

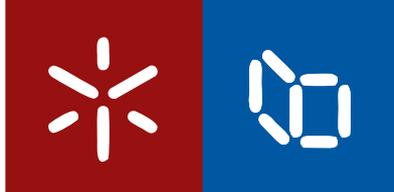


Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Helena Isabel Abreu Silva

**Estudio sobre la utilización del Mercado
Diferencial del Objeto en español por parte
de aprendientes portugueses**



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Helena Isabel Abreu Silva

**Estudio sobre la utilización del Mercado
Diferencial del Objeto en español por parte de
aprendientes portugueses**

Trabalho de Projeto

Mestrado em Espanhol Língua Segunda / Língua Estrangeira

Trabalho realizado sob a orientação das

Professoras Doutoradas

Ana María Cea Álvarez e

Cristina Flores

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

PARA TI,
NEGRITA.

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta disertación que culmina no solo los dos años del máster, sino también los últimos cinco años de mi vida, no sería posible sin los apoyos esenciales de mi vida. En primer lugar, quiero agradecer a mi padre por animarme a venir a la universidad en búsqueda de una vida mejor. A mi madre por ser mi apoyo incondicional, y a mi novio Ricardo, por estar siempre presente en todas las fases de mi vida pero, sobre todo, por estar siempre dispuesto a ayudarme y a motivarme a ser una persona mejor.

En segundo lugar, agradecer a las profesoras Ana Cea y Cristina Flores por la disposición para ayudar y aclarar dudas, así como por la total disponibilidad y auxilio para superar las adversidades que se han cruzado en este largo y arduo camino. Además, tengo que agradecer igualmente a los profesores y a los alumnos que han participado en las actividades propuestas para la realización de la investigación, pues fue debido a sus contribuciones que este estudio fue posible.

Finalmente, agradezco a la Universidade do Minho y, en particular, al Instituto de Letras e Ciências Humanas por haber sido mi segunda casa en estos últimos cinco años de mi vida. Y no menos importante, agradecer a toda mi familia, amigos y compañeros de trabajo por su contribución positiva a mi crecimiento y desarrollo individual.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

O presente Practicum pretende testar o uso de uma estrutura gramatical, o *Marcado Diferencial del Objeto*, que, segundo diferentes estudos realizados nesta área, é particularmente difícil de adquirir para os estudantes de uma segunda língua (em diante L2) cuja primeira língua (em diante L1) é o português. O *Marcado Diferencial del Objeto* (em diante MDO), também conhecido em inglês como *Differential Object Marking* (em diante DOM) é uma propriedade linguística presente em diversas línguas e consiste em marcar morfológicamente um tipo de objeto direto para o distinguir do sujeito e do objeto indireto. Em espanhol, os objetos diretos animados e específicos estão marcados com a preposição “a”, como em *Pedro besó a Lucía*. As estruturas como o MDO em espanhol não são adquiridas rapidamente por aprendentes de L2 ou de línguas estrangeiras (em diante LE), e como tal, esta estrutura é ideal para evidenciar as necessidades de aquisição de alunos que têm algum conhecimento prévio desta estrutura, mas que no entanto continuam a cometer erros. Este foi o principal propósito do estudo atual. Aqui, em concreto, vamos ver de que forma os aprendentes portugueses de espanhol como língua estrangeira (em diante ELE), em três níveis diferentes de aprendizagem utilizam o MDO. O motivo da comparação deve-se ao facto de que a língua portuguesa não se considera uma língua onde o MDO está presente, enquanto que o espanhol é uma das línguas MDO mais conhecidas devido ao seu uso da preposição “a” em contextos em que o objeto direto se refere a uma pessoa ou coisa personificada ou até mesmo quando se quer evitar alguma ambiguidade. Este contraste intrínseco entre a L1 y a L2 dos estudantes portugueses de ELE pode provocar dificuldades de aquisição que se pretendem evidenciar mediante este estudo.

PALAVRAS CHAVE

Aquisição, Interlíngua, Língua Estrangeira, Língua Materna, MDO.

RESUMEN

El presente Practicum pretende testar el uso de una estructura gramatical, el Marcado Diferencial del Objeto, que, según diferentes estudios realizados en esta área, es particularmente difícil de adquirir para los estudiantes de una segunda lengua (en adelante L2) cuya primera lengua (en adelante L1) es el portugués. El Marcado Diferencial del Objeto (en adelante MDO), también conocido en inglés como Differential Object Marking (en adelante DOM) es una propiedad lingüística presente en diversas lenguas y consiste en macar morfológicamente un tipo de objeto directo para distinguirlo del sujeto y del objeto indirecto. En español, los objetos directos animados y específicos están marcados con la preposición “a”, como en *Pedro besó a Lucía*. Las estructuras como el MDO en español no son adquiridas rápidamente por los aprendientes de L2 o de lenguas extranjeras (en adelante LE), y, como tal, esta estructura es ideal para evidenciar necesidades de adquisición en alumnos que tienen algún conocimiento previo de esta estructura, pero que aún siguen cometiendo errores. Este fue el propósito principal del estudio actual. Aquí, en concreto, vamos a ver de qué forma los aprendientes portugueses de español como lengua extranjera, en tres niveles diferentes de aprendizaje, van a utilizar el MDO. El motivo de la comparación es que la lengua portuguesa no se considera una lengua donde el MDO esté presente, mientras que el español es una de las lenguas MDO más conocidas debido al uso de la su preposición “a” en contextos en que el objeto directo se refiere a una persona o cosa personificada o incluso cuando se quiere evitar alguna ambigüedad. Este contraste intrínseco entre la L1 y la L2 de los estudiantes portugueses de ELE (en adelante español lengua extranjera) puede provocar dificultades de adquisición que se pretenden evidenciar mediante este estudio.

PALABRAS CLAVE

Adquisición, Interlengua, Lengua Extranjera, Lengua Materna, MDO.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMO.....	vi
RESUMEN	vii
ÍNDICE	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	xii
INTRODUCCIÓN	12
1. MARCO TEÓRICO.....	14
1.1 Lingüística Aplicada.....	14
1.2 Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas	16
1.2.1 Diferencias y similitudes entre adultos y niños en el proceso de adquisición lingüística	18
1.2.2 Diferencias entre la adquisición de Lengua Materna, Lengua Segunda y Lengua Extranjera.....	23
1.3 Definición de Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y Análisis de Interlengua	25
1.3.1 Interlengua.....	26
1.3.2 Estrategias de la interlengua.....	27
1.4 Estrategia y error en el proceso de adquisición de una L2	29
1.4.1 Las diferentes clases de errores	30
1.4.2 Concepto de estrategia en el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>	32
1.4.3 La transferencia lingüística en el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	33
1.5 Proximidad etimológica entre la lengua portuguesa y la lengua española y procedimientos de adquisición en estudiantes lusófonos de español	37
2. MARCO METODOLÓGICO Y PROCEDIMENTAL.....	40
2.1 Metodología de investigación	40
2.2 Problematicación del objeto de estudio: MDO.....	41

2.3 Descripción del grupo meta	42
2.4 Hipótesis de investigación.....	43
2.5 Objetivos.....	44
2.6 Instrumentos de la investigación.....	45
2.7 Análisis y comparación de resultados.....	51
2.8 Discusión de datos: MDO	72
CONCLUSIÓN.....	75
BIBLIOGRAFÍA	78
ANEXOS	81
Anexo 1 – Cuestionario sociolingüístico.....	81
Anexo 2 – Tarea de juicio de gramaticalidad	90
Anexo 3 – Tarea de descripción de imágenes.....	94
Anexo 4 – Cuestionario final	103
Anexo 5 – Declaración de la Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas de la Universidade do Minho.....	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Disciplinas que integran la Lingüística Aplicada según Santos Gargallo (1993: 22)	15
Figura 2. Descriptores de los niveles comunes de referencia: escala global. Según el MCERL (2002:26).....	44
Figura 3. Extracto del cuestionario sociolingüístico.....	46
Figura 4. Extracto del cuestionario sociolingüístico.....	46
Figura 5. Extracto del cuestionario 2: tarea de juicio de gramaticalidad	47
Figura 6. Extracto del cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes	48
Figura 7. Extracto del cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes	49
Figura 8. Extracto del cuestionario final	50
Figura 9. Número de alumnos en cada nivel de español.....	51
Figura 10. Edad de los participantes	51
Figura 11. Edad en que los participantes han empezado a estudiar español	52
Figura 12. Motivos por los cuales los participantes empezaron a estudiar español	53
Figura 13. Perspectiva de los alumnos en relación a la influencia de su LM en la adquisición del español	54
Figura 14. Estrategias compensatorias a las que los que los informantes recurren cuando tienen dudas de cómo decir algo en español	55
Figura 15. Clasificación de las habilidades en español de los participantes	56
Figura 16. Respuestas del grupo de control a la tarea de juicio de gramaticalidad.....	58
Figura 17. Respuestas de los participantes a la tarea de juicio de gramaticalidad.....	59
Figura 18. Respuestas de los participantes solo a las condiciones MDO.....	59
Figura 19. Evaluación general de los participantes a las condiciones MDO.....	61
Figura 20. Evaluación general de la tarea de descripción de imágenes	62
Figura 21. Extracto del cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes	63
Figura 22. Respuestas de los participantes a la tarea de descripción de imágenes	64
Figura 23. Objetos animados vs Objetos inanimados.....	66
Figura 24. Evaluación general de la tarea de descripción de imágenes	66
Figura 25. Extracto del cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes	67
Figura 26. Extracto del cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes	68
Figura 27. Respuestas de los participantes en el cuestionario sociolingüístico.....	69

Figura 28. Respuestas de los participantes en el cuestionario final	69
Figura 29. Respuestas de los participantes a las restantes preguntas del cuestionario final	71

LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AC – Análisis Contrastivo

AE – Análisis de Errores

ASL - Adquisición de Segundas Lenguas

DAL – Dispositivo de Adquisición del Lenguaje

DOM – Differential Object Marking

ELE – Español Lengua Extranjera

FL – Facultad del Lenguaje

GU – Gramática Universal

IL – Interlengua

L1 – Lengua Materna / Primera Lengua

L2 – Lengua Segunda

LA – Lingüística Aplicada

LE – Lengua Extranjera

LM – Lengua Materna / Lengua Madre

LO – Lengua Objeto / Lengua Meta

MCERL – *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

MDO – Marcado Diferencial de Objeto

PCIC – *Plan Curricular del Instituto de Cervantes*

INTRODUCCIÓN

El tema de este estudio pertenece al área de la adquisición de lenguas. En este caso concreto, se pretende indagar de qué forma la L1 o lengua materna (en adelante LM) portuguesa puede influenciar en la adquisición de determinadas propiedades lingüísticas características del ELE.

Durante el proceso de adquisición de una nueva lengua es natural que el aprendiz cometa errores. Tanto las producciones correctas, como los errores son de gran interés en el análisis de la interlengua¹ de los estudiantes, pues permiten que los investigadores, profesores y/o pedagogos puedan definir estrategias de intervención que ayuden a solucionar dichos errores y evitar su posible fosilización.

Los métodos para adquirir una lengua pueden ser muy variados y todo el proceso dependerá de las características propias de cada estudiante y del tipo de contacto que estos tienen con la LE, ya que el proceso de aprendizaje no es igual para todos. Por esta razón, durante el aprendizaje de una LE o fase de desarrollo de interlengua, la falta de conocimientos de la lengua objeto (en adelante LO) provoca que el alumno tienda a compensar esa carencia con los conocimientos que tiene de su LM (Selinker, 1972). La forma en la que esa interlengua se presenta es la que indicará de qué manera los profesores de LE deben abordarla con los estudiantes, ya que, por ejemplo, no es lo mismo que exista una transferencia positiva que una negativa, como explicaré más adelante.

El objetivo de este estudio es ver de qué forma las diferencias entre la L1 y L2 de los estudiantes en cuestión influyen la adquisición del MDO en tres estados diferentes de aprendizaje, ya que el contraste intrínseco entre la L1 y la L2 de los estudiantes portugueses de ELE puede originar errores en la adquisición de esta estructura lingüística. Aquí, en concreto, podremos estar ante una interferencia ya que la LM podrá influenciar de forma negativa la adquisición de la LE. Esta transferencia negativa de conocimientos puede ocurrir porque la lengua portuguesa no es una

¹ Se denomina interlengua (en adelante IL) a todo el sistema lingüístico del usuario de una L2 o LE en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición (caracterizados por avances y retrocesos) por los que pasa su proceso de aprendizaje. Dependiendo del nivel de la lengua que posee el aprendiente se van a cometer más o menos errores dentro de la interlengua, de los cuales algunos serán rectificadas con el tiempo y otros serán fosilizados (Diccionario de términos clave de ELE).

lengua donde el MDO esté presente, mientras que el español es una de las lenguas MDO más estudiadas debido al uso de la su preposición “a”.

El MDO se trata de un fenómeno que existe en diversas lenguas, en las que algunos objetos directos están marcados por preposiciones o postposiciones, en contraposición con otros tipos de objetos. Los objetos marcados son aquellos que de alguna manera son similares y que, por tanto, necesitan distinguirse de los sujetos o de otros objetos. Por ejemplo, en el caso de la lengua inglesa, los complementos directos nunca están visiblemente marcados como podemos ver a través de la tesis doctoral de Martoccio (2012). Por otro lado, en español, el MDO hace referencia a la presencia de aquellos objetos precedidos por la preposición “a”, y está vinculado tradicionalmente al carácter animado y específico de dichos objetos en verbos transitivos (Gracia, 2014).

Así pues, la estructura de este documento se encuentra dividida en dos capítulos. El primer capítulo, referente al marco teórico, está dividido en cinco subcapítulos. En el primer subcapítulo se introduce el concepto de lingüística aplicada. En el segundo se presenta la diferencia entre el concepto de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas; las diferencias y similitudes entre adultos y niños en el proceso de adquisición lingüística, y las diferencias entre la adquisición de lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera. En el tercer subcapítulo se presenta la definición de análisis contrastivo, análisis de errores, análisis de interlengua y el concepto de interlengua y sus estrategias. En el cuarto subcapítulo es abordado el concepto de error, así como sus diferentes clases; los conceptos de estrategia y transferencia lingüística a través de los documentos *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) y, por último, en el quinto subcapítulo, es introducido el tema de la proximidad etimológica entre la lengua portuguesa y la lengua española y procedimientos de adquisición en estudiantes lusófonos de español.

En el segundo capítulo, referente al marco metodológico y procedimental del estudio empírico, se presenta la metodología de investigación, la problematización del objeto de estudio, la descripción del grupo meta, la hipótesis de investigación, los objetivos, las fases e instrumentos de investigación y, por último, el análisis de datos y comparación de resultados.

1. MARCO TEÓRICO

Como ya se ha adelantado, el presente capítulo se divide en cinco subcapítulos. En el primer subcapítulo se introduce el concepto de lingüística aplicada. En el segundo subcapítulo se presenta la diferencia entre el concepto de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas; las diferencias y similitudes entre adultos y niños en el proceso de adquisición lingüística, y las diferencias entre la adquisición de lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera. En el tercer subcapítulo se presenta el concepto de lingüística aplicada; la definición de análisis contrastivo, análisis de errores y análisis de interlengua; el concepto de interlengua y sus estrategias. En el cuarto subcapítulo son abordados temas como la estrategia y error en el proceso de adquisición de una segunda lengua. En el último subcapítulo, se introduce el tema de la proximidad etimológica entre la lengua portuguesa y la lengua española.

1.1 Lingüística Aplicada

En esta investigación tenemos como base el estudio de la Lingüística como ciencia del lenguaje y enfocaremos una de sus vertientes, la Lingüística Aplicada. El término Lingüística Aplicada (en adelante LA) surgió por primera vez en la revista académica *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, publicada en 1948 y administrada por Robert Lado y Charles Fries. Posteriormente, en 1953, Uriel Weinreich escribió la obra *Languages in Contact*, que estudiaba el bilingüismo y que promovía los estudios de Sociolingüística.

Santos Gargallo (1999: 10) define la LA como “una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística.” La LA, como se menciona en la definición anterior, se ha sustentado en otras áreas de estudio de gran relevancia con el objetivo de obtener mejoras en la parte práctica de la lengua, como es el caso de: la Fisiología, Sociología, Psicología, Comunicación, Pedagogía, Neurología, Antropología, Pragmática, Análisis del Discurso y las áreas compartidas con la Sociolingüística, Psicolingüística y Etnolingüística (Gutiérrez, 2019).

Dentro de la LA, se desarrollaron varias corrientes de investigación que pretendían enfatizar el concepto de interferencia, un término clave en las teorías conductistas: Análisis Contrastivo (en adelante AC), Análisis de Errores (en adelante AE) y Análisis de Interlengua (en adelante AI), que

abordaremos de una forma detallada más adelante. Santos Gargallo (1993: 22) presenta el siguiente cuadro que resume las disciplinas que integra:

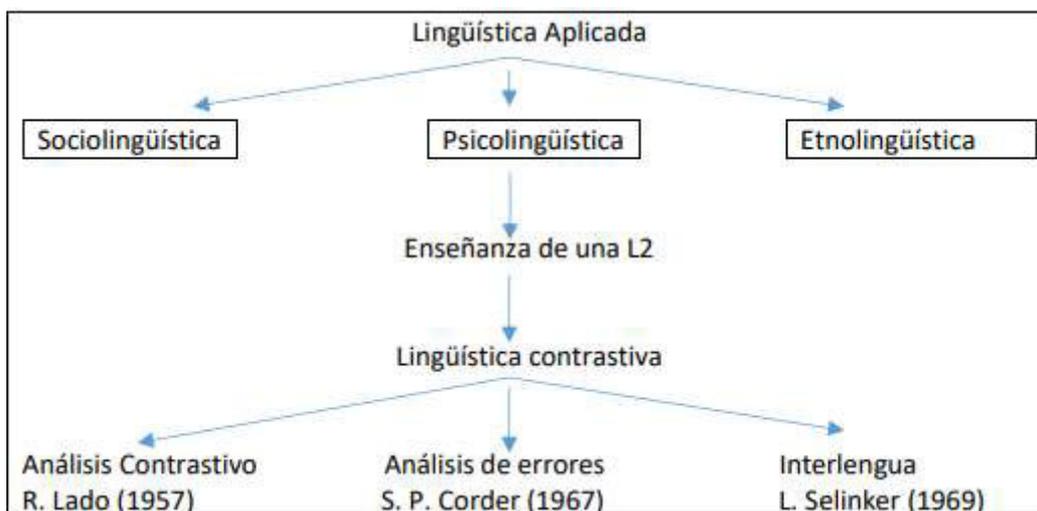


Figura 1. Disciplinas que integran la Lingüística Aplicada según Santos Gargallo (1993: 22)

El uso del término “interferencia” en lingüística se remonta al conocido trabajo de Uriel Weinreich (1953) que describía y clasificaba casos de contaminaciones recíprocas entre lenguas en contacto en hablantes bilingües (Nopogwo, 2019). En sus inicios, se pensó que la hipótesis de la interferencia era capaz de explicar casi cualquier error en la L2, pero el propio R. Lado (1957) advirtió que “la lista de problemas resultante de la comparación entre la L1 y la L2, debe considerarse una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los alumnos.” En el mismo sentido, el Diccionario de términos clave de ELE sostiene que:

En realidad, el hecho de que un determinado aspecto sea muy distinto en la L1 y en la L2 no implica, forzosamente, que sea especialmente difícil de aprender. Por otro lado, el hecho de que, efectivamente, resulte difícil para los aprendientes tampoco significa que se vaya a producir interferencia, ya que en estos casos algunos aprendientes lo que hacen es evitar el empleo del vocablo, de la estructura léxica, etc. Hoy en día, nadie pone en duda que la interferencia de la L1 (y de otras lenguas) sea, en mayor o menor medida, responsable de determinados errores en la L2. Otros errores, no obstante, tienen su origen en la propia L2, por lo que se les denomina intralingüísticos o de desarrollo, y son análogos a los que comete un nativo en el proceso de adquisición de su L1; por ejemplo, la generalización incorrecta de una regla gramatical. También

es probable que determinados errores sean el fruto de la combinación entre un proceso intralingüístico y otro interlingüístico.

1.2 Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

Según Krashen (1981), hay dos formas de desarrollar la competencia en un segundo idioma: la adquisición y el aprendizaje. Para el lingüista, la adquisición de una L2 consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla (al igual que hacen los niños en la L1) la competencia para la comunicación. El aprendizaje, al contrario, se refiere al conjunto de procesos conscientes en el ámbito de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la L2, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento. Esta información es corroborada por Santos Gargallo (1999: 13):

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 (...) 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.

Teniendo en cuenta las distinciones previamente presentadas entre los procesos de adquisición y aprendizaje, podríamos decir que la adquisición está más próxima a la forma en la que los niños desarrollan su competencia lingüística en la L1, mientras que el aprendizaje estaría destinado a la forma de desarrollar la lengua con los adultos. Sin embargo, Krashen (1981) declara que la capacidad de adquirir un lenguaje no desaparece en la adolescencia, ya que los adultos también tienen esta capacidad de adquirir una L2, como es el caso, por ejemplo, de los emigrantes que viven en un país con una lengua diferente de la suya. Estas personas acaban por adquirir la lengua pues tienen la necesidad de hacerlo para comunicarse, incluso sin existir un conocimiento formal de la misma. Con todo, esta adquisición no es sinónimo de poder comunicarse de la misma forma que los hablantes nativos.

Entre las diversas teorías e hipótesis de Krashen referentes a la adquisición de L2, cabe enfatizar las que han tenido más relevancia y que aparecen más en los trabajos de investigación que

incluyen alguna sección relativamente a las teorías de aprendizaje de L2. Estas son la Hipótesis del Monitor, la Hipótesis del Input y la Hipótesis del Filtro Afectivo.

En la Hipótesis del Monitor, Krashen explica que el aprendiz tiende a aplicar una especie de corrector o monitor a la lengua que utiliza. Este proceso podría ser denominado como una estrategia de autocorrección, ya que el conocimiento previo aprendido y consciente acaba produciendo un control sobre las producciones espontáneas basadas en la adquisición, haciendo pequeñas modificaciones y correcciones al nuevo sistema adquirido. Sin embargo, la excesiva utilización del monitor puede originar una producción muy poco fluida de la L2, aunque muy correcta. Por otro lado, cuando la utilización del monitor es limitada, la tendencia es desarrollar una producción con un alto grado de fluidez, pero sin prestar atención a la corrección gramatical o léxico (por ejemplo), lo que puede provocar fenómenos de fosilización. Para que el monitor funcione adecuadamente, el aprendiz tiene que conocer las reglas gramaticales en cuestión, pero también tiene que disponer de tiempo suficiente para utilizarlas.

