3ª persona de singular en el tiempo presente.	Transferencia lingüística negativa	“nos ofrece"
“apriender”	Cambio de ‘e’ por ‘ie’ en el morfema léxico	Hipergeneralización de reglas	“aprender”



	de determinados verbos.		
“lo crecimiento”	Uso incorrecto del artículo masculino.	Transferencia lingüística negativa	“el crecimiento”
“es un papel crucial”	Uso incorrecto de los artículos indefinidos masculinos.	Estrategia lingüística negativa	“es un papel crucial”
“en un mundo”			“en un mundo”
“habilidades e alcanzar”	Confusión de la conjunción “y” por “e”, y “o” por “ou”	Transferencia lingüística negativa	“habilidades y alcanzar”
“individuos e sociedades”			“individuos y sociedades”
“informada e crítica”			“informada y crítica”
“ou” (4 veces)			“a filosofía o las artes”
<b>B) Errores ortográficos</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“intimo”	Falta de acentuación.	Transferencia lingüística negativa	“íntimo”
“mas”			“más”
“critica”			“crítica”
“cívica”			“cívica”
“várias”	Acentuación indebida.	Transferencia lingüística negativa	“varias”
“história”			“historia”
“individuos”			“individuos”
“confiablés”			“confiables”
“ferramienta”	Confusión de la letra ‘h’ por la ‘f’.	Transferencia lingüística	“herramienta”
“alcansar”	Confusión de la letra ‘z’ por la ‘s’.	Interferencia lingüística	“alcanzar”
“contato”	Omisión de la letra ‘c’	Interferencia lingüística	“contacto”
“essencial”	Adición desnesaria de la letra ‘s’.	Interferencia lingüística	“esencial”

C) Errores lexicales	Descripción del error	Posibles causas	Forma correcta
“mergulharmos”	Uso de términos en portugués.	Transferencia lingüística negativa	“sumergirnos”
“Além do mais”			“además”
“acesso”			“acceso”
“desejos”			“deseos”
“enganosas”			“engañosos”
“questionarmos”			“cuestionarnos”

Fuente: elaborado por la autora (2024)

Al analizar el corpus del aprendiz C se registraron 28 errores. La mayoría (12) ortográficos, seguidos de (10) gramaticales, y (6) lexicales.

Entre los doce errores ortográficos sobresalen los relativos a acentuación tanto por la falta como (*intimo, mas, critica, civica*), cuanto por la colocación indebida como (*várias, história, indivíduos, confiável*). Estos errores parecen ser causados por la transferencia lingüística negativa y pueden corregirse con ejercicios de lectura enfocados en textos útiles para el proceso de aprendizaje. Los demás como *ferramenta, alcansar, contato, essencial*, son errores causados por la interferencia lingüística, la cual puede surgir debido las semejanzas entre dos idiomas, generando confusión en la escritura o pronunciación delante del alumno.

Como se puede ver en la tabla 4, dentro de la categoría de errores gramaticales, se registraron tres casos de uso indebido de las conjunciones coordinantes copulativas (y/e), en el cual indican adición afirmativa entre expresiones y oraciones. Algunos ejemplos incluyen *‘habilidades e alcansar’, indivíduos e sociedades’, ‘informada e crítica’*. El término “e” sustituye “y” cuando la palabra que viene después empieza con “i” o “hi”, en este caso no acontece. Lo mismo ocurre con el uso de la conjunción (*ou* – cuatro veces) en lugar de ‘o’. Probablemente en estas situaciones el estudiante transfirió de su lengua materna la forma de esa conjunción que en portugués es “e” y “ou” y la hipergeneralizó en la segunda lengua.

Otros errores gramaticales identificados en el texto de este aprendiz están relacionados con el uso incorrecto del determinativo artículo en el caso de *‘lo crecimiento’* en lugar de *‘el crecimiento’*, El origen de este error parece ser la transferencia lingüística negativa. En portugués, el artículo masculino es ‘o’ lo que puede confundir al estudiante a creer que el uso del neutro ‘lo’ es correcto en lugar de ‘el’, cuyo plural en español como se sabe que es ‘los’. Ya en los artículos indefinidos se registraron los casos de *‘es uno papel crucial’* en lugar de *‘es*

*un papel crucial*, *‘en uno mundo’* en lugar de *‘en un mundo’*. El origen de este error parece estar relacionado con una estrategia lingüística negativa, en el cual el aprendiz C podría haber asociado el artículo indefinido femenino "una", que termina en "a", y aplicó incorrectamente la lógica de que el masculino sería "uno", que termina en "o", como equivalente masculino del artículo femenino.