En la Hipótesis del Input, Krashen defiende que el tipo de input en L2 al que debe estar expuesto el aprendiz es muy importante. Por esta razón, el input debe ser comprensible para que los alumnos sean capaces de entenderlo e interesante para que se concentren en el tema. Además, el input puede corresponder al mismo nivel de competencia o dominio de lengua del estudiante o puede ser ligeramente más elevado. Más allá de estar preparado para recibir el input, el aprendiz tiene que estar dispuesto a adquirirlo. Según Krashen, esta disposición para adquirir el input, está relacionada con la Hipótesis del Filtro Afectivo, en el que se incluyen factores internos como la motivación, la confianza y la ansiedad y que intervienen en el éxito de la adquisición de una lengua. Cuando el aprendiz está motivado para el aprendizaje, tiene confianza en sí mismo y no tiene ansiedad, significa que su filtro afectivo está bajo, y por consiguiente, la adquisición será mejor, ya que el hablante no va a centrarse en si está cometiendo errores o no y podrá comunicarse en la L2. Por otro lado, cuando el filtro afectivo está alto, el aprendiz no prestará atención al input, pues no cuenta con la motivación suficiente, estará triste y ansioso, y el conocimiento no llegará. En ese caso, según el autor anterior, a pesar de que el aprendiz comprende lo que está escuchando o leyendo, no es capaz de hacer que esa información llegue al dispositivo de adquisición del lenguaje (en adelante DAL).

Algunos autores (como Oxford, 1990) creen que existe un “continuum” entre estos dos procesos, en el que es difícil distinguir cuando se trata de un aprendizaje consciente y cuando se trata de un proceso de adquisición inconsciente. Para Baralo (1995) los conceptos de aprendizaje y adquisición merecen una especial atención, aunque en la actualidad se hace uso indiscriminado de ambos términos.

1.2.1 Diferencias y similitudes entre adultos y niños en el proceso de adquisición lingüística

A lo largo de los años, la adquisición de segundas lenguas (en adelante ASL) ha sido objeto de diferentes estudios (existen más de cuarenta teorías de adquisición, según Larsen-Freeman (1991), sin embargo, la descripción de este proceso no está exento de complejidad. Por esta razón, según Baralo (1999: 67):

No existe una teoría de la adquisición de una LE que sea completamente satisfactoria, que pueda explicar todos los fenómenos y las características del proceso, en sus aspectos universales y particulares, que sirva para explicar la adquisición de la fonología, de la sintaxis, del léxico, o de la pragmática de la lengua meta.

Hasta los años sesenta en las ciencias sociales y, en particular en la psicología, dominaba la corriente conductista y el aprendizaje se entendía como el resultado de la formación de hábitos. Se pensaba que el cerebro de un niño era como una *tabla rasa*, que no aportaba nada al proceso y que para aprender dependía de los estímulos que recibía del exterior, del medio en el que está inmerso (Baralo, 1999).

El primer paso para describir el proceso de ASL en los niños, es comprender el proceso de adquisición de la LM. En el intento de dar una explicación a los procesos cognitivos que tienen lugar en este aprendizaje, uno de los autores más influyentes en lingüística del siglo XX, Noam Chomsky (1965), propuso un modelo de investigación cognitivo que parte del supuesto de que todos los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje y que esta capacidad se desarrolla en el niño del mismo modo que se desarrolla cualquier otra capacidad biológica. Todos los niños, en condiciones normales, aprenden a hablar más o menos a la misma edad y pasan más o menos por las mismas etapas sin necesitar que se les enseñe de forma explícita

pues es algo instintivo. Este “instinto biológico” se basa en una gramática general e inconsciente que subyace a todas las lenguas (Liceras, 1996).

Para Chomsky, la adquisición del lenguaje es similar. Según este autor es necesario que el niño se encuentre en un ambiente con otras personas que le hablen, pero la dotación biológica del niño hará la tarea de apropiación de la lengua de su comunidad. De esta forma, Chomsky (1959) ha desarrollado su teoría en oposición a la teoría conductista del aprendizaje general basado en la imitación y en la formación de hábitos, pues esta no fue capaz de dar una respuesta al problema “lógico de la adquisición del lenguaje.”

En realidad, las teorías innatistas, pusieron de manifiesto que la apropiación de una lengua no es un proceso imitativo como defendían los conductistas, sino un proceso de construcción creativa. Según Chomsky (1965), el ser humano dispone de una Facultad del Lenguaje (en adelante FL) y de un DAL que se pone en funcionamiento al entrar en contacto con el input de una lengua en concreto. A través de este dispositivo, el hablante accede al conocimiento y al uso de la lengua gracias a una gramática universal que se desarrolla en su mente, esta capacidad humana para adquirir el lenguaje es común a todo ser humano y es de carácter innato. De ese modo, el hablante (nativo y no nativo) empieza a crear hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua que está adquiriendo. Si la adquisición del lenguaje fuera un proceso imitativo, no sería posible que tanto los niños como los aprendientes adultos de una LE, produjesen enunciados en los que subyace una creación realizada a partir de analogías con otras formas lingüísticas, tales como: “Me he ponido el zapato” en vez de “Me he puesto el zapato”. Algunos expertos aseguran que solo podemos imitar o memorizar palabras, pero no frases completas, pues normalmente construimos frases que no hemos oído antes (Baralo, 1999).

Esta universalidad de la adquisición de la LM ha sido muy bien explicada por Chomsky al plantear la existencia de esa dotación biológica específica para el lenguaje, llamada gramática universal. El concepto de gramática universal (en adelante GU) es una especie de mecanismo, de programa computacional o *caja negra* que alude a un conjunto de principios, reglas y condiciones que están presentes en todas las lenguas, permitiendo a los niños, distinguir los datos y los estímulos lingüísticos a los que está expuesto y elegir los que sean relevantes para construir el conocimiento de su lengua (Baralo, 1999).

Este concepto descrito por Noam Chomsky en su obra *Aspects of the theory of Syntax* (1965) defiende la idea de que todos los seres humanos adquieren de forma natural una lengua cualquiera porque disponen de la GU. Es importante mencionar que esta teoría no afirma que todas las lenguas tienen la misma gramática o que todos los humanos están “programados” con una estructura que subyace en todas las expresiones de las lenguas humanas, sino que hay una serie de características lingüísticas que son comunes a todas las lenguas.

El proceso de aprendizaje tiene lugar cuando el niño toma contacto con un ambiente en el que se habla la lengua en cuestión y gracias a la interacción social esa lengua se desarrolla (Navarro, 2010). Por esta razón, el factor de interacción es muy importante pues es esencial en los procesos de aprendizaje, no sólo porque se perfeccionan las distintas habilidades lingüísticas, sino porque entran en juego factores sociales que agilizan el desarrollo cognitivo. El modelo interaccionista pone su foco de atención en el papel que juega, en el desarrollo del lenguaje, el contexto lingüístico en interacción con las capacidades innatas del niño.

Otra explicación para el aprendizaje es que los adultos enseñan a hablar a los niños, pero esa teoría tiene de nuevo sus incoherencias. La enseñanza, entendida como un proceso en el que el sujeto reflexiona sobre las reglas de la lengua, ocurre en adultos pero no en niños. Los niños aprenden inconscientemente, cuando empiezan a hablar no son conscientes de lo que son capaces de hacer o no. Los padres están constantemente corrigiendo los errores de sus hijos pero no explican por qué razón es un error. Estas correcciones que realizan los padres son una reformulación del mensaje del niño que pretende aportar la versión correcta de la frase, y aunque no explican los procesos cognitivos del aprendizaje, se ha comprobado que son muy útiles y valiosas para el desarrollo del lenguaje (Navarro, 2010). De aquí debemos deducir que la adquisición depende no sólo de la dotación genética heredada, sino también de la interacción social del niño y de una serie de factores externos, sociales y ambientales. Hay teóricos que enfatizan la importancia de la interacción como base para el aprendizaje. Esta tendencia se ha llamado interaccionismo social y argumenta que el lenguaje se desarrolla como resultado de un intercambio comunicativo entre el niño y su entorno: “The “interactionists” position is that language develops as a result of the complex interplay between the uniquely human

characteristics of the child and the environment in which the child develops” (Lightbown & Spada, 2000: 22).

Otra explicación interaccionista para el desarrollo del lenguaje en los niños es la llamada “madresía” o “motherese” (utilizando el término original inglés). Este tipo de discurso se caracteriza por una articulación lenta y cuidadosa y el uso de elementos de vocabulario básico, oraciones cortas y entonación un tanto exagerada, para que sea más fácil la comprensión de los niños (Navarro, 2010). Este concepto de adquisición está muy relacionado con la teoría del input comprensible de Krashen (1983), quien defiende que si un aprendiz no consigue comprender el mensaje, no existirá adquisición. Aquí también es importante mencionar la influencia que el papel del profesor de una LE tiene en ayudar a que el input sea comprensible para sus alumnos.

Algunos teóricos defienden la aplicación de estrategias propias de la L1 a la enseñanza de la L2 como una forma de asegurar el éxito en la adquisición de la misma. Estos se basan en la creencia de que los principios de aprendizaje en uno y otro caso son los mismos (Muñoz et al, 2003). Sin embargo, debemos tener en cuenta que la LM se adquiere cuando los sujetos son aún niños, mientras que la L2 se puede aprender tanto en la infancia como en la edad adulta.

Una de las diferencias más notables es que los niños cuando aprenden la L1 aún no han adquirido un desarrollo social y cognitivo completo por lo que todo el aprendizaje tiene lugar implícitamente y sin referencias metalingüísticas (Navarro, 2010), esto es, utilizan mecanismos de aprendizaje más cercanos a los utilizados en el aprendizaje de la LM. Los adultos, por el contrario, sí cuentan con esta ventaja, ya que este desarrollo se ha completado más o menos, lo que les facilita el camino en muchas ocasiones pues les permite aprovechar de manera más eficaz las oportunidades de aprendizaje explícito que se dan en un medio formal. Lo que parece muy simple a ojos de un niño, en realidad esconde un proceso de aprendizaje complejo para los adultos, incluso a pesar del desarrollo cognitivo que ya poseen.

En 1967 Lenneberg propuso la existencia de un período crítico para la adquisición del lenguaje teniendo como presupuesto que el lenguaje es innato. Según su hipótesis del período crítico, la capacidad para adquirir el lenguaje se reduce al alcanzar la pubertad, dado que el cerebro pierde plasticidad, lo que implica una disminución sensible de la capacidad para aprender una

lengua. Posteriormente han surgido otras hipótesis menos categóricas, que apuntan a la existencia de un período ventajoso o un período sensible de aprendizaje para la adquisición del lenguaje. Lo que todas estas teorías tienen en común es que el aprendizaje de una L2 después de cierta edad difiere sensiblemente del aprendizaje de la L1, esto sucede debido a que el cerebro ha superado una cierta etapa evolutiva y al aprendiente le resulta más difícil acceder al DAL y a la GU (Diccionario de términos clave de ELE).

Cuanto antes aprendan los niños la L2, mejores serán los resultados en el proceso de adquisición, pero es importante también elegir el momento adecuado para no interferir en el desarrollo de la L1 del niño. Algunos autores, como Navarro (2010), afirman que es aconsejable que el niño empiece a aprender la L2 cuando este haya adquirido un dominio eficiente de la L1, pues la adquisición de una L2 sólo empieza cuando la adquisición de la L1 está terminada. Los alumnos no conseguirán la misma competencia lingüística si comienzan su aprendizaje después del llamado período crítico pues las habilidades innatas para adquirir una lengua empiezan a deteriorarse, siendo la infancia la edad idónea para comenzar con esta tarea:

There is a time in human development when the brain is predisposed for success in language learning. Developmental changes in the brain, affect the nature of language acquisition, and language learning that occurs after the end of the critical period may not be based on the innate biological structures believed to contribute to first language acquisition (Lightbown and Spada, 2006: 68).

Los expertos aconsejan, por lo tanto, aprender la lengua meta durante ese período favorable, pues nos lleva a una adquisición natural y casi nativa de la L2. Después de ese momento, el aprendizaje dependerá de otros factores, normalmente relacionados con procesos conscientes del aprendizaje, y cuyos resultados estarán condicionados por nuestra lengua y cultura maternas, es decir, la adquisición de la nueva lengua estará influida por una pronunciación y una identidad lingüística previas (Navarro, 2010).

Es evidente que los procesos de adquisición de la LM y de una L2 o LE son diferentes, tanto en el niño como en el adulto, en lo que respecta a las características personales como a las condiciones del aprendizaje. Hay varios factores que pueden contribuir a variaciones dentro del

proceso de apropiación de un nuevo idioma, tales como la personalidad, la motivación, la aptitud, los distintos estilos de aprendizaje, la edad en la que se produce, etc. Por otro lado, hay similitudes importantes entre los que aprenden la LM y los que aprenden una LE. Una de ellas es la existencia de un orden de adquisición, una secuencia de estadio en el desarrollo de determinadas estructuras lingüísticas: algunos rasgos aparecen muy temprano y otros, mucho más tarde. Esto no sorprende mucho en el caso de la LM porque todos los niños tienen más o menos el mismo desarrollo cognitivo, pero sí es muy sorprendente en la adquisición de una LE por hablantes de muy diferentes edades y en muy variadas situaciones (Navarro, 2010).

Las condiciones y el ambiente que afectan al aprendizaje son diferentes en uno y otro caso y, por tanto, los resultados también serán distintos. En el caso de la LM el aprendizaje es inconsciente y espontáneo, mientras que en el caso de la LE el aprendizaje puede llevarse a veces a cabo a través de la instrucción, entendida como una planificación del aprendizaje y la enseñanza, con una metodología concreta y con ejercicios y actividades específicos para conseguir determinados objetivos. Por esta razón, para los niños es más fácil aprender una LE a través de la interacción social y/o de una comunicación real, puesto que los adultos se centran más en la parte formal de la lengua, siendo más fácil aprender una LE en los institutos a través situaciones idealizadas. Además, aprender una LE para los adultos a veces se convierte en un aprendizaje continuo y de reajuste de conocimientos previos (Baralo, 1999).

1.2.2 Diferencias entre la adquisición de Lengua Materna, Lengua Segunda y Lengua Extranjera
La LM se adquiere de forma natural, sin esfuerzo consciente y sin instrucción formal. Podemos reconocer que la adquisición de la LM es un proceso cognitivo universal, inherente a la condición humana, pues es una habilidad compleja y especializada que se desarrolla, bajo circunstancias adecuadas, de forma espontánea en los niños y que es cualitativamente igual a todos los individuos del mundo (Baralo, 1999). Por otro lado, el aprendizaje de una LE o L2 depende de otros factores y normalmente forma parte de un proceso todavía más complejo. Además de la LM, influyen otros factores como por ejemplo la edad, el conocimiento de otras lenguas, el contexto social, económico y la conciencia del hablante de la lengua objeto, que van a tener gran influencia en el éxito del aprendizaje de una L2 o LE (Baralo, 1999). Una L2 o LE se adquiere deliberadamente, con esfuerzo, de forma voluntaria y consciente, siendo que es necesario tener motivación e interés en adquirir un nuevo idioma, como se ha descrito anteriormente a través de

la Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen en el apartado *1.2 Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas*.

Cuando hablamos de la adquisición de un segundo idioma, la tendencia es generalizar los conceptos de L2 y LE, pero es importante mencionar que son procesos distintos de adquisición. La diferencia principal entre una L2 y una LE es el contexto en el que se aprende la lengua, por tanto, un factor relevante para la distinción entre ambos procesos, es la cercanía/ el contacto entre el sujeto y la lengua adquirida. Según Krashen (1982), la L2 está presente sobre todo en escenarios de emigración, donde la L2 se habla en el entorno y comunidad cercana al sujeto, en el espacio donde él realiza actividades cotidianas y entra en contacto con una lengua distinta a la LM. La LE, al contrario, no tiene presencia en esos ámbitos de vida del sujeto. Es decir, la L2 es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en la que se aprende y, por esa razón, es la lengua dominante en la sociedad, mientras que una LE es aquella que se aprende en un contexto en el cual el acceso a la lengua en cuestión es relativamente limitado o se realiza mediante dispositivos e intereses específicos (Sevilla, 2014). Aún así, las fronteras entre lo que se llama L2 y LE no siempre son claras. En general se tiende a llamar L2 a la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven, en un contexto natural, y se deja el término LE para referirse al caso del aprendizaje en contexto institucional y siendo más bien adulto (Baralo, 1999).

La presencia de la LM durante el proceso de aprendizaje de una L2 o LE se considera inevitable. Este proceso de transferencia de conocimientos de una lengua a la otra, tiene lugar cuando estamos aprendiendo un nuevo idioma y, no tenemos conocimiento suficiente para producir de forma adecuada la lengua meta. Por esta razón, nuestra tendencia es utilizar los conocimientos previos que tenemos de la LM, o incluso de otra L2 o LE, y compararlos como si funcionasen de manera igual. No obstante, la influencia de la L1 no siempre debe considerarse negativa, pues la utilización de la L1 es el punto de partida para la adquisición de una L2 o LE, ya que permite que el aprendiente establezca la conexión entre lo que ya sabe con lo nuevo. Esta estrategia que utilizamos mayoritariamente de forma inconsciente para relacionar los vocablos de la L2 o LE con la LM puede provocar que se cometan errores en áreas como la fonética, sintaxis, morfología, etc. Después de haber sido identificados, estos errores deben servir para continuar el proceso de adquisición.

Por consiguiente, en las primeras fases del aprendizaje, la presencia de la LM en las producciones de una L2 o LE no tiene por qué ser “penalizada”, pues la LM es inherente al estudiante, forma parte de su contexto y de su cultura. A pesar de ello, se considera que la exposición al input permite que el hablante no nativo vaya desarrollando la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (lingüísticas y no lingüísticas), hasta el punto de unificar la producción, tanto oral como escrita en la nueva lengua aprendida. Para alcanzar este objetivo, algunos autores como Baralo (1999) y Navarro (2010) afirman que es imprescindible conferir más importancia al contexto en el que se produce el proceso de aprendizaje, incorporando la lengua de enseñanza a través del desarrollo de otras disciplinas, que no sean únicamente la de la lengua propiamente dicha. Este conocimiento adquirido en clase servirá para la utilización de la lengua en su contexto no solo profesional, sino también cotidiano.

1.3 Definición de Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y Análisis de Interlengua

La primera corriente de investigación es el AC (Lado, 1957), que surge a mediados de los años cincuenta, donde los investigadores daban por hecho dos supuestos básicos: el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la LM a la LE, y la transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la LM con las de la lengua meta, mientras que será negativa si hay diferencias entre los dos sistemas (Weinreich, 1953). Es decir, según la hipótesis del AC, los errores lingüísticos producidos por los alumnos se podían resolver identificando las diferencias entre la lengua meta y la LM del aprendiente, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la LM en el aprendizaje de la nueva lengua. Este método de investigación propone un aprendizaje sin errores a través de la repetición de enunciados, defendiendo la idea del aprendizaje como una formación de hábitos.

Como alternativa al AC, surgió a finales de los años sesenta el AE (Corder, 1967). En este sistema se proponía el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de L2 para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje. Esta perspectiva propone, por tanto, un análisis sistemático de las producciones erróneas en la LO con el fin de explicar sus posibles causas. Como consecuencia, la concepción del error, se considera ahora “un paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como un

indicio de que la adquisición se está llevando a cabo y no como un obstáculo en el aprendizaje” (Fernández, 1990).

Diferente del AC, este método no partía de la comparación de la LM y la lengua meta del aprendiente, sino de sus producciones reales en lengua meta, tomando éstas como punto de partida. El objetivo del AE era identificar los errores en su contexto, clasificarlos y describirlos, explicando su origen buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error, y por último, evaluar la gravedad del error y buscar de un posible tratamiento. El proceso de adquisición se produce mediante la elaboración de hipótesis que se irá reestructurando continuamente hasta alcanzar el sistema completo de la lengua, dejando así de lado la idea de que gran parte de los errores cometidos por los aprendices se debían a la interferencia con la LM.

Posteriormente, surgió el AI (Selinker, 1969), que constituye un paso más adelante en el desarrollo del AE pues supone analizar y describir la lengua del estudiante en su totalidad y no solamente el corpus de las producciones erróneas. Los investigadores de la IL parten del principio de que la lengua que producen los alumnos es un sistema autónomo y estable dentro de su variabilidad y que puede ser descrito mediante un subconjunto de reglas de la gramática de la LO. Para realizar un análisis completo de un estadio concreto de la IL hay que tener en cuenta no solamente lo que no sabe sino también lo que ya sabe el aprendiente en la LO de estudio.

1.3.1 Interlengua

Desde que Selinker (1972) acuñó el término IL como “un sistema lingüístico independiente” (Liceras, 1992) hasta hoy en día, muchos estudios se han realizado sobre el concepto. La IL es un sistema lingüístico interiorizado, sobre el cual el aprendiente posee intuiciones, y evoluciona, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la LO. Además, este sistema también es caracterizado por ser individual, conteniendo reglas que le son propias una vez que cada aprendiz posee un sistema específico en un estadio dado su aprendizaje. Por esta razón, es un procedimiento en constante desarrollo mientras que se adquiere una nueva lengua. Este sistema es diferente del de la LO y del de la LM (aunque se encuentran en él algunas de sus huellas), tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y del otro, ya que contiene

reglas que le son propias: cada aprendiz posee un sistema específico en un estadio dado de su aprendizaje (Selinker, 1972).

1.3.2 Estrategias de la interlengua

Los que aprenden una nueva lengua utilizan diferentes estrategias de aprendizaje y de comunicación cuando necesitan resolver una situación para la que no tienen competencia lingüística suficiente. Características como la fosilización, simplificación, sobregeneralización, transferencia lingüística, inhibición, variabilidad y construcción creativa, son comunes a todos los aprendientes, independiente de la edad, de la LM del alumno y del dominio de la LO. Se pueden clasificar las estrategias que subyacen al uso de la IL en hablantes de una L2 o LE de la siguiente forma:

Fosilización: es frecuente que en las producciones de hablantes no nativos, incluso en niveles muy altos de dominio, aparezcan errores que ya parecían superados. En la teoría de la IL de Selinker el concepto de fosilización es fundamental, se refiere a la permanencia en la IL de ciertos aspectos de pronunciación, de reglas gramaticales y de uso del vocabulario, independientemente de la cantidad de instrucción recibida. En una situación de interacción oral, es más fácil y frecuente que se produzca algún tipo de error que suponíamos superado. El hecho de que los fenómenos fosilizables en la IL no se erradican nunca y otros reaparecen regularmente, conduce a Selinker (1972) a la afirmación de que las estructuras psicolingüísticas mencionadas están de alguna manera presentes en el cerebro, almacenadas por un mecanismo de fosilización (Alexopoulou, 2011). Por esta razón, este proceso es ampliamente aceptado como la principal causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.

Simplificación: consiste en reducir la LO a un sistema más simple. Esta tendencia suele darse en todos los niveles de la IL. Se suele evitar elementos gramaticales que no son portadores de significado referencial, como es el caso de los artículos.

Sobregeneralización: se da cuando se sobregeneraliza las reglas aprendidas en la LM a la LO. El proceso de sobregeneralizar la regla, es decir, de aplicar una regla más allá del dominio en la LO, tiene lugar, al igual que la simplificación, en distintos niveles. La sobregeneralización de la

regla se da, por ejemplo, cuando el aprendiente aplica sufijos a las bases léxicas que no las admiten o forman palabras derivadas que no existen en español. Lo mismo se sucede a nivel morfológico, cuando los aprendientes regularizan todas las formas verbales, según los patrones que hayan adquirido para cada conjugación. Un error típico de la IL española consiste en la formación de los participios regulares con verbos irregulares: “ha comido – ha hecho.”

Transferencia lingüística: consiste en trasladar y mantener en la IL un ítem o una estructura perteneciente a la LM o a otra lengua no nativa adquirida anteriormente. Este fenómeno, puede entenderse como una estrategia universal, que se da sobre todo al comienzo del proceso del aprendizaje. Una transferencia positiva se sucede cuando el aprendiente tiende a relacionar la nueva información de la LE o L2 con sus conocimientos lingüísticos y generales previos de forma positiva, posibilitando un aprendizaje significativo. Por tanto, cuando los conocimientos previos facilitan el nuevo aprendizaje, hablamos transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, cuando el proceso de transferencia ocasiona un error, entonces se habla de transferencia negativa o interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender. Por esta razón, la interferencia es un término usado para referirse a los errores cometidos en la L2 o LE, supuestamente originados por su contacto con la LM (Diccionario de términos clave de ELE).

Las investigaciones dentro de este campo de conocimiento han puesto de manifiesto la transferencia de las estructuras de la LM a la LO. La teoría cognitiva describe la transferencia como una compleja estrategia mental que se activa, sobre todo, a la hora de compensar las carencias de conocimiento en la LO. Varios autores hablan de la existencia de una traducción interiorizada, una estrategia automática e inconsciente que consiste en comparar el nuevo input en la LO con el conocimiento desarrollado previamente en la LM o en otras lenguas extranjeras.

Inhibición: Según Schachter (1974), una de las estrategias de la IL consiste en inhibir ciertos ítems cuando el hablante siente inseguridad o miedo para cometer errores. El estudio de este autor tiene una importante implicación didáctica: los hablantes que tienen mayor cantidad de errores no son necesariamente los que tienen una mayor dificultad en la L2. Estos últimos son los que recurren a la estrategia inhibición, precisamente porque les resultan difíciles esas estructuras.

Variabilidad: la producción en la IL varía sistemáticamente dependiendo de las tareas que se realizan. La variabilidad de la IL puede deberse a factores muy variados, pero hay dos muy claros que influyen en ese fenómeno: el contexto de actuación lingüística y la técnica utilizada para la obtención de los datos.

Construcción creativa: se sucede una etapa creativa y no imitativa de adquisición, cuando el alumno intenta usar correctamente la lengua meta siempre que sea posible. Como he mencionado anteriormente, según Chomsky (1965) “el ser humano dispone de un Dispositivo para la Adquisición de Lenguaje que se pone en funcionamiento al entrar en contacto con el input de una lengua.” Por tanto, poseemos de forma inherente las herramientas para crear el lenguaje. Dentro de la propia estrategia de construcción creativa, el aprendiz va a utilizar otras estrategias de la IL de forma a evitar posibles errores, como por ejemplo utilizar la gramática de la L1 esperando que su funcionamiento sea igual o parecido a la L2 o LE.

1.4 Estrategia y error en el proceso de adquisición de una L2

Corder (1967) fue el primero en destacar que los errores son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y, especialmente, para el investigador, en la medida en que constituyen un mecanismo de aprendizaje que permite comprobar hipótesis sobre la naturaleza de la L2. Desde esta perspectiva, el aumento de errores se entiende como un signo de progreso en ciertos estados de la adquisición, porque implica que se ha iniciado la etapa creativa de adquisición (el aprendiente se arriesga y crea sus propias hipótesis acerca de la LO), por lo que los errores son indicios de los estadios por los que pasa el aprendiente en el camino de la apropiación de la lengua meta.

Según Fernández (1990):

- El error no es un pecado, es un mecanismo activo necesario para aprender, es ineludible.
- Nos ayuda a entender cómo se aprende una lengua, cuáles son sus estadios, qué procesos se ponen en juego y cuál es momento en que se sitúa el aprendiz.
- Pone en evidencia fallos metodológicos que es necesario rectificar.

- Un análisis de errores cuidadoso señala cuáles son las estructuras concretas que crean problemas al aprendiz y por qué. Parece que ese análisis debería ser un requisito previo a una programación didáctica.

Corder (1967) acaba estableciendo también una diferencia entre los errores, que nos revelan el conocimiento que subyace a la LO (reflejan la competencia transitoria de la IL), y las faltas, que se deben a cuestiones accidentales de la actuación lingüística, como la memoria y los estados físicos o psicológicos, y que como tales, también aparecen en las producciones de los hablantes nativos. Esta área referente a las diferentes clases de errores abordaremos a continuación.

1.4.1 Las diferentes clases de errores

Si estamos ya convencidos de que los errores son necesarios e ineludibles para aprender y de que nos ilustran sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos, ¿cómo deben tratarse estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE? ¿Se dejan pasar? ¿Los corregimos? ¿Cuándo? ¿Cómo? (Fernández, 1990). Todas estas cuestiones son cuestiones muy pertinentes, aunque sus respuestas dependan de variados factores, como es el caso de las diferentes clases de errores. El AE ha destacado una división ya clásica entre: errores sistemáticos y eventuales, transitorios y fosilizados, colectivos e individuales. Según las definiciones presentadas por Fernández (1990): los errores sistemáticos son aquellos que se repiten en una fase determinada y que permiten observar unas ciertas regularidades subyacentes, regularidades que forman parte de la IL de ese estadio. Frente a estos pueden aparecer errores eventuales que son, de alguna forma, incontrolables. Didácticamente la atención se centrará en los primeros, los sistemáticos, procurando, no solo describir lo que ocurre, sino buscando también el mecanismo y la fuente del error para facilitar su superación.

Los errores transitorios son los típicos errores de desarrollo que caracterizan una etapa del aprendizaje y que tienden a desaparecer. Si el profesor es consciente de que se trata de errores de desarrollo, será capaz de seguir más de cerca el proceso y orientar las acciones didácticas de la forma más rentable posible, por ejemplo imaginemos un niño que empieza a hablar con una gramática y un léxico bastante lejano al del lenguaje adulto: a nadie se le ocurre corregirle continuamente, porque es inútil y porque no le dejaríamos ni hablar ni aprender, sabemos que si

el niño interactúa en su comunidad lingüística, irá evolucionando y modificando progresivamente sus estructuras. En el aprendizaje de una L2, también se pasa por etapas semejantes, en las que el aprendiz, a partir de los datos, va induciendo reglas, todavía parciales o demasiado generales, que se irán matizando, si la motivación por el aprendizaje y la comunicación continúan y se tiene la posibilidad de contar con un contexto lingüístico estimulante donde poder ensayar las hipótesis.

Los errores fosilizados son aquellos que se repiten en fases sucesivas y que ofrecen una mayor resistencia, ya sea por la complejidad misma de la estructura, por un problema de interferencia o por cualquier otra clase de contaminación. Se suelen centrar en las oposiciones singulares de la lengua meta, cuando éstas son complejas y variables, o cuando esa oposición es semejante a la de la LM, pero se diferencia en algún matiz, que a veces no se llega a captar. También son campo abonado para los errores fosilizables, los puntos en que existe una fuerte polisemia, como en el de las preposiciones, o aquellos en que la interferencia de la LM es muy intensa, como en el caso de los problemas fonéticos. La acción didáctica debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis, al mismo tiempo es necesario buscar los momentos de trabajo posibilitador, centrado en la forma, para favorecer la adquisición con actividades apropiadas sobre las funciones, frases, estructuras donde aparece más frecuentemente el error.

Los errores colectivos, frente a los individuales, son los que caracterizan a un grupo de alumnos, normalmente con una LM común, o los que se originan por las dificultades específicas de la lengua que se aprende. Desde un punto de vista didáctico parece obvio preocuparse por los errores colectivos antes que por los individuales y no sólo por la rentabilidad cuantitativa, sino porque estos últimos suelen desaparecer, u obedecen a razones de personalidad del alumno o algún tipo de problema específico.

Baralo (1999) reflexiona sobre la relación entre las teorías de adquisición y la didáctica LE y sugiere que el profesor de lenguas extranjeras debe considerar, en primer lugar, el error como una característica de IL: algo inevitable y necesario para aprender un nuevo idioma. Refiriendo que, si existe esta conciencia por parte del profesor, su perspectiva y la del alumno cambian por completo, así como la dinámica de la clase. De esta manera, el profesor tiene la responsabilidad de distinguir los errores transitorios, normales en el desarrollo del proceso de adquisición, de los fosilizables y actuar en conformidad, teniendo el cuidado de proporcionar un contexto lingüístico

rico y variado para que el alumno pueda basarse en él y verificar las hipótesis lingüísticas que construye en la lengua meta.

1.4.2 Concepto de estrategia en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

Este documento nos demuestra la complejidad que el concepto de estrategia ha ido adquiriendo, estando así su definición estrictamente conectada con la expresión de *estrategias de comunicación*. Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCERL), (Consejo de Europa, 2002):

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

De esta forma, las estrategias de comunicación no deben ser vistas simplemente como una forma de compensar un fallo o una mala comunicación, ya que los hablantes nativos también utilizan regularmente todo tipo de estrategias de comunicación cuando el uso de una determinada estrategia es adecuado en respuesta a las exigencias comunicativas que se les presentan en el momento. “Aquí nos referimos al hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia” (MCERL, 2002: 61).

Las estrategias que utilizamos cuando estamos produciendo mensajes comunicativos orales o escritos son las llamadas estrategias de expresión. Estas estrategias pretenden buscar el equilibrio entre las diferentes competencias, a fin de igualar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. Esta visión metacognitiva se justifica por la aplicación de los principios de planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa (comprensión, expresión, interacción y mediación) y se basa en la forma en la que el usuario autorregula sus recursos durante la actuación, partiendo también de un esfuerzo de introspección (MCERL, 2002).

La capacidad que el alumno tiene para llevar a cabo un aprendizaje consciente, a través del cual pueda reflexionar sobre cómo se aprende, lo conducirá al desarrollo de su autonomía en el

aprendizaje a través del recurso a determinadas estrategias, lo que permitirá igualmente valorar su nivel de competencia estratégica (MCERL, 2002).

1.4.3 La transferencia lingüística en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

La relación entre los estudios de adquisición y la didáctica de L2 está estrictamente conectada con el concepto de transferencia lingüística, ya que en ambos los procesos los alumnos utilizan estrategias de aprendizaje de forma a facilitar la adquisición de la L2.

Son varias las menciones al fenómeno de la transferencia presentes en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC) (2006), particularmente en la parte del inventario de los *Procedimientos del Aprendizaje*, en donde se recogen algunos ejemplos de referencias a la transferencia lingüística o a la aplicación de conocimientos previos. Además, también es importante referir que este inventario se basa en una progresión modular y no por niveles:

Tanto en la dimensión de hablante intercultural como en la de aprendiente autónomo se mantienen los objetivos distribuidos en etapas, al igual que en agente social, de manera que los objetivos de la «fase de aproximación» se establecen como objetivos de A, los de la «fase de profundización» como objetivos de B y los de la «fase de consolidación» como objetivos de C (PCIC, 2006).

Al redefinir sus objetivos generales, el PCIC (2006), establecía tres grandes dimensiones desde la perspectiva del alumno, teniendo siempre al estudiante como centro del proceso de enseñanza aprendizaje:

- El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar

avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Así pues, el inventario de *Procedimientos de Aprendizaje* debe entenderse como una base sobre la que se pueden programar las propuestas hechas en el aula para que el alumno construya su propio conocimiento estratégico, basado en la autorregulación y el control de los factores cognitivos, afectivos o sociales que se ponen en juego de forma consciente durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua (Cea, 2016).

En este mismo inventario en el apartado 1.2 del *Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua*, surgen varios ejemplos de procedimientos que pueden ser llevados a cabo por los alumnos en su proceso de aprendizaje, de los cuales destacamos los más pertinentes para la investigación:

1.2.2 Elaboración e integración de la información

Razonamiento deductivo:

- Aplicación de las reglas generales a las nuevas que requieran el uso de la lengua.
- Generalización de las reglas.
- Construcción creativa.

Ejemplos de aplicación:

- Añadir –s o –es para formar el plural de las nuevas palabras aprendidas.
- Utilizar reglas de gramática o pragmática aprendidas en clase para formar oraciones en situaciones reales de comunicación.

Análisis contrastivo:

- Comparación de elementos del español (gramática, nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias

Ejemplos de aplicación:

- Buscar e identificar en otras lenguas similitudes fonéticas de los nuevos exponentes nocionales que se conocen: “crema, compañía, etc.”

- Identificar cognados o falsos amigos entre las diferentes lenguas que se conocen.
- Comparar los sistemas fonéticos de diferentes lenguas con el fin de hallar similitudes y diferencias.

Razonamiento inductivo:

- Generalización y formulación (implícita o explícita) de las reglas a partir de la observación de fenómenos.
- Inferencia.

Ejemplos de aplicación:

- Extraer reglas y generalizaciones a partir de la observación y puesta en relación de determinados fenómenos y los contextos en los que se presentan (fónicos, sintácticos, situacionales...).

Traducción:

- Conversión de ideas formuladas en una lengua a otra que se conozca.

Ejemplos de aplicación:

- Traducir literalmente de la lengua materna u otras para intentar comprender su significado.

Transferencia:

- Generalización: movilizar conocimientos de otras lenguas (reglas de gramática, forma de los exponentes nocionales o funcionales, macroestructuras textuales, etc.) para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua.

Ejemplos de aplicación:

- Emplear el conocimiento del vocabulario de otras lenguas para la comprensión del significado de palabras homónimas.
- Emplear el conocimiento de la macroestructura de los géneros para procesar un texto (...)

Inferencia:

- Uso de información conocida para extraer o adivinar significados en la lengua.
- Uso de la información conocida para prever resultados.

Ejemplos de aplicación:

- Inferir significados en un texto a partir de la información proporcionada por el contexto.

1.2.6. Compensación

Adivinación o reconstrucción:

- Uso de claves lingüísticas: conocimientos metalingüísticos, conocimientos parciales del sistema del español, conocimientos de la lengua materna u otras lenguas.
- Uso de claves no lingüísticas (conocimiento del mundo).

Ejemplos de aplicación:

- Aprovechar similitudes formales entre las lenguas conocidas para adivinar el significado de los exponentes nocionales nuevos o desconocidos.

Sustitución:

- Uso de la lengua materna u otras lenguas que se conocen.
- Creación léxica.

Ejemplos de aplicación:

- Inventar una palabra nueva, empleando reglas de composición o derivación para referir una determinada noción.
- (...)

Estos procedimientos retirados del PCIC (2006) son los mismos para todos los niveles de competencia lingüística (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) y están directamente relacionados con el mecanismo de la transferencia lingüística. Funcionan, entonces, como estrategias de aprendizaje que el alumno puede utilizar para progresar en la lengua meta de una forma más o menos consciente, en el proceso de asimilar los datos disponibles de la forma más fácil, rápida, agradable, eficaz y transferible a nuevas situaciones (Oxford, 1990). Para el profesor, el inventario de estos procedimientos y ejemplos de aplicación ayuda a percibir algunos de los mecanismos subyacentes al proceso cognitivo realizado por los alumnos que aprenden una LE.

1.5 Proximidad etimológica entre la lengua portuguesa y la lengua española y procedimientos de adquisición en estudiantes lusófonos de español

El principal aspecto de la investigación es detectar si la proximidad entre el idioma portugués y el español ayuda o, por el contrario, dificulta el aprendizaje del español como lengua extranjera. La proximidad de la lengua portuguesa a la española se debe, como sabemos, al hecho de que ambas son lenguas románicas, es decir, que provienen del latín. Como lenguas derivadas del latín que comparten un mismo espacio geográfico, la Península Ibérica, se relacionan a través de una frontera que une y simultáneamente separa y que permite entrelazar cultura e historia, el portugués y el español seguramente serán las lenguas más próximas en el ámbito de la familia de las lenguas románicas, registrando procesos evolutivos en gran parte paralelos y minoritariamente divergentes (Furtado, 2012).

Es indiscutible que la proximidad de las lenguas portuguesa y española diferencia y particulariza su aprendizaje en relación con otros idiomas. El alumno que estudia español y que tiene la lengua portuguesa como LM se va a distanciar de lo restante partiendo de la idea de que no se encuentra en un nivel de falso principiante, sino en el de un aprendiente con una rápida progresión de aprendizaje que puede aprovechar las numerosas semejanzas entre las dos lenguas (en oposición al “falso aprendiente” que tuvo contacto con la lengua en el pasado, según el Diccionario de términos clave de ELE), todo lo cual le permite transferir su conocimiento de la lengua materna a la lengua extranjera no solo en lo que respecta al nivel morfológico, fonológico, sintáctico y léxico, sino también pragmático y sociológico, recreando implícitamente las reglas y formulando deducciones que les permiten mantener la comunicación. En este ámbito, el componente léxico tiene un valor preponderante, considerando el vasto número de vocablos de las dos lenguas que comparten bastantes elementos, exactamente iguales o con pequeñas diferencias. Sin embargo, si por un lado, las semejanzas entre los dos sistemas lingüísticos pueden colocar al aprendiente portugués en un nivel superior de aprendizaje, facilitándoles las primeras fases de adquisición, esa misma proximidad provoca, en etapas posteriores, dificultades en la progresión y perfeccionamiento de la lengua meta, esencialmente en el campo de producción. Según Santos Gargallo (1993: 115):

La cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas (la lengua meta y la lengua nativa) puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje. La lengua nativa funciona como una ayuda o apoyo ante las situaciones en las que se está aprendiendo, pero en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar.

Como he mencionado en capítulos anteriores, este “incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar” (Gargallo, 1993: 115), está relacionado con la transferencia negativa o interferencia que constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, ya que por falta de conocimiento de la lengua meta, la tendencia del alumno es recurrir a los conocimientos previos de su LM y/o lenguas que haya adquirido anteriormente. Esto resulta muchas veces en la creación de errores difíciles de eliminar, los llamados errores fosilizados. A pesar de que los alumnos portugueses en una primera fase son capaces de alcanzar fácilmente el objetivo principal que es la comunicación (aunque no siempre lingüísticamente correcta), en una segunda fase, cuando los errores que son resultado de la semejanza entre el portugués y el español no son debidamente rectificadas, esto puede resultar en una adquisición más lenta o inadecuada de la lengua extranjera. Es decir, las semejanzas existentes entre la lengua portuguesa y española a pesar de ser benéficas en algunos aspectos del aprendizaje, son en otros muchos puntos perjudiciales, ya que son dos sistemas lingüísticos diferentes y que, como tal, a pesar de sus semejanzas, funcionan de forma diferente. Esta transferencia de conocimiento que hacemos de forma muchas veces natural debido a las semejanzas entre las lenguas, resulta otras tantas en producciones erróneas debido a las diferencias mencionadas.

Algunos autores afirman que la proximidad entre el portugués y el español puede ser en realidad un “gatillo” para la formación de varios errores. A este propósito Vigón (2005: 2) refiere que los alumnos portugueses eligen la disciplina de español porque piensan que “el español es una lengua que poco se diferencia del portugués” y que esa proximidad etimológica de las lenguas se ve como una forma fácil de aprobar esta asignatura sin mucho esfuerzo. Además, Vigón (2005) afirma que los alumnos que manifiestan esta creencia avanzan poco en el aprendizaje de la lengua pues acaban por fosilizar su interlengua, en vez de desarrollar la lengua meta. Defendiendo así la idea de que los conocimientos previos que tienen de la lengua, frecuentemente incorrectos, van entorpeciendo y haciendo que los errores se mantengan, ya que ya se encuentran demasiado enraizados en su IL. El autor advierte de que, en una primera fase de aprendizaje, el profesor no debe centrarse solamente en las transferencias positivas de sus

alumnos, sino también en las negativas que son las que perjudican el proceso normal del aprendizaje (aunque formen parte de ello).

Vigón (2005: 2) agrega que:

Una de las grandes preocupaciones que se nos plantea a los profesores de español lengua extranjera en Portugal, es cómo trabajar la lengua en nuestras clases.

¿Debemos trabajar la lengua desde un punto de vista puramente comunicativo, si nuestros alumnos nos entienden – o eso creen – desde el primer día que entran en clase? No podemos decir que ninguno de nuestros alumnos comience de una fase cero, la mayoría ya ha estado varias veces en territorio español, y por tanto ya ha intentado comunicarse. Sin embargo, si atendemos a sus aventuradas producciones tanto orales como escritas, veremos que esta lengua que utilizan para comunicarse, aunque pueda entenderse, no es español, sino que se trata de un sistema, en ocasiones intermedio entre el español y el portugués, otras veces incluso hasta alejado de los dos. El alumno portugués es, sin duda, un falso principiante y a veces un alumno excesivamente confiado.

Teniendo en cuenta mi experiencia como alumna portuguesa de ELE, creo que en general los alumnos portugueses son sin duda alumnos excesivamente confiados que acaban por ver el español como una lengua de adquisición fácil debido a su proximidad etimológica con el portugués. En el contexto de ASL debemos tener en cuenta no solo la proximidad lingüística, sino también la consciencia que el alumno tiene de ella (Gil, 2015). Lo que se sucede muchas veces es que estos alumnos acaban por no alcanzar nunca el dominio perfecto de la lengua. La cuestión de la proximidad etimológica entre el portugués y el español será abordada en el apartado que viene a continuación, concretamente en los cuestionarios realizados en el marco de esta investigación, con la intención de identificar la perspectiva de los alumnos en cuestión.

2. MARCO METODOLÓGICO Y PROCEDIMENTAL

En este capítulo se presenta la fundamentación metodológica y procedimental de este estudio. Empezamos con la metodología de investigación, a continuación con la problematización del objeto de estudio, la descripción del grupo meta, la hipótesis de investigación, los objetivos, las fases e instrumentos de investigación y, por último, el análisis de datos y comparación de resultados.

2.1 Metodología de investigación

El método de investigación empleado en esta disertación va a ser el estudio de caso. Se suele aplicar en investigaciones que implican una dimensión empírica sobre un fenómeno particular dentro de un contexto de vida real utilizando diversas fuentes de evidencia (Robson, 2002). El estudio de caso permite acompañar al alumno en diligencias rigurosas y disciplinadas. Se pretende que el alumno se entere por su forma de ver, sentir, comprender e interpretar, de todo el proceso de construcción de su propio conocimiento (Simons, 2011).

El estudio de caso permite comprender el contexto de investigación, así como la capacidad de generar respuestas a las preguntas “why?”, “what?” y “how?” (Saunders, Lewis y Thornhill, 2009). Por esta razón, las técnicas de recopilación de datos empleadas pueden ser diversas y es probable que se usen en combinación (triangulación). Por lo tanto, este método de investigación tiene como objetivo no solo entender el evento de estudio, sino también, al mismo tiempo, desarrollar teorías más generales sobre el fenómeno observado. Va más allá de describir los hechos o situaciones y, busca proporcionar conocimiento sobre el fenómeno estudiado y probar o contrastar relaciones evidenciado en el caso.