Otro error gramatical identificado es el uso incorrecto de la conjugación del verbo “tener” como en el caso de *‘temos’* que pertenece al portugués, en lugar de utilizar la forma correcta en español "tenemos", para la conjugación en la primera persona del plural (nosotros/nosotras) en el presente del indicativo. Otra diosincrasia encontrada está relacionada con la conjugación incorrecta del verbo ‘ofrecer’ en *‘nos oferecien’* en lugar de ‘nos ofrece’ para la 3ª persona de singular en el tiempo presente. El origen de esos errores parece ser de la transferencia lingüística negativa, pues la similitud entre los verbos en español y portugués puede confundir al alumno, llevando a aplicar las reglas de la forma portuguesa.

El error relativo al infinitivo *‘apriender’* podría ser el resultado de una hipergeneralización de la regla del cambio de ‘e’ por ‘ie’ en el morfema léxico de determinados verbos en español.

Por fin en la categoría lexical se registraron seis errores en el uso de términos en portugués, algunos ejemplos son *mergulharmos*, *Além do mais*, *acesso*, *desejos*, *enganosas*, *questionarmos*, el origen de esos errores pueden ser la transferencia lingüística negativa del portugués, lengua materna del aprendiz.

En la siguiente tabla 5 se resume las producciones del aprendiz D.

**Tabla 5. Resumen de la interlengua del aprendiz D.**

<b>A) Errores gramaticales</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“expandem”	Colocación de “m” en lugar de “n” en el morfema flexivo verbal de verbos en tercera persona (exapand-ir, expand-en; perd-er,	Transferencia lingüística negativa	“expanden”
“perdem”			“pierden”

	<p>pierd-en) un otro error es no realizar el cambio de ‘e’ por ‘ie’ en el morfema léxico de verbos como (pensar, querer, perder...)</p>		
“reconocier”	<p>Cambio de ‘e’ por ‘ie’ en el morfema flexivo de determinados verbos.</p>	Hipergeneralización de reglas	“reconocer”
“hasta el desconocido”	<p>Uso inadecuado del mecanismo de sustantivación del adjetivo con el determinativo artículo neutro (‘lo’).</p>	Hipergeneralización de reglas	“hasta lo desconocido”
“encontramos uno eco”	<p>El uso inadecuado del determinativo artículo en lo tocante a la concordancia de género con el sustantivo. Y a la necesidad de apocopar el determinativo indefinido ‘uno’</p>	Estrategia lingüística negativa	“encontramos un eco”
“uno escudo”			“un escudo”
“una viaje”			“un viaje”
“uno acto”			“un acto”
“en esta viaje”	<p>El uso inadecuado del derterminativo demostrativo en lo tocante a la concordancia de género con el sustantivo.</p>	Transferencia lingüística negativa	“en este viaje”
“mas tambien” 2 veces	<p>Uso incorrecto de la conjunción adversativa “sino”.</p>	Transferencia lingüística negativa	“sino’
<b>B) Errores ortográficos</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“a sido”	<p>Omisión de la letra ‘h’</p>	Interferencia lingüística	“ha sido”
“haser”	<p>Confusión de la letra ‘c’ por la ‘s’.</p>	Interferencia lingüística	“hacer”

“medos”	Omisión de la letra ‘i’	Interferencia lingüística	“miedos”
“suênos”	Acentuación inadecuada y selección incorrecta de la letra ‘ñ’	Interferencia lingüística	“sueños”
“conecimento”	Selección incorrecta de la ‘e’ <i>con-e-cimento</i> , y omisión de la ‘i’.	Estrategia lingüística negativa	“conocimiento”
“um”	Confusión de la letra ‘n’ por la ‘m’.	Interferencia lingüística	“un”
“capazes”	Confusión de la letra ‘c’ por la ‘z’.	Interferencia lingüística	“capaces”
“el”	Falta de acentuación	Interferencia lingüística	“él”
“próprias”	Acentuación indebida	Interferencia lingüística	“propias”
“histórias”			“historias”
<b>C) Errores lexicales</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“refletir”	Uso de términos en portugués.	Transferencia lingüística negativa	“reflexionar”
“prejuízos”			“prejuicio”
“empoderamento”			“empoderamiento”
“justiça y la injustiça”			“justicia y la injusticia”
“ao cultivar”			“al cultivar”
“desenvolvemos”			“desarrollamos”

**Fuente:** elaborado por la autora (2024)

Al analizar el corpus del aprendiz D se registraron 17 errores. La mayoría (10) son gramaticales, seguidos de (10) ortográficos y (6) lexicales.

Entre los diez gramaticales se registraron dos que consisten en la distorsión del morfema flexivo verbal de la tercera persona del plural en modo indicativo presente (-em por -en) en los

casos de *expand-em\**, *perd-em\** probablemente porque el alumno representa mentalmente el fonema postnuclear /n/ como el fonema /m/ portugués, que nasaliza.