Generalmente, los estudios de caso son estudios que combinan técnicas cuantitativas y cualitativas. En este trabajo, tendremos presente un análisis cuantitativo comparado, ya que el objetivo es comparar diferentes grupos de alumnos y comprobar se existen diferencias significativas entre ellos relativamente a la utilización del MDO en función del nivel de su competencia comunicativa.

2.2 Problematización del objeto de estudio: MDO

Una estructura particularmente difícil de adquirir para los estudiantes portugueses de ELE es el MDO. Este concepto, también conocido como DOM en inglés, es un fenómeno que ha sido muy más estudiado y debatido a lo largo de la historia de la lingüística románica. Aunque Georg Bossong había introducido el término DOM por primera vez en 1982, no fue hasta la publicación de *Empirische Universalienforschung. Die Differentielle Objektmarkierung in den neuiranischen Sprachen* en el año 1985 que este término se ha ido difundiendo.

Según Costanza (2016: 8): “Bajo MDO se entiende la variación en la que exclusivamente una parte restringida de los argumentos en una determinada función gramatical reciben una expresión gramatical determinada, mientras que los casos restantes en la misma función no la reciben”. En el caso concreto del español, con MDO se describe la variación entre la preposición *a* y \emptyset (= ‘nada’) en construcciones transitivas, donde la marca positiva ‘[+MDO]’ indica la expresión con la preposición *a* (1) y la marca negativa ‘[-MDO]’ la expresión sin la preposición mencionada (2), como en los siguientes ejemplos:

(1) El perro reconoce *a* su dueño. [+MDO]

(2) El perro reconoce \emptyset su casa. [-MDO]

Ciertos factores como la animación, la especificidad y la definición del objeto directo son relevantes para el marcado y el peso relativo de estos factores difiere entre lenguas (Bossong, 1991). Por ejemplo, en español, el MDO ocurre con mayor frecuencia con objetos directos animados y específicos, como en (3). En este idioma, los objetos directos inanimados generalmente no están marcados, como lo demuestra la falta de gramaticalidad de (4).

(3) Juan vio *a* María.

(4) Juan vio *a* la mesa.

Sobre estos factores Aissen (2003) explica que existen diferencias importantes entre los idiomas y distingue los idiomas MDO unidimensionales de los idiomas MDO bidimensionales. Para Aissen (2003) los idiomas en los que solo uno de los factores anteriores es relevante para el marcado, como el turco y el yiddish, se denominan idiomas MDO unidimensionales. Por el contrario, los

idiomas como el hindi, el persa y el español, donde se considera más de un factor en el marcado, se denominan idiomas MDO bidimensionales. En el fenómeno MDO, por lo tanto, hay diferencias en el número de factores relevantes para el marcado según el idioma en cuestión. Dado que el marcado en sí es diferencial y, por lo tanto, no se utiliza en todas las oraciones de un idioma, los estudiantes de las lenguas MDO deben aprender los contextos en los que es obligatorio, opcional y/o inaceptable usar esta estructura, así como las diferencias de significado asociadas con su uso o ausencia de uso de la estructura.

A pesar de que el uso más prototípico de esta marca en español incluye la inserción obligatoria del marcador con objetos directos [+ animado] y [+ específico], y la falta obligatoria del marcador con objetos directos inanimados, existen otros factores relevantes para MDO en español. Por ejemplo, tanto la afectación (por la acción del verbo) del acusativo como su individualización o el grado de diferencia entre el objeto y el sujeto o los antecedentes son relevantes para el marcado (Weissenrieder, 1990). Son estos factores semánticos, así como la complejidad sintáctica de la estructura, lo que hace que el MDO sea difícil de adquirir para los estudiantes de una L2.

2.3 Descripción del grupo meta

El presente estudio tiene como objetivo comparar diferentes grupos de hablantes portugueses de ELE aprendida en contexto de no inmersión lingüística. Teniendo en cuenta que los alumnos comparten la misma LM, sucede muchas veces que la utilización de la LM se sobrepone a la LE, ya que les resulta más fácil para comunicarse. Esto resulta en un proceso de adquisición más lento y con una mayor frecuencia de interferencias lingüísticas, siendo muy fácil propagar la posible fosilización.

Para la realización de este estudio, que tuvo lugar a lo largo del segundo semestre del curso académico de 2019-2020, fueron seleccionados cuatro grupos de alumnos de la Universidade do Minho. Tres de estos grupos son alumnos portugueses de los grados de Línguas e Literaturas Europeias y Línguas Aplicadas que están actualmente estudiando ELE. Los participantes se dividen en función del nivel de lengua: el grupo de nivel C1 está compuesto por 11 estudiantes, el grupo de nivel B1 por 10 estudiantes y el grupo de nivel A2 por 10 estudiantes.

Se decidió también incluir un grupo de control que funcionase como base de comparación de resultados, en el cual fueron seleccionados 9 alumnos hablantes nativos de español del Mestrado em Espanhol Língua Segunda / Língua Estrangeira de la Universidade do Minho. Estos 9 alumnos solo han participado en el cuestionario de la tarea de juicio de gramaticalidad y en el cuestionario de descripción de imágenes, ya que son los cuestionarios que contienen la estructura lingüística que está siendo investigada. De esta forma, 31 personas participaron en los cuatro cuestionarios y 9 participaron en dos, dando así un total de 40 personas que participaron en esta investigación.

2.4 Hipótesis de investigación

Al implementar los cuestionarios para recoger información rigurosa sobre la estructura lingüística que es el foco de la investigación, se prevé que teniendo en cuenta la escala global con los descriptores de los niveles comunes de referencia mencionada en el MCERL (Consejo de Europa, 2002) y (Figura 2), exista una diferencia en el uso del MDO entre los estudiantes de los tres niveles de competencia lingüística de ELE que formarán parte de la investigación:

- Los estudiantes de nivel avanzado (C1 o usuarios competentes según el MCERL) e intermedio (B1 o usuarios independientes según el MCERL) reconocerán la necesidad de usar el MDO con mayor facilidad y frecuencia que los estudiantes de nivel inicial (A2 o usuarios básicos según el MCERL);
- En el nivel superior e intermedio pueden encontrarse algunos casos en los que no se use adecuadamente el MDO y eso sea indicio de un error fosilizado;
- Por interferencia con la L1 de los estudiantes y por la falta de conciencia sobre el uso de esta propiedad lingüística, se espera que el uso del MDO en los estudiantes de nivel inferior sea poco frecuente.

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sa be reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sa be expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sa be desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sa be comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sa be describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 2. Descriptores de los niveles comunes de referencia: escala global. Según el MCERL (2002:26)

2.5 Objetivos

Así pues, teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, el presente estudio persigue los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre las características intrínsecas de la L1 y L2 de los estudiantes portugueses de ELE y alertar para la dificultad de adquisición de un tipo de estructuras lingüísticas que no existen en la L1 de los aprendientes;
- Dada la previsible dificultad de adquisición de esta propiedad lingüística en tres niveles diferentes de competencia lingüística de los estudiantes portugueses de ELE, se pretende establecer una comparación en relación a este aspecto entre los grupos con niveles de dominio diferente;

- Comprobar el impacto que la participación de los estudiantes en este estudio ha tenido en lo que respecta al aumento de conciencia/conocimiento sobre el uso del MDO en ELE.

2.6 Instrumentos de la investigación

Inicialmente, los instrumentos de investigación estaban destinados a ser utilizados en clase, siendo más fácil recoger los datos en cuestión. Sin embargo, debido a la situación que estamos enfrentando actualmente debido al Covid-19, no fue posible realizar el estudio de forma presencial ya que las clases presenciales en la universidad, por cuestiones de seguridad, se suspendieron durante ese periodo. Para seguir adelante con el proyecto, decidí aplicar los cuestionarios en modalidad online a través de la plataforma Google Forms.

Además, es importante mencionar que para la realización de este estudio fue necesaria no solo la autorización de la CEICSH (*Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas*) de la Universidade do Minho (Anexo 5 – Declaración de la Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas de la Universidade do Minho), sino también la presentación de una declaración de consentimiento informado (Anexo 1 – Cuestionario sociolingüístico) que, en este caso no está firmada ya que es online, pero que está debidamente confirmada por los alumnos a los que solo se les permite participar en el estudio después de declarar que están de acuerdo con las normas presentadas.

Para realizar la investigación sobre la utilización del MDO por parte de aprendientes portugueses de ELE fueron utilizados cuatro instrumentos de investigación. El primero es un cuestionario sociolingüístico (Anexo 1 – Cuestionario sociolingüístico) de 24 preguntas que pretende obtener las informaciones necesarias para la descripción del perfil del alumnado, como por ejemplo:

8. ¿Qué nivel de español estás frecuentando? *

- Español A1
- Español A2
- Español B1
- Español B2
- Español C1
- Español C2

Figura 3. Extracto del cuestionario sociolingüístico

Así como la perspectiva personal de cada estudiante en relación a la ASL, como por ejemplo:

9. ¿Te parece interesante reflexionar sobre tu lengua y cómo esa influye en la lengua que estás adquiriendo? *

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Completamente de acuerdo

Figura 4. Extracto del cuestionario sociolingüístico

En el segundo instrumento de investigación, se va a utilizar una tarea de juicio de gramaticalidad (Anexo 2 – Tarea de juicio de gramaticalidad) en la cual los alumnos van a tener que valorar si las frases presentadas les parecen correctas o incorrectas desde el punto de vista gramatical. Las respuestas seguirán una escala del 1 al 5, en la que el 1 corresponde a “completamente agramatical”, 2 a “poco gramatical”, 3 a “algo gramatical”, 4 a “gramatical” y 5 a “completamente gramatical”, como podemos ver a través del siguiente ejemplo:

	1 - COMP AGRAM	2 - POCO GRAM	3 - ALGO GRAM	4 - GRAM	5 - COMP GRAM
1. Los niños comen la helado.	<input type="radio"/>				
2. ¡Has crecido desde la última vez que te vi!	<input type="radio"/>				
3. Ello ha estado cantando todo el día.	<input type="radio"/>				

Figura 5. Extracto del cuestionario 2: tarea de juicio de gramaticalidad

Esta tarea está constituida por 40 oraciones. De estas 40 oraciones, 10 existen elementos DOM, de los cuales 3 son ítems gramaticales (1) y 7 no gramaticales (2):

(1) No encuentro a mi hermana.

(2) No encuentro a mi libro.

Las restantes 30 oraciones son distractores, siendo de ellos 15 gramaticales (3) y 15 no gramaticales (4).

(3) Ana cree que su casa está embrujada.

(4) La chica caminan en el parque.

A través de este cuestionario se pretende ver si los alumnos son capaces de identificar cuando el MDO fue o no aplicado correctamente o incorrectamente, distinguiendo así los objetos directos animados de los objetos directos inanimados.

El tercer instrumento de investigación es una actividad de descripción de imágenes² (Anexo 3 – Tarea de descripción de imágenes) cuyos resultados se pretenden relacionar con los del cuestionario anterior, pues será a través de este cuestionario con el que vamos a medir el

² Esta actividad fue retirada (aunque no de forma total) de la tesis doctoral de Martoccio, A. (2012).

impacto de la tarea de juicio de gramaticalidad en el aprendizaje de los alumnos de ELE, más concretamente en el conocimiento sobre el MDO.

En esta tercera actividad, se utilizó un test de producción donde el objetivo es que el hablante utilice la estructura que se pretende estudiar, en este caso el test de producción es provocado por escrito con una producción más libre pues es a partir de imágenes. A través de esta tarea de descripción de imágenes se pretende ver si los alumnos serían capaces de utilizar el MDO o no de forma adecuada, sabiendo diferenciar los objetos animados de los inanimados ya introducidos en el cuestionario anterior. Aquí los alumnos van a tener que describir las acciones presentadas en las imágenes, siendo para eso necesario que conjuguen el verbo o los verbos en el infinitivo que aparecen por encima de las imágenes y creen una frase o dos frases con sentido completo. Las 24 imágenes contienen 17 verbos con objetos directos animados (Figura 6) y 19 verbos con objetos directos inanimados (Figura 9).

6. Acostar *



Figura 6. Extracto del cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes

En la pregunta 6 se espera que los alumnos elaboren la siguiente frase: “La madre acuesta a su hija” y no “La madre acuesta su hija.” Aquí, los alumnos tienen que ser capaces de identificar que la hija es un objeto directo animado y, por lo tanto, deben utilizar la preposición “a” indispensablemente.

3. Buscar *

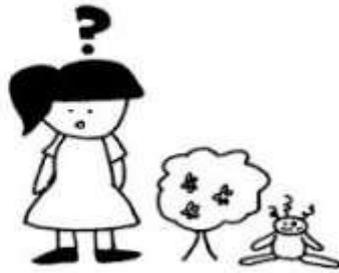


Figura 7. Extracto del cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes

En la pregunta 3 se espera que los alumnos elaboren la siguiente frase: “La niña está buscando su muñeca” y no “La niña está buscando a su muñeca.” Aquí, los alumnos tienen que ser capaces de identificar que la muñeca es un objeto directo inanimado y, por eso, la utilización de la preposición “a” no es necesaria.

De la misma forma que en el cuestionario anterior, a través de este cuestionario se pretende ver si los alumnos son capaces de distinguir los objetos directos animados de los objetos directos inanimados utilizando o no el MDO.

Como último instrumento de investigación, fue utilizado un cuestionario final (Anexo 4 – Cuestionario final) con 9 preguntas, donde el principal objetivo era ver de qué forma la participación de los estudiantes en este estudio ha contribuido para el aumento de consciencia sobre la utilización de estas estructuras inherentes a su propia lengua y cómo estas influyen en la L2, así como para el aumento de conocimiento relativamente a la utilización del MDO. Las respuestas seguirán una escala del 1 al 5, en la que el 1 corresponde a “completamente en desacuerdo”, 2 a “en desacuerdo”, 3 a “ni de acuerdo / ni en desacuerdo”, 4 a “de acuerdo” y 5 a “completamente de acuerdo”, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

	1 - Completamente en desacuerdo	2 - En desacuerdo	3 - Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo	4 - De acuerdo	5 - Completamente de acuerdo
5. ¿Consideras importante que los alumnos tengan más consciencia sobre las estructuras lingüísticas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ¿Crees que estas actividades despertaron en ti curiosidad y interés por saber de qué trata la investigación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ¿Crees que estas actividades han sido importantes para reflexionar sobre tu proceso de aprendizaje de lenguas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 8. Extracto del cuestionario final

En una última fase, fue utilizado un grupo de control, con el objetivo de establecer una comparación de datos entre los alumnos portugueses de ELE y los hablantes nativos de español. El grupo de control solo ha contestado al cuestionario de la tarea de juicio de gramaticalidad y al cuestionario de descripción de imágenes, ya que son los cuestionarios donde está presente la estructura lingüística que se encuentra sobre investigación.

2.7 Análisis y comparación de resultados

- **Cuestionario 1: cuestionario sociolingüístico**

Todos los estudiantes que participaron en este estudio son de nacionalidad portuguesa y están actualmente estudiando ELE en la Universidade do Minho como ya se ha adelantado. En este caso, en los cuestionarios participaron los niveles A2, B1 y C1, distribuidos de una forma equitativa entre los diferentes niveles. En lo que respecta a la edad, la mayor parte de los estudiantes están entre los 20 – 23 años (promedio de 21,18 y desviación estándar 4,29), como se puede ver en la Figura 10.

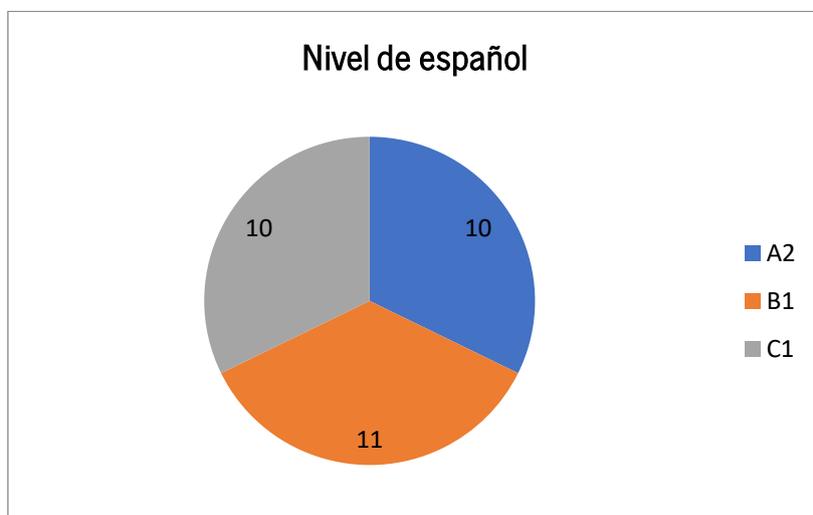


Figura 9. Número de alumnos en cada nivel de español

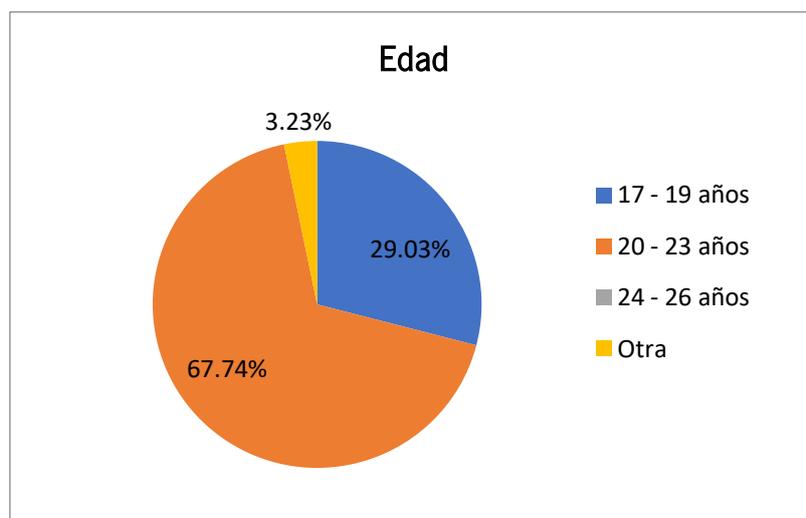


Figura 10. Edad de los participantes

En la figura siguiente (Figura 11) se puede ver que la mayoría de los estudiantes (71%) ha empezado a estudiar español en la escuela secundaria y al entrar en la universidad. No existe nadie que haya empezado a estudiar español después de los 20 años.

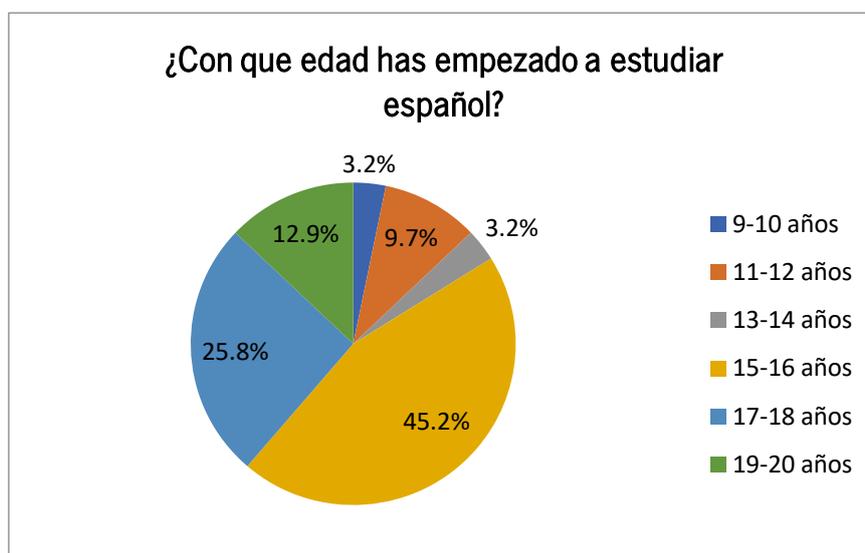


Figura 11. Edad en que los participantes han empezado a estudiar español

En esta parte del cuestionario nos pareció pertinente preguntar a los participantes si les parecía relevante la edad en la adquisición de una L2 a través de la pregunta “¿Crees que la edad puede influenciar en el proceso de adquisición de una lengua? ¿Por qué?”. A esta pregunta 4 alumnos han respondido que no, que es todo una cuestión de estudiar y ejercitar el cerebro y 27 han respondido que sí, que cuanto más temprano se aprende un nuevo idioma más fácil es adquirirlo.

Como hemos discutido en el apartado *1.2.1 Diferencias y similitudes entre adultos y niños en el proceso de adquisición lingüística*, son varios los factores que influyen en el proceso de adquisición de una L2. Según la teoría de Lenneberg (1967) la dotación genética especificada para el lenguaje no está disponible de manera indefinida, sino que existe un “período crítico”. Es decir, la capacidad funcionará de manera óptima si recibe los estímulos necesarios en el tiempo adecuado, mientras que se atrofiará si la adquisición no se realiza antes de la pubertad (Baralo, 1999). Sin embargo, existen muchos casos de personas que adquieren de forma exitosa una L2 después de la pubertad. La verdad es que la adquisición de una lengua puede verse bloqueada

inclusive en lo que se considera una edad óptima, vemos que tanto niños como adultos tienen ventajas e inconvenientes para el aprendizaje de L2.

De una forma general, los participantes (52%) han empezado a estudiar la lengua española sobre todo porque es más fácil que las otras lenguas. Aquí, podemos justificar esta opción por la familiaridad que la lengua portuguesa tiene con la española como ya se ha mencionado en el apartado *1.5 Proximidad etimológica entre la lengua portuguesa y la lengua española y procedimientos de adquisición en estudiantes lusófonos de español*, defendiendo la idea de Vigón (2005) de que “el alumno portugués es, sin duda, un falso principiante y a veces un alumno excesivamente confiado”.

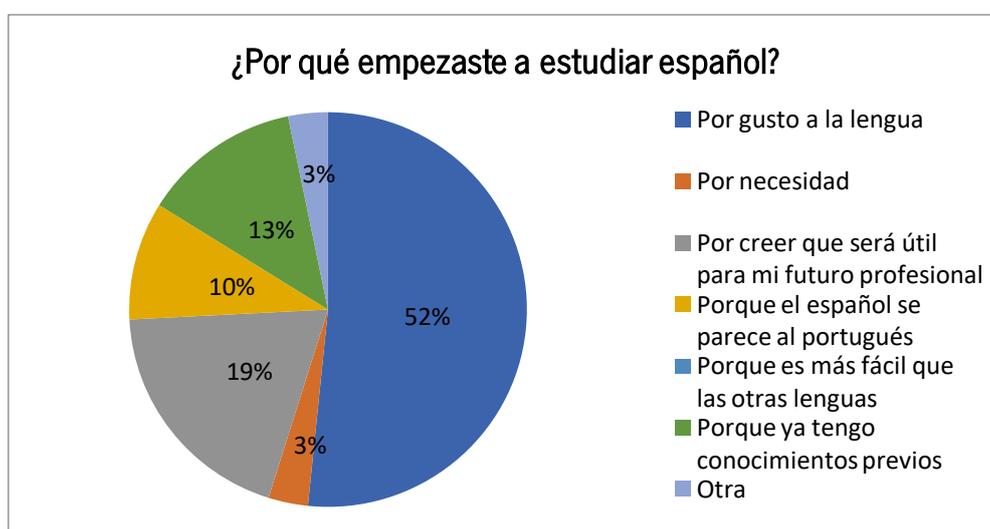


Figura 12. Motivos por los cuales los participantes empezaron a estudiar español

Continuando dentro del mismo tema, algunas preguntas pretendían comprender de qué manera la LM, según la percepción de los estudiantes, podría influenciar la adquisición de la lengua española a través de la siguiente pregunta “¿Crees que tu lengua materna influye en la adquisición del español?”, a la cual todos los alumnos han respondido que sí. A continuación se ha preguntado si lo veían como algo positivo o negativo, siendo la mayor parte de las respuestas afirmativas como se puede ver a través de la Figura 13.

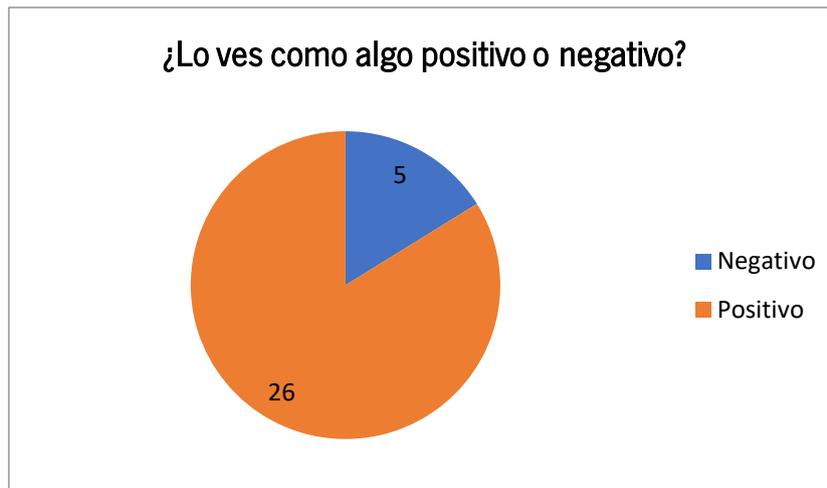


Figura 13. Perspectiva de los alumnos en relación a la influencia de su LM en la adquisición del español

Para profundizar en el tema de una manera más directa, se introdujo la pregunta “¿Crees que los estudiantes portugueses sienten más facilidad en aprender español? ¿Por qué?”. Aquí, las respuestas ya fueron más equilibradas puesto que 21 alumnos afirmaron que sí debido a que son idiomas con muchas similitudes; 5 alumnos respondieron que depende, pues como son idiomas con muchas similitudes a veces se acaban equivocando y los restantes 5 alumnos dijeron que no, ya que las similitudes solo retrasan el aprendizaje, aludiendo a los falsos amigos como ejemplo. Una vez más, estas respuestas están en coherencia con la información presentada en el apartado *1.5 Proximidad etimológica entre la lengua portuguesa y la lengua española y procedimientos de adquisición en estudiantes lusófonos de español*, pues si por un lado las semejanzas entre los dos sistemas lingüísticos pueden colocar al aprendiente portugués en un nivel superior de aprendizaje, facilitándoles las primeras fases adquisición, esa misma proximidad provoca, en fases posteriores, dificultades en la progresión y perfeccionamiento de la lengua meta.

Como vimos en el apartado *1.3.1 Interlengua*, al adquirir un nuevo idioma es normal que surjan dudas de cómo decir algo, lo que muchas veces acaba originando un error. Como podemos ver a través de los resultados de la Figura 14, para evitar la situación, los participantes recurren sobre todo a una forma diferente de decirlo, por ejemplo a través de sinónimos.

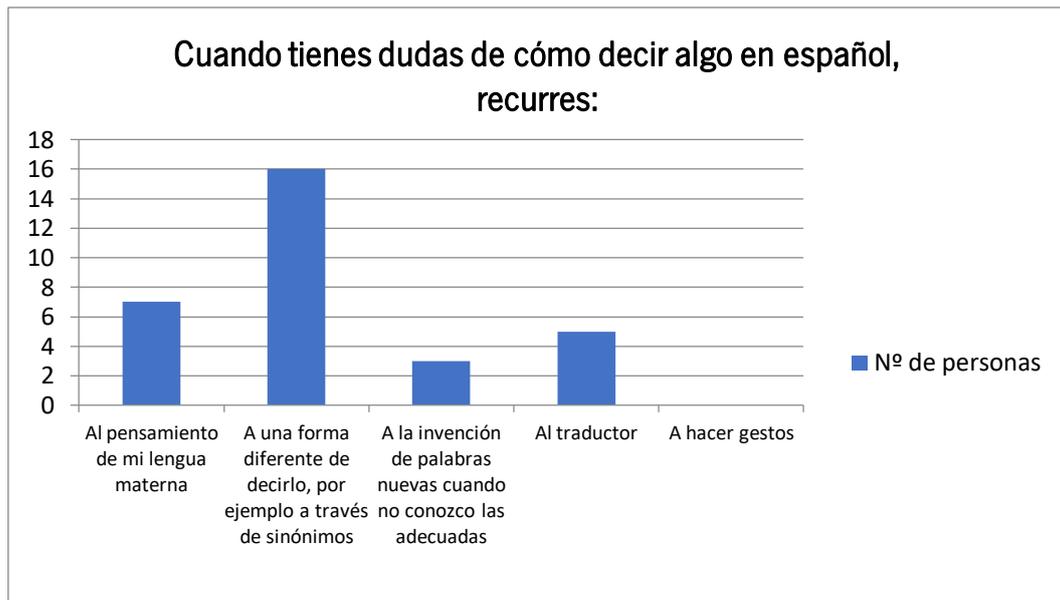


Figura 14. Estrategias compensatorias a las que los que los informantes recurren cuando tienen dudas de cómo decir algo en español

Con la intención de comprender mejor las capacidades de los alumnos en español, se les pidió que en una escala del 1 al 5 (1 = pobre, 2 = necesita trabajo, 3 = bueno, 4 = muy bueno, 5 = hablante nativo), calificasen sus habilidades con relación a la lectura, habla, comprensión auditiva/audiovisual y escritura. De una forma general, podemos afirmar que los alumnos califican sus habilidades de expresión verbal como algo que necesita de más trabajo que las habilidades de audición y escritura. En este sentido, teniendo en cuenta mi experiencia como alumna portuguesa de ELE, creo que es normal que los alumnos se sientan más cómodos en otra lengua cuando esta no implica una mayor interacción social. Aquí podemos mencionar la estrategia de inhibición (presente en el apartado *1.3.2 Estrategias de la interlengua*) que, según Schachter (1974) es una de las estrategias de la IL que consiste en inhibir ciertos ítems cuando el hablante siente inseguridad o miedo para cometer errores (sin olvidar que los hablantes que tienen mayor cantidad de errores no son necesariamente los que tienen una mayor dificultad en la L2).

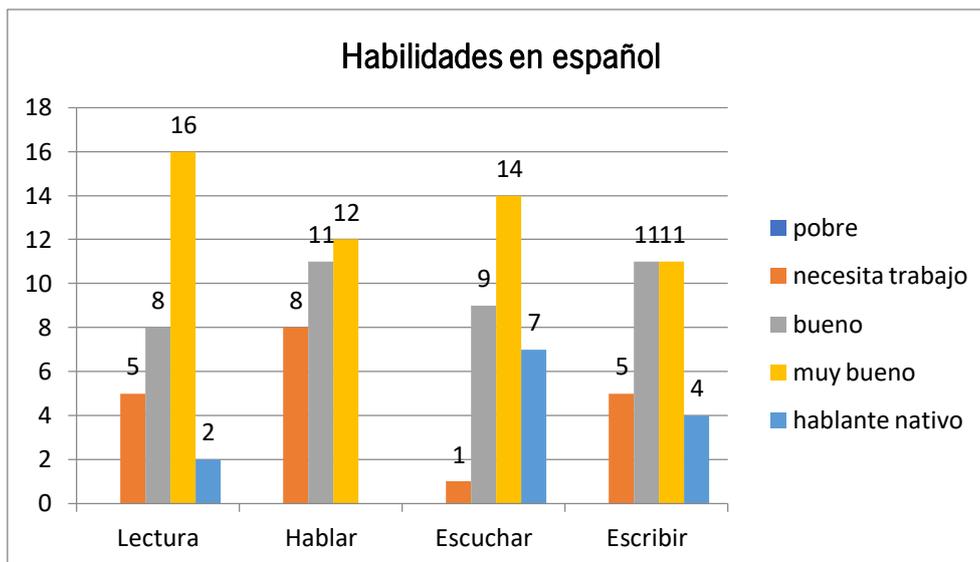


Figura 15. Clasificación de las destrezas principales en español de los participantes

Una de las conclusiones preliminares que podemos extraer del cuestionario sociolingüístico, podemos afirmar es que, de una forma general, los alumnos creen que factores como la LM pueden afectar de forma positiva la adquisición de una L2. A continuación, a través de los cuestionarios 2 y 3, veremos de qué forma la lengua portuguesa influencia en la adquisición de ELE y lo que eso implica en el éxito (o no) de la competencia comunicativa de los estudiantes.

- **Cuestionario 2: tarea de juicio de gramaticalidad**

Antes de empezar el análisis referente a los datos obtenidos en el cuestionario de la tarea de juicio de gramaticalidad es necesario aclarar que las respuestas fueron adaptadas a una escala de 1 – 5 para facilitar el tratamiento de datos. En este cuestionario los alumnos tenían que atribuir una puntuación a las frases del 1 al 5 teniendo en cuenta su gramaticalidad (siendo 1 = completamente agramatical; 2 = poco gramatical; 3 = algo gramatical; 4 = gramatical; 5 = completamente gramatical). Los datos fueron adaptados de forma que fuese posible trabajarlos en el Excel. De este modo, parte de la escala fue eliminada quedando solo el valor numérico para realizar los cálculos. Esta adaptación de datos consistió en: 1 – COMP AGRAM → 1; 2 – POCO GRAM → 2; 3 – ALGO GRAM → 3; 4 – GRAM → 4; 5 – COMP GRAM → 5. A continuación se elaboró una tabla donde todos los valores fuesen resumidos de acuerdo con el

nivel de español y la condición evaluada. Una vez más, para facilitar el análisis de datos, las frases fueron adaptadas a las siguientes condiciones:

Condición A – gramatical DOM (frases donde la preposición “a” es utilizada correctamente)

Condición B – agramatical DOM (frases donde la utilización de la preposición “a” es incorrecta, pues no era necesario por ser objetos inanimados)

Condición C – agramatical DOM (frases donde falta la utilización de la preposición “a” pues son objetos animados)

Condición D – distractor gramatical (frases que están gramaticalmente correctas y solo son utilizadas para distraer)

Condición E – distractor agramatical (frases donde existen palabras mal escritas)

Condición F – distractor agramatical (frases donde falta el uso de alguna palabra)

Condición G – distractor agramatical (frases donde el uso de una palabra no es necesario)

Una vez recopilados los datos, se intentó obtener un factor/indicador que permitiese mostrar de la forma más clara, válida y fiable las conclusiones que se presentan a continuación. Inicialmente, se estableció que ese factor sería el promedio de las respuestas obtenidas en cada condición según el nivel lingüístico. Sin embargo, posteriormente se abandonó esta opción ya que el promedio puede esconder los extremos y no reflejar la realidad de los datos. Además, la escala de 1 – 5 permite cierta dualidad de respuestas según la percepción del participante, ya que las puntuaciones 3, 4 y 5 pueden utilizarse para mostrar concordancia con una construcción de oraciones correcta, mientras que las puntuaciones 1 y 2 no están de acuerdo con este juicio. Lo pretendido era que los alumnos, por ejemplo, en la condición A, calificasen la frase con 3, 4 ó 5, concordando así con que la frase estaba gramaticalmente correcta, ya que la preposición “a” es utilizada de forma adecuada.

Desde una segunda perspectiva, las condiciones previamente establecidas requieren determinadas puntuaciones para que la respuesta sea adecuada. Por ejemplo, las frases con las condiciones A y D están bien escritas gramaticalmente, por eso se esperan las puntuaciones 3,4 y 5 para que se consideren correctas. Por otro lado, las frases clasificadas con la condición B, C, E, F y G son frases que contienen errores o algún fallo lingüístico, por lo tanto se espera que los alumnos utilicen la puntuación 1 ó 2, indicando que las frases no les suenan bien desde el punto

de vista gramatical. Así, estos factores fueron de extrema importancia para abandonar la teoría inicial de elegir el promedio como indicador determinante, siendo necesario encontrar otro procedimiento que reflejase la veracidad de los datos, como el porcentaje de acierto.

Debemos destacar que en este cuestionario participó también un grupo de control formado por estudiantes nativos con nivel de máster. A través de los datos obtenidos, podemos ver en de la Figura 16 que los hablantes nativos tuvieron un porcentaje de acierto mayor en la condición A (77,78%) y C (51,85%), consiguiendo identificar cuando la preposición “a” está utilizada correctamente y cuando falta la preposición “a” pues son objetos animados. Sin embargo, en la condición B no fueron capaces de identificar que la utilización de la preposición “a” está incorrecta, pues no era necesario utilizarla al tratarse de objetos inanimados, resultando en un porcentaje de error mayor (64,44%) que el porcentaje de acierto (35,56%).

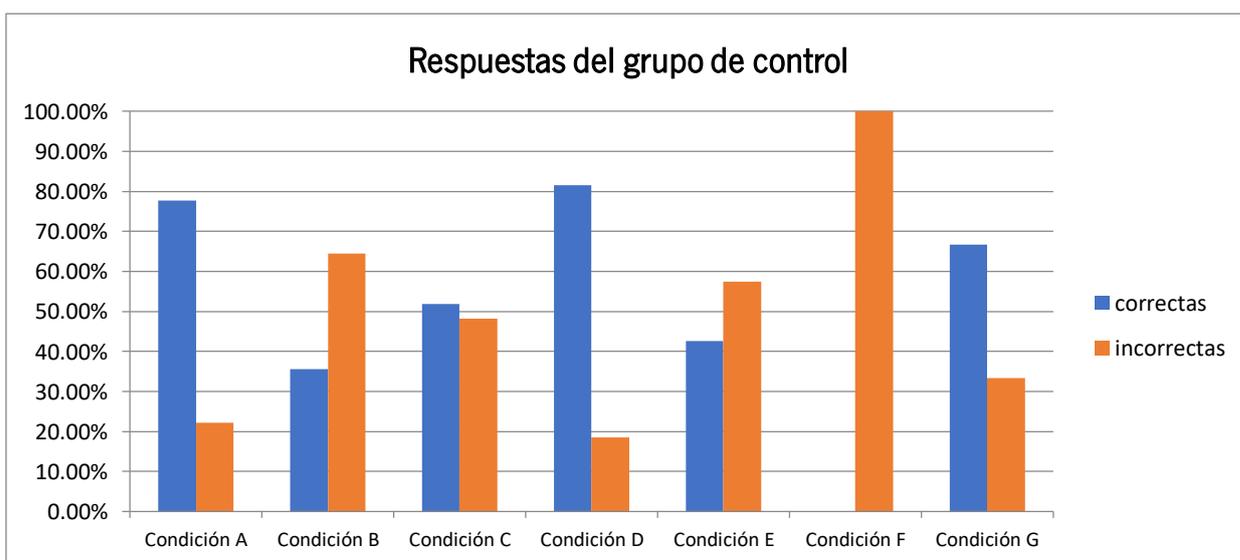


Figura 16. Respuestas del grupo de control a la tarea de juicio de gramaticalidad

Las restantes condiciones (D, E, F y G) fueron utilizadas solo como distractores de forma que el propósito del estudio no estuviese tan claro para los participantes y eso no influenciase las respuestas. Así pues, solo las condiciones A, B y C contienen la estructura MDO y son las que realmente importan para el estudio en cuestión.

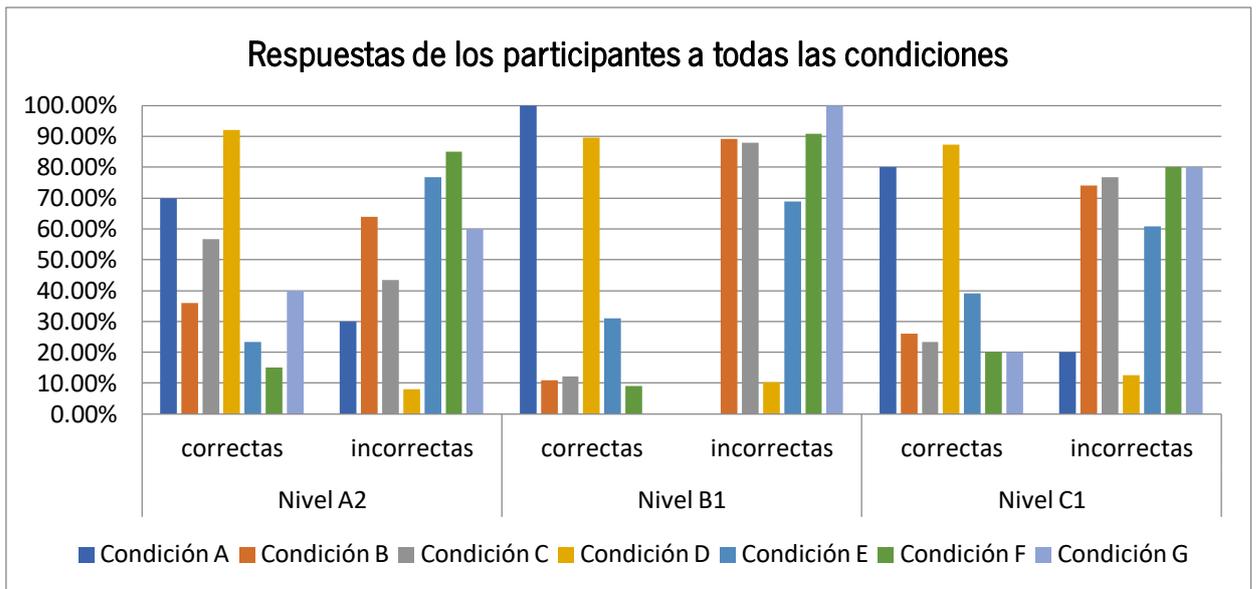


Figura 17. Respuestas de los participantes a la tarea de juicio de gramaticalidad

Como podemos ver a través de la Figura 17, de una forma general, todos los niveles tienen más facilidad en identificar la condición A y D. Esto acontece porque son las únicas frases que están gramaticalmente correctas. Los participantes parecen no conseguir distinguir cuando las frases son gramaticales o agramaticales ya que identifican la mayor parte de las frases como estando gramaticalmente correctas cuando el resto de las condiciones (B, C, E, F y G) son de hecho agramaticales.

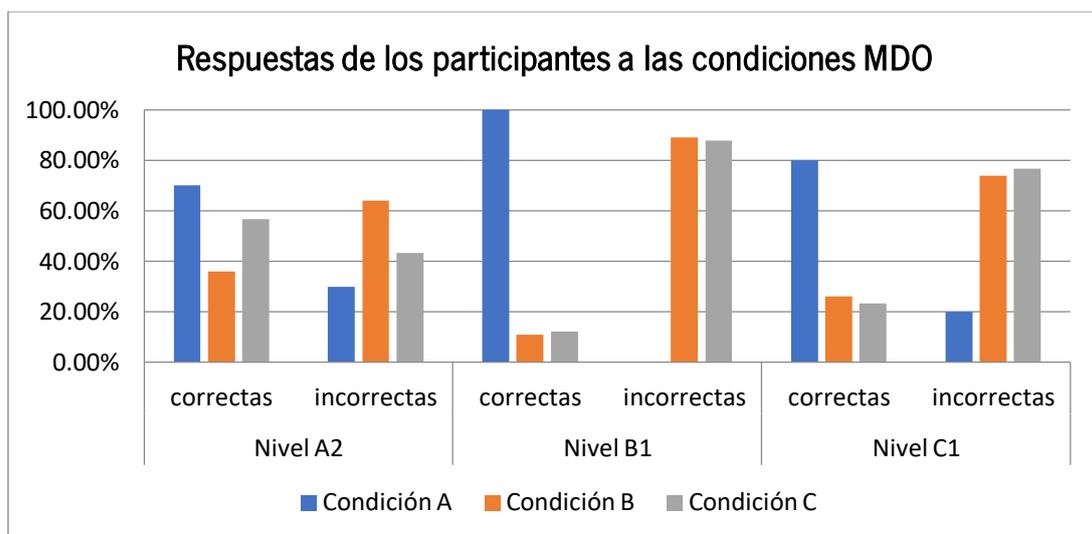


Figura 18. Respuestas de los participantes solo a las condiciones MDO

Como es posible observar en la Figura 18, en todos los niveles lingüísticos se verifica un mayor porcentaje de aciertos en la condición A, siendo el nivel B1 el que posee un mayor porcentaje de acierto (100%) relativamente a esta condición. En los niveles B1 y C1 se observa una gran disparidad de acierto de la condición A (B1 – 100%; C1 – 80%) para la condición B (B1 – 10,91%; C1 – 26%) y C (B1 – 12,12%; C1 – 23,33%), mientras que el nivel A2 revela alguna consistencia en los datos obtenidos (condición A – 70%; condición B – 36%; condición C – 56,67%).

Una posible explicación para los datos recogidos se puede deber al hecho de que los alumnos presentan dificultades en identificar los errores existentes en las oraciones, es decir, no consiguen distinguir la necesidad (o no) de la utilización de la preposición “a”. De esta forma, en las frases con la condición A estos tienden a estar de acuerdo con la asertividad de la frase, mientras que en las condiciones B y C, donde la preposición “a” es utilizada equívocamente o simplemente es omitida, ellos no consiguen identificar el error.

En este sentido, estos datos no responden a las expectativas iniciales en las que los alumnos de nivel superior deberían tener un mayor porcentaje de acierto con respecto a los niveles inferiores. Teniendo en cuenta que el nivel A2 es el nivel que posee un mayor porcentaje de acierto en comparación con los otros niveles (Figura 18), podemos decir que este nivel podrá estar de alguna forma más familiarizado con la estructura lingüística que los niveles superiores, aunque su dominio de la lengua sea menor. Esto puede deberse al hecho de que estos contenidos hayan sido impartidos en niveles iniciales de español y que todavía estén muy frescos en la memoria de los alumnos.

En la siguiente figura (Figura 19), son presentados los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas de todos los alumnos a las condiciones A, B y C, ya que las restantes son condiciones distractoras y son irrelevantes para el análisis. Aquí podemos ver que el porcentaje de acierto a la condición A es de 83,87%, mientras que en las condiciones B y C son de 23,87% y 30,11% respectivamente. Además, fue pertinente ver también si existían alumnos que se destacaban dentro de cada nivel lingüístico con elevado/bajo porcentaje de acierto, pero las respuestas fueron más o menos homogéneas.