Ya en los determinativos indefinidos en los casos de *'encontramos uno eco'* en lugar de *'encontramos un eco'*, *'uno escudo'* en lugar de *'un escudo'*, y *'uno acto'* en lugar de *'un acto'*. El origen de este error parece estar relacionado con una estrategia lingüística negativa, en el cual el aprendiz D podría haber asociado el artículo indefinido femenino "una", que termina en "a", y aplicó incorrectamente la lógica de que el masculino sería "uno", que termina en "o", como equivalente masculino del artículo femenino. Lo mismo acontece en *'una viaje'* en vez de *'un viaje'*, y *'en esta viaje'* en vez de *'en este viaje'*. El origen de estos errores parece ser la transferencia lingüística negativa, puesto que en portugués el sustantivo *'viaje'* es femenino, lo que llevó al estudiante a pensar que era adecuado utilizar en femenino tanto con el artículo indefinido como con el determinativo demostrativo.

Por otro lado, hay otro error en el uso incorrecto de "hasta el desconocido" en lugar del determinativo artículo neutro "lo". Es posible que el estudiante haya asociado que "el" es "o" en portugués, sin darse cuenta de que en español, en este contexto, debe usarse el artículo neutro "lo". Esta confusión puede ocurrir porque el estudiante no diferencia claramente esos dos artículos.

Todavía, fue encontrado en la producción de ese aprendiz, un caso igualmente al del sujeto B, el cual se registró el uso inadecuado de *'mas tambien'* en lugar de *'sino'*, probablemente a causa es de transferencia lingüística negativa, ya que en portugués se usa ese tipo de conjunción.

El error relativo al infinitivo *'reconocier'* podría ser el resultado de una hipergeneralización de la regla del cambio de 'e' por 'ie' en el morfema léxico de determinados verbos en español, lo que no se aplica en el caso del morfema flexivo, que sigue otro proceso.

Entre los diez errores ortográficos sobresalen los relativos a confusión y omisión de letras, como *a sido*, *haser*, *medos*, *suênos*, *um*, *capazes*. Estos errores parecen resultar de la interferencia lingüística, y se podrían corregir con actividades de lecturas y dictados que pueden reforzar las reglas de escritura en español. En lo tocante a *'conecimento'*, el origen parece ser la estrategia lingüística negativa. Los demás errores, son relativos a la acentuación como *el*,

*próprias, histórias*. Esos errores parecen derivar de interferencias lingüísticas y pueden corregirse con ejercicios de lectura enfocados en textos útiles.

Por fin en la categoría lexical se registraron seis errores en el uso de términos en portugués. Algunos ejemplos son *refletir, prejuízos, empoderamento, justiça y la injustiça, ao cultivar, desenvolvemos*. El origen de esos errores puede ser la transferencia lingüística negativa del portugués, lengua materna del aprendiz.

En la siguiente tabla 6 se resumen las producciones del aprendiz E.

**Tabla 6. Resumen de la interlengua del aprendiz E**

<b>A) Errores gramaticales</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“ampliam”	Colocación de “m” en lugar de “n” en el morfema flexivo verbal de verbos en tercera persona (ampli-ar, ampli-am)	Transferencia lingüística negativa	“amplían”
“nos conecta”	La falta de concordancia entre el sujeto y el verbo (Ellos – Ellas conect-an)	Transferencia lingüística negativa	“nos conectan”
“tenemos”	Cambio de ‘e’ por ‘ie’ en el morfema léxico de determinados verbos, pero no en el verbo ‘ten-er’.	Hipergeneralización de regla	“tenemos”.
“de lo simple”	Uso incorrecto de la contracción “del”.	Transferencia lingüística negativa	“del simple”
“de lo mundo”			“del mundo”
“uno poder”	Uso incorrecto de los artículos indefinido masculino.	Estrategia lingüística negativa	“un poder”
“uno universo”			“un universo”
“uno bueno libro”			“un bueno libro”
“uno mundo”			“un mundo”
“imaginación e emociones”	Confusión de la conjunción “y” por “e”.	Transferencia lingüística negativa	“imaginación y emociones”

“profundas e duraduras”			“profundas y duraderas”
“perspectivas diversas e descubrimientos”			“perspectivas diversas y descubrimientos”
“empatía e comprensión emocional”			“empatía y comprensión emocional”
“vidas e realidades”			“vidas y realidades”
“cuestionamiento e el debate”			“cuestionamiento y el debate”
“adaptacion e el crecimiento”			“adaptación y el crecimiento”
“empaticos e comprometidos, e se revela”			“empáticos y comprometidos, y se revela”
<b>B) Errores ortográficos</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“mas” (3 veces)	Falta de acentuación.	Interferencia lingüística	“más”
“adaptacion”			“adaptación”
“empatia”			“empatía”
“desafios”			“desafíos”
“empaticos”			“empáticos”
“aceso”	Omisión de la letra ‘c’	Transferencia lingüística negativa	“acceso”
“com”	Confusión de la letra ‘n’ por la ‘m’.	Transferencia lingüística negativa	“con”
“empatisar”	Confusión de la letra ‘z’ por la ‘s’.	Transferencia lingüística negativa	“empatizar”
“aciendo”	Omisión de la ‘h’	Transferencia	“haciendo”