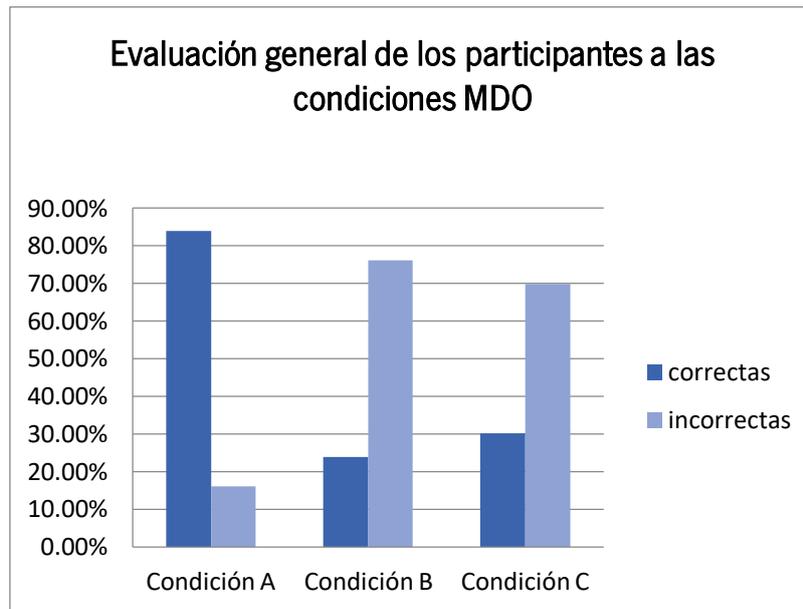


Figura 19. Evaluación general de los participantes a las condiciones MDO

Podemos afirmar así que, de una forma general, los participantes de todos los niveles han tenido dificultades en esta tarea de juicio de gramaticalidad, ya que no fueron capaces de distinguir cuando tenían (o no) que utilizar la preposición “a”, teniendo en cuenta si estaban ante un objeto animado o un objeto inanimado, a pesar de que el nivel A2 se destaca en comparación con los otros niveles. A través de este cuestionario, podemos comprobar que el MDO es una estructura lingüística difícil de adquirir hasta para los niveles con un mayor dominio de la lengua.

- **Cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes**

En el cuestionario de la tarea de descripción de imágenes, una vez más los datos fueron obtenidos a través de una evaluación individualizada de las respuestas de los participantes mediante la lista de condiciones previamente establecida:

Condición A – imagen con 1 verbo donde está presente un objeto directo animado

Condición B – imagen con 1 verbo donde está presente un objeto directo inanimado

Condición C – imagen con 2 verbos donde está presente 1 objeto directo animado y 1 objeto directo inanimado

Condición D – imagen con 2 verbos donde está presente 1 objeto directo inanimado y 1 objeto directo animado

Condición E – imagen con 2 verbos donde están presentes objetos directos animados

Condición F – imagen con 2 verbos donde están presentes objetos directos inanimados

Condición G – imagen con 2 verbos donde 1 es distractor y otro contiene 1 objeto animado

Condición H – imagen con 2 verbos donde 1 es distractor y otro contiene 1 objeto inanimado

La creación de esta lista de condiciones resultó, una vez más, del hecho de facilitar el tratamiento de datos en una hoja de Excel. De esta forma, se utilizó el “sí” cuando los alumnos producían la estructura esperada correctamente, el “no” cuando los alumnos producían la estructura equivocadamente y el “no producido” cuando los alumnos no producían la estructura esperada, sino otra.

Posteriormente, en una segunda fase de análisis, los datos fueron reagrupados en función del nivel de español con la intención de poder comparar los niveles, como podemos ver en la siguiente figura:

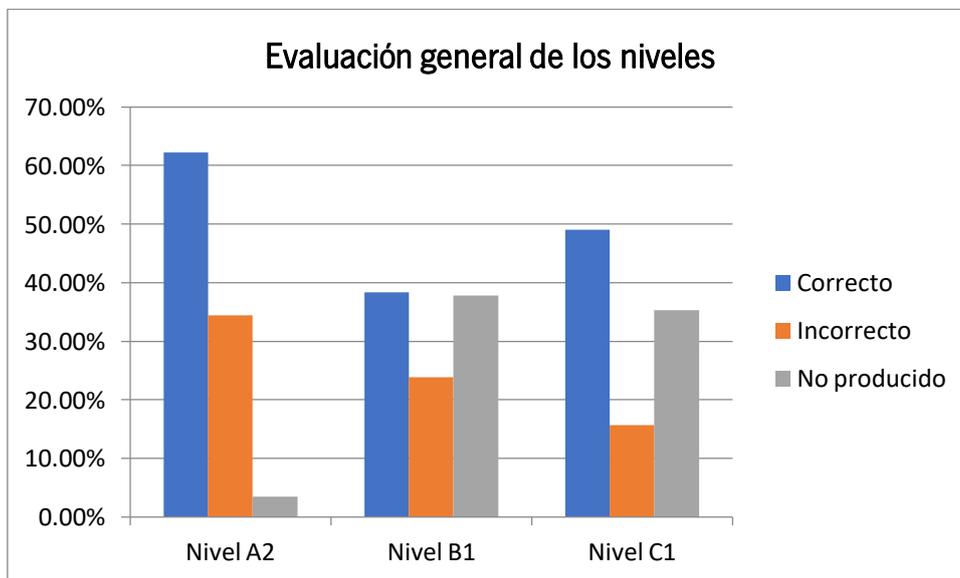


Figura 20. Evaluación general de la tarea de descripción de imágenes

A través de la Figura 20, podemos ver que los alumnos de niveles más avanzados mayoritariamente no produjeron la estructura esperada, pareciendo que es el nivel A2 el que

domina mejor la estructura. Sin embargo, como se puede ver a través de la altura de las barras de los incorrectos, las respuestas incorrectas van disminuyendo a medida que el nivel es superior.

Se ha incluido la respuesta “no producido” para ilustrar el caso de que el participante no haya abordado el objeto de estudio y/o cuando la construcción de la frase no permita evaluar si el resultado es “correcto” o “incorrecto”. Los valores de “no producido” pueden revelar cierta falta de confianza en la construcción de frases con la estructura lingüística en cuestión, ya que esta tarea consiste en describir separadamente las acciones presentadas en las imágenes, siendo para eso necesario que utilicen el verbo o los verbos en el infinitivo que aparecen por encima de las imágenes. Presentando el verbo y pidiendo que describan las acciones presentadas en las imágenes separadamente casi “obliga” al alumno a producir la estructura MDO en la presencia de objetos animados y su ausencia en los objetos inanimados.

Esta falta de confianza y/o conocimiento es lo que hace que el alumno construya las frases recurriendo a la estrategia de evitación y se sienta más seguro con una frase en la que tenga noción de que no ha realizado una producción incorrecta sin errores ortográficos y/o gramaticales. Por ejemplo, en la primera imagen del cuestionario (Figura 21) son dados los verbos “seguir” y “comer”. Aquí, se esperaba que los alumnos produjesen la siguiente respuesta: “El niño está siguiendo a la niña. La niña está comiendo una manzana” y no “El niño sigue. La niña está comiendo” como fue el caso de la respuesta del alumno nº6.

1. Seguir, Comer *

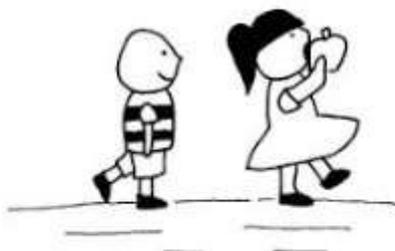


Figura 21. Extracto del cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes

El grupo de control en este cuestionario ha obtenido el 100% de las respuestas correctas, puesto que las imágenes fueron descritas correctamente y distinguieron de forma adecuada los objetos animados de los objetos inanimados siempre que fue necesario.

Para obtener una visión más clara de los datos, las respuestas “no producido” fueron retiradas de los cálculos, ya que esta construcción de la frase no permite evaluar si los alumnos fueron capaces de diferenciar los objetos directos animados de los objetos directos inanimados. Así pues, en la Figura 22, se encuentra el porcentaje de acierto de cada condición por nivel. Se debe destacar nuevamente que cada condición depende de diferentes variables para ser considerada correcta o no.

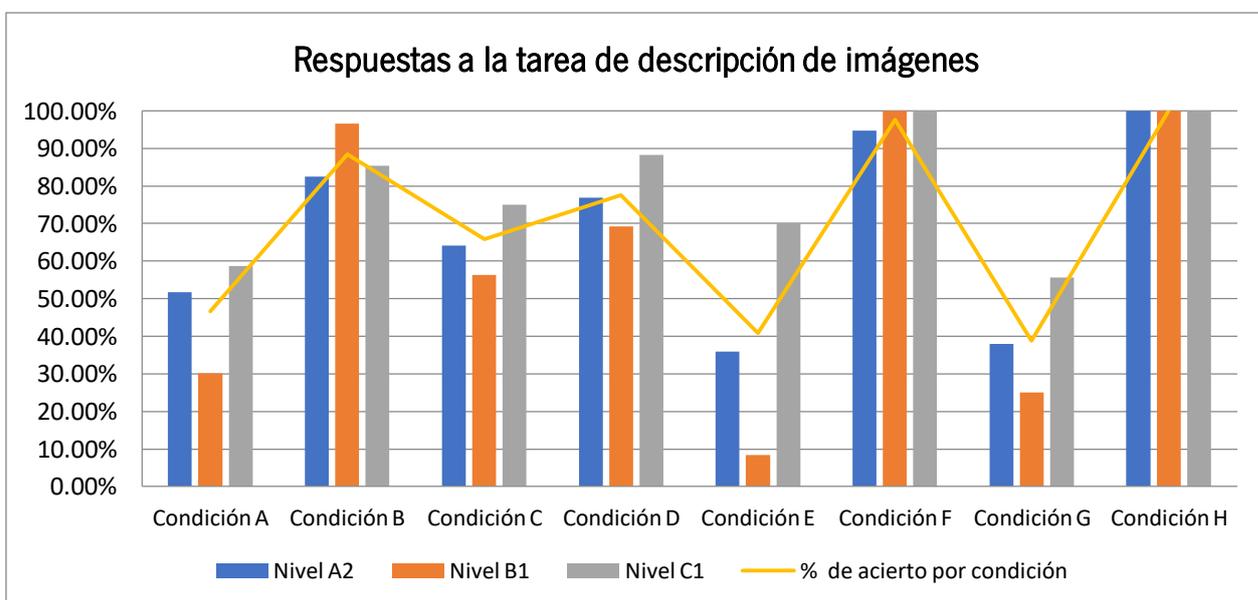


Figura 22. Respuestas de los participantes a la tarea de descripción de imágenes

A través de este gráfico (Figura 22), podemos ver que los porcentajes obtenidos fueron los siguientes: en la condición A, los alumnos A2 obtuvieron 51,67% de respuestas correctas, los alumnos B1 obtuvieron 30,19% y los alumnos C1 obtuvieron 58,70%, donde el porcentaje global de respuestas correctas fue de 46,54%; en la condición B, los alumnos A2 obtuvieron 82,46% de respuestas correctas, los alumnos B1 obtuvieron 96,55% y los alumnos C1 obtuvieron 85,42%, donde el porcentaje global de respuestas correctas fue de 88,34%; en la condición C, los alumnos A2 obtuvieron 64,10% de respuestas correctas, los alumnos B1 obtuvieron 56,25% y los alumnos C1 obtuvieron 75%, donde el porcentaje global de respuestas correctas fue de 65,82%;

en la condición D, los alumnos A2 obtuvieron 76,79% de respuestas correctas, los alumnos B1 obtuvieron 69,23% y los alumnos C1 obtuvieron 88,24%, donde el porcentaje global de respuestas correctas fue de 77,52%; en la condición E, los alumnos A2 obtuvieron 35,90% de respuestas correctas, los alumnos B1 obtuvieron 8,33% y los alumnos C1 obtuvieron 70%, donde el porcentaje global de respuestas correctas fue de 40,85%; en la condición F, los alumnos A2 obtuvieron 94,74% de respuestas correctas, los alumnos B1 obtuvieron 100% y los alumnos C1 obtuvieron 55%, donde el porcentaje global de respuestas correctas fue de 100%; en la condición G, los alumnos A2 obtuvieron 37,93% de respuestas correctas, los alumnos B1 obtuvieron 25% y los alumnos C1 obtuvieron 55,56%, donde el porcentaje global de respuestas correctas fue de 38,81%; y por último en la condición H, todos los niveles obtuvieron 100% de respuestas correctas.

De esta manera, es posible comprobar (Figura 22) un mayor porcentaje de acierto en todos los niveles, en las condiciones B, C, D, F y H donde el denominador común es la presencia del objeto inanimado, como es posible observar por la altura de las barras del gráfico en estas condiciones. Tomando la altura de las barras como una comparación, es visible que en las condiciones donde están presentes objetos inanimados, los porcentajes de respuestas correctas, es decir, respondidas como se esperaba y correctamente, son superiores a las restantes condiciones. Así, es posible afirmar que, independientemente del nivel lingüístico, los participantes presentan una mayor capacidad de identificar los objetos inanimados (esto es, no utilizan la preposición “a” pues están ante objetos inanimados). Por otro lado, en las restantes condiciones (A, E y G) los participantes tienen una menor tasa de aciertos en la presencia de objetos animados, o sea, más dificultad de aplicar el MDO en la presencia de objetos animados. Además, fueron incluidas condiciones con verbos distractores, con la intención de que los alumnos, de nuevo, no pudiesen entender el objetivo del estudio.

En el gráfico anterior (Figura 22), los datos fueron organizados según las condiciones existentes, mientras que en el gráfico de la Figura 23, los datos que se muestran corresponden a las agrupaciones realizadas según el tipo de objeto (animado o inanimado)

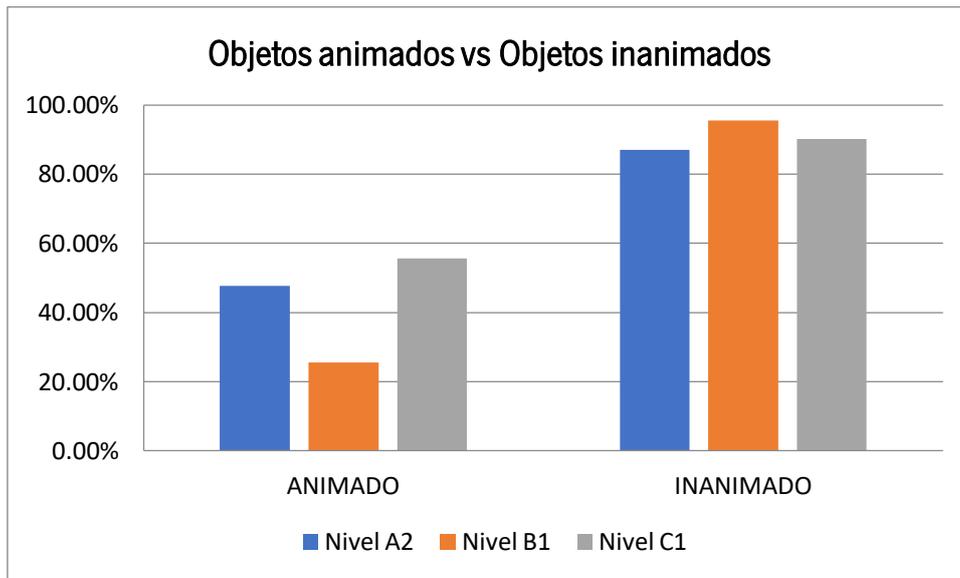


Figura 23. Objetos animados vs Objetos inanimados

Una vez más, este gráfico corrobora lo que se ha mencionado anteriormente en relación con el tipo de objeto en estudio: los participantes presentan, con gran diferencia, mayor facilidad para identificar correctamente los objetos inanimados, dejando así la preposición “a” de lado en los contextos que su utilización no es necesaria.

La evaluación general de este cuestionario se encuentra en la siguiente figura:

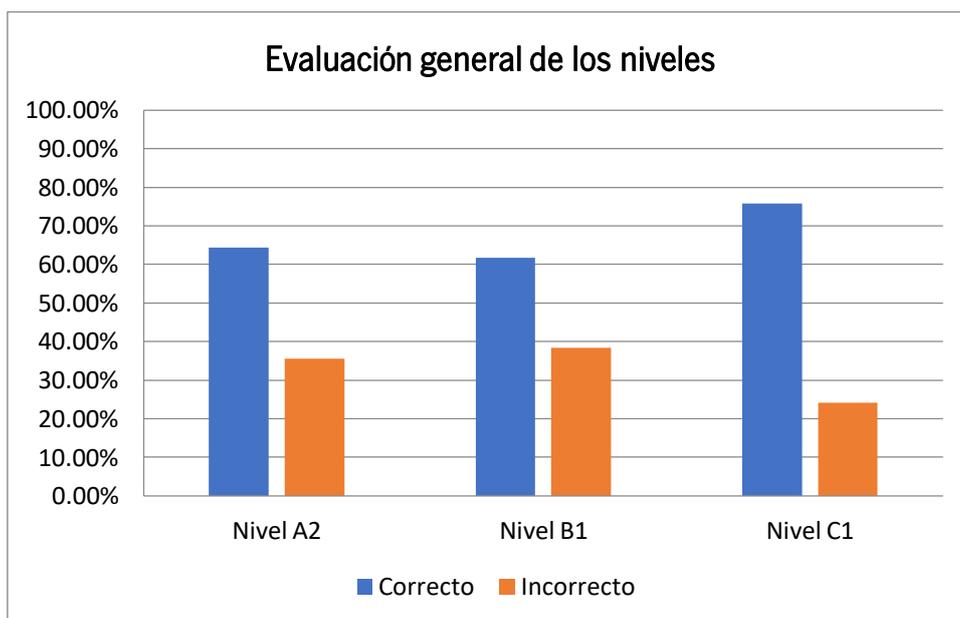


Figura 24. Evaluación general de la tarea de descripción de imágenes

En lo que respecta a la evaluación por nivel, como podemos ver a través de la Figura 23, los participantes del nivel C1 son aquellos que presentan un mayor porcentaje de acierto (75,85%). Al contrario de lo que se sucede en el cuestionario anterior, aquí los resultados van de acuerdo con las hipótesis de investigación, donde los alumnos de nivel avanzado son los que obtienen mejores resultados, mostrando que son capaces de diferenciar cuando tienen o no que utilizar el MDO según la presencia de un objeto animado o un objeto inanimado.

De un modo general, en este cuestionario, todos los niveles obtuvieron buenos resultados, y los niveles A2 y B1 no obtuvieron gran diferencia en relación con el porcentaje de acierto, 64,40% y 61,64% efectivamente.

El contraste intrínseco entre la L1 y la L2 de los estudiantes también originó varios errores en las respuestas a este cuestionario, sobre todo en relación con los objetos animados. Esto se debe principalmente a que en la lengua portuguesa no existe el MDO. Podemos ver este contraste entre ambas lenguas, por ejemplo, en la imagen 4 presente en la Figura 25.

4. Empujar *



Figura 25. Extracto del cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes

En portugués, la descripción de la imagen sería la siguiente: “A rapariga empurrou o rapaz.” En español, la respuesta correcta sería “La chica empujó al chico” ya que estamos ante un objeto directo animado y no “La chica empujó **el** chico” como la mayoría de los alumnos han respondido.

En la imagen 9 presente en la Figura 26, en portugués, la respuesta sería la siguiente: “O rapaz está a atirar o seu livro de matemática.” En español, la respuesta correcta sería “El chico está tirando su libro de matemáticas” ya que estamos ante un objeto directo inanimado y no “El chico está tirando **a** su libro de matemáticas” como algunos alumnos han respondido.

9. Tirar *



Figura 26. Extracto del cuestionario 3: tarea de descripción de imágenes

Podemos concluir así que hasta incluso los niveles más avanzados que poseen un mayor dominio de la lengua, sienten dificultad en adquirir esta estructura lingüística debido a la influencia que su LM tiene en el proceso de adquisición.

- **Cuestionario 4: cuestionario final**

Con la intención de medir el impacto que la participación en este estudio tuvo en la visión de los participantes sobre la cuestión que se ha planteado, se elaboraron cuatro preguntas que fueron introducidas en el primer cuestionario y, posteriormente, en el cuestionario final. Las preguntas son las siguientes:

Pregunta 1. ¿Te parece interesante reflexionar sobre tu lengua y cómo esa influye en la lengua que estás adquiriendo?

Pregunta 2. ¿Crees que aumentar la consciencia sobre nuestra lengua puede ayudar a mejorar nuestro aprendizaje en una segunda lengua?

Pregunta 3. ¿Consideras el error como un elemento natural en el aprendizaje de una lengua?

Pregunta 4. ¿Crees que lo que muchas veces origina el error es la traducción automática que hacemos de una lengua para la otra?

Los datos obtenidos se describen y se comparan en las siguientes figuras, concretamente la Figura 27 recoge las respuestas en una primera fase y la Figura 28 las respuestas de los alumnos en el cuestionario final. Estos datos obtenidos corresponden a las respuestas de los 31 alumnos sobre cada una de las 4 preguntas con 5 opciones de respuesta (completamente de acuerdo – 5; de acuerdo – 4; ni de acuerdo/ni en desacuerdo – 3; en desacuerdo – 2; completamente en desacuerdo – 1), como es posible observar en el eje horizontal. El eje vertical se refiere a la frecuencia (número) de respuestas.