		lingüística negativa	
“descubrimiento”	Omisión de la letra ‘i’(conocim-i-ento)	Transferencia	“descubrimiento”
“conocimiento”		lingüística negativa	“conocimiento”
“pose”	Omisión de la letra “e”.	Transferencia	“posee”
“ler”		lingüística negativa	“leer”
<b>C) Errores lexicales</b>	<b>Descripción del error</b>	<b>Posibles causas</b>	<b>Forma correcta</b>
“duradouras”	Uso de términos en portugués.	Transferencia	“duraderas”
“além de” (2 veces)		lingüística negativa	“además de”
“permitindo”			“permitiendo”
“atitude”			“actitud”
“crescimento			“crecimiento”

Fuente: elaborado por la autora (2024)

Al analizar el corpus del aprendiz E se registraron 35 errores. La mayoría (17) son gramaticales, seguidos de (13) ortográficos y (5) lexicales.

Entre los diecisiete gramaticales se registraron ocho errores en los que se observó confusión en el uso de la conjunción coordinantes copulativas (y/e), en el cual usamos cuando queremos añadir más información a un enunciado. Algunos ejemplos incluyen ‘*imaginación e emociones*’, ‘*profundas e duradouras*’, ‘*perspectivas diversas e descubrimientos*’, ‘*empatía e comprensión emocional*’, ‘*vidas e realidades*’, ‘*cuestionamiento e el debate*’, ‘*adaptacion e el crecimiento*’, y ‘*empaticos e comprometidos, e se revela*’. La conjunción “e” sustituye “y” cuando la palabra que viene después empieza con “i” o “hi”. Probablemente el estudiante transfirió de su lengua materna la forma de esa conjunción que en portugués es “e” y la hipergeneralizó en la segunda lengua.

Un otro error está en el determinativo indefinido en los casos de ‘*uno poder*’, ‘*uno universo*’, ‘*uno bueno libro*’, y ‘*uno mundo*’. El origen de este error parece estar relacionado con una estrategia lingüística negativa. El aprendiz podría haber asociado el artículo indefinido femenino “una”, que termina en “a”, y aplicó incorrectamente la lógica de que el masculino sería “uno”, que termina en “o”, como equivalente masculino del artículo femenino.

El error de usar "de lo" en lugar de "del" en los casos de *'de lo simple'* y *'de lo mundo'*, parece deberse a la transferencia lingüística negativa del portugués, donde el artículo masculino es "o" y se contrae con "de" formando "do". Esto puede confundir al estudiante a pensar que el uso del neutro "lo" en español es correcto en lugar de "el", cuyo plural en español es "los".

El error relativo a la conjugación *'tenemos'* podría ser el resultado de una hipergeneralización de la regla del cambio de 'e' por 'ie' en el morfema léxico de determinados verbos en español.

También se identificó un error de concordancia entre el sujeto y el verbo conjugado, como en el caso de "nos conecta". Este error posiblemente se origine en la dificultad del alumno para identificar el sujeto de las oraciones, tanto en español como en su lengua materna.

Prosiguiendo con la categoría de errores gramaticales, se registró un caso de distorsión del morfema verbal de la tercera persona del plural en presente de indicativo, (-am en lugar de -an), en el caso de *'ampli-am'*, probablemente porque el estudiante mentalmente confunde el fonema postnuclear /n/ con el fonema /m/ en portugués, que tiene un efecto de nasalización.

En los trece errores ortográficos sobresalen los relativos a confusión y omisión de letras, como *'aceso'*, *'com'*, *'empatisar'*, *'aciendo'*, *'descubrimiento'*, *'conocimiento'*, *'pose'*, *'ler'*. Estos errores parecen ser el resultado de la transferencia lingüística negativa y podrían corregirse con actividades de lecturas y dictados, la cual ayudarían a reforzar las reglas de escritura en español.

Los demás errores, tienen que ver con acentuación como (*'mas'*-3 veces), *'adaptacion'*, *'empatia'*, *'desafios'*, *'empaticos'* (una frecuencia cada uno). Esos errores parecen derivar de interferencias lingüísticas y pueden corregirse con ejercicios de lectura enfocados en textos útiles para el aprendizaje.

Por fin en la categoría lexical se identificaron seis errores en el uso de términos en portugués, algunos ejemplos son (*'além de'* -2 veces), *'duradouras'*, *'permitindo'*, *'atitude'*, *'crescimento'* (una frecuencia cada uno). El origen de esos errores pueden ser la transferencia lingüística negativa del portugués, lengua materna del aprendiz.

En las tablas 7 y 8 que siguen, se presentan los errores más frecuentes cometidos por los aprendices en las categorías gramaticales y ortográficas, ya que son las que mostraron un mayor número de idiosincrasias.

**Tabla 7.** Errores gramaticales recurrentes entre los aprendices

<b>1. Colocación de “m” en lugar de “n” en el morfema flexivo verbal de verbos en tercera persona del plural.</b>		
<b>Aprendices</b>	<b>Produccion</b>	<b>Forma correcta</b>
A	“desafiam”	"desafian”
	"ham superado"	"han superado”
	"ham encontrado"	“han encontrado”
	"muestran"	"muestran”
B	“podríam”	“podrían”
D	“expandem”	“expanden”
	“perdem”	“pierden”
E	“ampliam”	“amplían”
<b>2. Cambio de ‘e’ por ‘ie’ en el morfema léxico/flexivo de determinados verbos.</b>		
<b>Aprendices</b>	<b>Producción</b>	<b>Forma correcta</b>
A	“pensar”	“pensar”
C	“apriender”	“aprender”
D	“reconocier”	“reconocer”
E	“tenemos”	“tenemos”
<b>3. Uso incorrecto de los determinativos artículos ‘el’.</b>		
<b>Aprendices</b>	<b>Producción</b>	<b>Forma correcta</b>
A	“lo potencial”	“el potencial”
B	“lo potencial” (2 veces)	“el potencial”
	“lo verdadero”	“el verdadero”
	“lo mundo” (2 veces)	“el mundo”
C	“lo crecimiento”	“el crecimiento”
<b>4. Uso incorrecto de los artículos indefinidos masculinos ‘un’.</b>		
<b>Aprendices</b>	<b>Producción</b>	<b>Forma correcta</b>
C	“es uno papel crucial”	“es un papel crucial”
	“en uno mundo”	“en un mundo”
D	“encontramos uno eco”	“encontramos un eco”
	“uno escudo”	“un escudo”
	“uno acto”	“un acto”
E	“uno poder”	“un poder”

	“uno universo”	“un universo”
	“uno bueno libro”	“un bueno libro”
	“uno mundo”	“un mundo”

**Fuente:** elaborado por la autora (2024)

**Tabla 8.** Errores ortográficos recurrentes entre los aprendices

<b>1. Acentuación indebida/o falta</b>		
<b>Aprendices</b>	<b>Producción</b>	<b>Forma correcta</b>
A, B	“histórias”	“historias”
	“empatia”	“empatía”
C	“história”	“historia”
D	“histórias”	“historias”
E	“empatia”	“empatía”
<b>2. Confusión de la letra ‘z’ por la ‘s’.</b>		
<b>Aprendices</b>	<b>Producción</b>	<b>Forma correcta</b>
A	“alcansado”	“alcanzado”
C	“alcansar”	“alcanzar”
E	“empatisar”	“empatizar”

**Fuente:** elaborado por la autora (2024)

Como podemos observar, los errores más recurrentes en esta investigación revelaron una presencia significativa de idiosincrasias gramaticales. De los cinco alumnos, cuatro presentaron irregularidades morfológicas comunes en los verbos del español, como la sustitución de 'n' por 'm' en la tercera persona del plural y el cambio de ‘e’ por ‘ie’ en el morfema léxico de ciertos verbos. Estos resultados coinciden con los de Souza (2020), que también detectó una alta frecuencia de errores gramaticales, especialmente en el uso inadecuado de los verbos. Además, tres de los cinco alumnos cometieron errores en el uso incorrecto de los artículos masculinos.

Los resultados también muestran idiosincrasias ortográficas, incluyendo problemas de acentuación, en línea con los estudios de Baptista (2002), que también concluyó que la mayoría de los errores fue de ortografía y la acentuación. En nuestro estudio identificamos esta misma dificultad. Por fin la investigación de Souza (2020) atribuyó la mayoría de los errores a la transferencia negativa del portugués, la lengua materna de los alumnos, un patrón que también hemos observado en nuestro estudio. Pero se hay observado otra posible causa como la

estrategia lingüística negativa. En el capítulo siguiente, dedicado a las consideraciones finales, retomamos este aspecto.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

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

En resumen, en el análisis realizado, se identificó un total de 116 errores: 60 pertenecen a la categoría gramatical, 45 a la ortográfica, y 20 a la léxica. Se observó que la mayoría de los participantes comparte aspectos comunes en los errores gramaticales y ortográficos, en los cuales se concentra la mayor cantidad. La mayoría de los errores gramaticales coinciden con los de Souza (2020) que están relacionados con las irregularidades de los verbos en español. También se observaron problemas ortográficos, como errores de acentuación, lo que confirma los resultados de Baptista (2002). Además, tanto Souza (2020) como este estudio identificaron que muchas de las idiosincrasias pueden atribuirse a la transferencia negativa del portugués, pero, nuestro estudio identificó también estrategias lingüísticas negativas por parte de los estudiantes.

Aunque este trabajo se haya realizado con un número reducido de alumnos, es muy probable que refleje la realidad de muchos otros que se encuentran en la misma situación con niveles similares de dificultad. El análisis de la interlengua en la clase, como objeto de estudio de esta investigación, es importante para examinar las características de la interlengua del estudiante, ya que facilita la comprensión del proceso de desarrollo y construcción del idioma meta en diferentes etapas. Además, los errores cometidos en el aprendizaje de un idioma resultan beneficioso por varias razones: permite al profesor evaluar el progreso del alumno, proporciona relevancia de las informaciones a los investigadores sobre los procesos de aprendizaje, y ayuda al estudiante a validar sus conceptos sobre el idioma que está aprendiendo. (CORDER, 1981).

Toda investigación tiene sus limitaciones, y esta no fue diferente. Creo que, para un mayor avance en esta temática, sería interesante analizar también la interlengua oral de los aprendices, lo que permitiría hacer comparaciones con la escritura proporcionando así una investigación

más profunda. Este trabajo nos mostró la importancia de comprender cómo se da el proceso de formación de la interlengua en un pequeño grupo de estudiantes de ELE. Este estudio podría ser útil para ayudar en la mejora de los enfoques metodológicos de los profesores de español y así ofrecer un aprendizaje significativo de la lengua a los estudiantes de ELE.

## REFERENCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.
- BAPTISTA, L. M. Análisis de errores y producción escrita de español lengua extranjera. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 5, p. 49-75, dez. 2002.
- BERGSLEITHNER, J.M. **Working memory capacity, noticing and L2 speech production**. Tese (Doutorado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente)) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série)**. Brasília, 1998.
- CARDOZO, Joyce Maria Sell Botticelli de. **Identificación e inventario de interferencias lingüísticas en el proceso de aprendizaje de estudiantes brasileños de lengua española**. Orientador: Andréa Cesco. 2011. 51 f. Trabajo de grado (Graduação em letras língua estrangeira- espanhol) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101227/TCC%20-%20JOYCE%20MARIA%20SELL%20BOTTICELLI%20DE%20CARDOZO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 18 mar 2024.
- CARDOSO, A. L.; POZZO, M. I. **Un Estudio Etiológico de los Errores Morfosintácticos y Gramaticales en la Interlengua de Aprendices Brasileños de Español: un Análisis de la Categoría «verbos»**. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, Florianópolis, ano 2019, n. 11, p. 1-30, 2019. DOI 10.17345/rile. Disponible en: <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2635/2608#>. Acceso en: 18 mar 2024.
- CARLINO, P. (2005). **Escribir, leer y aprender en la universidad una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (1993). **La cocina de la escritura**. Barcelona: Anagrama.
- . **La Expresión Escrita**. en Sánchez Lobato, J.Y Santos Gargallo, J. (dir.): *Vademecum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Universidad Pompeu Fabra Madrid: SGEL, pp. 917-942, 2004.

CORDER, S.P. The significance of learner's 'errors'. **International Review of Applied Linguistics**, v. 4, p. 36, 1967.

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

———. (1981) **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press.

———. **Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores**. Traducción de Marcelino Marcos. In: LICERAS, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992. p. 63-77.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. 2nd edition. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002.

DURÃO, A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 1.ed. Londrina: Eduel, 1999.

———. **La interlengua**. Madrid: Arco Libros, S.L , 2007.

ELLIS, Nick C. **Memory for Language**. 1994. Disponible en: <http://www.english.wisc.edu/rfyoung/333/Ellis2001.pdf>. Acceso en: 28 enero 2024.

FERNÁNDEZ, S. F. **Interlengua y Análisis de Errores: En Aprendizaje del Español Como Lengua Extranjera**. 1. ed. Madrid: [s. n.], 1997. 389 p.

FERNÁNDEZ, Y. R. **A Presença de Erros na Interlúngua de Estudantes Brasileiros Aprendizes de Espanhol**. *Revista Desempenho*, Madrid, v. 12, n. 1, p. 1-27, julho 2011. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9464/8361>. Acceso en: 18 mar 2024.

FERNÁNDEZ, G. E.; VIEIRA, M. E.; CALLEGARI, M. V. **Investigar en Lengua Extranjera: Normas y Procedimientos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

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

———. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. 3 ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

GONÇALVES, Potira. **Análisis de errores: una investigación en las producciones textuales de los estudiantes del Curso de Letras portugués/español de la Unipampa/ Jaguarão**.



Orientador: Maria do Socorro de Almeida Farias Marques. 2016. 74 f. Trabajo de grado (Licenciatura em letras Português- Espanhol) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2016. Disponible en: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/2291>. Acceso en: 19 marzo 2024.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

MANGA, A. M. La Noción de Interlengua y el Fenómeno del Error del Error en la Enseñanza/Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. **TONOS: Revista Electrónica de Estudios Filológicos**, Madrid, v. único, n. 21, ed. 2, jul. 2011. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-18-nocion.htm>. Acceso en: 10 enero 2024.

MAROTTA, G. **Acquisizione linguística**. In: BECCARIA, G. L. (Org.). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. 3. ed. Torino: Einaudi, 2004.