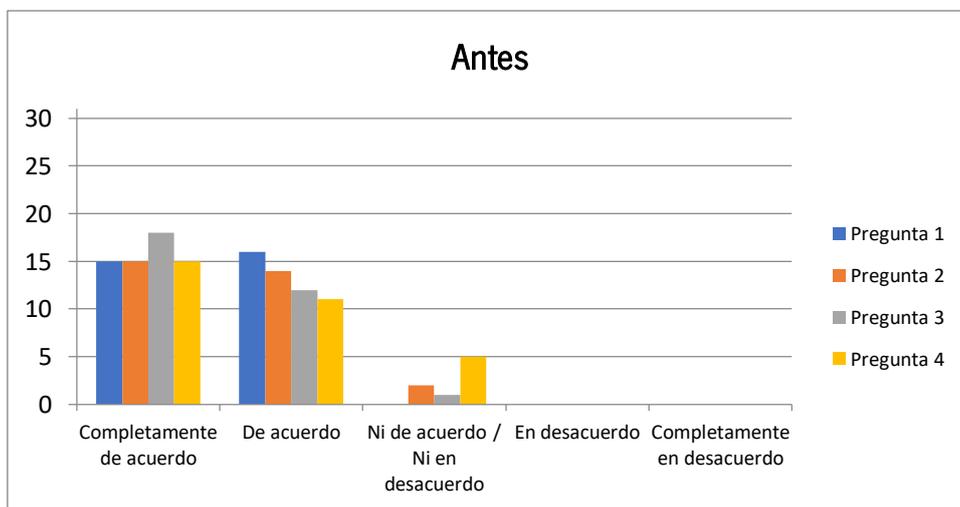


Figura 27. Respuestas de los participantes en el cuestionario sociolingüístico

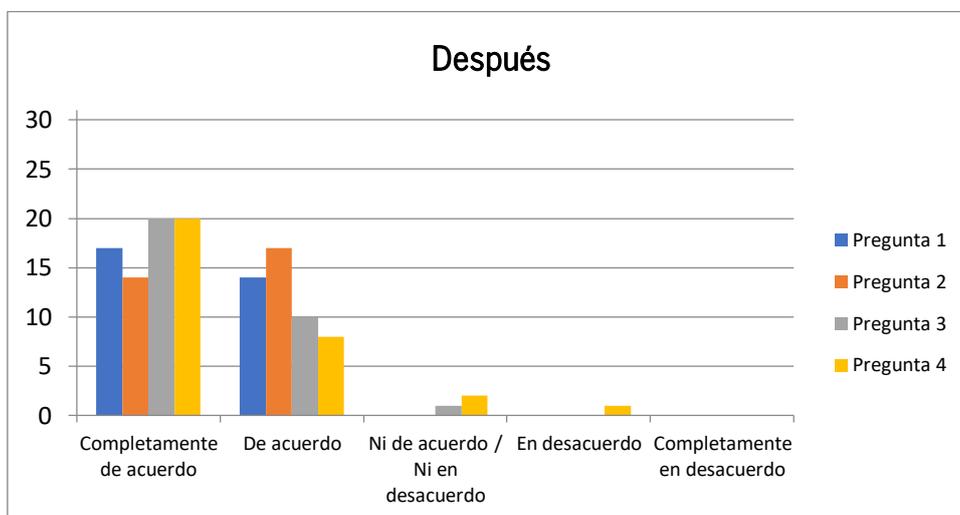


Figura 28. Respuestas de los participantes en el cuestionario final

A través de la observación de ambos gráficos, se comprueba que, de una forma general, aumenta la tendencia de las respuestas afirmativas, ya que las preguntas registraron un mayor número de “Completamente de acuerdo” como se puede ver en la Figura 28. Desde otra perspectiva, los datos recogidos en este cuestionario ilustran que una fracción de los participantes inicialmente parecían no poseer una opinión bien fundamentada sobre el objeto de estudio, como se puede comprobar en la Figura 27 con las respuestas obtenidas de “Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo”. Sin embargo, después de haber sido confrontados con las mismas preguntas en la parte final del cuestionario, esas mismas respuestas tendencialmente fueron de concordancia, como podemos ver a través de la Figura 28.

En este cuestionario también se incluyeron 5 preguntas más (Figura 29) que pretendían recoger datos sobre el impacto que la participación de los estudiantes en este estudio pudo haber tenido en lo que respecta al aumento de conciencia/conocimiento sobre el uso del MDO en ELE. Las preguntas son las siguientes:

Pregunta 5. ¿Consideras importante que los alumnos tengan más conciencia sobre las estructuras lingüísticas?

Pregunta 6. ¿Crees que estas actividades despertaron en ti curiosidad e interés por saber de qué trata la investigación?

Pregunta 7. ¿Crees que estas actividades han sido importantes para reflexionar sobre tu proceso de aprendizaje de lenguas?

Pregunta 8. Cuando tienes dudas de cómo decir algo en español, ¿recurre siempre al pensamiento de tu lengua materna?

Pregunta 9. Después de saber el propósito de la investigación, ¿crees que fue útil la elaboración de estas actividades para reflexionar sobre la correcta utilización del Marcador Diferencial del Objeto?

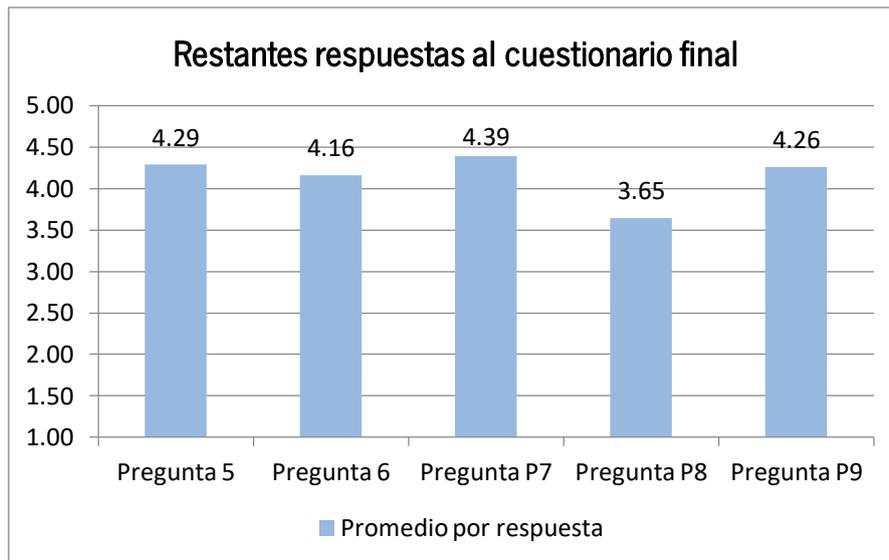


Figura 29. Respuestas de los participantes a las restantes preguntas del cuestionario final

A través de los resultados de esta parte del cuestionario, podemos afirmar que los alumnos creen que aumentar la consciencia sobre nuestra lengua puede ayudar a mejorar nuestro aprendizaje en una L2, defendiendo la idea de que reflexionar sobre la LM y cómo esta influye en la lengua que se está adquiriendo es importante. Además, vemos que no todos los alumnos están de acuerdo con la idea de que lo que muchas veces origina el error sea la traducción automática que hacemos de una lengua a la otra, sino que el error es un elemento natural en el aprendizaje de una lengua, aunque ellos no siempre recurren al pensamiento de su LM.

Como ellos mismos están de acuerdo, es importante que los alumnos tengan más consciencia sobre las estructuras lingüísticas. Podemos concluir así que, de una manera general, el objetivo de esta investigación ha sido alcanzado, ya que los participantes reconocen la importancia de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de lenguas y, más concretamente, sobre la correcta utilización del MDO en el contexto de ELE.

2.8 Discusión de datos: MDO

En las hipótesis de investigación se esperaba que los estudiantes de nivel avanzado (C1) e intermedio (B1) reconociesen la necesidad de usar el MDO con mayor facilidad y frecuencia que los estudiantes de nivel inicial (A2). Se esperaba que por interferencia con la L1 de los estudiantes y por la falta de conciencia sobre el uso de esta propiedad lingüística que el uso del MDO en los estudiantes de nivel inferior fuese poco frecuente, y en el nivel superior e intermedio pudiesen encontrarse algunos casos en los que no se usase adecuadamente el MDO y eso fuese indicio de un error fosilizado.

En el cuestionario de la tarea de descripción de imágenes (específicamente recogido en la Figura 24) podemos observar que de hecho es el nivel C1 el nivel que presenta un mayor porcentaje de acierto (75,85%), mostrando que son capaces de diferenciar cuándo tienen o no que utilizar el MDO según la presencia de un objeto animado o inanimado. Por otro lado, los niveles A2 y B1 no obtuvieron gran diferencia en lo que respecta al porcentaje de acierto (A2 – 64,40%; B – 61,64%), y el nivel A2 mostró un mayor porcentaje de acierto en comparación con el nivel B1. En este caso, al contrario de lo que se esperaba, el nivel A2 no fue el nivel que tuvo más dificultades, sino el B1, lo que podría indicar que se trata de un tipo de error fosilizado. En este cuestionario los participantes presentan, con gran diferencia como podemos ver a través de la Figura 23, mayor facilidad para identificar correctamente los objetos inanimados que los objetos animados.

El grupo de control en este cuestionario ha obtenido el 100% de las respuestas correctas, puesto que las imágenes fueron descritas correctamente ya que ellos fueron capaces de distinguir de forma adecuada los objetos animados de los objetos inanimados y, por supuesto, la utilización o no del MDO en la construcción de las oraciones.

En el cuestionario de la tarea de juicio de gramaticalidad, al contrario de lo que se esperaba, fue el nivel A2 el nivel que obtuvo un mayor porcentaje de acierto en comparación con los otros niveles (Figura 18). En la Figura 19, podemos ver que el porcentaje de acierto a la condición A es de 83,87%, mientras que en las condiciones B y C son de 23,87% y 30,11% respectivamente.

A través de los datos obtenidos del grupo de control, podemos ver a través de la Figura 16 que igual al resto de los participantes, los hablantes nativos tuvieron un porcentaje de acierto mayor en la condición A (77,78%) y C (51,85%), consiguiendo identificar los casos en los que la preposición “a” se utiliza correctamente y cuando falta la preposición “a” pues son objetos animados. Sin embargo, en la condición B no fueron capaces de identificar que la utilización de la preposición “a” es incorrecta, pues no era necesario utilizarla debido al hecho de tratarse de objetos inanimados, resultando en un porcentaje de error mayor (64,44%) que el porcentaje de acierto (35,56%).

El cuestionario de la tarea de descripción de imágenes es, sin duda, el cuestionario que obtuvo mejores resultados, incluso en lo que respecta al grupo de control. Una posible justificación es que los alumnos, de una forma general, sienten más facilidad en producir la estructura lingüística o no cuando esta implica una mayor libertad de pensamiento y expresión. Por otro lado, en el cuestionario de la tarea de juicio de gramaticalidad, tanto el grupo de control como el resto de los participantes no fueron capaces de identificar que la utilización de la preposición “a” es incorrecta en la condición B (pues no era necesario utilizarla una vez que son objetos inanimados), mientras que en la condición A y C todos los participantes fueron capaces de identificar cuando la preposición “a” es utilizada correctamente y cuando falta la preposición “a” debido a que se trata de objetos inanimados. En este cuestionario los alumnos solo tenían que clasificar las frases teniendo en cuenta su gramaticalidad con elementos de la escala del 1 al 5, lo que demuestra que sienten más dificultad cuando de alguna manera son “influenciados” por la propia actividad. Por el contrario, en la tarea de descripción de imágenes los informantes tenían más libertad para producir las oraciones (a pesar de que debían utilizar un verbo concreto) y acababan por sentir que tenían más libertad de expresión y se sentían menos “influenciados”.

Como se ha mencionado anteriormente, la tarea de descripción de imágenes fue retirada (aunque no de forma total) de la tesis doctoral de Martoccio, A. (2012), donde también podemos encontrar una tarea de juicio de gramaticalidad como instrumento de investigación. Aunque con metodologías y propósitos diferentes, podemos decir que tanto este estudio como el de Martoccio pretenden estudiar el MDO y su utilización en un contexto de adquisición de L2.

En su estudio, Martoccio (2012) evaluó a 58 estudiantes ingleses de español L2, 27 sin conocimiento previo del MDO y 31 con algún conocimiento previo. El estudio consistió en un *pretest*, *posttest* y *delayed posttest*, siendo que el *posttest* tuvo lugar una semana después del *pretest* y el *delayed posttest* dos semanas después. Las tareas consistieron una tarea de descripción de imágenes y una tarea de juicio de gramaticalidad.

En el mencionado estudio los resultados relacionados con el dominio de esta propiedad demuestran que los resultados fueron diferentes entre los aprendices con y sin conocimiento previo en relación a la de adquisición del MDO. Tomando en conjunto los resultados con respecto a los alumnos con conocimiento previo en comparación con aquellos sin conocimiento previo, ambos grupos tuvieron un desempeño similar en la tarea de juicio de gramaticalidad, pero no en la tarea de descripción de imágenes. En la tarea de juicio de gramaticalidad, ambos grupos fueron capaces de aumentar significativamente la puntuación del *pretest* para el *posttest* y mantener esos resultados en el *delayed posttest*. En la tarea de descripción de imágenes, mientras que el grupo con conocimiento previo obtuvo los mismos resultados que en la tarea de juicio de gramaticalidad, el grupo sin conocimiento previo pudo aumentar del *pretest* para el *posttest*, pero disminuyó significativamente la puntuación del *posttest* para el *delayed posttest*.

Aquí podemos ver que en la tarea de descripción de imágenes, el grupo sin conocimiento previo obtuvo peores resultados que el grupo con conocimiento previo. Igual que en este estudio, donde podemos comprobar que el nivel C1, el nivel que posee más conocimiento previo, fue el nivel que presentó un mayor porcentaje de acierto (75,85%). Además, podemos comprobar también que en ambos estudios los alumnos sienten más facilidad en identificar los objetos inanimados en esta tarea.

Por otro lado, en la tarea de juicio de gramaticalidad, los resultados son bien distintos. En el estudio de Martoccio, tanto los alumnos con conocimiento previo como los alumnos sin conocimiento previo fueron capaces de distinguir los objetos animados de los objetos inanimados de una forma general, obteniendo resultados muy similares en su desempeño. Sorprendentemente en el presente estudio el grupo que más se destacó en la tarea de juicio de gramaticalidad, al contrario de lo que se esperaba, fue el grupo de nivel A2.

CONCLUSIÓN

El objeto de estudio de esta investigación se ha centrado en analizar de qué forma los estudiantes portugueses de ELE adquieren el MDO en diferentes niveles de aprendizaje. A través de los resultados obtenidos en los cuestionarios podemos confirmar que, de un modo general, los estudiantes que participaron en la investigación de todos los niveles de aprendizaje, son capaces (aunque con bastante dificultad) de reconocer el uso o ausencia del MDO y de usarlo o no correctamente en la elaboración de oraciones. Al contrario de lo que se esperaba, en el cuestionario de la tarea de juicio de gramaticalidad, fue el nivel A2 el que registró un mayor porcentaje de acierto en comparación con los otros niveles. En este cuestionario, se han recogido muestras de lengua que confirman la presencia de interferencias en la IL de los estudiantes provocadas por esta estructura lingüística y su tendencia a fosilizarse principalmente en el nivel C1. En el cuestionario de la tarea de descripción de imágenes fue el nivel C1 el nivel que registró un mayor porcentaje de acierto en comparación con los otros niveles.

El contraste intrínseco entre la L1 y la L2 de los estudiantes origina varios errores, esto se debe principalmente a que la lengua portuguesa no se considera una lengua donde el MDO esté presente, mientras que el español es una de las lenguas MDO más conocidas debido al uso de la su preposición “a” como he mencionado anteriormente. Si por un lado, la proximidad etimológica entre la lengua portuguesa y la lengua española facilita la comprensión y, consecuentemente el aprendizaje, por otro lado, acaba en otras ocasiones por llevar al alumno a una producción incorrecta y hacer que se estanque su proceso de aprendizaje, pues los aprendientes no son siempre conscientes de todas las diferencias que existen entre las dos lenguas y pueden no superar todas las fases de aprendizaje correspondientes al nivel inicial de la IL, ya que esta proximidad lingüística les permite participar e interactuar con cierta facilidad en situaciones de comunicación, satisfaciendo las necesidades inmediatas de comunicación.

Aumentar la consciencia de los alumnos sobre la existencia de estructuras lingüísticas diferentes en las dos lenguas es importante y necesario, puesto que a veces lo que parece sencillo y obvio a los ojos de una persona, no lo es para otra. En este sentido, desde mi perspectiva es de extrema importancia que se realicen más actividades en clase que impliquen el uso evidente de este tipo de estructuras lingüísticas como es el caso de la tarea de descripción de imágenes.

Teniendo en cuenta mi experiencia personal como alumna portuguesa de ELE, creo que los manuales deberían tener más actividades relacionadas con el MDO. Los resultados obtenidos son una clara muestra de que puede servir de base y referencia para diseñar posibles actividades de refuerzo o para elaborar manuales didácticos destinados a este tipo de público. Las actividades que se propongan para trabajar el MDO deben estimular la conexión de forma, significado y contexto en el que aparece (de manera similar a lo que se ha propuesto en la tarea de descripción de imágenes), en lugar de proponer un listado de expresiones y reglas para memorizar, que al final no crean más que confusiones en la mente de los alumnos.

La realización de este trabajo ha contribuido a mi desarrollo personal y profesional. Todo el trabajo, articulado con mis orientadoras, dependió mayoritariamente de mi autonomía y desempeño individual, siendo una situación pionera en trabajos de esta dimensión y complejidad.

Es necesario mencionar también que una de sus limitaciones que surgió durante el desarrollo de este proyecto tuvo que ver con la aparición de la pandemia del Covid-19. Esto condicionó sustancialmente la forma en la que la parte práctica del trabajo fue implementada, concretamente la recogida de datos, ya que la idea inicial era realizar los cuestionarios de forma presencial en las clases (con la intención de controlar la viabilidad, validez y fiabilidad de los datos recogidos, evitando así, por ejemplo, que los alumnos cediesen a la tentación de buscar en internet la mejor manera de responder a determinada cuestión). Además, la fórmula inicial permitiría la obtención de un mayor volumen de respuestas que, consecuentemente, podría aumentar la representación de la población consultada y hacer que los resultados del estudio fuesen más fiables.

En ese sentido, este trabajo encierra en sí mismo un espíritu de superación, pues a pesar de las dificultades encontradas, rápidamente se encontró una solución para aplicar los cuestionarios y recurrir a los formularios google que son bastante interactivos e intuitivos, permitiendo aproximar al máximo posible los cuestionarios digitales con los de soporte en papel. Una vez más, este proyecto me permitió enriquecer y ampliar mi competencia investigativa, dado que las experiencias en este ámbito hasta el momento habían sido escasas.

Esta área de investigación se considera emergente, por lo que se espera que todo el trabajo desarrollado sirva de base para futuros estudios más profundos sobre este tema. De esta forma, pretendo dejar algunas líneas de pensamiento que puedan contribuir positivamente para el crecimiento del conocimiento sobre las razones que interfieren en la adquisición del MDO y la influencia que la LM tiene en la adquisición de esta propiedad lingüística, particularmente en lo que respecta a la lengua portuguesa y en la evaluación de este concepto en la lengua española.

Por último, los resultados de esta investigación también son relevantes no solo en el campo de la adquisición de L2, sino también en el de la en el ámbito de la pedagogía y didáctica, ya que los datos respaldan la idea del beneficio de la exposición continua a la L2 y la instrucción explícita sobre estructuras que los alumnos L2 no aprenden rápidamente, como es el caso del MDO.

BIBLIOGRAFÍA

- Aissen, J. (2003). Differential object marking: Iconicity vs. economy. *Natural Language and Linguistic Theory*, Vol 21 (n° 3), 435-483.
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (n° 9), 86-101.
- Baralo, M. (1995). *Adquisición y/o aprendizaje del español /LE*. Congreso ASELE. Actas VI.
- Baralo, Marta. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Bossong, G. (1985). Empirische Universalienforschung. Differentielle Objektmarkierung in den neuiranischen Sprachen. *Tübingen: Narr*.
- Bossong, G. (1991). Differential Object Marking in Romance and Beyond. En D. A. Kibbee & D. Wanner (eds.), *New Analyses in Romance Linguistics* (pp. 143-170). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Cea, A. M. (2016). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (España).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Mass, 1965.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*.
- Costanza, D. (2016). *La marcación diferencial del objeto (DOM) en español- ¿Una construcción con varios significados?* (Doctoral dissertation, University of Zurich).
- da Silva Gil, M. S. (2015). *A transferência linguística na aquisição de espanhol língua estrangeira nível A1 por falantes portugueses*.
- Fernández, S. (1990). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.

- Furtado, M. S. (2012). *A afinidade das línguas portuguesa e espanhola: estratégias de ensino/aprendizagem dos falsos cognatos* (Doctoral dissertation, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).
- Gracia, B. M. (2014). Los orígenes del marcado diferencial de objetos y la evolución diferenciada de la configuración de los verbos psicológicos en español e inglés. *Res Diachronicae*, 26-41.
- Gutiérrez Bahillo, L. I. (2019). *Transferencia del infinitivo personal en estudiantes portugueses de ELE: análisis de interlengua y propuesta didáctica para evitar fosilizaciones* (Doctoral dissertation).
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. *Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language research*. London.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (Vol. 14). Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid, Ed. Síntesis.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Martoccio, A. (2012). *The acquisition of differential object marking in L2 Spanish learners* (Doctoral dissertation), University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torrás, M. R., Tragant, E., & Victori, M. (2003). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera. *Revista-Fòrum sobre Plurilingüisme i Educació*, Publicació electrònica semestral de l'ICE de la Universitat de Barcelona.

- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philológica Urcitana*, Vol. 2, (pp. 115–128)
- Nopogwo, B. D. (2019). *Análisis de errores en la adquisición del modo subjuntivo por los estudiantes francófonos de español como lengua extranjera* (Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant- Universidad de Alicante).
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (Vol. 2). Oxford: Blackwell.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students fifth edition*. Essex: Pearson Education Limited.
- Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis. *Language Learning*, Vol.24 (2), 205-214.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 209-232.
- Sevilla, A. P. (2014). *La influencia de la lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. La perspectiva de Stephen Krashen* (Doctoral dissertation. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata, S.L.
- Vigón Artos, S. (2005). La enseñanza del español en el sistema educativo portugués. In FIAPE, I Congreso internacional: El español, lengua del futuro. Toledo.
- Weinreich, U. (1953). Languages in Contact, findings and problems. *New York: Linguistic Circle of New York*. 1(1)
- Weissenrieder, M. (1990). Variable uses of the direct-object marker A. *Hispania*, 73(1) 223-231.

ANEXOS

Anexo 1 – Cuestionario sociolingüístico

CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Objetivo del estudio: En este estudio se pretende indagar de qué forma la lengua materna puede influenciar la adquisición de una lengua extranjera.

Descripción y métodos: La participación en este estudio implica responder a cuatro pequeños cuestionarios online. Se espera que los resultados puedan contribuir a mejorar la percepción que la influencia de la lengua materna tiene en la adquisición de una lengua extranjera, promoviendo así el perfeccionamiento de ambas lenguas.

Riesgos previsibles: La participación en este estudio no tiene riesgos previsibles.

Posibles beneficios para los participantes: La información obtenida va a contribuir a aumentar el conocimiento científico y podrá, indirectamente, beneficiar a terceros. El/la participante no obtendrá ningún beneficio o perjuicio financiero derivado de este estudio.

Participación voluntaria: El/la participante tendrá toda la libertad para rechazar la participación en el estudio o retirar su consentimiento, suspendiendo la participación en cualquier momento. La participación es voluntaria y el rechazo en participar no acarreta ninguna penalización o pérdida de beneficios.

Confidencialidad: Los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente para la investigación. La información recopilada de cada participante será combinada y analizada en conjunto con la información de los otros participantes. Todos los datos de identificación de cada participante serán confidenciales. La identidad de los participantes nunca será revelada en cualquier informe o publicación decurrente del estudio.