NAVARRO, F., REVEL, A. (2009). **Escribir para aprender**. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria. Buenos Aires: Paidós.

NEMSER, W. **Aproximative systems of foreign language learners**. *IRAL*, v. IX, n. 2, p. 115-123, 1971.

NICKEL, G. (ed.). **Papers in contrastive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

CHUN, A. E. et al. **Errors, interaction and correction: a study of native – nonnative conversations**. *TESOL Quarterly*, v. 16, n. 4, p. 537-547, 1982.

PINTO, L.M.S. **Influência da Língua Materna (Português) na Aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira. Relatório de Estágio**. Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2014.

PRADO, F.L. **Interlíngua: A interferência da língua materna em estudantes de língua espanhola da rede municipal de Porto Alegre**. 2012. 32 f. Monografia (Licenciatura em Letras) — Instituto de letras, Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SALAS, A.L.C. **Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky Educación**, vol. 25, núm. 2, septiembre, 2001, pp. 59-65 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.

**Espanhol no Enem é a melhor opção de língua estrangeira?**.Educa mais Brasil. 2020.

Disponibile en: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/espanhol-no-enem-e-a-melhor-opcao-de-lingua-estrangeira>. Acceso en: 01 junio 2023.

SCHMIDT, R. **Atención**. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognición e instrucción de segundas lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

SCHMIDT, R.W. **The role of Consciousness in Second Language Learning**. *Applied Linguistics*, 11, 1990, 129-158.

SCHMIDT, R., FROTA, S. **Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese**. In: DAY, R. R. (Ed.). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986. p. 237-326.

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

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. **Produção de textos: uma atividade social e cognitiva**. In: LEAL, T.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p 81-98.

SILVA, E. C. N.; SILVA, J. A. **Análise histórica do tratamento oferecido pelos livros didáticos de língua portuguesa ao trabalho com a produção de texto**. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 34, n. 2, p. 1-26, 2019.

SILVA, P. A. J. **Análisis de errores**: estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español-LE por parte de alumnos brasileños (producción escrita). Orientador: Emilio Prieto de los Mozos. 2010. 494 f. Tesis (Tesis doctorales en enseñanza de ELE) - Universidad de Salamanca, Salamanca, 2010. Disponible en: <https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/analisis-errores-estudio-las-estructuras-verbales-discursivas-aprendizaje-del-espanol>. Acceso en: 04 mar 2024.

SILVEIRA, G. E. L. **Aprendizagem de segunda língua e erros: uma breve visão diacrônica**. *CiFEFiL*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 73, jan./abr. 2019.

SOBROZA, L. S. Aquisição x Aprendizagem da língua estrangeira. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2017. DOI: 10.5902/1516849228276. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28276>. Acesso en: 01 enero 2024.

SOUZA, Marta Ramos de. **Possibles fuentes de la interlengua de una alumna del curso de letras lengua española de una universidad pública brasileña: un análisis de informes de pasantía**. 2020. 44 f. Monografía (Licenciatura em Letras) — Centro de Humanidades, Curso de Letras Espanhol, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2020.

## ANEXOS

## ANEXO 1. PRODUCCION DEL APRENDIZ A

## Redacción

La lectura es una puerta hacia un universo de posibilidades infinitas. Por medio de las páginas de un libro, podemos viajar en el tiempo, explorar nuevos mundos y descubrir ideas que desafían nuestra manera de pensar. Esta capacidad única de la lectura para transformar nuestras mentes y nuestras vidas es un poder que no debe subestimarse.

La lectura nos brinda la oportunidad de expandir nuestro conocimiento y comprensión del mundo que nos rodea. Por medio de libros de historia, ciencia, filosofía y literatura, podemos adquirir una perspectiva más amplia y profunda sobre diversos temas. Esta educación informal nos empodera para tomar decisiones informadas y participar de manera más activa en la sociedad.

Otro aspecto fundamental de la poderosa transformación de la lectura es su capacidad para inspirar y motivar. Las historias de personas que han superado desafíos, alcanzado grandes logros o simplemente se han esforzado la vida entera para seguir adelante nos muestran que cualquier cosa es posible. Estas historias nos animan a buscar nuestros sueños con determinación y perseverancia.

En conclusión, la lectura es una herramienta poderosa que tiene el potencial de transformar nuestras mentes, nuestras vidas y el mundo que nos rodea. Al cultivar la empatía, expandir nuestro conocimiento, inspirar y afianzar nuestro espíritu, los libros nos ayudan a crecer como individuos y a construir una sociedad más comprensiva, informada y resiliente.



## ANEXO 2. PRODUCCION DEL APRENDIZ B

## Redacción

La lectura es una herramienta poderosa que tiene la potencial de transformar no solo nuestras mentes, mas tambien nuestras vidas y lo mundo que nos rodea. por medio de la lectura, somos capaces de explorar nuevas ideas, expandir nuestros horizontes y desarrollar una comprensión más profunda de lo mundo que habitamos.

La lectura radica en su capacidad para fomentar la comprensión entre las personas. al observar las historias de otros, sea por medio de novelas, cuentos o ensayos, podemos colocarnos en el mismo lugar de ellas, donde las experiencias pueden ser (mucho) diferentes a las nuestras. esta capacidad de empatizar con los demás es fundamental para construir sociedades más inclusivas y compasivas.

Además, la lectura brinda la oportunidad de (adquirimos) conocimientos y perspectivas que de otra manera podríamos estar fuera de nuestro alcance. sin embargo, lo verdadero poder transformador de la lectura radica en nuestra capacidad para actuar sobre el que habíamos aprendido. es importante no solo consumir pasivamente la información que encontramos en los libros, más tambien reflexionar sobre ella y aplicar en nuestras vidas diarias.

En resumen, la lectura es una fuerza poderosa que tiene la potencial de transformar nuestras mentes, nuestras vidas y lo mundo que nos rodea. al promover la empatía, expandir nuestro conocimiento y motivarnos para actuar, la lectura nos capacita para ser mejores personas y contribuir a un mundo más justo.



## ANEXO 3. PRODUCCION DEL APRENDIZ C

## Redacción

La lectura es una herramienta poderosa con el potencial de transformar individuos y sociedades. Al sumergirnos en las páginas de un libro, somos transportados a diferentes universos, perspectivas y realidades. Este contacto íntimo con la escritura nos permite desarrollar empatía, comprensión y tolerancia, fundamentos para la construcción de una sociedad más inclusiva.

Además, la lectura es fundamental para el crecimiento personal y profesional. Desde dentro de los libros, tenemos acceso a vastos conocimientos acumulados a lo largo de los siglos. En ella, explorando la ciencia, la historia, la filosofía o las artes, la lectura nos ofrece una oportunidad única para aprender, expandir nuestras habilidades e alcanzar nuestros deseos.

Por último, la lectura es un papel crucial en la formación de una sociedad informada y crítica. En un mundo donde la desinformación es abundante, la habilidad de leer de forma crítica y discernir entre fuentes confiables y engañosas es esencial. La lectura nos capacita para cuestionar las narrativas dominantes, defender nuestros derechos e participar activamente en la vida cívica.



## ANEXO 4. PRODUCCION DEL APRENDIZ D

## Redacción

Desde tiempos, la lectura a sido una fuente de conocimiento y transformación tanto para las personas como para las sociedades. Al profundarnos en las páginas de un libro es haber una vida hasta el desconocido, explorar un universo paralelo y descubrir nuevas perspectivas. En esta vida, la mente se abre, los corazones se expanden y los prejuicios se pierden delante la riqueza de experiencias y saberes que nos ofrecen.

Así, la lectura no solo nutre nuestra mente, mas tambien alimenta nuestro espíritu. Nos inspira, nos desafía y nos incita a reflexionar sobre el mundo que nos rodea y sobre nuestro lugar en él. Por medio de las historias de otros, encontramos una eco de nuestras propias vivencias, de nuestros sueños y miedos más profundos.

Finalmente, la lectura es un acto de resistencia y empoderamiento en un mundo donde la información es cada vez más manipulada y controlada. Al cultivar el hábito de la lectura crítica, desarrollamos una escudo contra la desinformación. Nos convertimos en ciudadanos más conscientes, capaces de reconocer entre la verdad y la mentira, entre la justicia y la injusticia. En este sentido, la lectura se convierte en un acto de libertad y en una herramienta para construir un mundo más justo para todos.



ANEXO 5. PRODUCCION DEL APRENDIZ E

Redacción

La lectura posee un poder transformador que va más allá de lo simple acto de decodificar palabras. Es una puerta abierta a un universo de conocimiento, imaginación e emociones que nos modela de maneras profundas e duraderas. Al leer, tenemos acceso a perspectivas diversas e descubrimientos que ampliam nuestra comprensión de lo mundo, estimulando nuestra capacidad de tomar decisiones informadas.

Además de enriquecer nuestra mente, la lectura fortalece nuestra empatía e comprensión emocional. Los libros nos conectan con vidas e realidades diferentes, permitiéndonos experimentar los desafíos de otros. Esta experiencia amplía nuestra capacidad de empatizar, entender y respetar las diferencias, cultivando una actitud más compasiva e inclusiva. En tiempos difíciles, un buen libro puede nos proporcionar consuelo e inspiración ofreciéndonos nuevas perspectivas y nos fortaleciendo con historias de superación.

Los libros promueven la reflexión, el cuestionamiento e el debate, habilidades fundamentales para la participación activa en la sociedad. En resumen, la lectura transforma nos acunde más conscientes, empáticos e comprometidos, e se revela como una herramienta poderosa para adaptación e el crecimiento en un mundo en constante cambio.