A quien debo puedo enviar cuestiones relacionadas con este estudio: Helena Silva, alumna del Mestrado em Espanhol Língua Segunda / Língua Estrangeira, Universidade do Minho. pg37465@uminho.pt

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO: Declaro haber tomado conocimiento y aceptar participar, voluntariamente, en la investigación que tiene como objetivo estudiar la influencia que la lengua materna puede tener en la adquisición de una lengua extranjera. Para tal efecto, acepto que sea hecha la recolección de datos según se ha mencionado anteriormente. Autorizo que los datos obtenidos sean almacenados de acuerdo con la legislación en vigor, pudiendo solamente ser utilizados para este estudio. Sin embargo, podré interrumpir esta autorización para la utilización de mis datos en cualquier momento. Más declaro que los resultados del estudio realizados con mis datos podrán ser utilizados en comunicaciones y publicaciones científicas anónimamente. El estudio propuesto me fue claramente explicado y tuve la oportunidad de solventar todo tipo de dudas o cuestiones. *

Confirmando

1. Nombre *

A sua resposta _____

2. Nº de alumno

A sua resposta _____

3. Nacionalidad *

Portuguesa

Española

Inglesa

Outra: _____

4. Sexo *

Mujer

Hombre

5. Edad *

- 17 - 19 años
- 20 - 23 años
- 24 - 26 años
- Otra: _____

6. Indica cuál es tu lengua materna: *

- Portugués
- Español
- Inglés
- Otra: _____

7. Curso *

A sua resposta _____

8. ¿Qué nivel de español estás frecuentando? *

- Español A1
- Español A2
- Español B1
- Español B2
- Español C1
- Español C2

9. ¿Te parece interesante reflexionar sobre tu lengua y cómo esa influye en la lengua que estás adquiriendo? *

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Completamente de acuerdo

10. ¿Crees que aumentar la consciencia sobre nuestra lengua puede ayudar a mejorar nuestro aprendizaje en una segunda lengua? *

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Completamente de acuerdo

11. ¿Consideras el error como un elemento natural en el aprendizaje de una lengua? *

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Completamente de acuerdo

12. ¿Crees que lo que muchas veces origina el error es la traducción automática que hacemos de una lengua para la otra? *

- Completamente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Completamente de acuerdo

13. Cuando tienes dudas de cómo decir algo en español, recurre: *

- Al pensamiento de mi lengua materna
- A una forma diferente de decirlo, por ejemplo a través de sinónimos
- A la invención de palabras nuevas cuando no conozco las adecuadas
- Al traductor
- A hacer gestos
- Otra: _____

14. ¿Con que edad has empezado a estudiar español? *

A sua resposta _____

15. ¿Crees que la edad puede influenciar en el proceso de adquisición de una lengua? ¿Por qué? *

A sua resposta _____

16. ¿Por qué empezaste a estudiar español? *

- Por gusto a la lengua
- Por necesidad
- Por creer que será útil para mi futuro profesional
- Porque el español se parece al portugués
- Porque es más fácil que las otras lenguas
- Porque ya tengo conocimientos previos
- Otra: _____

17. ¿Crees que tu lengua materna influencia en la adquisición del español? *

A sua resposta _____

18. ¿Lo ves como algo positivo o negativo? *

- Positivo
- Negativo

19. ¿Crees que los estudiantes portugueses sienten más facilidad en aprender español? ¿Por qué? *

A sua resposta _____

20. En una escala de 1 hasta 5, califica tus habilidades en portugués: (1 = pobre. 2 = necesita trabajo. 3 = bueno. 4 = muy bueno. 5 = hablante nativo) *

	1	2	3	4	5
Lectura	<input type="radio"/>				
Hablar	<input type="radio"/>				
Escuchar	<input type="radio"/>				
Escribir	<input type="radio"/>				

21. En una escala de 1 hasta 5, califica tus habilidades en español: (1 = pobre. 2 = necesita trabajo. 3 = bueno. 4 = muy bueno. 5 = hablante nativo) *

	1	2	3	4	5
Lectura	<input type="radio"/>				
Hablar	<input type="radio"/>				
Escuchar	<input type="radio"/>				
Escribir	<input type="radio"/>				

22. ¿Has viajado a un país de habla hispana? Si es así, ¿a dónde viajaste? *

A sua resposta _____

23. ¿Qué lengua/s utilizas fuera de la clase? ¿Por qué? *

A sua resposta _____

24. ¿Además del portugués y del español, sabes hablar otra lengua? Si es así, ¿cuál? *

A sua resposta _____

25. ¿Con que edad has empezado a estudiar esa lengua?

A sua resposta _____

26. En una escala de 1 hasta 5, califica tus habilidades en esa lengua: (1 = pobre, 2 = necesita trabajo, 3 = bueno, 4 = muy bueno, 5 = hablante nativo) *

	1	2	3	4	5
Escuchar	<input type="radio"/>				
Hablar	<input type="radio"/>				
Lectura	<input type="radio"/>				
Escribir	<input type="radio"/>				

TAREA DE JUICIO DE GRAMATICALIDAD

En la tabla que aparece a continuación, encontrarás 40 oraciones, algunas de las cuales son gramaticales y otras no gramaticales, por diferentes razones. Lee las oraciones y decide si cada una es gramatical o no y en qué grado, siguiendo una escala del 1 al 5, en la que el 1 corresponde a "completamente agramatical" (abreviatura COMP AGRAM), 2 a "poco gramatical" (POCO GRAM), 3 a "algo gramatical" (ALGO GRAM), 4 a "gramatical" (GRAM) y 5 a "completamente gramatical" (COMP GRAM).

	1 - COMP AGRAM	2 - POCO GRAM	3 - ALGO GRAM	4 - GRAM	5 - COMP GRAM
1. Los niños comen la helado.	<input type="radio"/>				
2. ¡Has crecido desde la última vez que te vi!	<input type="radio"/>				
3. Ello ha estado cantando todo el día.	<input type="radio"/>				
4. Ana cree que su casa está embrujada.	<input type="radio"/>				
5. Juan descansó toda mañana.	<input type="radio"/>				
6. No encuentro a mi libro.	<input type="radio"/>				
7. Los deportes que más nos gusta son los deportes al aire libre	<input type="radio"/>				
8. La chica caminan en el parque.	<input type="radio"/>				
9. Los vecinos gritan mucho a la mañana.	<input type="radio"/>				

10. He visto un amigo.	<input type="radio"/>				
11. Mañana voy salir más temprano.	<input type="radio"/>				
12. Les encanta salir a pasear a los domingos.	<input type="radio"/>				
13. Mi abuela no cocina muy bien.	<input type="radio"/>				
14. Pedro besó a Lucía.	<input type="radio"/>				
15. El perro reconoce a su casa.	<input type="radio"/>				
16. Ayer llovió bastante al final.	<input type="radio"/>				
17. Roxana adoptó una mascota.	<input type="radio"/>				
18. No encuentro a mi ordenador en ningún lado.	<input type="radio"/>				
19. Esteban partió hace horas.	<input type="radio"/>				
20. Los pajaritos cantaban en la ventana de mi	<input type="radio"/>				

21. La niña lloró durante toda la película.	<input type="radio"/>				
22. Juan besó al retrato.	<input type="radio"/>				
23. Me caí en medio de la calle.	<input type="radio"/>				
24. Abel duerme tranquilamente en la otra habitación	<input type="radio"/>				
25. No te preocupes por lo que tienes que hacer.	<input type="radio"/>				
26. Sebastián saludó sus amigos.	<input type="radio"/>				
27. Cada participante cantó con suya mejor voz.	<input type="radio"/>				
28. Joaquín se despidió de cada uno de nosotros de abrazo.	<input type="radio"/>				
29. No encuentro a mi hermana.	<input type="radio"/>				

30. El año pasado tuve un accidente de coche.	<input type="radio"/>				
31. No todo oro reluce.	<input type="radio"/>				
32. Carlos y Ruth alquilaron a una casa.	<input type="radio"/>				
33. Ema se viste rápido antes de irnos.	<input type="radio"/>				
34. Ernesto acarició Gloria.	<input type="radio"/>				
35. El protagonista vive unos meses más después de esa escena.	<input type="radio"/>				
36. La maquillaje es importante para las chicas.	<input type="radio"/>				
37. Si no vienes, te llamaré.	<input type="radio"/>				
38. Acompañamos a mis tíos al hospital.	<input type="radio"/>				
39. El ladrón huyó.	<input type="radio"/>				
40. Pensar no es fácil.	<input type="radio"/>				

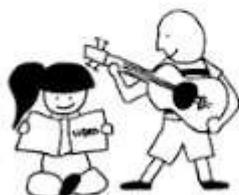
TAREA DE DESCRIPCIÓN DE IMÁGENES

A continuación, encontrarás 24 imágenes. DESCRIBE POR SEPARADO LAS ACCIONES que ves en las imágenes siguientes utilizando EL VERBO O LOS VERBOS que están en el infinitivo y que aparecen por encima de las imágenes. Escribe UNA O DOS FRASES (según el verbo o los verbos presentados) como en el siguiente ejemplo.

Retirado de: Martoccio, A. (2012). The acquisition of differential object marking in L2 Spanish learners (Doctoral dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign).

Ejemplo: El niño está tocando la guitarra. La niña está leyendo el libro.

Tocar, Leer

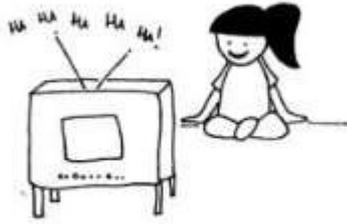


1. Seguir. Comer *



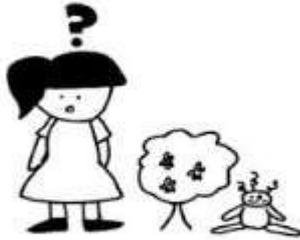
A sua resposta

2. Ver *



A sua resposta

3. Buscar *



A sua resposta

4. Empujar *



A sua resposta

5. Pintar. Golpear *



A sua resposta

6. Acostar *



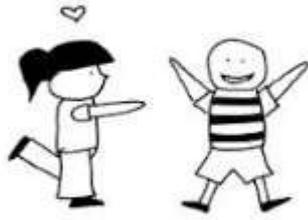
A sua resposta

7. Tocar. Mirar *



A sua resposta

8. Amar *



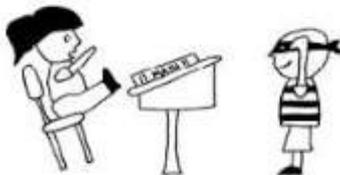
A sua resposta

9. Tirar *



A sua resposta

10. Estudiar. Asustar *



A sua resposta

11. Despertar *



A sua resposta

12. Peinar. Leer *



A sua resposta

13. Cocinar. Lamer *



A sua resposta

14. Abrazar. Ver *



A sua resposta

15. Lavar *



A sua resposta

16. Escuchar. Abrazar *



A sua resposta

17. Morder *



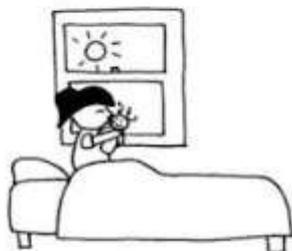
A sua resposta _____

18. Echar de menos *



A sua resposta _____

19. Besar *



A sua resposta _____

20. Levantar. Morder *



A sua resposta

21. Empujar. Encontrar *



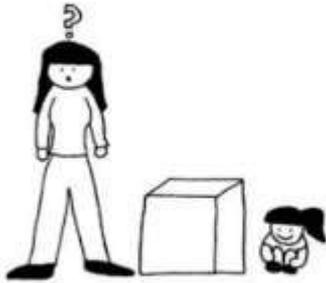
A sua resposta

22. Hírar. Dormir *



A sua resposta

23. Buscar *



A sua resposta

24. Besar. Acariciar *



A sua resposta

CUESTIONARIO FINAL

Breve explicación: El objeto de estudio de esta investigación es el Marcador Diferencial de Objeto (MDO) en español por parte de aprendientes portugueses. El Marcador Diferencial de Objeto, también conocido en inglés como Differential Object Marking (DOM), es un fenómeno lingüístico que consiste en macar morfológicamente el objeto directo para distinguirlo del sujeto y del objeto indirecto. En español, los objetos directos animados y específicos están marcados con la preposición "a", como en "Pedro besó a Lucía", mientras que los objetos directos que no son animados ni específicos no pueden recibir la preposición "a", como en "Pedro besó el retrato."

Contesta a las siguientes preguntas para comprobar el impacto que ha tenido tu participación en este estudio en lo que respecta al aumento de conciencia/conocimiento sobre el uso del DOM en ELE:

*

1 - Completamente en desacuerdo 2 - En desacuerdo 3 - Ni de acuerdo / Ni en desacuerdo 4 - De acuerdo 5 - Completamente de acuerdo

1. ¿Te parece interesante reflexionar sobre tu lengua y cómo esa influye en la lengua que estás adquiriendo?

2. ¿Crees que aumentar la conciencia sobre nuestra lengua puede ayudar a mejorar nuestro aprendizaje en una segunda lengua?

3. ¿Consideras el error como un elemento natural en el aprendizaje de una lengua?

4. ¿Crees que lo que muchas veces origina el error es la traducción automática que hacemos de una lengua para la otra?

5. ¿Consideras importante que los alumnos tengan más consciencia sobre las estructuras lingüísticas?

6. ¿Crees que estas actividades despertaron en ti curiosidad y interés por saber de qué trata la investigación?

7. ¿Crees que estas actividades han sido importantes para reflexionar sobre tu proceso de aprendizaje de lenguas?

8. Cuando tienes dudas de cómo decir algo en español, ¿recurre siempre al pensamiento de tu lengua materna?

9. Después de saber el propósito de la investigación, ¿crees que fue útil la elaboración de estas actividades para reflexionar sobre la correcta utilización del Marcador Diferencial del Objeto?

Otros comentarios que quieras hacer sobre las actividades aplicadas en esta investigación o posibles intervenciones:

A sua resposta

Anexo 5 – Declaração de la Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas de la Universidade do Minho



Universidade do Minho
Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: CEICSH 041/2020

Relator: Maria Helena Costa Carvalho Sousa

Título do projeto: *Estudio sobre la utilización del Mercado Diferencial del Objeto en español por parte de aprendientes portugueses*

Equipa de Investigação: Helena Isabel Abreu Silva, Mestrado em Espanhol Língua Segunda / Língua Estrangeira, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho; Ana Maria Cea Álvarez (Orientadora), Departamento de Estudos Românicos, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho; Cristina Flores (Orientadora), Departamento de Estudos Germanísticos e Eslavos, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Estudio sobre la utilización del Mercado Diferencial del Objeto en español por parte de aprendientes portugueses*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 8 de maio de 2020.

O Presidente da CEICSH

(Acílio Estanqueiro Rocha)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto



Formulário de identificação e caracterização do projeto

Identificação do projeto

Título do projeto	Estudio sobre la utilización del Mercado Diferencial del Objeto en español por parte de aprendientes portugueses		
Data prevista de início	Setembro de 2019	Data prevista fim	Julho 2020

Investigador principal e filiação	Helena Isabel Abreu Silva, aluna do Mestrado em Espanhol Língua Segunda / Língua Estrangeira.
Orientador(es) e filiação	Professora Doutora Ana Maria Cea Álvarez Professora Doutora Cristina Flores

Nota: No caso de projetos de mestrado ou doutoramento deve ser indicado o estudante como investigador principal e o nome do mestrado ou doutoramento

Instituição proponente	Universidade do Minho
Instituição(ões) onde se realiza a investigação	Universidade do Minho

Entidades financiadoras	Não se aplica.
--------------------------------	----------------

Questões relativas ao envolvimento de investigadores estrangeiros

Estão envolvidos no projeto, colegas de outra (s) Escola(s)/Instituição(ões)?	S	N
Se sim, este pedido de parecer cobre o seu envolvimento?	S	N

Qualificação dos investigadores

Sou licenciada em Línguas e Literaturas Europeias e atualmente estou a frequentar o Mestrado em Espanhol Língua Segunda / Língua Estrangeira, sendo que o meu papel como investigadora neste estudo será elaborar os conteúdos dos questionários online e por fim analisar os seus resultados.

Caracterização do projeto e questões de carácter ético relativas à sua execução

Introdução justificativa do projeto e sumário dos seus objetivos

O presente estudo pretende pôr de prova o uso da estrutura gramatical, Marcado Diferencial del Objeto (MDO), que é particularmente difícil de adquirir para os estudantes de L2 (língua segunda) cujo primeiro idioma é o português. O Marcado Diferencial del Objeto, também conhecido como DOM (Differential Object Marking) é uma propriedade linguística presente em diversas línguas e consiste em marcar morfológicamente um tipo de objeto direto para o distinguir do sujeito e do objeto indireto. Em espanhol, os objetos diretos animados e específicos estão marcados com a preposição "a", como em *Pedro besó a Lucía*. As estruturas como o DOM em espanhol não são adquiridas rapidamente por aprendizes de L2/LE (língua estrangeira), e como tal, esta estrutura é ideal para evidenciar as carências de aquisição nos alunos que têm algum conhecimento previo desta estrutura, mas que no entanto continuam a cometer erros. Este foi o principal propósito do estudo atual. Aqui, em concreto, vamos ver de que forma os aprendizes portugueses de espanhol como língua estrangeira, em três níveis diferentes de aprendizagem, vão utilizar o Marcado Diferencial del Objeto. O motivo da comparação deve-se ao facto de que a língua portuguesa não se considera uma língua onde o Marcado Diferencial del Objeto está presente, enquanto que o espanhol é uma das línguas DOM mais conhecidas devido ao seu uso da preposição "a" em contextos em que o objeto direto se refere a uma pessoa ou coisa personificada ou até mesmo quando se quer evitar alguma ambiguidade. Este contraste intrínseco entre a L1 (língua materna) e a L2 dos estudantes portugueses de ELE (espanhol língua estrangeira) pode provocar dificuldades de aquisição que se pretendem evidenciar mediante este estudo.

Participantes

Os participantes deste estudo são alunos portugueses dos cursos de Línguas e Literaturas Europeias e Línguas Aplicadas da Universidade do Minho que estão atualmente a aprender espanhol como língua estrangeira. O número de participantes está dividido em três grupos, sendo que o grupo de nível C1 de espanhol é constituído por 11 alunos, o grupo de nível B2 por 20 alunos, e o grupo de nível B1+ por 61 alunos, uma vez que 30 desses alunos são de Línguas e Literaturas Europeias e 31 de Línguas Aplicadas. Dando um total de 92 alunos que obtem a participação de todos.

Recrutamento e triagem

Único critério: Alunos portugueses que estejam a aprender espanhol como língua estrangeira.

Compensação e custos

Não se aplica.

Procedimento

A participação neste estudo implica responder a quatro pequenos questionários online no Google Forms. Os resultados expectáveis poderão contribuir para uma maior perceção da influência que a língua materna pode ter na aquisição de uma língua estrangeira, promovendo assim o aperfeiçoamento de ambas as línguas em

questão.

Estes questionários são estão divididos em quatro links. O primeiro corresponde a um questionário sociolinguístico, o segundo a uma tarefa de juízo gramatical, o terceiro a uma tarefa de descrição de imagens e o último é o questionário final. Os questionários contém sobretudo atividades com respostas de escolha múltipla, embora também estejam presentes respostas curtas e /ou completas.

Os questionários são os seguintes:

<https://forms.gle/Pr2PctXJ2MEDeo6k8>
<https://forms.gle/CHFySQ4C/K2DOE6>
<https://forms.gle/AH4R4W96Hhya2FA>
<https://forms.gle/Ya7duPrXF5LpTsb7>

Benefícios, Riscos e Desconforto

A participação neste estudo não tem riscos previsíveis, sendo que os participantes não terão qualquer benefício financeiro proveniente deste estudo. No entanto, a informação obtida vai contribuir para aumentar o conhecimento científico e poderá, indiretamente, vir a beneficiar terceiros.

Confidencialidade

A única pessoa com acesso aos registos é o próprio investigador, uma vez que o estudo vai ser feito a partir da plataforma Google Forms. Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para investigação. A informação recolhida de cada participante será combinada e analisada em conjunto com informação de outros participantes. Todos os dados de identificação de cada participante serão mantidos em confidencialidade. A identidade dos participantes para além de não ser obrigatória de mencionar nos questionários, nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação decorrente do estudo.

No primeiro questionário, antes de começar o estudo em si, os participantes confirmam através de uma declaração onde é mencionado que o participante terá toda a liberdade para recusar a participação no estudo ou retirar o seu consentimento, suspendendo a participação em qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarreta qualquer penalização ou perda de benefícios. Para além disso, declaram ainda que o estudo proposto foi claramente explicado, deixando claro que tiveram oportunidade de colocar questões.

Conflito de Interesses

Não se aplica.

Consentimento informado

A investigação envolve apenas voluntários saudáveis?	S	N
A investigação envolve grupos vulneráveis: crianças, menores, idosos ou outras pessoas com incapacidade temporária ou permanente?	S	N
O pedido de parecer inclui a declaração de consentimento informado, livre e esclarecido?	S	N

Aqui tem de escolher o formato de consentimento informado

Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação - de acordo com a Declaração de Helsinquia e a Convenção de Oviedo

Consentimento informado não assinado - E.g. formulário para questionários preenchidos online. Deverá

adicionar a informação incluída e o modo de os participantes concordarem em participar

[] Consentimento informado alterado - Um formulário de consentimento informado que omite informação requerida. E.g., se não indica o objetivo do estudo para evitar o viés na resposta dos participantes. Deve explicar o racional no procedimento e os processos de *debriefing*

[] Isenção de consentimento – quando não é obtido consentimento informado – esta opção pode ser apropriada para utilização de dados já disponíveis. Justifique

Anexe o formulário de consentimento informado e outro material informativo relevante quando adequado, ou justifique a isenção de consentimento

Assinatura do Investigador Responsável

Helena Isabel Abreu Silva

Documentação a anexar

- i. Cópia dos questionários ou formulários de recolha de dados a utilizar, quando aplicável;
- ii. Modelo de consentimento informado, de acordo com as declarações, diretivas e regulamentos internacionais, europeus e nacionais, se aplicável, devidamente ajustado linguisticamente e culturalmente às populações a que é dirigido;
- iii. Declaração do(s) responsável(is) pelo projeto, explicitando que os dados obtidos são confidenciais e usados apenas no âmbito do estudo em questão;
- iv. Modelo de declaração de compromisso para outros investigadores ou colaboradores na investigação, se aplicável, destinada a documentar o seu envolvimento nas garantias de confidencialidade dadas pelo(s) responsável(is) do projeto no âmbito do processo apresentado;
- v. Informação a que se refere o número 3 do artigo 4.º das normas orientadoras da CEICSH, sobre o enquadramento, apoio e viabilidade do projeto, facultada pelo responsável da unidade/subunidade orgânica e/ou serviço onde se vai desenvolver o projeto e/ou onde serão recolhidos os dados;
- vi. Declaração do(s) orientador(es) científico(s) do estudo, se aplicável, de acordo com o estabelecido no número 4 do artigo 4.º das normas orientadoras da CEICSH;
- vii. Cópia de notificações a autoridades nacionais (e.g., Direção-Geral da Educação, no caso dos inquéritos em ambiente escolar) europeias ou internacionais competentes, se aplicável, juntamente com o parecer/autorização das mesmas, se emitido;
- viii. Curriculum vitae resumido do(s) responsável(is) pelo projeto e dos restantes membros da equipa de investigação.

Deverá ser seguido o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), com entrada em vigor em 25 de Maio de 2018, - REGULAMENTO (UE) 2016/679 DO PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados, que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados).