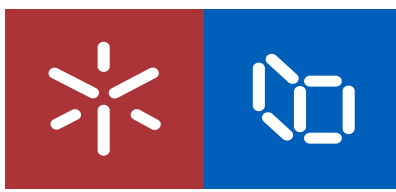


**Universidade do Minho**  
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Ana Sofia Soares Fonseca

**El proceso de adquisición de ELE por parte de niños en edad preescolar: estudio empírico**





**Universidade do Minho**

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Ana Sofia Soares Fonseca

**El proceso de adquisición de ELE por parte de niños en edad preescolar: estudio empírico**

Dissertação de Mestrado

Mestrado Espanhol Língua Segunda Língua Estrangeira

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)

**Professora Doutora Ana María Cea Álvarez e**

**Professora Doutora Cristina Maria Moreira 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-SemDerivações**

**CC BY-NC-ND**

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

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mis orientadoras, las profesoras Ana Cea y Cristina Flores, por todo el entusiasmo y apoyo en este proceso, por más contratiempos que haya tenido.

Les agradezco también a los profesores del Máster en Español Lengua Segunda Lengua Extranjera, que siempre han promovido y valorado nuestro pensamiento crítico.

A Isabel, Ana Isa, Diana, Francisca y Silvia - profesoras del Colégio Efanor - por la simpatía y disponibilidad incansable a lo largo de estos meses.

A mi familia, por toda la paciencia, dedicación y ayuda (¡Y horas de *babysitting!*)

A Vasco - la verdadera razón por detrás de este tema -, que ha empezado esta aventura conmigo aún dentro de mi barriga, y a Carolina que la termina dentro de mí. Que la adquisición de otras lenguas que intentamos proporcionaros sea más que una útil herramienta para descubrir el mundo. Que sea una semilla de tolerancia, empatía y respeto por todas las multiculturalidades y diferencias que encontréis en vuestro camino.

## **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 trabalho de projeto pretende analisar o processo de aquisição do espanhol como língua estrangeira (em diante ELE) por crianças em idade pré-escolar. Dado que o ensino multilingue em idades precoces está a ganhar terreno nos sistemas de educação e que diversos linguistas afirmam ser benéfico iniciar-se a introdução de uma língua estrangeira o mais cedo possível, considerou-se relevante perceber como decorre este processo na faixa etária em questão. Sendo uma opção cada vez mais procurada por encarregados de educação, procurou-se também compreender em que medida o contexto sociobiográfico e sociolinguístico dos alunos e das suas famílias promove este tipo de aprendizagem. Além disso, o facto de nestas idades as crianças ainda não terem os filtros de monitorização e autocorreção que os adultos possuem quando se relacionam numa língua que não é a sua língua materna, levou, através de um estudo empírico, à vontade de querer reconhecer as competências linguísticas e estratégias de compreensão e produção lexical utilizadas pelos sujeitos para comunicar em espanhol.

Com o intuito de responder a estas questões, o presente estudo de caso fez uso de técnicas de recolha de dados qualitativas e quantitativas - como observação, questionários e testes de vocabulário - que procuraram comprovar a aptidão dos sujeitos para o reconhecimento e produção de palavras em espanhol relacionadas com seu quotidiano, a interferência da língua materna nalgumas respostas e a influência do contexto familiar no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

## PALAVRAS CHAVE

Aquisição lexical, Espanhol, Ensino Pré-escolar, Língua Estrangeira, Língua Materna

## RESUMEN

Este proyecto tiene como objetivo analizar el proceso de adquisición del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) por parte de niños en edad preescolar. Dado que la enseñanza multilingüe a edades tempranas está ganando terreno en los sistemas educativos y que varios lingüistas afirman que es beneficioso iniciar la introducción de una LE lo antes posible, se consideró relevante conocer cómo se produce este proceso en el grupo de edad en cuestión. Al tratarse de una opción cada vez más demandada por los padres, también se buscó comprender en qué medida el contexto sociobiográfico y sociolingüístico de los alumnos y sus familias promueve este tipo de aprendizaje.

Además, el hecho de que a estas edades los niños aún no dispongan de los filtros de monitorización y autocorrección que tienen los adultos cuando se relacionan con una lengua que no es la suya, me he llevado a través de un estudio empírico a querer reconocer las competencias lingüísticas y las estrategias de comprensión y producción léxica que utilizan los sujetos para comunicarse en español.

Para responder a estas preguntas, el presente estudio de caso se sirvió de técnicas cualitativas y cuantitativas de recogida de datos - como la observación, los cuestionarios y las pruebas de vocabulario - que pretendían comprobar la capacidad de los sujetos para reconocer y producir palabras en español relacionadas con su vida cotidiana, la interferencia de la lengua materna en algunas respuestas y la influencia del contexto familiar en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

## PALABRAS CLAVE

Adquisición de léxico, Español, Educación infantil, Lengua extranjera, Lengua materna



## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	iii
RESUMO .....	v
RESUMEN .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE TABLAS .....	x
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES .....	xi
LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS .....	xii
INTRODUCCIÓN .....	13
1. MARCO TEÓRICO .....	15
1.1. Adquisición y aprendizaje de L2.....	15
1.1.1. Diferencias entre la adquisición de LM, L2 y LE.....	15
1.1.2. Diferencias y similitudes entre adultos y niños en el proceso de adquisición lingüística .....	17
1.1.3. Adquisición y aprendizaje de L3.....	20
1.2. Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y Análisis de Interlengua .....	21
1.2.1. Estrategia y error en el proceso de adquisición de una L2 .....	22
1.3. Procedimientos de adquisición en estudiantes portugueses de español .....	25
2. MARCO METODOLÓGICO Y PROCEDIMENTAL.....	27
2.1. Metodología de investigación y caracterización del proyecto .....	27
2.2. Objetivos e hipótesis de investigación.....	28
2.3. Procedimientos e instrumentos de la investigación .....	29
2.3.1. Observación .....	29
2.3.2. Cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico .....	30
2.3.3. Tests léxicos .....	31
3. Análisis de resultados.....	34

3.1. Resultados cualitativos.....	34
3.1.1. Observación .....	34
3.2. Resultados cuantitativos .....	37
3.2.1. Cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico .....	37
3.2.2. Test de vocabulario receptivo .....	45
3.2.2. Test de vocabulario productivo.....	53
3.3. Discusión de los resultados.....	56
CONCLUSIÓN .....	62
BIBLIOGRAFÍA.....	64
ANEXOS .....	67
Anexo 1 – Consentimiento Informado.....	67
Anexo 2 – Parrilla de observación de clases .....	69
Anexo 3 – Cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico parental para familias de alumnos de ELE en Educación Infantil .....	71
Anexo 4 - Test de vocabulario receptivo 1 .....	84
Anexo 5 - Test de vocabulario receptivo 2 .....	84
Anexo 6 - Test de vocabulario productivo.....	86
Anexo 7 – Declaración de la Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas de la Universidade do Minho .....	87
Anexo 8 – Permiso de identificación de la institución en la que se realizó el estudio.....	93

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. País de origen del padre, madre o tutor que responde al cuestionario .....	38
Figura 2. Nivel de escolaridad del padre, madre o tutor que responde al cuestionario .....	39
Figura 3. Conocimientos de otras lenguas del padre, madre o tutor que rellena el cuestionario	39
Figura 4. ¿Cree que es importante que su hijo/a hable/comprenda español? .....	40
Figura 5. ¿Anima a su hijo/a a hablar/aprender español?.....	40
Figura 6. País de origen del otro padre o madre .....	41
Figura 7. Nivel de estudios del otro padre o madre .....	41
Figura 8. País de origen de los sujetos (niños y niñas) .....	42
Figura 9. Primer contacto de los sujetos con el español.....	42
Figura 10. ¿Con quién tuvo el sujeto contacto por primera vez con el español? .....	43
Figura 11. Conocimientos de otra LE por parte del sujeto.....	44
Figura 12. Primer contacto del sujeto con otra LE .....	44
Figura 13. En su zona de residencia, ¿hay actividades relacionadas con la lengua y la cultura españolas? .....	45
Figura 14. Porcentaje de respuestas dadas por los alumnos en el Test Receptivo 1 .....	47
Figura 15. Porcentaje de respuestas dadas por los alumnos en el Test Receptivo 2 .....	51
Figura 16. Porcentaje de respuestas dadas por los alumnos en el Test Productivo.....	54

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados del Test Receptivo 1 .....	48
Tabla 2. Resultados del Test Receptivo 2 .....	52
Tabla 3 Resultados Test Productivo.....	55

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Test Receptivo 1 - Imagen 1.....	46
Ilustración 2. Test Receptivo 1 - Imagen 2.....	46
Ilustración 3. Test Receptivo 1 - Imagen 3.....	46
Ilustración 4. Test Receptivo 2 - Imagen 1.....	49
Ilustración 5. Test Receptivo 2 - Imagen 2.....	49
Ilustración 6. Test Receptivo 2 - Imagen 3.....	50

## LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AC – Análisis Contrastivo

AE – Análisis de Errores

AI – Análisis de Interlengua

DAL – Dispositivo de Adquisición del Lenguaje

ELE – Español Lengua Extranjera

GU – Gramática Universal

IL – Interlengua

L1 – Lengua Materna / Primera Lengua

L2 – Lengua Segunda

L3 – Lengua Tercera

LE – Lengua Extranjera

LM – Lengua Materna / Lengua Madre

LO – Lengua Objeto / Lengua Meta

## INTRODUCCIÓN

El tema del presente proyecto pertenece al área de la adquisición de lenguas. Su elección se debe, en primer lugar, al creciente interés en la enseñanza multilingüe, o sea, en la adquisición de lenguas no maternas en edad temprana, que está ganando terreno en los sistemas de educación. Este fenómeno ocurre debido a la sociedad cada vez más globalizada en que vivimos, en que viajes a otros países son algo normal y que lleva a que las nuevas generaciones tengan acceso a una inter y multiculturalidad nunca antes vista. Además, como defiende Muñoz: «los niños con un inicio más temprano tienen más posibilidades, a largo plazo, de llegar a niveles altos de dominio de la lengua, próximos al dominio de los hablantes nativos» (Muñoz, 2003, p. 1).

En segundo lugar, como estudiante de un máster en ELE, me parece útil analizar cómo adquieren los niños de preescolar una LE y a qué tipo de estrategias de comunicación recurren, ya que, a estas edades, además de no estar en un sistema de enseñanza de idiomas considerado tradicional, aún no disponen de los filtros de vigilancia y autocorrección que tienen los adultos cuando se comunican en una lengua no materna.

De este modo, partiendo de un estudio de caso elaborado con alumnos de 5 años de edad del Preescolar del Colégio Efanor, en Senhora da Hora (Matosinhos, Porto)<sup>1</sup>, se propuso analizar el proceso de adquisición del ELE, por parte de niños y niñas en esta franja etaria. Como se verá más adelante, el factor edad es importante en el desarrollo de estas competencias y las clases deberán ser pensadas teniendo eso en mente: «el hecho de que sea divertida, interesante o entretenida, demuestran que el factor lúdico y, en general, la metodología empleada, son importantes a esta temprana edad» (Muñoz, 2003, p. 4).

Es, de igual modo, un objetivo del presente trabajo final de máster (TFM) identificar las posibles influencias que el contexto sociobiográfico y sociolingüístico de los alumnos pueda tener en este proceso y, por último, reconocer qué estrategias utilizan estos aprendientes en el momento de comprender y producir la lengua castellana.

La estructura de este estudio se encuentra dividida en tres capítulos. El primer capítulo, relativo al marco teórico, se divide en tres subcapítulos. En el primer subcapítulo se reflexiona sobre la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, aludiendo a los conceptos de adquisición de Lengua Materna (LM), Lengua Segunda (L2) y Lengua Extranjera (LE), las diferencias y similitudes entre adultos y niños en el

---

<sup>1</sup> El permiso para la identificación de la institución donde ocurrió este estudio puede ser consultado en el Anexo 8.

proceso de adquisición lingüística y, para concluir, la adquisición y aprendizaje de una Lengua tercera (L3). En el segundo subcapítulo introduce la definición de análisis contrastivo (AC), análisis de errores (AE) y análisis de interlengua (AI), así como de estrategias y errores presentes en el proceso de adquisición de una L2. Finalmente, en el tercer subcapítulo se habla de la proximidad etimológica entre la lengua portuguesa y la española y procedimientos de adquisición en estudiantes portugueses de español.

El segundo capítulo, referente al marco metodológico y procedimental, está también dividido en tres subcapítulos. En el primero se presenta la metodología de investigación y caracterización del estudio, en el segundo los objetivos e hipótesis de investigación y en el tercero los procedimientos e instrumentos de la investigación – a saber: observación, cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico y tests léxicos receptivos y productivos.

Para finalizar, en el tercer capítulo se presenta el análisis de resultados y se divide en tres subcapítulos. En el primero se analizan los resultados cualitativos, en el segundo los resultados cuantitativos y en el tercero se hace una discusión de los resultados.



## 1. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo se divide en tres subcapítulos: en el primero se introducirán las diferencias entre los conceptos de LM, L2 y LE y se verá cómo ocurren estos procesos. Se presentará la diferencia entre las nociones de adquisición y aprendizaje y se hablará también de las diferencias y similitudes entre adultos y niños en el proceso de adquisición lingüística y de la situación particular de adquisición y aprendizaje de L3. En el segundo subcapítulo se introduce la definición de AC, AE y AI y, partiendo de este último, se enumerarán algunas de las estrategias y errores que pueden estar presentes en el proceso de adquisición de una L2. En el tercer subcapítulo se aborda la proximidad etimológica entre la lengua portuguesa y la española y se alude a algunos procedimientos que pueden formar parte del proceso de adquisición de estudiantes portugueses de español.

### 1.1. Adquisición y aprendizaje de L2

La lengua es una de las formas primordiales de comunicación del ser humano y, aunque todos tengamos por lo menos una LM (son muchas las personas que tienen dos o más lenguas nativas), a veces se vuelve necesario que aprendamos un otro idioma. Sin embargo, el proceso de adquisición de una L2 no es totalmente igual al de la LM, existiendo entre ambas algunas diferencias y semejanzas, como argumenta Navarro Romero (2009, p. 120): «A pesar de las similitudes también hay diferencias obvias entre el aprendizaje de la lengua materna y el de una segunda lengua o lengua extranjera en el aula. Las condiciones y el ambiente que afectan al aprendizaje son diferentes en uno y otro caso, y por lo tanto los resultados también serán distintos». Antes de nada, me parece importante distinguir estos dos procesos: el de adquisición del lenguaje, o sea, de la LM y el de una L2 o incluso L3. Como se verá en este segundo punto, aunque habitualmente sean usados como sinónimos, adquisición y aprendizaje de una lengua no materna son procesos diferentes.

#### 1.1.1. Diferencias entre la adquisición de LM, L2 y LE

El Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes) define LM o L1 como «(...) la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Con el mismo sentido también se emplea lengua nativa y, con menor

frecuencia, lengua natal.» En otras palabras, el proceso de adquisición de la LM está relacionado con la necesidad básica inherente a cualquier ser humano de comunicarse y, consecuentemente, de hacer uso del lenguaje. De este modo, suele empezar en la niñez y se caracteriza como inconsciente, espontáneo – pues surge sin gran esfuerzo o instrucción formal – y, sobre todo, instintivo. Hay diferentes teorías que justifican este proceso. En el presente estudio se aludirá, muy sucintamente, a algunas corrientes que presentan algunas teorías sobre cómo se adquiere la LM, concretamente la perspectiva del conductismo, el innatismo y el interaccionismo.

Hasta los años sesenta del siglo pasado, la corriente conductista era dominante y defendía que en cuestiones de aprendizaje lingüístico el cerebro del niño funciona como una *tabula rasa*, que depende de los estímulos del exterior para poder adquirir su LM. Los niños simplemente «imitan los sonidos y las estructuras lingüísticas que escuchan alrededor y, al imitarlos, reciben el refuerzo positivo a través de una comunicación exitosa» (Baralo, 1999). El lenguaje surge en consecuencia de un proceso de imitación y repetición proporcionado por la cantidad y calidad del *input* lingüístico que recibe de los adultos pertenecientes al entorno en que está inmerso.

En oposición al conductismo, Noam Chomsky, uno de los lingüistas más influyentes del siglo XX, sostiene que los niños nacen con un sistema lingüístico biológicamente programado para aprender una lengua. Esta capacidad se desarrolla mientras el niño crece e interactúa con lo que le rodea, exactamente del mismo modo que desarrolla cualquier otra habilidad biológica. A esto Chomsky le da el nombre de Dispositivo de adquisición del lenguaje (en inglés *Language Acquisition Device* o LAD, abreviada en español como DAL). A través de la activación de esta habilidad, los hablantes acceden al contenido de la llamada *Gramática Universal* (GU), que más no es que un conjunto de principios inconscientes generales y universales a todas las lenguas.

Basándose en esta teoría, la concepción interaccionista se basa en que la adquisición de una lengua no depende únicamente de esta dotación genética innata sino también de la interacción social del niño con el contexto lingüístico, o sea, con el entorno en que se habla la lengua en cuestión y todos sus factores externos, sociales y ambientales.

Desde mi punto de vista, todas estas teorías de adquisición del lenguaje se pueden cruzar y tener en cuenta en el proceso de adquisición de cualquier otra lengua no materna. En un sentido más amplio, lengua no materna es cualquier lengua que se aprende después de la LM, independiente del contexto y “todas las lenguas que aprenda después de haber adquirido la LM se podrán considerar segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)” (Baralo, 1999).

Aunque la diferencia sea muy sutil y a veces puedan usarse como sinónimos, los términos “lengua segunda” y “lengua extranjera” se pueden clasificar de diferentes maneras. El concepto de L2 se aplica a la lengua no nativa que se adquiere y usa dentro de fronteras territoriales en que tiene una función reconocida y es utilizada en un gran número de situaciones de comunicación (Madeira, 2017). Suele ser adquirida siendo niño o joven, en un contexto natural (Baralo, 1999) - «acercamiento natural o inconsciente, próximo al fenómeno que se llevó a cabo cuando se adquirió la primera lengua» (Alarcón Neve, 2002, p. 129).

La LE es un idioma que se suele estudiar en un contexto más formal y estructurado de una comunidad y que no tiene ningún estatuto sociopolítico en el espacio en que es adquirida. Se aprende sin necesidad de utilizarla en el entorno en el que vive el hablante, simplemente con fines personales, de ocio o profesionales. Es, por eso, un proceso activo de aprendizaje y, por ello, una acción consciente y artificial que normalmente se adquiere en una edad mayor (aunque sea posible en fases más tempranas de la infancia, suele ocurrir con niños mayores, adolescentes, adultos).

En otras palabras, la L2 se desarrolla por adquisición y la LE por aprendizaje en contexto institucional – dos procesos distintos (aunque se utilicen a menudo como equivalentes), como señala Baralo (1995, p. 64-65) a continuación:

En síntesis, podríamos identificar la adquisición con procesos mentales automáticos, basados en la memoria a largo plazo, que suponen un conocimiento implícito de los elementos sustantivos y de las reglas del sistema lingüístico. La adquisición, entonces, se manifiesta en un tipo de conocimiento intuitivo que permite al hablante nativo o no nativo determinar si alguna expresión "le suena bien", en el sentido de que puede aceptarla o rechazarla como propia o no de la lengua, aunque no sepa explicar el porqué. [...] Por el contrario, el aprendizaje se relaciona con procesos mentales no automáticos, reflexivos, basados en la memoria a corto plazo, que suponen un conocimiento explícito de los componentes y de las reglas de la lengua. Normalmente se entiende que este conocimiento aprendido es producto de la instrucción y del estudio en contextos formales o institucionales.

Por otro lado, es importante no olvidar que el proceso de adquisición de una segunda lengua está influenciado por una serie de factores individuales como la edad, la motivación, la aptitud lingüística, las estrategias de aprendizaje, la personalidad, etc. y frecuentemente ocurre que el aprendiente no obtiene un nivel de competencia nativo en la LO.

#### 1.1.2. Diferencias y similitudes entre adultos y niños en el proceso de adquisición lingüística

Como se ha mencionado, una de las diferencias en el proceso de adquisición/aprendizaje de una LM y un segundo idioma es el factor edad. Las diferencias entre niños y adultos en el proceso de adquisición lingüística están relacionadas con distintos factores que pueden ser de naturaleza socio-psicológica, cognitiva, etc. Al nivel socio-psicológico, los adultos ya tienen desarrollada su identidad, autoimagen y consciencia del error y por eso suelen utilizar un filtro de auto monitorización que los “protege” de pasar una imagen social que no es la pretendida. Por otra parte, como los niños todavía no tienen este filtro, hay un menor “temor” al ridículo y a errores lingüísticos cometidos – como sugiere el Diccionario de términos clave de ELE<sup>2</sup>: «Generalmente, los niños muestran menos prejuicios a la hora de asimilar un nuevo sistema gramatical, fónico, semántico, etc., menos temor a cometer faltas y quedar en ridículo y menos actitudes negativas frente a la comunidad de habla extranjera».

Al nivel de la cognición hay que tener en cuenta que los adultos ya han desarrollado su madurez cognitiva y, por lo tanto, su pensamiento abstracto. En cambio, los niños aún tienen la influencia del DAL y, por eso, poseen mayor plasticidad mental (que, como veremos más adelante, se perderá). Además, los adultos tienen más capacidad de comprender sintaxis compleja y vocabulario abstracto, que memorizan rápidamente. Sin embargo, más difícilmente llegarán a un nivel nativo - «aunque a los adultos les resultará muy difícil adquirir un nivel casi nativo de la segunda lengua, experimentan un desarrollo más rápido en las primeras etapas (...) para los adultos es más rápido memorizar vocabulario y analizar estructuras gramaticales debido a la madurez cognitiva» (Navarro Romero, 2010, p. 123). El éxito casi nativo puede ocurrir en situaciones en «que se den de forma positiva otras variables importantes, tales como la percepción de la distancia social de la comunidad, la integración en un grupo social de prestigio para el que aprende, la oportunidad de usar la lengua para intercambios satisfactorios sociales, culturales y/o económicos» (Baralo, 1999).

Por otro lado, los niños tienen una mayor facilidad de comprensión (y articulación) fonética<sup>3</sup> y de vocabulario concreto y, consiguientemente, mayor fluidez. (Navarro Romero, 2010). Todo esto combinado con la todavía muy activa plasticidad del cerebro, hace que sea más fácil para los más jóvenes convertirse en hablantes nativos de un idioma, especialmente si disponen de un entorno que facilita y promueve este proceso lingüístico: «Un niño consigue un dominio mucho más exitoso en una L2 en una situación de bilingüismo o en una situación de inmersión lingüística» (Baralo, 1999).

En lo que concierne a las semejanzas, tanto los hablantes nativos como no nativos tienen un comportamiento lingüístico creativo. Esto es, tienen la capacidad de comprender y producir formas y

---

<sup>2</sup> Citación obtenida en la entrada sobre la Hipótesis del Período Crítico.

<sup>3</sup> «los niños dedican mucho tiempo a “jugar” con los sonidos lingüísticos, buscando articulaciones correctas, haciendo asociaciones sonoras entre las palabras.» (Baralo, 1999)

estructuras que nunca habían oído. El error también es una característica similar, ya que los errores producidos por un hablante no nativo se pueden comparar a los errores producidos por los niños a lo largo del proceso de adquisición y desarrollo de su LM. Por último, se observa un desarrollo secuencial más o menos equitativo entre aprendientes de LM y L2, independientemente de sus factores individuales (Madeira, 2017).

La principal razón de la importancia que tiene el factor edad en el proceso de adquisición lingüística se debe al designado “período crítico”, que ocurre con la llegada de la pubertad, en que las zonas del cerebro responsables por el aprendizaje de una lengua pueden significativamente su potencial. Almeida y Flores explican esta hipótesis formulada por Lenneberg a finales de los años 60 del siguiente modo: «Segundo a ‘Hipótese do Período Crítico’, a aquisição da linguagem dá-se dentro de uma faixa etária ideal; conseqüentemente, o conhecimento linguístico adquirido após esse período não se desenvolve de forma nativa. Uma das razões apontadas para esta limitação é a perda de plasticidade neuronal nas zonas cerebrais responsáveis pela faculdade da linguagem» (Almeida & Flores, 2017, p. 298). Por esta razón, es beneficioso que un niño o niña empiece un proceso de adquisición o aprendizaje de una otra lengua en una edad temprana, visto que cuando ya ha pasado determinada etapa evolutiva le resulta más difícil acceder al DAL y a la GU. Esta posición es justificada por las mismas autoras: «Sabemos, no entanto, que a aquisição de uma língua não termina por volta dos 5 anos, mas prolonga-se até pelo menos os 10 anos de idade e sabemos, também, que o grau de exposição às línguas em aquisição varia muito de criança para criança.» (Almeida & Flores, 2017, p. 294) y «Quanto à idade crítica para manutenção/perda de competência, muitos estudos mostram que a faixa etária dos 10 aos 12 anos é uma idade crítica para a estabilização do saber linguístico.» (Almeida & Flores, 2017, p. 301).

Con todo, algunos autores, como Navarro (2010), defienden que es recomendable que los niños inicien el proceso de aprendizaje de una segunda lengua cuando la adquisición de la L1 esté prácticamente terminada, para que no haya interferencia de la L2/LE en el desarrollo de la L1.

Como se ha visto, la edad es, de hecho, un factor de gran importancia en este punto. No obstante, hay otros factores extralingüísticos que pueden tener influencia en el momento de aprendizaje de la L2. En su artículo “Aquisição de língua não materna”, Madeira (2017) propone algunos factores individuales relevantes y que suscribo: la aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras (a través de las características cognitivas como la capacidad de memoria, estilos de aprendizaje, la manera como la persona resuelve problemas y sus estrategias de pensamiento); la motivación (las razones para aprender una L2 influyen muchísimo en el tiempo y esfuerzo dedicados); las estrategias personales de aprendizaje

de lenguas; la personalidad (si el aprendiente es más extrovertido o introvertido) y, por último, la actitud del aprendiente en relación a la cultura y a los hablantes de la lengua.

### 1.1.3. Adquisición y aprendizaje de L3

Ya se ha hablado de los conceptos de L2 y LE, pero, dado que en nuestra sociedad multicultural (tal como lo pretende la Unión Europea<sup>4</sup>), hay cada vez más personas políglotas, me parece imprescindible abordar también el concepto de L3. En primer lugar, como argumenta Madeira (2017, p. 318) cabe decir que no hay consenso sobre lo que constituye una L3 - si es más relevante el orden cronológico de adquisición de esta lengua o, por el contrario, si es el nivel de dominio:

Uma das questões que constituem objeto de debate prende-se com o próprio conceito de L3. Assumindo um critério meramente cronológico, pode considerar-se que a L3 é terceira língua que o falante adquire (...) Por outro lado, assumindo que o critério determinante é o nível de proficiência atingido nas línguas previamente adquiridas, podemos considerar que a L3 não é necessariamente a terceira língua do falante, por ordem de aquisição – pode ser a segunda língua que ele adquiriu se, entretanto, o nível de proficiência que ele possui nesta língua foi ultrapassado pelo nível que atingiu noutra língua não materna que adquiriu posteriormente.

En todo caso, L3 puede definirse como cualquier lengua no materna adquirida por alguien que ya ha adquirido o se encuentra en el proceso de adquisición de por lo menos otra lengua no materna (Madeira, 2017).

Como tal, la gran particularidad del estudio de una L3 es la importancia del multilingüismo del aprendiente. O sea, la influencia de conocimientos previos, no exclusivamente de la L1, sino de otra(s) L2, trae una serie de ventajas cognitivas: además de una mayor variedad de fuentes de conocimiento lingüístico, el alumno tendrá su conciencia y competencias metalingüísticas más desarrolladas. Este desarrollo podrá tener beneficios con relación a la LM, pues los conocimientos de una L3 pueden influenciar positivamente la conciencia metalingüística del aprendiente en su L1 - «any third language has a beneficial effect on a child's two other languages, not only on his grammatical awareness but also on his linguistic abilities, his memorizing techniques and his communication strategies.» (Anastassiou, 2014, p. 17)

---

<sup>4</sup> «The European Union “1 plus 2” recommendation which aims to promote the learning of one's mother tongue/ first language + two other languages, has been trying to increase the languages being learnt and spoken within the European citizens. This recommendation had been also trying to ensure that the domination of just one language will not prevail for much longer and that less popular languages will not be less privileged in that sense» (Anastassiou, 2017, p. 69)

Esta ventaja será más visible si las lenguas son semejantes pues van a favorecer la transferencia de esa lengua en la adquisición de la L3, como explica Madeira (2017, p. 319): «a existência de semelhanças formais entre línguas e, de modo geral, a proximidade tipológica favorecem a transferência de uma determinada língua na aquisição de L3.».

Las transferencias pueden ocurrir de dos maneras: en el primer caso, la L2 es como un filtro entre L1 y L2 y todas las transferencias ocurren mediante la L2 - «studies on third language acquisition and L3 use have shown that L2 in a trilingual system takes up a specific role; L3 learners or users do not rely on their L1 as one would expect, but mainly on their L2» (Anastassiou, 2014, p.48); En la segunda hipótesis, la transferencia puede ocurrir bien sea a través de la L1 o de la L2, mientras que, tal como se ha aludido en el párrafo anterior, es más probable que haya transferencia cuando los idiomas son tipológicamente cercanos (Madeira, 2017).

Todo esto hace que el aprendizaje de la L3 se distancie y se distinga de la adquisición de L2, ya que en el segundo caso el individuo sólo tiene como antecedente la L1, mientras que con la L3 puede existir la influencia de la lengua nativa y de otras lenguas no nativas primeramente estudiadas. Se trata, así, de un proceso complejo que puede depender de otros factores, tanto de orden individual como psico-social, como señala Cenoz (2006, p. 687):

Third language acquisition is a more complex phenomenon, compared to second language acquisition, and entails some specific characteristics. Learners, having already faced the task of acquiring a non-native (second) language, have gone through the process of developing learning strategies and metalinguistic awareness. [...] The process of acquiring a third language can be considered more complex in terms of research because it involves all of the factors related to second language acquisition, plus additional factors related to the size of the learner's linguistic repertoire and his/her experience as language learner.

En definitiva, parece que existen ventajas en la adquisición/aprendizaje de una L3, principalmente, según Anastassiou (2014, p. 16) en el caso de que el aprendiente sea bilingüe:

Different studies have shown that third language learners were more skillful and talented than second language learners. Many studies on trilingualism propose that if the circumstances are positive in supporting and preserving all of the languages known to a third language learner, bilingualism may appear to be a determinant factor in building up L3 proficiency.

## 1.2. Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y Análisis de Interlengua

La existencia de errores en el proceso de adquisición de una LE lleva al ímpetu de analizar el porqué de este fenómeno. En este sentido, han surgido tres teorías de análisis con distintos fundamentos: en primer

lugar, nace el AC a mediados de los años 50 del siglo pasado, suportado por Skinner e influenciado por los modelos conductista y estructuralista. Esta teoría argumenta que el lenguaje se adquiere por imitación, memorización y asociación, semejante a lo que ocurre en la adquisición de LM. Se trata de una transferencia de hábitos, que puede ser positiva o negativa. La transferencia positiva se da cuando las estructuras de la LM coinciden con las de la LO. En cambio, la negativa ocurre cuando estas son diferentes. Aquí surgirá una interferencia de la LM y, por consiguiente, el error. En el AC el error no se tolera, es visto como una incapacidad por parte del aprendiente para establecer asociaciones correctas entre estímulos y respuestas. En este sentido, su objetivo es intentar identificar previamente cuáles serán las estructuras no equivalentes entre los dos sistemas, afin de predecir y evitar posibles errores.

En segundo lugar, y en total oposición con la teoría anterior, se encuentra el AE, introducida por Corder y amparada por Richards, que defiende una perspectiva positiva y la despenalización del error. Esto es, el error no es negativo, es visto como algo necesario, un indicador de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo, y que no tiene como única fuente la interferencia con la LM. El error puede ser, también (y mayoritariamente), de naturaleza intralingüística (se trata de errores resultantes de las características de la LE en cuestión) o de desarrollo (consecuentes de la trayectoria natural del desarrollo del lenguaje) (Madeira, 2017). Así que al AE le interesa «descubrir los mecanismos y las operaciones psicolingüísticas que inducen a producciones idiosincrásicas» (Alexopoulou, 2006: 18) para analizar – identificar, describir y explicar – los errores en la LO con la finalidad de explicar sus posibles causas, naturaleza y consecuencias.

Por último, y teniendo como basis la teoría del AE, surge el AI. Para empezar, es necesario definir el concepto de interlengua, introducido por Selinker (1972), como la versión que el aprendiente tiene de la L2/LE que está adquiriendo. Este sistema lingüístico desarrollado por un hablante no nativo contiene sus propias reglas, pues cada aprendiente posee un sistema específico dependiendo del estado en que se encuentra su aprendizaje. Además, es dinámico pues evoluciona a lo largo del proceso de adquisición, acercándose cada vez más hacia la LO. Para que se produzca un análisis de este sistema, es necesario que, a partir de los datos del exterior, el estudiante construya en su mente una gramática hipotética y una serie de hipótesis sobre las propiedades de la LO que va probando mediante la producción y la práctica.

### 1.2.1. Estrategia y error en el proceso de adquisición de una L2



Haciendo uso de la interlengua, los hablantes de una L2/LE recurren a estrategias que subyacen al desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa, proceso que será explicado en los siguientes puntos.

#### 1.2.1.1. Estrategias de Interlengua

Los alumnos de una LE van, por lo tanto, a utilizar diferentes estrategias de aprendizaje y comunicación a la hora de resolver una situación para la que no tienen competencia lingüística suficiente. Aunque sea un sistema individual, se han identificado algunas características comunes a todos los aprendientes, independientemente de la edad, de su LM y del nivel de dominio que ya posee de la LO y que a continuación se exponen de modo muy sucinto:

Fosilización: situación en que un error que parecía (o debería estar) superado sigue permaneciendo y pasa de un estadio de aprendizaje a otro sin ser erradicado. Demuestra un cierto “estancamiento”.

Ejemplo: \*lo chocolate.

Simplificación: eliminación de morfemas redundantes (de género/número) o no relevantes (como artículos) reduciendo la lengua a un sistema simplificado. Ejemplo: \*Los chocolates son muy bueno.

Sobregeneralización (o hipergeneralización): aplicación de una regla aprendida o inferida más allá del dominio en la LO, como, por ejemplo, cuando se emplean sufijos sobre bases léxicas inadecuadas u ocurre el fenómeno de hipercorrección, en que se regularizan formas verbales irregulares (y la excepción se convierte en la regla). Ejemplo: \*he decido la verdad.

Transferencia lingüística: situación que suele ocurrir al inicio del proceso de aprendizaje, en que se traslada y mantiene en la IL un elemento o estructura perteneciente a la LM u otra LE aprendida previamente para compensar las carencias de conocimiento en la LO. Puede ser positiva (también con el nombre de facilitación) o negativa (o interferencia). La facilitación surge cuando los elementos de la LM interfieren de manera positiva, auxiliando y facilitando el proceso de aprendizaje del nuevo idioma. La interferencia tiene lugar en los casos en que el elemento o estructura de la LM no tenga correspondencia con la de la LO, llevando al aprendiente al error. Ejemplo: positiva – tomate (misma palabra en portugués y español); negativa - \*yo soy 31 años (interferencia del inglés: I'm 31 years old).

Inhibición (o evasión): estrategia de comunicación en que el hablante, al sentir inseguridad o miedo de cometer errores, evita ciertos ítems. Schachter (1974) argumenta que los aprendientes que recurren a esta estrategia no son necesariamente los que tienen mayor dificultad en la LO, sino a los que les resultan difíciles esas estructuras.

Variabilidad: estrategia en que la producción en la IL puede variar dependiendo de las pruebas o tareas que se llevan a cabo con el intuito de obtener dichos datos.

Construcción creativa: fenómeno en que el hablante crea nuevas estructuras que podrán no estar totalmente correctas. Se puede considerar en oposición a la inhibición y se asemeja a la sobregeneralización en contexto de adquisición de LM. Esta construcción puede igualmente tener interferencia con la LM del aprendiente, que espera que su funcionamiento sea igual o parecido a la L2 o LE. Ejemplo: \*Él andó.

#### 1.2.1.2. El error en la Interlengua

Cuando las estrategias lingüísticas utilizadas por el aprendiente no coinciden formalmente con la LO, se consideran los errores, que como se ha visto previamente, son vistos por la AE (y consecuentemente la AI) como algo positivo y necesario. Corder (1967) sustenta que los errores son elementos valiosos, un signo de progreso en determinados estadios de la adquisición, una vez que indican que se ha iniciado la etapa creativa de la apropiación de la LO. En otras palabras, el alumno se arriesga finalmente a crear sus propias conjeturas sobre la LO. El mismo autor distingue, entonces, el concepto de error y de falta. El primero es revelador del conocimiento que el aprendiente tiene de la LO, reflejando la competencia transitoria de la IL. El segundo es simplemente un accidente de actuación lingüística, resultante de cuestiones relacionadas con la memoria y los estados físicos o psicológicos, y que por esa razón también están presentes en producciones de hablantes nativos.

En lo tocante a los criterios de clasificación de errores, varios autores han propuesto distintas taxonomías, de acuerdo con los objetivos que se fija cada estudio. En el presente trabajo se ha optado por utilizar la taxonomía del criterio descriptivo seguida por Alexopoulou (2006) – basada en lingüistas influyentes como Corder, Vázquez y Santos Gargallo - para explicar resumidamente algunas de las categorías de errores:

Omisión: ausencia de un morfema o palabra obligatoria en la estructura. Ejemplo: \*Voy a \_ playa; \*ación.

Adición: presencia injustificada de un morfema o palabra innecesario o incorrecto. Ejemplo: \*y que lo consiguió.

Elección falsa (o falsa selección): elección de algún elemento incorrecto en un determinado contexto. Muchas veces lo que ocurre es la sustitución de una unidad gramatical por otra. Ejemplo: \*voy de coche.

Colocación falsa: colocación incorrecta o poco frecuente de los elementos constituyentes de la frase alterando el orden sintagmático del enunciado. Ejemplo: \*tengo no hambre yo.

Forma errónea: utilización de una forma errónea de algún morfema o estructura en lugar de otra que sería la correcta. En la mayoría de los casos refleja desconocimiento de las reglas gramaticales. Ejemplo: \*él andó (a vez de anduvo).

### 1.3. Procedimientos de adquisición en estudiantes portugueses de español

Como alumna portuguesa de español, teniendo en consideración el presente proyecto y los resultados que de él advienen, me parece importante terminar el capítulo del marco teórico con un apartado sobre el caso particular de la proximidad etimológica entre la lengua portuguesa y española y los consecuentes procesos de adquisición por parte de estudiantes portugueses de español.

La vecindad geográfica y la existencia de una historia y cultura que se entrelazan a lo largo de los siglos han hecho que estas dos lenguas romances sean tan similares. En Portugal, se puede decir que hay una generalización popular que afirma que todo portugués es capaz de hablar un poquito de español cuando sea necesario. ¿Pero será español o portuñol? Gil presenta este concepto de la siguiente manera:

O termo portunhol conhecido e usado não só por especialistas como até pelas populações portuguesas e espanholas para se referirem ao sistema linguístico a que recorrem uns e outros para comunicar entre si, é na nossa opinião, nada mais do que a IL de cada falante com variações individuais segundo o nível linguístico de cada um. O portunhol será, então, a representação de um estágio inicial de aquisição ou aprendizagem da língua em que existem muitas ocorrências de erros por interferência da LM. (Gil, 2015, p. 10)

Este pensamiento culturalmente arraigado lleva al estudiante portugués a tener una sensación de (falsa) confianza cuando inicia su adquisición/aprendizaje de la lengua castellana. En ese sentido, Vigón (2005)

habla de un falso principiante. Definición que, posteriormente, Furtado (2012, p.xi) reformula como “un aprendiente con alta velocidad”:

O aluno que estuda espanhol e que tem a língua portuguesa como língua materna distancia-se dos restantes partindo à frente e colocando-se, desde logo, num nível não de falso principiante, mas de “aprendiente con alta velocidad de aprendizaje”, que usufrui das numerosas semelhanças entre as duas línguas (em oposição a um “falso aprendiente” que teve contacto com a língua no passado, segundo o Dicionário de términos clave de ELE) o que lhe permite transferir o seu conhecimento da língua materna para a língua estrangeira não só aos níveis morfológico, fonológico, sintático e lexical, como também pragmático e sociológico, recreando implícitamente regras e formulando deduções que lhe permitem manter a comunicação.

Es verdad que un aprendiente de L1 portugués suele llevar cierta ventaja en este proceso en relación con alumnos de otras LM. Sin embargo, las similitudes pueden, muchas veces, interferir más que auxiliar. En primer lugar, el estudiante portugués puede tener la sensación de que como son idiomas tan semejantes no necesita de estudiar con ahinco, llevándolo probablemente a situaciones de fosilización. En segundo lugar, y ocurriendo en la mayor parte de los casos, se dan muchas transferencias lingüísticas (tanto positivas como negativas) y sobregeneralizaciones (principalmente con las terminaciones léxicas y verbales) que resulta a menudo en construcciones creativas, como sustenta Furtado (2012, p.xii):

No âmbito da linguística contrastiva, no processo de aquisição da língua estrangeira, o aluno irá naturalmente relacionar o sistema linguístico da sua língua materna com o da língua meta transpondo para esta o seu conhecimento e formulando hipóteses, fenómeno que corresponde ao referido processo de transferência. Esta estratégia faz parte do processo de aprendizagem e é frequentemente benéfica dada a afinidade das duas línguas, isto é, na maioria dos casos, o aprendente pode partir do sistema que conhece e, aplicando-o à língua espanhola, fá-lo de forma correta, o que se considera um fator positivo. O problema surge obviamente com a transferência negativa, ou interferência, que corresponde ao mesmo processo, mas quando da aplicabilidade da língua materna se obtém como resultado o erro.»

Partiendo con esto en mente, en los siguientes capítulos se verá de qué manera los estudiantes portugueses que participaron en el estudio empírico – con un rango de edad tan particular – adquieren el español como lengua extranjera.

## 2. MARCO METODOLÓGICO Y PROCEDIMENTAL

En este capítulo se presentará la fundamentación metodológica y procedimental utilizada en la elaboración del presente trabajo. En primer lugar, se introducirá la metodología de investigación adoptada, la caracterización del estudio, así como sus objetivos e hipótesis. A continuación, se describirán los procedimientos e instrumentos empleados – a saber: cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico, test de vocabulario receptivo y test de vocabulario productivo. Por último, se hará la análisis y discusión de los resultados.

### 2.1. Metodología de investigación y caracterización del proyecto

El método de investigación empleado fue el estudio de caso, que es definido por Morgado (2012, p. 57) como «uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações». Más concretamente, en este estudio se empleó una metodología de análisis mixta: cualitativa y cuantitativa - una opción que, según el mismo autor, no es muy común pero posible teniendo en consideración el objeto, objetivos y contexto del proyecto<sup>5</sup>. Con esto en mente, la elección de esta estrategia investigativa se debe a que permite comprender en profundidad las situaciones y/o procesos que forman parte del estudio, ya que «se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência.» (Morgado, 2012, p. 57). Se pretendió, en consecuencia, observar y conocer a un grupo específico – niños en edad preescolar - y describir el proceso de adquisición de ELE en ese ámbito particular no inmersivo.

Para la realización de este proyecto he buscado un establecimiento preescolar bilingüe de español. Sin embargo, en la región metropolitana de Oporto, tan sólo he encontrado un colegio privado con oferta formativa de enseñanza de inglés y español entre los 3 y los 5 años de edad. Teniendo en cuenta las limitaciones del contexto, en un primer momento, se estableció contacto con el colegio en cuestión para desarrollar este trabajo con sus alumnos, ya que, como he mencionado anteriormente, es la única institución educativa de la región que cuenta con español en su oferta educativa de Preescolar. Tras una breve reunión con la Coordinadora de Preescolar y la profesora de español responsable, la propuesta fue

---

<sup>5</sup> «Porém, embora o estudo de caso seja utilizado com mais frequência em investigações de cariz qualitativo, nada impede que existam estudos de caso que adotem uma metodologia quantitativa ou mesmo uma metodologia mista. Tudo depende [...] do objeto de estudo, dos objetivos que se querem concretizar e do contexto em que decorre a investigação.» (Morgado 2012, p.78)

presentada al Consejo Directivo y esta fue inmediatamente aprobada. Debido al elevado número de alumnos matriculados en el Preescolar - un total de 206, con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años - al poco tiempo de desarrollo del proyecto, opté por analizar sólo los casos de los alumnos mayores de esta franja, puesto que en esta etapa se supone que tendrían un mayor conocimiento de la lengua española que los más pequeños. De los 69 niños de 5 años matriculados en las tres clases, sólo 59 participan en la investigación. Para reclutarlos, el Departamento de Educación Infantil del colegio envió a los padres/tutores una breve explicación del proyecto y un formulario de consentimiento informado que, si aceptaban la participación de sus hijos, debían rellenar y firmar. Se analizaron, así, los conocimientos de sujetos del sexo femenino y masculino cuya LM es el portugués.

Para que pudiese realizarse una triangulación de datos, fueron utilizadas diferentes técnicas de recogida de información, dividiéndose el estudio en tres fases: observación de las clases de español, implementación de un cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico parental y la realización de pruebas de vocabulario receptivo y productivo. La primera fase se realizó desde octubre de 2022 hasta los inicios de enero de 2023, cuando observé las clases de español de los tres grupos de 5 años del Preescolar y así pude conocer y describir el contexto de aprendizaje. Después, antes de las vacaciones de Navidad, mientras observaba las clases, envié a los padres un cuestionario sociolingüístico parental, que debían entregar cubierto a finales de enero, para conocer el entorno social y lingüístico al que pertenecía el alumno y su influencia en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por último, en la tercera fase, que tuvo lugar durante los meses de enero y febrero, apliqué una prueba de vocabulario receptivo y expresivo, cuyo objetivo era reconocer las habilidades y estrategias de comprensión y producción léxica utilizadas por los alumnos para comunicarse en español.

Todos estos procedimientos han tenido la aprobación de la Comissão de Ética para Investigaçãõ em Ciências Sociais e Humanas de la Universidade do Minho, por medio del dictamen con identificación CEICSH 025/2023, disponible como anexo en este trabajo.

## 2.2. Objetivos e hipótesis de investigación

Los objetivos que el presente proyecto se propone son los siguientes:

- Recoger evidencias y describir el proceso de adquisición de vocabulario del ELE por parte de niños en edad preescolar;
- Identificar posibles influencias del contexto sociolingüístico de los alumnos en el proceso de adquisición léxica de una lengua extranjera;

- Reconocer las competencias y estrategias de comprensión y producción léxica utilizadas por los sujetos para comunicarse en español.

Sobre la base de estos objetivos y poniendo en práctica los trámites antes mencionados y analizando sus resultados se espera que los niños - ya en su tercer año de aprendizaje de la ELE - sean capaces de:

- Reconocer y producir en español una serie de palabras relacionadas con su vida cotidiana;
- Se cree que habrá influencia de la LM en gran parte de las respuestas;
- Se espera comprobar que los alumnos que tienen un contexto familiar sociolingüístico (o incluso si están en un contexto hispanohablante) que promueve el uso de lenguas extranjeras tendrán más facilidad para adquirirlas.

### 2.3. Procedimientos e instrumentos de la investigación

Como se ha avanzado anteriormente, este trabajo analizó competencia léxica de un total de 59 sujetos con 5 años de edad – 28 del sexo femenino y 31 del sexo masculino –, repartidos en tres clases (en adelante grupos A, B y C). El grupo A contaba con 21 alumnos (9 del sexo femenino y 12 del masculino), el B con 15 sujetos (7 del sexo femenino y 8 del masculino) y el grupo C estaba compuesto por 23 alumnos (12 del sexo femenino y 11 del masculino).

Con este número de alumnos se inició la investigación, que se organizó en tres etapas: 1) observación de las clases de español, para poder caracterizar el contexto de aprendizaje de una LE en un rango de edad tan particular; 2) un cuestionario cubierto por los padres o tutores, para obtener algunas informaciones sobre el entorno de los sujetos y que podrán ayudar a comprender el proceso de adquisición de esta lengua no materna; 3) las pruebas de vocabulario receptivo y productivo, que se repartieron en momentos distintos.

Todos los procedimientos de recogida de información se llevaron a cabo en las instalaciones del colegio, durante el horario lectivo de los alumnos, en horas previamente acordadas con las maestras de cada clase.

#### 2.3.1. Observación

La observación de clases, como acción de enriquecimiento investigativo y/o formativo, puede tener propósitos, contextos y tipos diferentes. Es, sin duda, una herramienta importante, pues «permite

aceder, entre outros aspectos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos» (Reis, 2011, p. 12). En este proyecto en particular, la observación tiene un carácter descriptivo/investigativo y sirve meramente para comprender y contextualizar el entorno y las relaciones en que ocurre este proceso de enseñanza-aprendizaje

Para el presente trabajo, en poco más de 2 meses fueron observadas un total de 23 sesiones de clases de español, de 30 ó 45 minutos, de acuerdo con la oferta formativa de la institución. En el grupo A se observaron cinco (5) clases, en el B siete (7) y en el C once (11)<sup>6</sup>. Para realizar este procedimiento fue utilizada una parrilla de observación de fin semiabierto, que figura en este trabajo como Anexo 2, cuya finalidad era analizar cinco dimensiones principales: la metodología de enseñanza (tema, objetivos de la sesión, contenidos tratados, desarrollo de competencias de comprensión o producción lingüística o artística y materiales / recursos utilizados), la planificación, el entorno del aula, rol Profesor/Alumnos y las competencias/actitudes de los alumnos (integrando aquí la receptividad a las tareas). Había también un espacio disponible para otras posibles observaciones relevantes.

### 2.3.2. Cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico

El cuestionario es una técnica de recogida de datos que puede definirse como

(...) uma série ordenada e coerente de perguntas que são colocadas a um conjunto de inquiridos para colher elementos sobre a sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, as atitudes que assumem e/ou a forma como se posicionam perante certas questões humanas e sociais, acontecimentos ou problemas, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos e, ainda, sobre qualquer temática ou assunto de interesse para o investigador. (Morgado, 2012, p. 77).

Como tal, para conocer el entorno sociocultural y lingüístico de los sujetos en análisis, fueron enviados – en formato físico y digital – a sus padres /tutores un cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico parental para familias de alumnos de ELE en la enseñanza preescolar. Más que una herramienta eficiente para la recogida de datos sobre los sujetos, este tipo de cuestionario es también muy útil a la hora de obtener datos cuantificables sobre sus prácticas y experiencias lingüísticas (Correia & Flores, 2021, p. 79). El cuestionario utilizado para este estudio<sup>7</sup>, adaptado del modelo QuesFEB concebido para familias emigrantes bilingües (Correia & Flores, 2021), se compone de tres secciones a lo largo de 13 páginas:

---

<sup>6</sup> La discrepancia entre las horas asistidas se debe, exclusivamente, a la disponibilidad de la investigadora para realizar las observaciones.

<sup>7</sup> que figura como Anexo 3 a esta disertación.



Parte I – sobre el padre, madre o tutor que está cubriendo el cuestionario; Parte II – sobre el padre o madre que no está cubriendo el cuestionario; Parte III – sobre el sujeto (hija o hijo).

La primera parte está compuesta por 14 cuestiones principales, que pretenden conocer la edad, proveniencia, LM, ocupación, escolaridad y conocimientos de lenguas extranjeras del padre/madre/tutor. Además, se pregunta sobre la relación de este/a con la lengua y cultura portuguesa y española y de qué manera anima a su hijo a aprender/ hablar en español. En la segunda parte – la más sencilla, con sólo 7 preguntas – también se pretende conocer la edad, proveniencia, LM, ocupación, nivel de escolaridad y conocimientos de lenguas extranjeras del otro padre/madre/tutor. Finalmente, en la tercera parte, el objetivo es conocer mejor al niño/a la niña. Aquí, a lo largo de un total 26 de preguntas principales, se pretende saber – además de la edad y proveniencia - si el sujeto tiene/ ha tenido problemas de desarrollo en el habla o audición, la(s) lengua(s) en que comunica en sus relaciones familiares y cuál es el contacto que tiene con la lengua y cultura española, portuguesa y/o otras lenguas extranjeras.

### 2.3.3. Tests léxicos

La tercera fase de recogida de datos se compuso de dos pruebas individuales: una de comprensión y otra de expresión léxica en español. En la primera se pretendía saber si los sujetos eran capaces de reconocer determinadas palabras y relacionarlas con las imágenes presentadas. En la segunda se les pidió que identificasen y nombrasen una selección de imágenes adecuadas a su rango de edad. Para que no hubiese interferencias entre las distintas competencias, los dos tipos de pruebas se realizaron en días diferentes. En total fueron necesarias cinco sesiones, de aproximadamente una hora y treinta minutos, para los testes receptivos y siete para los productivos. La duración de cada prueba varió en función del sujeto en análisis.

#### 2.3.3.1. Test de vocabulario receptivo

En la elaboración de esta prueba se utilizaron los modelos propuestos por Monge (2008), cuyos ejercicios están específicamente elaborados para niños de 5 a 8 años, y que pueden ser consultados en los anexos de este trabajo.

Para la recogida de información receptiva, fueron aplicados individualmente dos tests – de aproximadamente 2 a 3 minutos de duración cada uno – en los que los alumnos tendrían que relacionar

las palabras oídas con una de las tres imágenes presentadas. La competencia comprensiva que se estaba evaluando era la auditiva, ya que, a los 5 años, la mayoría de los sujetos en estudio (si no todos) no sabe leer. Cada test tenía 20 palabras – con dificultad variable - relacionadas con el campo semántico de los dibujos presentados y se les pedía a las niñas y niños que escuchasen lo que se les leía y señalasen el dibujo correspondiente. Si no reconocían la palabra, se les daba la posibilidad de decir “no sé”.

Es importante mencionar que, este test fue previamente pilotado, se hicieron tres testes, pero rápidamente se observó que al final de cada prueba – más o menos en las últimas cinco palabras – los aprendientes ya estaban cansados y contestaban al azar (o simplemente decían que no sabían). En este sentido, se pensó en dos soluciones posibles: eliminar algunas palabras de cada test o poner en práctica solamente dos. Se optó por la segunda hipótesis, lo que dio más fluidez al proceso. Sin embargo, hubo aprendientes que siguieron contestando al azar, como si “desistiesen” del test.

Esta ha sido una de las observaciones más persistentes en toda esta prueba: una parte significativa de los alumnos contestaba mayoritariamente al azar, lo que llevó a cuestionarse si realmente no entendían las palabras o se trataba de desinterés por el ejercicio. Otro hecho curioso es que las niñas pensaban más antes de contestar, demostrando más interés (y respuestas correctas) en la actividad, mientras que los niños eran los que contestaban más aleatoriamente y prácticamente sin escuchar lo que se les decía.

#### 2.3.3.2. Test de vocabulario productivo

Para el muestreo de producción léxica, fue utilizada la prueba elaborada bajo la coordinación de Piñeiro (2015), un instrumento diseñado para medir el nivel de desarrollo léxicosemántico de alumnos de Educación Infantil y que busca determinar si estos han adquirido el vocabulario esperado en su rango de edad<sup>8</sup>. Aplicado, una vez más, individualmente a los alumnos de los tres grupos, este test tuvo la duración aproximada de 5 a 7 minutos. En él, se les presentó una serie de 40 dibujos que los sujetos deberían identificar y nombrar correctamente en español. En caso de que no supiesen la respuesta correcta podrían contestar “no sé”. Se consideraría acierto las siguientes denominaciones habituales para cada imagen, o algunos de los sinónimos más frecuentes:

- |           |            |
|-----------|------------|
| 1. Copas  | 21. Tomate |
| 2. Gorra  | 22. Hojas  |
| 3. Oveja  | 23. Hilo   |
| 4. Fresas | 24. Piña   |

---

<sup>8</sup>Un resumen de la página de la prueba se encuentra en los anexos de esta tesis.

- |  |                            |
|--|----------------------------|
| 5. Rojo: colorado, encarnado, bermellón... | 25. Semáforo: disco        |
| 6. Rana                                    | 26. Columpio               |
| 7. León                                    | 27. Zanahoria              |
| 8. Lavabo                                  | 28. Montaña: monte, sierra |
| 9. Puzle: rompecabezas                     | 29. Cremallera             |
| 10. Autobús: autocar, bus                  | 30. Estufa: calentador     |
| 11. Sartén                                 | 31. Gris                   |
| 12. Tren: ferrocarril                      | 32. Brocha                 |
| 13. Camisa                                 | 33. Rayo: relámpago        |
| 14. Policía: guardia                       | 34. Pingüino               |
| 15. Pimiento                               | 35. Guitarra               |
| 16. Pinza: alfiler, traba...               | 36. Iglú                   |
| 17. Cocodrilo: caimán                      | 37. Grapadora              |
| 18. Escalera                               | 38. Vela                   |
| 19. Bolos                                  | 39. Plancha                |
| 20. Regla                                  | 40. Bandera                |

Las primeras conclusiones obtenidas con el pilotaje fueron que los aprendientes tardan más tiempo del previsto en realizar estas pruebas, están más vacilantes, tardan más en contestar porque están pensando o, ya que tienen más confianza con la investigadora, empiezan a hablar de otros asuntos durante la realización de la actividad. Además, curiosamente y contrariamente al test receptivo, los sujetos del sexo femenino dicen más que no saben y prefieren no contestar antes que dar una respuesta incorrecta. Los sujetos del sexo masculino son más desinhibidos y contestan directamente (pero casi siempre de forma aleatoria). Otro punto relevante, debido a la importancia y frecuencia con que ocurre, es que prácticamente todos los alumnos testados contestaban al ejercicio con palabras portuguesas pronunciadas con acento español. Este fenómeno será desarrollado con más detalle a continuación. Muy a menudo los alumnos se “olvidaban” de que estaban haciendo una actividad en español (o “desisten” de intentar hablar la lengua) y la investigadora tenía que recordarles el idioma que deberían utilizar. Cuando esta situación ocurría fácilmente había un cambio en sus caras y actitudes y se volvían más reticentes a la hora de contestar, prefiriendo, incluso, decir que no sabían la respuesta.

Otra conclusión inicial a la que me parece importante aludir antes de pasar al análisis de datos es que hay dos acontecimientos que ocurren con mucha frecuencia y que no están relacionados con la

adquisición de una lengua extranjera, sino con el modelo de prueba elegido. El primero se refiere a las ilustraciones de la edición utilizada, que ni siempre están claras, y que llevan a que los aprendientes no reconozcan los dibujos representados. Por ejemplo, raramente son capaces de reconocer el dibujo 9 (puzle). Ya el 8 (lavabo) y el 30 (calentador) son siempre “grifo” y “televisión”, respectivamente. En la imagen 11 (sartén) la ambigüedad era si se estaba hablando de una sartén o de una cuchara y en la 23 (hilo) si se refería a hilo o aguja. Con relación a las ilustraciones 5 (rojo) y 31 (gris), dónde lo pretendido es que se nombre el color, la respuesta inicial era siempre “nube”. En estos casos, la investigadora tuvo que explicar, en otras palabras, lo que era o para qué servía el objeto de la imagen.

El segundo fenómeno recurrente está relacionado con el no reconocimiento del concepto presentado. O sea, reconocen el objeto, ya lo han visto, pero no saben nombrarlo en su LM. Los casos más significativos son 37 (grapadora), 39 (plancha) y, en particular, 36 (iglú). Esta última palabra sólo ha sido reconocida por una alumna, siendo repetidamente reemplazada por “casa dos pingüins”, “casa dos esquimós”, “casa dos ursos”, “casa de gelo”, etc. Aquí se podrá decir que los aprendientes están recurriendo a otra estrategia que les permite seguir realizando la prueba: una paráfrasis o circunloquio en la L1. Aunque su disponibilidad léxica tanto en L1 como en L2 no sea suficiente, desarrollan así estrategias para contestar.

### 3. Análisis de resultados

#### 3.1. Resultados cualitativos

En lo que concierne a los resultados cualitativos de esta disertación se analizarán los datos obtenidos a través de la observación de las clases de español a las niñas y niños de 5 años de este Colegio.

##### 3.1.1. Observación

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, fueron observados un total de 885 minutos de clase, casi 15 horas, repartidos por tres grupos distintos: A, B y C.

Como puntos generales, aunque cada clase esté en su propia aula, los tres grupos comparten la misma profesora de español y las mismas condiciones materiales disponibles, como pizarra digital con conexión a internet para utilización de recursos audiovisuales y/u otras nuevas tecnologías, acceso a mapas y materiales didácticos (papel, lápices, rotuladores...), etc.

Empezando por la metodología de enseñanza, se puede decir que se adoptó un enfoque comunicativo por proyectos, siendo el tema central para este año lectivo un viaje por España, en el que tanto la profesora como los alumnos visitarán virtualmente las principales ciudades de las distintas regiones españolas. En cada jornada tendrán que utilizar un medio de transporte, consultar el tiempo atmosférico para saber qué ropas podrán elegir, así como otras actividades inherentes a un verdadero viaje.

Los objetivos se plasmaron en cada sesión, y eran, entre otros, abordar contenidos de una clase “tradicional” de una manera más lúdica y adecuada al rango de edad de los aprendientes; dar a conocer un poco de la geografía y cultura española e introducir o repasar contenidos tratados en años anteriores y que tienen relevancia en la vida cotidiana de los/as estudiantes. Los contenidos tratados fueron, a nivel sociocultural, el territorio español y sus regiones autónomas: las principales ciudades, monumentos, celebraciones, tradiciones, personalidades y personajes emblemáticos. Se abordaron también cuestiones del ámbito latinoamericano, como el día de los muertos, Mafalda de Quino, etc. A nivel lingüístico, el principal enfoque fue el léxico, versando sobre la semántica relativa a los días de la semana, tiempo atmosférico, ropa, colores, animales, números, medios de transporte y reglas de tráfico y familia.

Además del recurso a las nuevas tecnologías, fueron adoptadas actividades lúdico expresivas - que muy a menudo se mezclaban – para el desarrollo de competencias de comprensión o producción lingüística o artística: visualización de vídeos en *Youtube*, canciones con coreografías sobre los temas de clase, juegos de rol (por ejemplo, puesta en escena de un viaje en coche por España, en el que los conductores-alumnos tienen que llevar a sus compañeros a visitar determinada ciudad), utilización de materiales didácticos (muñecos que los alumnos deberán vestir con prendas de ropa adecuadas), colorear las banderas de las Comunidades Autónomas, entre otros. Para que todo esto fuera posible, de los materiales utilizados a lo largo de las sesiones pueden enumerarse: pizarra digital con internet para acceso a *Google*, *Google Maps*, *Youtube* u otras aplicaciones de gamificación; mapa físico de España, “juegos” con miniaturas de ropas y medios de transporte; billetes reales de autobús y, por supuesto, material plástico básico, como papel, lápices, rotuladores y pegatinas.

La planificación de la clase estaba muy bien estructurada, pero con la flexibilidad necesaria para posibles desvíos pertinentes. La sesión siempre empezaba con una canción inicial en español, seguida de una explicación sencilla de la profesora sobre lo que se haría a continuación. Por normal general, se visualizaba a un video introductorio del tema y las restantes actividades se desarrollaban según los contenidos que se iban a tratar. En determinadas situaciones, cuando la profesora observaba que los alumnos se interesaban por algún tema en particular, buscaba elementos extra de planificación para

enriquecer la lección o, sino “se desviaba” del plan de viaje para explicar contenidos que habían aparecido en la clase anterior y los alumnos no sabían. La fluidez de la ejecución del programa dependía de varios factores: el grupo con el que estaba, la hora de la sesión, el nivel de cansancio de las niñas y niños, el ambiente de la clase. Al final, la docente les explicaba lo que harían en la clase siguiente y terminaba con una canción de despedida.

Relativamente al entorno del aula, los sujetos disponen de condiciones excepcionales, con recurso a materiales mencionados anteriormente y un espacio promotor de la creatividad y aprendizaje. Están igualmente rodeados de un entorno que fomenta la lengua inglesa, a través de carteles, señalética y otros elementos pedagógicos. Algunos de los trabajos realizados en clase de español también se encuentran presentes en la decoración del aula. Las maestras<sup>9</sup> siempre hablan en su LM – el portugués - pero hay momentos en los que intentan hablar en español con los alumnos (en comparación con otras clases en las que hay un abordaje directo a la lengua extranjera, como es el caso del inglés – dicen algunas palabras en inglés. Las profesoras suelen estar presentes durante las sesiones de español, escuchando y, cuando sea necesario, interviniendo. Habitualmente, debido al tipo de dinámicas, las niñas y niños se sientan en el suelo para las clases de ELE y solo regresan a las mesas y sillas en momentos de actividades plásticas. Las clases ocurren en un ambiente tranquilo, teniendo en consideración la edad de los sujetos, exceptuando situaciones particulares, como después de merendar o de realizar actividad física.

En este ámbito, más que una docente de lengua extranjera, muchas veces la profesora desempeña un rol de educadora. La relación profesora-alumnos es muy afectuosa. La docente se interesa por lo que los alumnos dicen, les contesta y ayuda con cualquier cuestión. Sin embargo, siempre que es necesario les llama la atención, sin ser demasiado estricta. Tiene igualmente la preocupación de integrarlos en el proceso de aprendizaje, pidiéndoles que le contesten en español.

Por otro lado, los alumnos hablan mayoritariamente en portugués. No obstante, entienden muy bien lo que oyen en los videos y lo que la profesora dice y cuando esta les corrige para español repiten lo que ha sido dicho. Raramente contestan espontáneamente en español. Con relación a sus competencias y actitudes, en situación de clase, los aprendientes hablan su LM entre ellos. Dependiendo del grupo, hay alumnos con más capacidades para expresarse en español que otros, pero suele haber buena colaboración y ayuda entre compañeros. Usualmente, están atentos, interesados y receptivos a los

---

<sup>9</sup> En esta institución de enseñanza el Preescolar tiene varios tipos de docentes: los docentes principales de cada grupo (una maestra y una auxiliar) que están siempre presentes y los de lenguas extranjeras y otras actividades (como expresión motora, música, ajedrez, etc.).

ejercicios propuestos, demostrando alegría y entusiasmo, principalmente cuando se trata de actividades artísticas, como colorear o cantar. Hacen, igualmente, preguntas sobre los asuntos tratados, recordando y denotando conocimientos previos. Como esperable en estas edades, hay momentos en los que se encuentran más agitados, hacen aportaciones sobre sus experiencias personales y tienen reacciones o actitudes más inusitadas. A nivel de las competencias lingüísticas, como se ha indicado anteriormente, la transferencia de la lengua nativa es general, probando, en algunos casos, que el uso de la lengua es un proceso creativo: \*vermello o \*vermejo para rojo, \*mazón para manzana, \*calcelones para pantalones, o expresiones como “\*muito bien” o “onde está o rojo?”<sup>10</sup>. Sin embargo, hay también una utilización considerable de léxico adquirido en clase, principalmente los colores y los números.

En resumen, se puede decir que el desarrollo de la planificación de la sesión y las competencias o actitudes van a variar según el grupo, ya que cada uno tiene alumnos con personalidades y características muy distintas. Pero en todos ellos, de una manera o de otra, se garantiza el cumplimiento del programa.

### 3.2. Resultados cuantitativos

Los datos cuantitativos recogidos en este proyecto fueron de tres tipos: cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico, test léxico receptivo y test léxico productivo. Además de un tratamiento de información cuantitativo de los dos primeros cuestionarios, en los dos últimos ítems se optó por combinar el análisis cuantitativo con el cualitativo.

#### 3.2.1. Cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico

A este cuestionario se dio el nombre Cuestionario Sociobiográfico y Sociolingüístico Parental para Familias de Alumnos de Español como Lengua Extranjera en Educación Preescolar (Questionário Sociobiográfico e Sociolingüístico Parental para Famílias de Alunos de Espanhol Língua Estrangeira no Ensino Pré-Escolar) y aunque hayan sido distribuidos 59 ejemplares, solamente fueron devueltos 49. Como la extensión del cuestionario es un poco larga, para este análisis de datos, se optó por seleccionar solamente las respuestas que son más relevantes para el estudio. Hay también algunas preguntas que

---

<sup>10</sup> Palabras dichas por los sujetos en contexto de clase.

no fueron contestadas por los padres y, en esos casos, se decidió darle la sigla N.R. (No Responde). Teniendo esto en cuenta, pudieron extraerse las siguientes consideraciones:

Empezando por la Parte I, como se puede apreciar en la figura 1, sobre el padre, madre o tutor que está cubriendo el cuestionario, fue posible determinar que la mayoría nació en Portugal (el 88% - correspondiente a 43 personas encuestadas), pero hay también informantes provenientes de países de habla portuguesa – Brasil (2 personas), Angola (1) y Mozambique (1) - y de otros países europeos – Eslovaquia (1) y Francia (1).

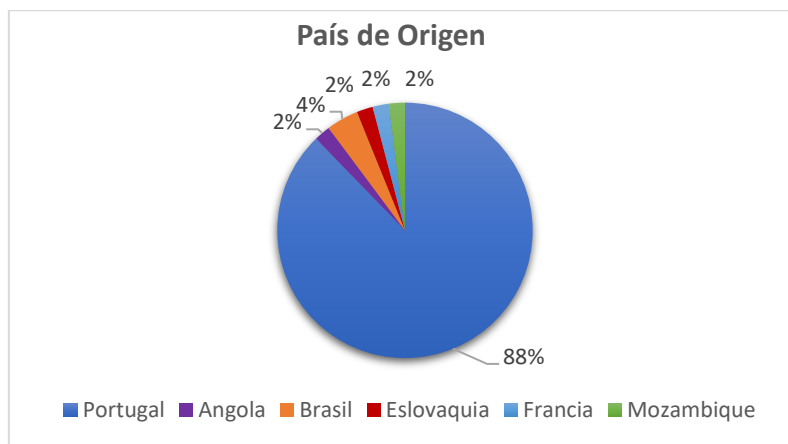


Figura 1. País de origen del padre, madre o tutor que responde al cuestionario

En relación con el nivel de estudios, (figura 2), la gran mayoría tiene estudios universitarios (48 encuestados). Únicamente uno de los padres sólo tiene hasta el 2º ciclo de primaria (5º-6º año) de escolaridad. Esto se reflejará en el porcentaje de hablantes de lenguas extranjeras que se hablan en este grupo y, consecuentemente, en el número de idiomas de que detienen conocimiento. Con excepción de dos sujetos – uno que no contesta y otro que, de hecho, no tiene conocimientos de otras LE – todos saben inglés, lo que podemos considerar como su L2. De todos estos informantes, casi el 80% de estos padres habla, por lo menos, un tercer idioma (L3): sea español, francés o italiano - las lenguas romances más cercanas a Portugal. A partir de este punto, hay distintas variaciones: hablantes de tres, cuatro o incluso cinco LE e idiomas tan dispares como el alemán, el checo o el eslovaco, como puede comprobar la figura 3.



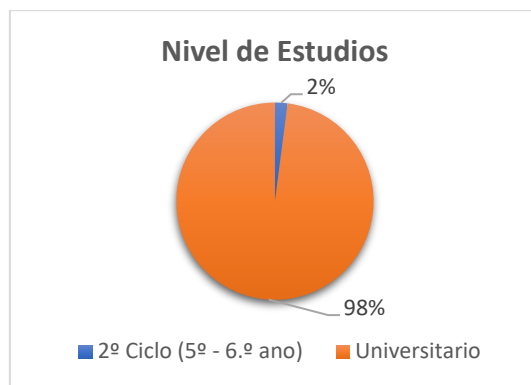


Figura 2. Nivel de escolaridad del padre, madre o tutor que responde al cuestionario

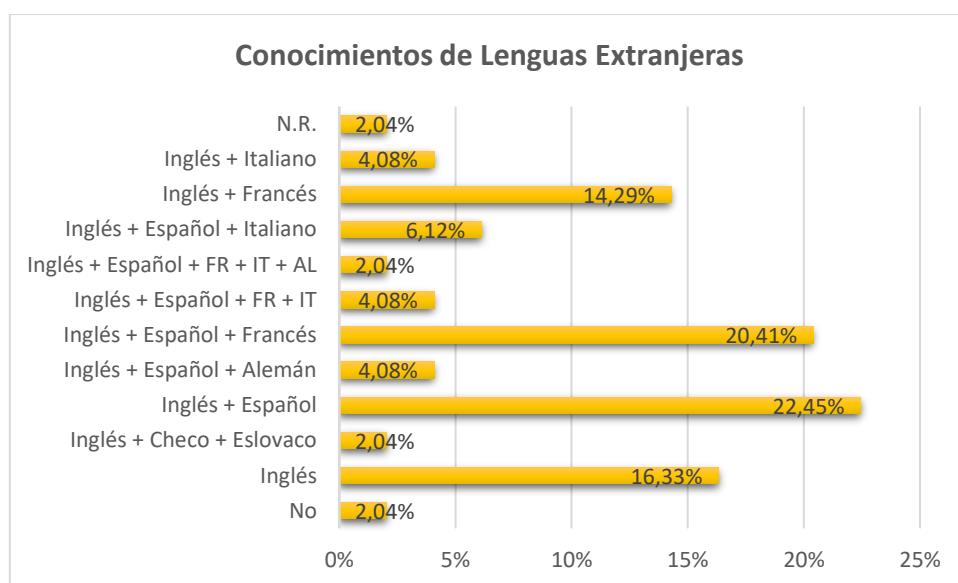


Figura 3. Conocimientos de otras lenguas del padre, madre o tutor que rellena el cuestionario

En lo que concierne al aprendizaje de español por parte de sus hijos (figura 4), más del 50% considera importante que su hijo/a hable/comprenda esta lengua. Casi el 41% va más allá y cree que es muy importante. Solamente el 2,04% (correspondiente a una persona) piensa que es más o menos importante. El estímulo parental también es significativo, puesto que el 49,69% de los padres animando de vez en cuando a su hijo/a hablar/aprender español y el 46,63% a hacerlo con frecuencia o casi siempre. Sólo el 3,68% raramente lo hace.

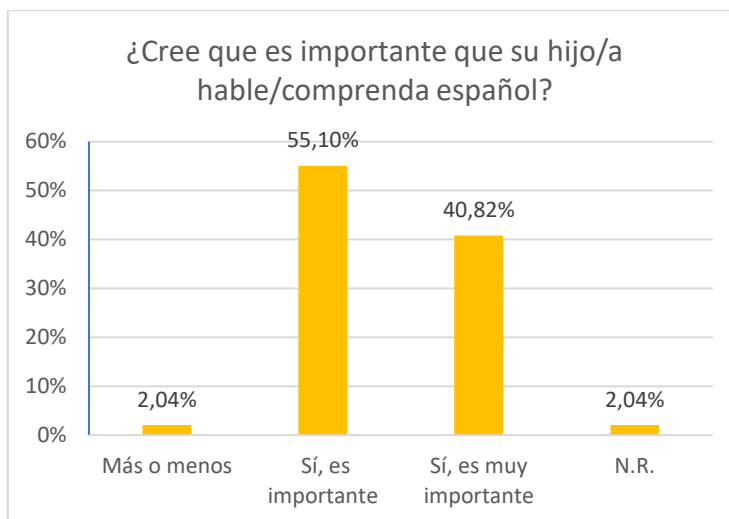


Figura 4. ¿Cree que es importante que su hijo/a hable/comprenda español?

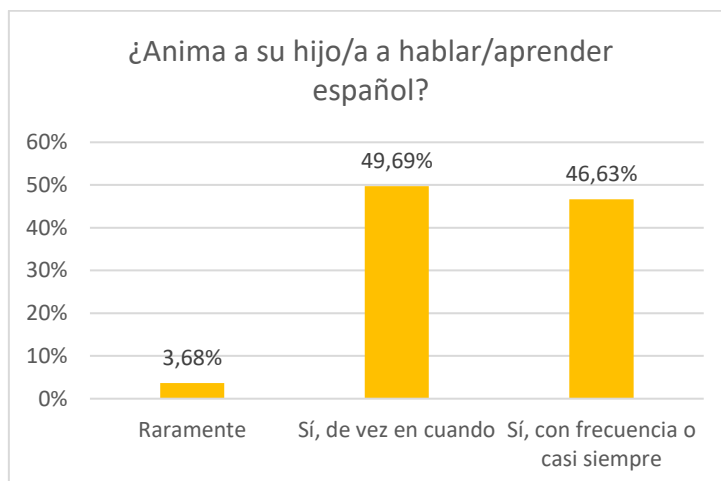


Figura 5. ¿Anima a su hijo/a a hablar/aprender español?

Siguiendo para la Parte 2 (figuras 6 y 7) – sobre el padre o madre que no está cubriendo el cuestionario – se considera importante para el presente estudio mencionar solo el país de nacimiento y su nivel educativo. Similarmente a lo que pasa con el otro progenitor, la mayoría es de origen portuguesa – aproximadamente el 92%, lo que equivale a 45 personas – frente a un progenitor de Brasil y otro de España<sup>11</sup> y el 88% (43 personas) poseen estudios universitarios, frente al 8% de enseñanza secundaria (4 personas) y el 4% que no contesta.

<sup>11</sup> Para los restantes 4,08% (equivalente a 2 personas) no hay respuesta.

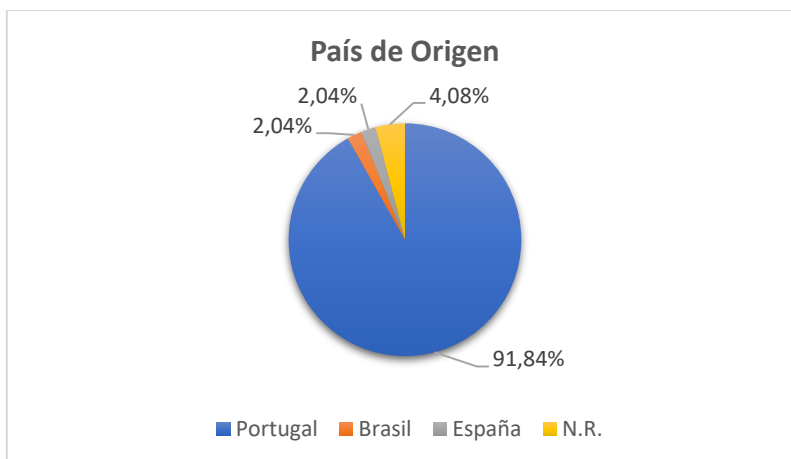


Figura 6. País de origen del otro padre o madre

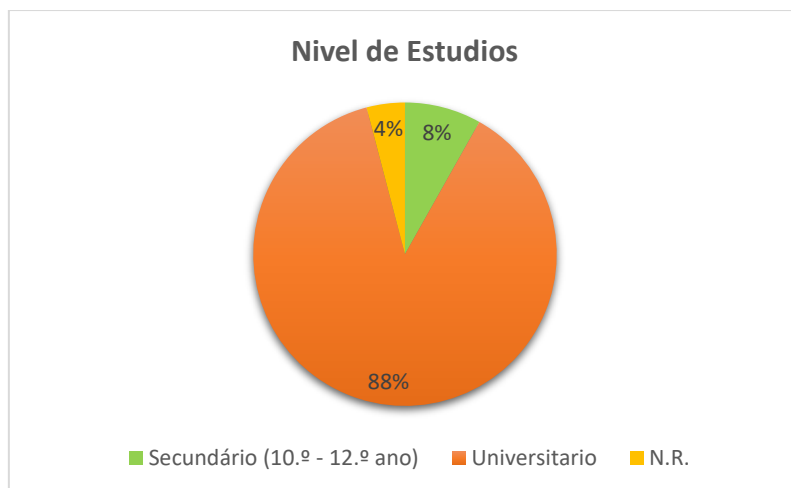


Figura 7. Nivel de estudios del otro padre o madre

Por último, la Parte 3 – sobre el sujeto (hija o hijo) – es donde se obtiene más información con respecto al objeto principal de este trabajo. En primer lugar, se sabe que prácticamente todos los niños y niñas han nacido en Portugal (aunque no haya información en este punto en relación con 3 alumnos) y en lo que concierne al contacto con lenguas extranjeras, más de mitad de los alumnos han tenido su primer contacto con la lengua castellana a los 3 años de edad y los restantes están divididos entre los 6 meses y los 5 años (ver figuras 8 y 9). Merece la pena destacar que dos sujetos han tenido contacto con el español desde su nacimiento.

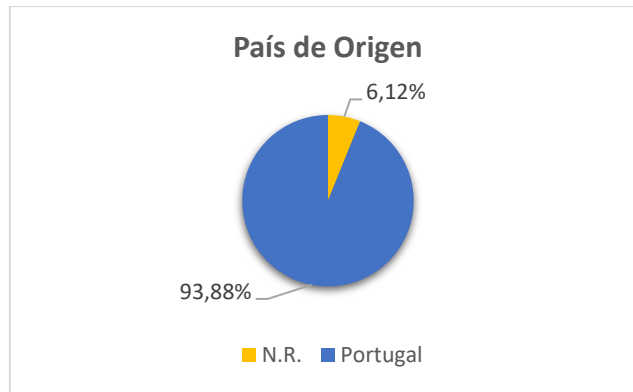


Figura 8. País de origen de los sujetos (niños y niñas)

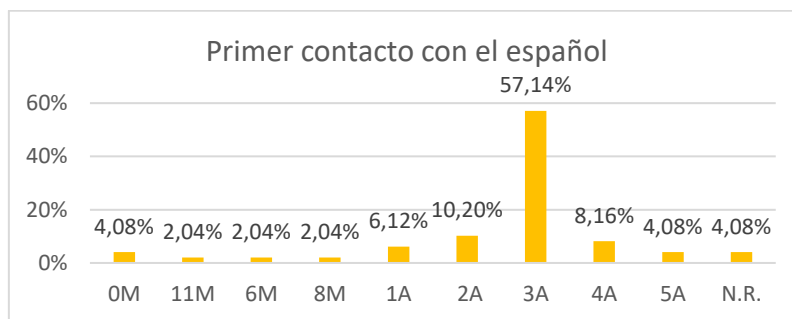


Figura 9. Primer contacto de los sujetos con el español<sup>12</sup>

Sobre con quién se inició este contacto, las respuestas son muy diversas (figura 10). Sin duda que la mayor parte inició su adquisición en la fase de enseñanza preescolar (sustancialmente a los 3 años de edad), pero cabe señalar casos en los que existió también la influencia de las madres, padres y/o hermanos/as mayores en este proceso.

<sup>12</sup> Subtítulo de la Figura 9: 0M – cero meses (o desde su nacimiento); 6M – seis meses de edad; 8M - meses de edad; 11M - meses de edad; 1A – un año de edad; 2A – dos años de edad; 3A – tres años de edad; 4A – cuatro años de edad; 5A – cinco años de edad; N.R. – No responde.

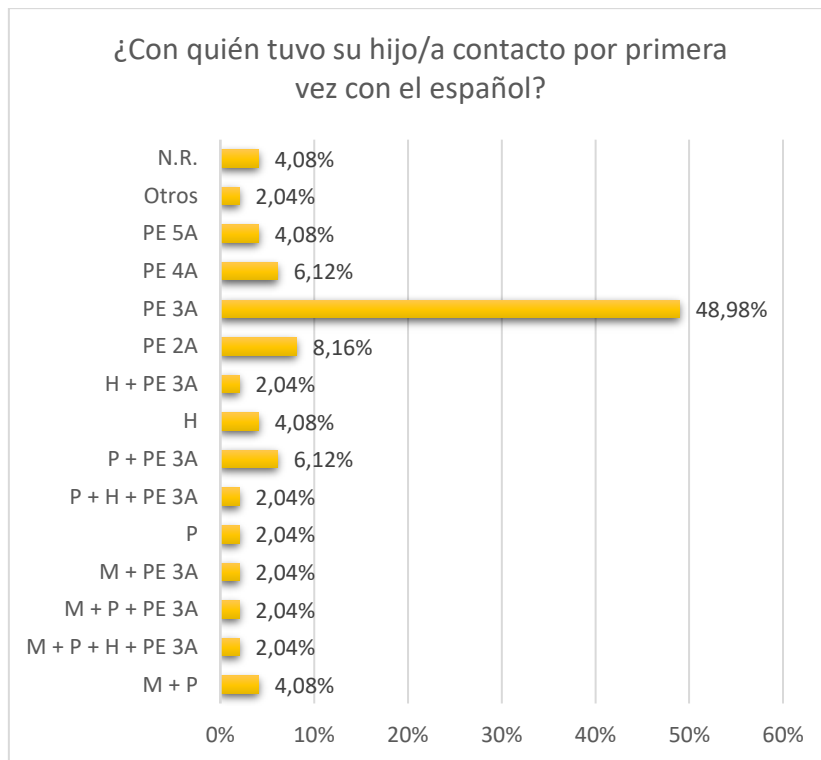


Figura 10. ¿Con quién tuvo el sujeto contacto por primera vez con el español?<sup>13</sup>

Cerca del 92% de los padres/madres han mencionado que su hijo/a tiene conocimientos de otra lengua no materna, más que el español, siendo el inglés la principal respuesta. El francés está también presente y, curiosamente, el eslovaco (ver figura 11). Este otro contacto se inició alrededor de los 2 ó 3 años (lo que coincide con el final de la guardería/inicio de la etapa preescolar – y se sabe que es con esta edad con la que se inicia la introducción de la lengua inglesa en esta institución), aunque haya situaciones - en igual número - en las que se comenzó entre el nacimiento y los 6 meses o 1 año de edad, o sea, en fases muy precoces de los procesos de adquisición del lenguaje (ver figura 12).

<sup>13</sup> Subtítulo de la Figura 10: M – Madre; P – Padre; H – Hermanos/as mayores; A – Abuelos; PE XA – Preescolar a los X años

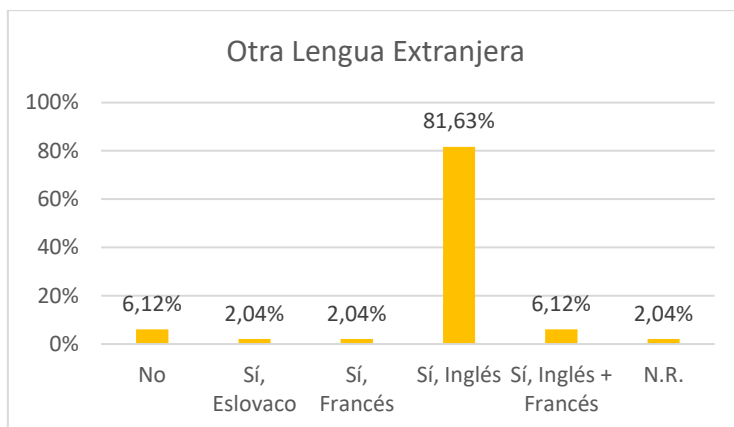


Figura 11. Conocimientos de otra LE por parte del sujeto

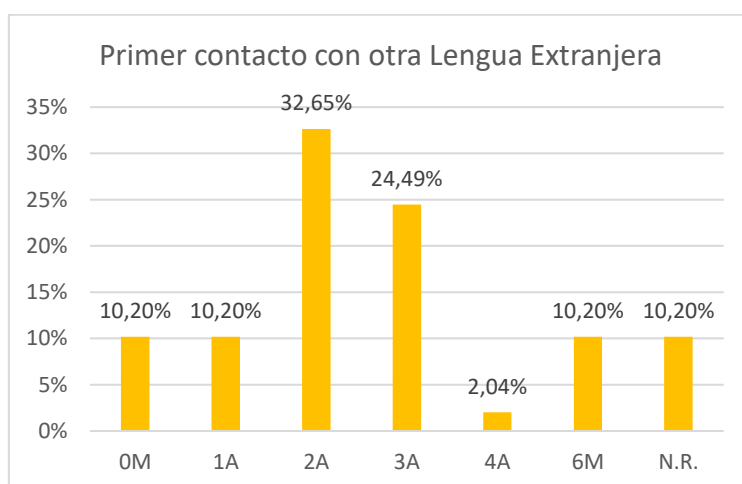


Figura 12. Primer contacto del sujeto con otra LE

Para finalizar, se pretendía saber si en la zona de residencia de los sujetos había actividades relacionadas con la lengua y la cultura españolas. Desafortunadamente, como se puede apreciar en la figura13, la respuesta más dada fue el no.



Figura 13. En su zona de residencia, ¿hay actividades relacionadas con la lengua y la cultura españolas?

En resumen, los datos indican que la mayoría de los progenitores son de origen portuguesa y tienen un nivel de estudios universitario. Por consiguiente, disfrutan de más conocimientos de LE y entienden la importancia de la adquisición de otros idiomas (en el caso particular, el español) en la vida de sus hijos, aunque no haya actividades relacionadas con la lengua y cultura española en su zona de residencia. El primer contacto de estos niños y niñas con el ELE se produce, en amplia parte, a los 3 años de edad en contexto de enseñanza preescolar. Por último, una proporción significativa de sujetos saben otra LE (mayoritariamente el inglés), que han iniciado alrededor de los 2 o 3 años.

### 3.2.2. Test de vocabulario receptivo

Como se ha dicho anteriormente, el test de vocabulario receptivo fue dividido en dos partes – Test 1 y Test 2, que encuentran en los anexos 4 y 5 – en que cada uno los alumnos deberían relacionar las veinte palabras (cuarenta en el total) escuchadas con una de las tres imágenes presentadas (seis en el total). En este análisis de datos, la respuesta 1 corresponde a la elección de la imagen 1, la respuesta 2 cuando el aprendiente indica la imagen 2 y la respuesta 3 cuando elige la imagen 3 como la que más se relaciona con la palabra escuchada. Se considera la Respuesta 0 como “No sé”.

A continuación, se presentan las imágenes 1, 2 y 3 del Test 1 y los resultados obtenidos:



Ilustración 1. Test Receptivo 1 - Imagen 1



Ilustración 2. Test Receptivo 1 - Imagen 2



Ilustración 3. Test Receptivo 1 - Imagen 3



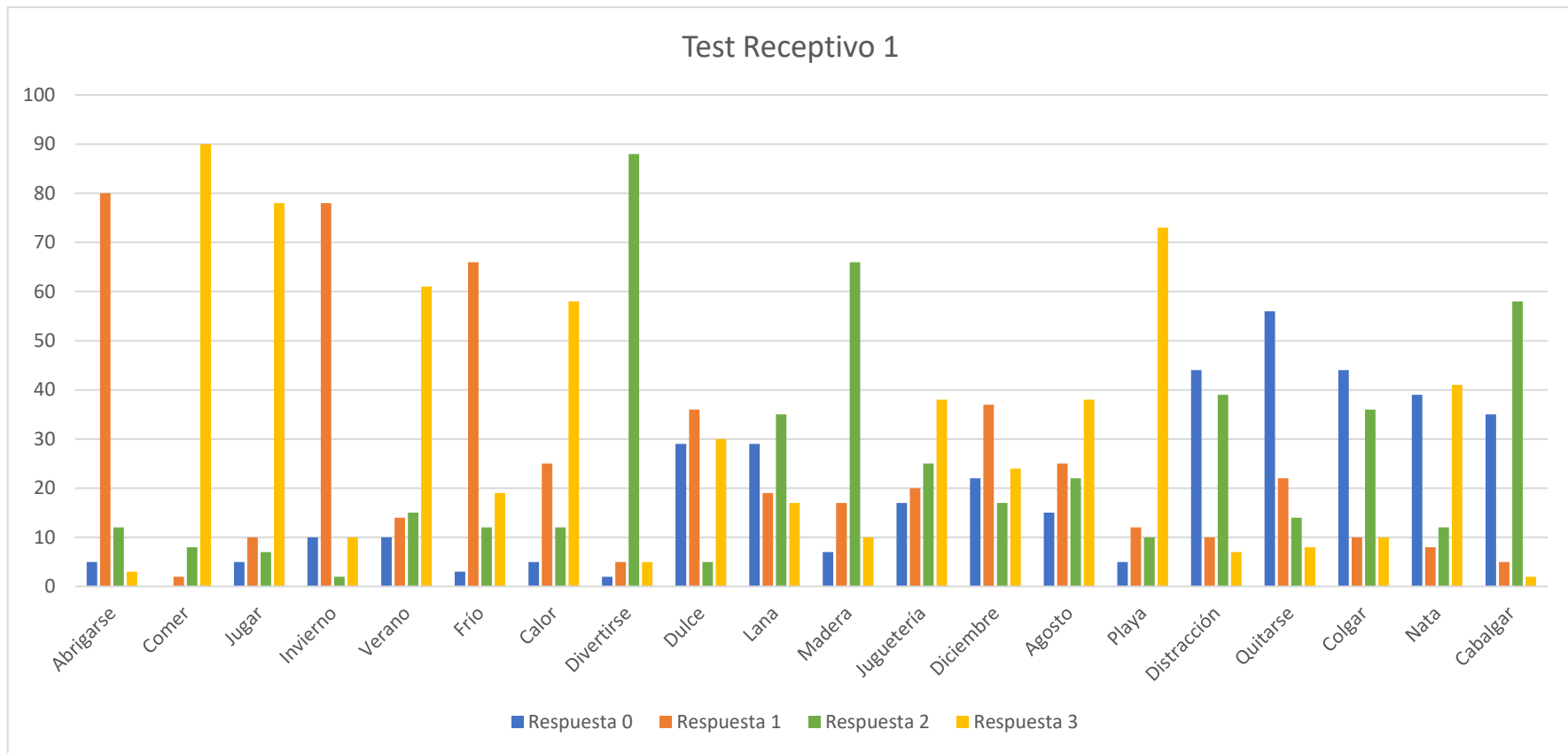


Figura 14. Porcentaje de respuestas dadas por los alumnos en el Test Receptivo 1

TEST RECEPTIVO 1	MODA (mayor %)			DESVIACIÓN ESTÁNDAR (menor %)			MEDIA
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	
Respuesta 0	Quitarse (56%)	Distracción /Colgar (44%)	Nata (39%)	Comer (0%)	Divertirse (2%)	Frío (3%)	19,1%
Respuesta 1	Abrigarse (80%)	Invierno (78%)	Frío (66%)	Comer (2%)	Divertirse /Cabalgar (2%)	Nata (8%)	25,05%
Respuesta 2	Divertirse (88%)	Madera (66%)	Cabalgar (58%)	Invierno (2%)	Dulce (5%)	Jugar (7%)	24,75%
Respuesta 3	Comer (90%)	Jugar (78%)	Playa (73%)	Cabalgar (2%)	Abrigarse (3%)	Divertir se (5%)	31,1%

Tabla 1. Resultados del Test Receptivo 1

En las primeras palabras los aprendientes fácilmente seleccionaban una de las tres imágenes. A mitad de la prueba, ante las palabras “Dulce” y “Lana”, surgía una cierta incertidumbre que se acentuaba hacia el final y que los llevaba a contestar más veces con la Respuesta 0 (o sea, “No sé”).

En términos generales, las asociaciones más frecuentes con la Respuesta 1 han sido las palabras “Abrigarse” (con 80% de los sujetos a seleccionar la imagen 1 al escuchar esta palabra), “Invierno” (78%) y “Frío” (66%) – asociaciones correctas ya que la imagen ilustra un abrigo; con la Respuesta 2, relativa a la ilustración de un caballo de madera, las relaciones más seleccionadas han sido “Divertirse” (indicada 88% de las veces), “Madera” (66%) y “Cabalar” (58%); con la Respuesta 3 “Comer” (elegida el 90% de las veces), “Jugar” (78%) y “Playa” (73%) han sido las palabras más asociadas a la ilustración de un helado. Los términos que los sujetos tenían más dificultades para asociar con las imágenes eran “Quitarse” (el 56% de los sujetos no eran capaces de asociar esta palabra a una imagen), “Distracción” (44%), “Colgar” (también el 44% no sabe relacionarla con una imagen) y “Nata” (39%).

Por otro lado, las palabras menos relacionadas con la imagen 1 han sido “Comer” (2% de los informantes ha hecho esta relación), “Divertirse”, “Cabalar” (ambas con el 2%) y “Nata” (8%); a la imagen 2 “Invierno” (2%), “Dulce” (5%) y “Jugar” (7%); y a la imagen 3 “Cabalar” (2%), “Abrigarse” (3%) y “Divertirse” (5%). Las relaciones en que estaban más seguros y, por eso, con menor porcentaje de

Respuesta 0 (correspondientes a “Nó sé”) han sido las palabras “Comer” (0%), “Divertirse” (2%) y “Frio” (3%).

En media, la respuesta más dada en este Test Receptivo 1 ha sido la 3, con un porcentaje de 31,1% de los sujetos a elegir la imagen 3 como la que más se relaciona con las palabras que habían oído.

Seguidamente se presentan las imágenes 1, 2 y 3 del Test 2 y los resultados obtenidos:



Ilustración 4. Test Receptivo 2 - Imagen 1



Ilustración 5. Test Receptivo 2 - Imagen 2



Ilustración 6. Test Receptivo 2 - Imagen 3

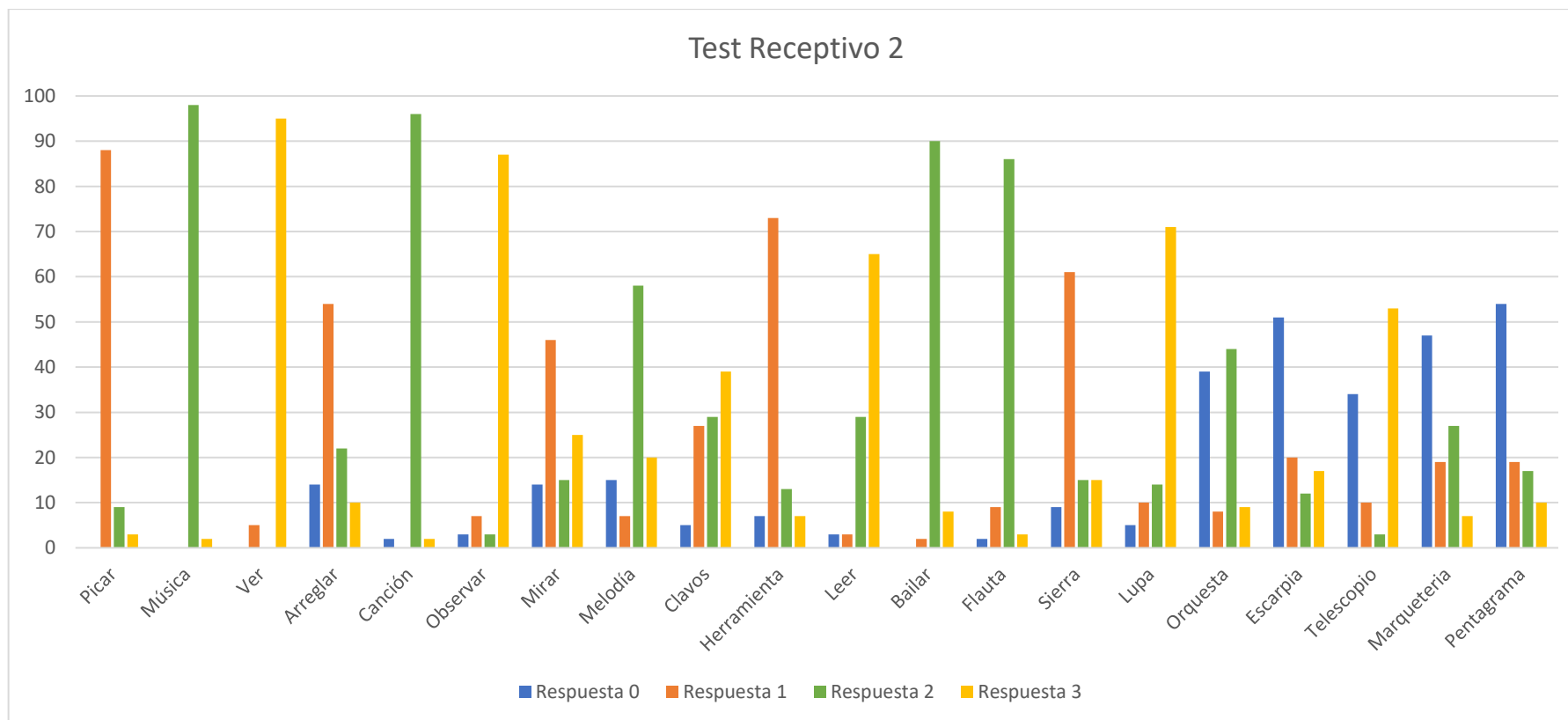


Figura 15. Porcentaje de respuestas dadas por los alumnos en el Test Receptivo 2

TEST RECEPTIVO 1	MODA (mayor %)			DESVIACIÓN ESTÁNDAR (menor %)			MEDIA
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	
Respuesta 0	Pentagrama (54%)	Escarpia (51%)	Marquetería (47%)	Picar Música Ver Bailar (0%)	Canción Flauta (2%)	Observar Leer (3%)	15,2%
Respuesta 1	Picar (88%)	Herramienta (73%)	Sierra (61%)	Música Canción (0%)	Bailar (2%)	Leer (3%)	23,4%
Respuesta 2	Música (98%)	Canción (96%)	Bailar (90%)	Ver (0%)	Observar Telescopio (3%)	Picar (9%)	34%
Respuesta 3	Ver (95%)	Observar (87%)	Lupa (71%)	Música Canción (2%)	Picar Flauta (3%)	Herramienta Marquetería (7%)	27,4%

Tabla 2. Resultados del Test Receptivo 2

Tal como en la prueba anterior, hay más certeza en los primeros conceptos y en el inicio de la segunda mitad. La indecisión a la hora de contestar ocurre más en las cinco palabras finales. Desde mi punto de vista, aquí hay que tener en cuenta que la dificultad de las palabras ha aumentado.

Relativamente a las asociaciones imagen-concepto más frecuentes se pueden identificar: para la imagen 1 “Picar” (seleccionada el 88% de las veces), “Herramienta” (73%) y “Sierra” (61%) – asociadas a la ilustración de un martillo; para la imagen 2 – ilustrando un instrumento musical - “Música” (98%), “Canción” (96%) y “Bailar” (90%); y para la 3 – en la cual están representados dos pares de gafas - “Ver” (95%), “Observar” (87%) y “Lupa” (71%). Los términos que las niñas y niños han tenido más dificultad en relacionar, contestando con “No sé”, o sea, la Respuesta 0, han sido: “Pentagrama” (con el 54% de los sujetos no sabiendo con que imagen relacionarlo), “Escarpia” (51%) y “Marquetería” (47%).

En el lado opuesto, los conceptos menos relacionados con la imagen 1 han sido “Música”, “Canción” (las dos con el 0% de relaciones con la imagen de un martillo), “Bailar” (2%) y “Leer” (3%); con la 2 “Ver”

(0%), “Observar”, “Telescopio” (ambas con el 3% de asociaciones hechas a un instrumento musical)) y “Picar” (9%); y con la imagen 3 “Música”, “Canción” (las dos con el 2%), “Picar”, “Flauta” (ambas con el 3%), “Herramienta” y “Marquetería” (también las dos con el 7%). El porcentaje más bajo de Respuestas 0, o sea, las palabras en que los alumnos estaban más seguros sobre su comprensión han sido “Picar”, “Música”, “Ver”, “Bailar” (las cuatro con 0% de respuestas “no sé”), “Canción”, “Flauta” (ambas con el 2%), “Observar” y “Leer” (también las dos con 3%).

En este Test 2, en media, la respuesta más seleccionada ha sido la 2, con un 34% de los informantes a elegir la imagen 2 como la que más se relaciona con las palabras escuchadas.

### 3.2.2. Test de vocabulario productivo

En la prueba de producción léxica se presentaron 40 imágenes (disponibles para consulta en el anexo 6) cuyos dibujos los 59 sujetos deberían reconocer y nombrar. En caso de que los términos indicados por ellos se identificarán con lo correspondido, la respuesta sería considerada correcta. En caso contrario, incorrecta. Los alumnos tenían también la opción de contestar que no sabían cómo se llama el dibujo planteado.

Dicho esto, se presentan los resultados obtenidos en esta prueba:

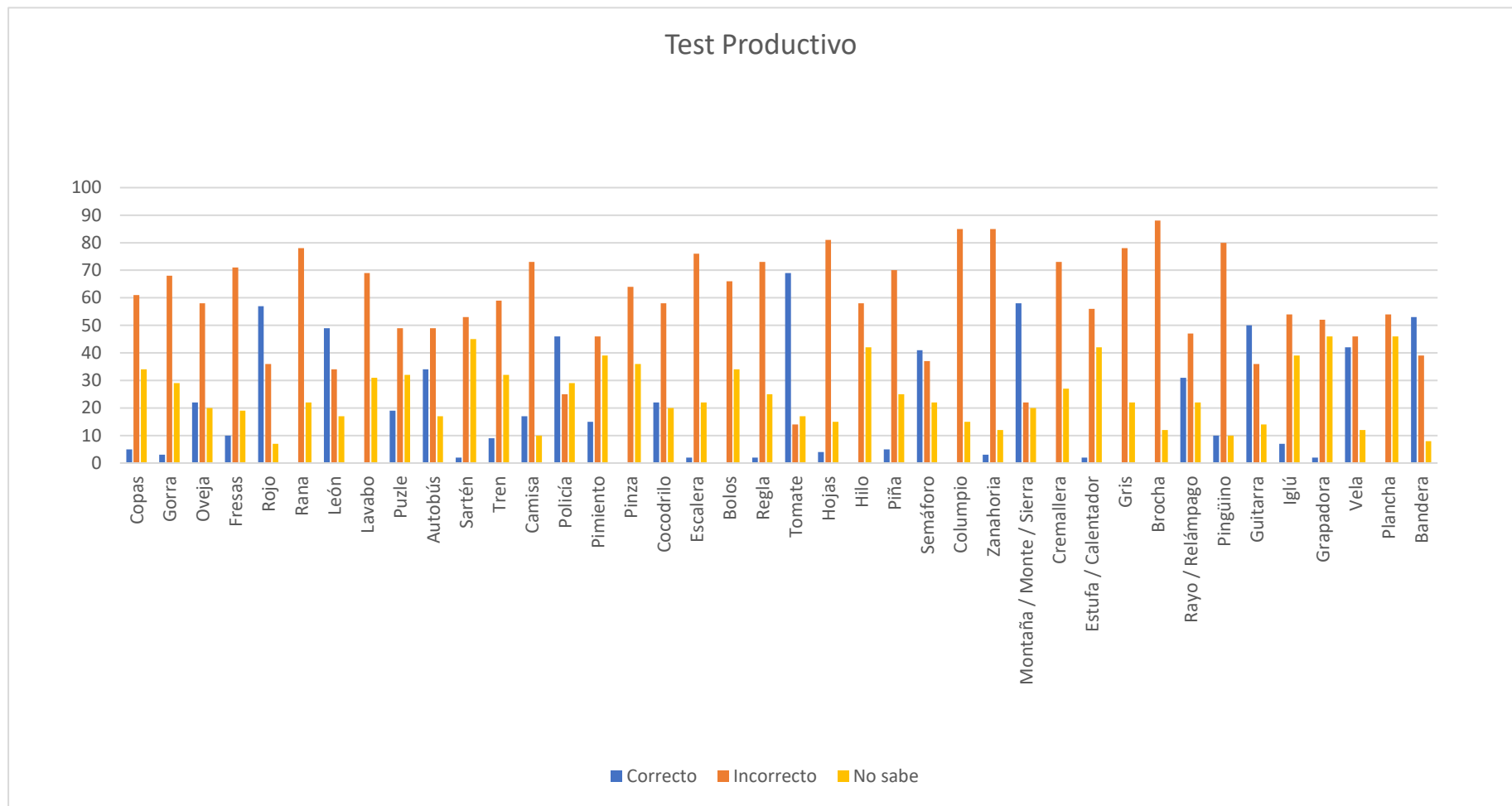


Figura 16. Porcentaje de respuestas dadas por los alumnos en el Test Productivo



TEST PRODUCTIVO	MODA (mayor %)			DESVIACIÓN ESTÁNDAR (menor %)			MEDIA
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	
Correcto	Tomate (69%)	Montaña (58%)	Rojo (57%)	Rana Lavabo Pinza Bolos Hilo Columpio Cremallera Gris Brocha Planta (0%)	Sartén Escalera Regla Calentador Grapadora (2%)	Gorra Zanahoria (3%)	17,3%
Incorrecto	Brocha (88%)	Columpio Zanahoria (85%)	Hojas (81%)	Tomate (14%)	Montaña (22%)	Policía (25%)	58%
No sabe	Grapadora Plancha (46%)	Sartén (45%)	Hilo Calentador (42%)	Rojo (7%)	Bandera (8%)	Pingüino (10%)	24,7%

Tabla 3 Resultados Test Productivo

Como los datos presentados en el gráfico 16 y en la tabla 3 indican, las primeras conclusiones apuntan a que existe un elevado porcentaje de respuestas incorrectas. Esto se debe a que recurrentemente, cuando desconocían la respuesta, los alumnos recurrían al uso estratégico de palabras en portugués con prosodia española. Por eso, en el lado contrario, la mayoría de los aciertos corresponden a palabras que pueden considerarse como transferencias positivas. Pongo por caso: “Tomate”, “Semáforo” o “Guitarra”. A pesar de la semejanza entre lenguas, ocurren algunos fenómenos curiosos en las estrategias de IL que serán analizados posteriormente. Hay también una proporción considerable de respuestas “No sabe”, sobre todo en conceptos poco utilizados en la vida cotidiana de los niños.

Por lo que se refiere al porcentaje más alto de las distintas respuestas, se puede decir que las palabras más frecuentemente correctas han sido “Tomate”, “Montaña” y “Rojo” e incorrectas “Brocha”,

“Columpio”, “Zanahoria” y “Hojas”. Los alumnos no sabían cómo contestar a las imágenes correspondientes a “Grapadora”, “Plancha”, “Sartén”, “Hilo” y “Calentador”.

Por otra parte, los términos con menor participación de respuestas correctas han sido “Rana”, “Lavabo”, “Pinza”, “Bolos”, “Hilo”, “Columpio”, “Cremallera”, “Gris”, “Brocha”, “Plancha”, “Sartén”, “Escalera”, “Regla”, “Calentador”, “Grapadora”, “Gorra” y “Zanahoria”, o sea, palabras que muy difícilmente se podrían transferir del portugués al español para ilustrar los conceptos exhibidos. Las palabras con un número más bajo de respuestas incorrectas han sido “Tomate”, “Montaña” y “Policía” (ya que, como se ha indicado, son términos fácilmente transferibles de su L1). Por último, los términos que han recibido un menor porcentaje de respuestas “No sabe”, esto es, las palabras en las que los sujetos han tenido menos dudas a la hora de nombrarlas (aunque estén correctas o incorrectas) han sido “Rojo”, “Bandera” y “Pingüino”.

En cuanto a la media, el número de respuestas incorrectas es considerable, presentándose en mayor cantidad y equivaliendo a casi el 60% del total de palabras producidas.

### 3.3. Discusión de los resultados

Antes de empezar la discusión de los datos, me parece importante señalar que los sujetos pertenecen a grupos distintos con resultados distintos. No está presente en los gráficos, pero de manera genérica, los grupos tenían características diferentes entre sí. Por ejemplo: a la hora de contestar, los alumnos del grupo C eran más directos y pragmáticos, sin miedo de equivocarse (independientemente de que las respuestas estén correctas o incorrectas), los del B pensaban más antes de hacerlo y preferían decir que no lo sabían antes de contestar incorrectamente, y el grupo A tenía más dificultades (sobre todo porque son un grupo en el que hay bastantes estudiantes con necesidades educativas especiales).

En las hipótesis de investigación se esperaba comprobar que los alumnos que tienen un contexto familiar sociolingüístico (o incluso si están en un contexto hispanohablante) que promueve el uso de lenguas extranjeras tienen más facilidad para adquirirlas. Con los resultados obtenidos en el cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico se ha podido inferir que el hecho de que prácticamente todos los progenitores posean un nivel de estudios universitario y, consecuentemente, acceso a conocimientos de lenguas extranjeras, nos lleva a que tengan consciencia de la importancia de la adquisición de otros

idiomas en el desarrollo de sus hijos e hijas. En el caso particular del español, como el porcentaje de padres/madres (e incluso hermanos/as mayores) que comprenden y hablan la lengua es significativo, se puede considerar como un factor de influencia positiva para la adquisición de la lengua castellana. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el contacto con esta LE está esencialmente al cargo de la institución de enseñanza en una fase en que el proceso de adquisición del lenguaje (o sea, de la LM) está totalmente concluido.

La situación es más o menos semejante a la otra LE además del español – en su mayoría el inglés. El contacto se hace mayoritariamente en la guardería/preescolar, aunque haya influencia familiar (y más temprana) en este proceso.

Se concluye también que hay una preocupación por parte de los padres/madres en promover la lengua española en contexto extra escolar - a través de músicas, videos, libros, etc. - aunque no haya actividades relacionadas con esta lengua y cultura en su área de residencia.

En el caso particular de los sujetos con primer contacto con el español desde su nacimiento (y uno de ellos con un padre de origen española), los resultados no han sido tan satisfactorios como se esperaba. A nivel de comprensión la diferencia en comparación con los restantes no es significativa. No obstante, al nivel productivo se ha observado un mayor conocimiento léxico.

También se ponía como hipótesis que los aprendientes fuesen capaces de reconocer y producir en español una serie de vocabulario relacionado con su vida cotidiana. Para eso podemos analizar los resultados logrados en las pruebas léxicas receptivas. Con respecto al Test 1, al observar los porcentajes más altos de correlaciones con las imágenes 1 y 2 se pueden considerar las conexiones hechas como correctas. Ya con la imagen 3, los conceptos “Comer” y “Playa” se interrelacionan con helado (el dibujo correspondiente), pero “Jugar” no. “Jugar” ha sido correlacionado por el 90% de los alumnos (equivalente a 46 sujetos) a la respuesta 3, cuando la correcta sería la respuesta 2. Es posible hacerse suposiciones, como “comen un helado cuando van a jugar”, pero nada que pueda analizarse concretamente. Lo mismo pasa con “Juguetería” – 22 sujetos (38%) – en que el nexo más contestado es la imagen 3, cuando la correcta sería la 2. Probablemente se confunden con heladería, ya que “Juguetería” es muy diferente de la palabra correspondiente en su LM “loja de brinquedos”.

En lo que concierne a los mayores porcentajes de respuestas 0 de este test, es decir, de conceptos que los alumnos no saben, estos pertenecen a “Quitarse”, “Colgar” y “Distracción”. “Quitarse” y “Colgar” son verbos totalmente diferentes en su LM: quitarse se traduce por “retirar” y colgar por “pendurar”. El

desconocimiento de “Distracción” pienso que es una confusión de naturaleza fonética (distracción VS “distração”).

Por otro lado, los resultados relativos a los menores números de respuestas 1, 2 y 3 son, de manera general, esperables. La excepción es “Jugar”, como una de las respuestas menos dadas con relación a la imagen 2, que sería la correcta. Esto se puede deber a la ya mencionada confusión con la imagen 3 y a la distinción “jogar VS brincar” que existe en portugués, pero no en español. “Comer”, “Divertirse” y “Frío” han sido los términos que los sujetos mejor han sabido interrelacionar. Son palabras fácilmente reconocibles en la LM y por eso no han generado dudas a la hora de relacionarlas con las ilustraciones.

Como nota adicional, me parece pertinente mencionar tres palabras cuyas conexiones no han sido tan evidentes como se esperaba. En primer lugar, “Diciembre” y “Agosto” que, aunque sean similares a los términos correspondientes en la LM, no hay unanimidad en la respuesta. Tal vez sea posible que no los reconozcan como meses del año. Después, “Nata”: palabra igual a la portuguesa, pero el porcentaje de respuestas correctas (Respuesta 3) es casi igual al de respuestas 0 (no sabe). En mi opinión es un fenómeno curioso: ¿será que no reconocían la palabra con la pronunciación española?

Respecto al Test 2, la comprensión de los primeros conceptos ha sido clara. Como el orden de las primeras seis palabras era 1-2-3, los sujetos tendían a mantener la misma pauta en las tres palabras siguientes. Se nota también bastante facilidad en reconocer vocabulario relativo a música (con excepción de “Orquesta” y “Pentagrama”, que son palabras más difíciles).

Como se ha mencionado previamente hay una tasa más alta de indecisión a la hora de contestar al final de la prueba. En mi opinión hay dos motivos para ello: el tipo de vocabulario es, sin duda, más difícil y, en este momento, los alumnos ya están cansados por la extensión de las pruebas y contestan más aleatoriamente (u optan por decir que no saben).

Hablando de los porcentajes más altos y más bajos podemos inferir que los valores más altos de respuestas 1, 2, 3 demuestran una correcta asociación y comprensión de los conceptos. Los valores de la respuesta 0 son esperables, ya que, como he dicho previamente, son palabras difíciles para este rango de edad. En lo que concierne a los porcentajes más bajos, los resultados son similares, comprobando la correcta comprensión de los conceptos.

En esta misma hipótesis de investigación, la que se ha aludido antes, se esperaba que los aprendientes fuesen capaces de producir una serie de vocabulario en lengua castellana relacionado con su vida cotidiana. Para poder justificar este punto, ha sido realizada la prueba léxica productiva que comprobará,

de igual modo, la otra hipótesis, de que se cree que habrá influencia de la LM en gran parte de las respuestas debido a la edad de los sujetos. Partiendo de lo observado en clase, ya se esperaba que la transferencia lingüística (sea positiva o negativa) fuera una constante. Conjuntamente, a partir de los datos recogidos en el cuestionario parental, se ha podido inferir que, además del rango de edad de los participantes, el hecho de que tanto progenitores como sujetos fuesen, en proporción considerable, de origen portuguesa provoca que la transferencia del portugués tenga tanto peso.

En esta prueba la interferencia de la L1 es muy evidente. El número de respuestas incorrectas es muy grande, principalmente en las palabras que no son semejantes al portugués (el fenómeno inverso también ocurre, con un alto porcentaje de respuestas correctas con palabras que son iguales, o que suenan de manera semejante). Existe también la cuestión abordada en el capítulo 2.3.3.2., sobre los dibujos que los niños y niñas no son capaces de reconocer o los conceptos que todavía no saben nombrar en su LM y que se reflejan en la cifra de respuestas incorrectas o desconocidas.

Al examinar los porcentajes más altos de las distintas respuestas podemos extraer las siguientes conclusiones: las respuestas correctas “Tomate” y “Montaña” se deben, muy probablemente, a la similitud con la LM; “Rojo” es un caso de éxito de vocabulario adquirido en contexto de clase. Las respuestas incorrectas “Brocha”, “Columpio”, “Zanahoria” y “Hojas” se explican con la imposibilidad de transferencia interlingüística positiva. Relativamente a los porcentajes de palabras desconocidas – “Grapadora”, “Plancha”, “Sartén”, “Hilo” y “Calentador” estas ocurren por las razones expuestas anteriormente, esto es, por la no comprensión de los dibujos y o conceptos ilustrados.

Desde el otro lado del prisma, es decir, tomando en consideración los porcentajes más bajos de respuestas, podemos deducir que los bajos números de respuestas correctas e incorrectas están relacionados con los dos puntos que hemos acabado de analizar: transferencia lingüística e incomprensión de los dibujos/conceptos. Ya la seguridad en contestar los términos “Rojo”, “Bandera” y “Pingüino” puede tener distintas explicaciones: “Rojo” por ser una palabra muy utilizada en clase y, por eso, por existir la seguridad de estar usándola correctamente; “Bandera” también puede compartir esta razón (pintar las diferentes banderas de las Comunidades Autónomas de España es una actividad recurrente en clase) o de una simple estrategia de sobregeneralización y con “Pingüino” hubo una “falsa seguridad” al transferirlo negativamente del portugués.

Con la prueba de producción léxica es posible ir más allá y proceder a un análisis de las estrategias/errores de IL producidos por los sujetos. Sin embargo, es muy importante resaltar que en este contexto de aprendizaje el recurso a las estrategias se hace probablemente de forma inconsciente,

puesto que no se ha trabajado esta dimensión explícitamente en la clase y estamos hablando de niños y niñas de cinco años de edad que están en contacto con la lengua española en un contexto no tradicional.

Con esto en mente, las estrategias de IL identificadas en la producción léxica de estos niños y niñas han sido: inhibición, elección falsa, sobregeneralización, construcción creativa y, claro, transferencia lingüística.

La inhibición ha sido una constante a lo largo de la prueba, siempre que los sujetos contestaban que no sabían o en los momentos de vacilación que precedían a cualquier respuesta. La elección falsa ha ocurrido más veces de lo que sería expectable, en ejemplos como: autobús (sustituido por tren, camión o coche), oveja (sustituido por vaca o cabra), puzle (juego, piezas o la construcción creativa \*piejas), bolos (juego, golf), pimienta (picante, pepino, “curgete” [calabacín], “espinafres” [espinacas]) y, las más sorprendentes desde mi punto de vista, camisa (camiseta [de manga larga], abrigo, chaqueta) y semáforo (señal).

La sobregeneralización ha sido visible en las producciones \*lión (para león) \*fechón (cremallera), \*pintón (brocha) y \*sapón (rana). Estas últimas tres son también una construcción creativa con transferencia negativa de la L1, a los cuales se añaden \*muela (para pinza), \*cénora (zanahoria), \*pinguin (pingüino). En la construcción creativa se ha identificado también \*chomachi (tomate) y las variables \*corcodrillo, \*corcodrilo y \*crocordilo (para cocodrilo).

Por último, la transferencia lingüística ha sido, sin duda y como era esperado, la estrategia más identificada, sucediendo de las dos formas: positiva y negativa. Las transferencias lingüísticas positivas, a las que ya se ha hecho referencia en el presente trabajo, han ocurrido, entre otras ocasiones, con las palabras Policía, Tomate, Semáforo, Montaña, Rayo y Guitarra. Las negativas, curiosamente, han tenido tres variantes: la interferencia de la L1 – el portugués, como era previsto –, de una variante de la L1 – el portugués de Brasil – y de una otra L3 – el inglés, que se enseña en esta institución simultáneamente con el español. La interferencia de la L1 ha sido visible en la utilización de palabras del portugués pronunciadas en español, tal como “copos”, “chapéu”, “morangos”, “escada”, “ananás”, “baloioço”, etc. El caso del portugués brasileño ha pasado solamente con uno de los alumnos (cuyo progenitor es originario de este país) y con las palabras “violão” (para guitarra) y zíper (para cremallera) – término también existente en el portugués europeo (y en inglés “zipper”) pero mayoritariamente usado en Brasil. La imprevisible transferencia del inglés ocurre con vocabulario abordado en los contenidos programáticos para este rango de edad, tanto en las clases de inglés como de español, y pertenece a la semántica relacionada con los alimentos, animales y colores: “pickles” (para pimienta), “strawberry” (fresa),

“carrot” (zanahoria), “lion” (león), “penguin” (pingüino), “crocodile” (cocodrilo), “red” (rojo) y “white”/“brown” (aquí ocurrió igualmente una elección falsa para gris). En este caso ocurre el uso de otra estrategia: el cambio de código o “code switching”. Es interesante ver que, en algunas situaciones, niños tan pequeños lo usen de forma inconsciente para mantener la comunicación y conseguir responder a las pruebas. Sin embargo, también ha sido muy curioso percibir cómo otros tienen consciencia de que están utilizando otro código lingüístico diferente al pretendido, pues en ciertos casos se justificaban con “yo sé esta palabra en inglés, pero no me acuerdo en español”. De este modo se ha comprobado que los conocimientos de una L2 pueden tener influencia en el proceso de adquisición de una L3 (y viceversa).

## CONCLUSIÓN

El objeto de estudio de esta investigación se ha centrado en analizar de qué forma se desarrolla el proceso de adquisición de ELE por parte de alumnos portugueses en edad preescolar con especial atención al ámbito léxico. Con la observación de clases, se ha visto cómo la planificación y metodologías utilizadas se adecúan y resultan fructíferas para el público meta.

A través de los resultados obtenidos en el cuestionario sociobiográfico y sociolingüístico se ha podido confirmar que cuando el contexto familiar – sea por su grado de cultura y/o motivación – proporciona las condiciones necesarias hay una repercusión positiva en la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera. Dicho en otras palabras, los niños cuyos padres poseen un nivel académico universitario y, consecuentemente, más acceso a cultura y a conocimientos de otros idiomas, proporcionan un entorno favorable para que el proceso de adquisición de una LE sea más exitoso. Otra constatación que puede extraerse de estos resultados es la existencia de muy pocas (o ningunas) actividades – para estas y otras edades - relacionadas con la lengua y cultura española en la región. Tal vez sería significativo pensar – profesores, entidades responsables o simplemente hablantes de ELE – lo que se puede realizar/promover en este sentido.

Ya con los datos resultantes de las pruebas de vocabulario receptivo y productivo se ha comprobado la influencia de la LM en este proceso. Sorprendentemente, se ha comprobado que, además de la transferencia lingüística de la LM, hay influencia y transferencia de otra LE cuyo aprendizaje ocurre simultáneamente: el inglés. Por más que se hable en estas u otras estrategias de IL, es imperativo tener en consideración que, en este contexto en particular, ellas se usan inconscientemente, pues, como se ha dicho en la introducción, en estas edades los niños aún no disponen de los filtros de vigilancia y autocorrección que tienen los adultos cuando se comunican en una lengua no materna.

En mi opinión, en niños tan pequeños, lo más importante es darles este primer contacto con la lengua española y proporcionarles una motivación para que sigan estudiándola en años venideros. Todos los errores que puedan producirse ahora son cuestiones que pueden mejorarse fácilmente en el futuro.

Por último, la realización de este trabajo ha contribuido a mi desarrollo personal y profesional. Si fuera hoy (y hubiese tenido más tiempo), habría realizado una serie de etapas de otro modo, por ejemplo: habría observado menos clases y habría empezado a realizar las pruebas más temprano. Por otro lado, también habría diseñado yo misma los tests comprensivo y productivo (principalmente este último), adaptando los disponibles al programa curricular que ha sido seguido desde los 3 años en la Institución.



Pongo por caso: elegiría conceptos más accesibles para el público meta o que correspondan a falsos amigos o transferencias negativas – contenidos que hubieran sido abordados en clase.

Concluyendo, pienso que todavía hay mucho por investigar con relación al aprendizaje de ELE por alumnos portugueses en edades tan tempranas. Además de los procesos de adquisición, tomo por caso, temas como la pedagogía y didácticas utilizadas (y a utilizar). Por eso, espero que todo el trabajo desarrollado sirva de base para futuros estudios más profundos sobre esta temática.

## BIBLIOGRAFÍA

Alarcón Neve, L. J. (2002), *Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras*. Simposio CONCYTEQ La Investigación y el Desarrollo Tecnológico en Querétaro 2002, 124 - 133. Universidad Autónoma de Querétaro.

[https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilingismo\\_y\\_adquisicin\\_de\\_segundas\\_lenguas\\_inmersin\\_sumersin\\_y\\_enseanza\\_de\\_lenguas\\_extranjeras.pdf](https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilingismo_y_adquisicin_de_segundas_lenguas_inmersin_sumersin_y_enseanza_de_lenguas_extranjeras.pdf)

Alexopoulou, A. (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum* 5: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero5/alexopoulou.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero5/alexopoulou.pdf)

Almeida, L. & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (eds.), *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português* (pp. 275-304). Textbooks in Language Science. Berlin, Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889439>

Anastassiou, F. (2014) *Children learning English as a Third language: A study on their L3 speech production*. [Tesis Doctoral] University of Thessaly.

<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/52688/20704.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anastassiou, F., Andreou, G. & Liakou, M. (2017) Third language learning, trilingualism and multilingualism: a review. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature* 4 (1), 61-73.

Arnaus Gil, L., Müller, N., Sette, N. & Hüppop, M. (2021) Active bi- and trilingualism and its influencing factors, *International Multilingual Research Journal*, 15 (1), 1-22. DOI: 10.1080/19313152.2020.1753964

Baralo, M. (1995). *Adquisición y/o aprendizaje del español /LE*. Congreso ASELE. Actas VI. 63-68.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco Libros.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brito, N. H., Sebastián-Gallés, N. & Barr, R. (2014) Differences in Language Exposure and its Effects on Memory Flexibility in Monolingual, Bilingual, and Trilingual Infants. *Bilingualism: Language and Cognition*. DOI:10.1017/S1366728914000789

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2015), *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta, EUEbooks. <http://hdl.handle.net/10400.2/5963>

Cenoz, J. (2006), Third Language Acquisition. In: K. Brown, (Ed.) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Second Edition, volume 12, 686- 691. Oxford. Elsevier.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Mass.

Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*.

Correia, L. & Flores, C. (2021). Questionário sociolinguístico parental para famílias emigrantes bilingues (QuesFEB): uma ferramenta de recolha de dados sociolinguísticos de crianças falantes de herança. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 16, 75 – 102.

de Nijs, P. (2021). Early Trilingual Language Acquisition of Spanish, English, and French by a Two-Year-Old American Child. *Journal of Child Language Acquisition and Development-JCLAD*, 321–334. <https://science-res.com/index.php/jclad/article/view/36>

Furtado, M. S. (2012). *A afinidade das línguas portuguesa e espanhola: estratégias de ensino/aprendizagem dos falsos cognatos* [Tesis de Máster] Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/9334>

Gil, M. S. S. (2015). *A transferência linguística na aquisição de espanhol língua estrangeira nível A1 por falantes portugueses* [Tesis de Máster] Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/81778>

Instituto Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In *Aquisição de língua materna e não materna, Questões gerais e dados do português* (pp. 305-330), Language Science Press. <https://zenodo.org/record/889441#.Xo5KM8hKg2w>

Martins, A. I. A. (2018). *Enseñar y aprender a usar los diccionarios en el aula de ELE* [Tesis de Máster] Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/56186>

Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, A., Wodniecka, Z. & Haman, E. (2017). Home Language Will Not Take Care of Itself: Vocabulary Knowledge in Trilingual Children in the United Kingdom. *Front. Psychol*, 8 (1358). DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01358

Monge Diez, R. (2008). *Lenguaje comprensivo y expresivo: ejercicios para niños de 5 a 8 años*. Lebón.

Morgado, J.C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.

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*, 2, 115–128. <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>

Pearson, Fernández & Oller (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning* 43 (1), 93-120. [https://scholarworks.umass.edu/adjunct\\_sw/7](https://scholarworks.umass.edu/adjunct_sw/7)

Piñero, M. I. M., Marin Isorna, M. O., Vazquez Calvo, M. L., Andres Martin, L. & Rios Tirado, P. (2015). *Prueba de Vocabulario Expresivo en Educación Infantil*. Editorial GEU.

Reis, Pedro (2011) *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP – 2, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <http://hdl.handle.net/10451/4708>

Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis. *Language Learning*, 24 (2), 205-214.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 209-232.

Senra, Tânia Cristina Lopes (2022) *O português de herança falado na Alemanha: um estudo sobre conhecimento e uso dos tempos verbais*. [Tesis Doctoral] Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/79513>

Silva, H. I. A. (2020) *Estudio sobre la utilización del Mercado Diferencial del Objeto en español por parte de aprendientes portugueses* [Tesis de Máster] Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/67929>

Vigón Artos, S. (2005). *La enseñanza del español en el sistema educativo portugués*. In FIAPE, I Congreso internacional: El español, lengua del futuro. Toledo.

### **INFORMAÇÃO SOBRE O ESTUDO**

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Chamo-me Ana Sofia Soares Fonseca e encontro-me a frequentar o segundo ano do Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira, na Universidade do Minho. Este ano letivo irei desenvolver a minha dissertação de final de Mestrado sobre o tema “O processo de aquisição de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) por crianças em idade pré-escolar”. Como aluna desta área, parece-me útil analisar como crianças tão pequenas adquirem um idioma estrangeiro, uma vez que, nesta idade, ainda não têm os filtros de monitorização e autocorreção que os adultos possuem quando comunicam numa língua não nativa. Deste modo, pretendo realizar um estudo que tem como objetivo compreender os processos de aquisição lexical do Espanhol como língua estrangeira por alunos do Pré-Escolar - neste caso, crianças na faixa etária dos 5 anos.

O estudo será dividido em três fases. Numa primeira fase, irei observar as aulas de Espanhol lecionadas pela Professora Ana Isa Martins, para poder descrever qual o contexto de aprendizagem. De seguida, simultaneamente à observação das aulas, serão enviados aos Encarregados de Educação um questionário sociolinguístico parental, com o intuito de compreender o ambiente social e linguístico em que o aluno se insere e a sua influência no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Por último, na terceira fase, aplicar-se-á aos alunos um teste de vocabulário recetivo e expressivo, no qual se pretende reconhecer as competências e estratégias de compreensão e produção lexical utilizadas por estes para comunicar em Espanhol. Para este momento, recorrer-se-á, em algumas situações, à gravação áudio da prova, com o único propósito de auxiliar no procedimento de recolha de dados. Comprometo-me, desde já, que todos esses registos serão posteriormente apagados.

Este projeto será aplicado fora do horário das aulas de Espanhol, mas dentro do horário escolar, pelo que não interferirá, de forma alguma, com as aulas dos alunos.

Atentamente,

Ana Sofia Soares Fonseca

## CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado/a de Educação do/da \_\_\_\_\_, aceito que o meu/minha educando/educanda participe no estudo empírico intitulado: **“O processo de aquisição de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) por crianças em idade pré-escolar”**, desenvolvido pela investigadora **Ana Sofia Soares**, no âmbito da **Dissertação de Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira**, da Universidade do Minho. Fui informado/a de todos os assuntos referentes a esta investigação. Além da participação, **autorizo a utilização dos dados obtidos na resposta aos questionários e atividades de avaliação**. Entendo que será assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, sendo apenas utilizados para esta investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

**PARRILLA DE OBSERVACIÓN DE FIN SEMIABIERTO**

ESPAÑOL – CLASES 5 AÑOS

<b>Sesión N.º</b>		<b>Fecha:</b>	
<b>Clase:</b>		<b>Hora:</b>	<b>Duración:</b>
<b>Dimensiones</b>	<b>Comentarios</b>		
<b>Metodología de enseñanza</b>	Tema		
	Objetivos de la sesión		
	Contenidos tratados		
	Desarrollo de competencias de comprensión o producción lingüística o artística		
	Materiales / recursos utilizados		
<b>Planificación</b>			
<b>Entorno del aula</b>			
<b>Rol Profesor/Alumnos</b>			
<b>Competencias / Actitudes de los alumnos</b>	<b>Receptividad a las tareas:</b> Interés / diversión / alegría / aburrimiento /		

	comportamiento pasivo/ ...	
<b>Otras observaciones</b>		



### Questionário Sociobiográfico e Sociolingüístico Parental para Famílias de Alunos de Espanhol Língua Estrangeira no Ensino Pré-Escolar

Preencha por escrito a informação em falta e/ou assinale com um X as opções mais adequadas/corretas. Se alguma pergunta não se aplicar a si ou aos membros da sua família, deixe essa pergunta em branco.

#### PARTE I - Sobre o Encarregado de Educação

(pai, mãe ou tutor(a) que **está a preencher** o questionário)

1. Idade: tenho \_\_\_\_\_ anos.
2. Grau/Relação de parentesco com a criança:
  - 2.1. Sou a mãe
  - 2.2. Sou o pai
  - 2.3. Outro. Qual? \_\_\_\_\_.
3. País de nascimento:
  - 3.1. Nasci em Portugal
  - 3.2. Outro. Qual? \_\_\_\_\_.
4. Se não nasceu em Portugal, há quantos anos vive neste país?  
Há \_\_\_\_\_ anos.
5. Qual é o país de nascimento dos seus pais?
  - 5.1. Mãe: \_\_\_\_\_
  - 5.2. Pai: \_\_\_\_\_
6. Qual é a sua profissão atual?  
\_\_\_\_\_.
7. Qual é o seu nível de escolaridade?
  - 7.1. 1.º ciclo (1.º - 4.º ano)
  - 7.2. 2.º ciclo (5.º - 6.º ano)
  - 7.3. 3.º ciclo (7.º - 9.º ano)

7.4. Secundário (10.º - 12.º ano)

7.5. Universitário

8. Tem conhecimentos de outra(s) língua(s) estrangeira(s)? Se **sim**, qual (quais)?

8.1. Não

8.2. Sim

---

9. Quando está **em Portugal**, que língua(s) fala no dia a dia?

9.1. Apenas Português;

9.2. Mais Português do que outra(s);

9.3. Português e outra(s) em quantidades idênticas/iguais;

9.4. Mais outra(s) do que Português;

9.5. Apenas outra(s).

9.6. Qual é a outra língua? (Quais são as outras línguas?)

---

10. Sente-se mais à vontade com a cultura portuguesa ou com a outra cultura? (língua/s do país referido em 9.6.)

10.1. Com a cultura portuguesa;

10.2. Com as duas, mas mais com a cultura portuguesa;

10.3. Com a cultura portuguesa e com a outra, de maneira igual;

10.4. Com as duas, mas mais com a outra cultura;

10.5. Com a outra cultura.

11. Acha/considera importante que o(a) seu(sua) filho(a) fale/compreenda Espanhol?

11.1. Não, não é muito importante;

11.2. Não, não é importante;

11.3. Mais ou menos;

11.4. Sim, é importante;

11.5. Sim, é muito importante.

12. Encoraja o(a) seu(sua) filho(a) a falar/aprender Espanhol?

12.1. Não, nunca;

12.2. Raramente;

12.3. Sim, de vez em quando;

12.4. Sim, frequentemente ou quase sempre.

12.5. Se respondeu **sim**, por que razão/razões quer que o(a) seu(sua) filho(a) aprenda/fale Espanhol?

*Pode assinalar (X) mais do que uma opção.*

12.5.1. Promover uma boa comunicação em casa - entre os membros da família;

12.5.2. Comunicar com a família alargada (avós, tios, primos, etc.);

12.5.3. Comunicar com outros falantes de Espanhol;

12.5.4. Transmitir/manter a cultura espanhola (valores, tradições, etc.);

12.5.5. Ser vantajoso/bom para o sucesso escolar do(a) meu(minha) filho(a) (por exemplo, para ele/ela ter melhores resultados na escola, etc.);

12.5.6. Ser vantajoso/bom para o sucesso profissional do(a) meu(minha) filho(a) (por exemplo, para conseguir um emprego melhor no futuro, etc.);

12.5.7. Viver em Espanha no futuro;

12.5.8. Por ser a língua que eu falo melhor/com a qual eu me sinto mais à vontade;

12.5.9. Outras razões: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

13. Faz alguma coisa para transmitir Espanhol ao(à) seu(sua) filho(a)? Se **sim**, o quê?

*Pode assinalar (X) mais do que uma opção.*

13.1. Não

13.2. Sim. O quê?

13.2.1. Falo Espanhol em casa;

13.2.2. Falo Espanhol com ele/ela fora de casa;

13.2.3. Vemos televisão em Espanhol;

13.2.4. Ouvimos música/rádio em Espanhol;

13.2.5. Lemos livros/revistas/jornais em Espanhol;

13.2.6. Convivemos com falantes de Espanhol em Portugal;

13.2.7. Passamos férias em Espanha;

13.2.8. Outras: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

14. Se respondeu **não** (na pergunta n. 912), por que razões não encoraja, ou raramente encoraja, o(a) seu(sua) filho(a) a aprender/falar Espanhol?

Pode assinalar (X) mais do que uma opção.

14.1. o Espanhol não é importante para o sucesso escolar do(a) meu(minha) filho(a);

14.2. o Espanhol prejudica o sucesso escolar do(a) meu(minha) filho(a) relativamente a outras línguas estrangeiras;

14.3. o Espanhol não é importante para o futuro sucesso profissional do(a) meu(minha) filho(a) em Portugal;

14.4. Outras: \_\_\_\_\_.

**PARTE II - Sobre o/a pai/mãe do(a) seu(sua) filho(a)**  
**(pai ou mãe que não está a preencher o questionário)**

1. Idade: tem \_\_\_\_ anos.

2. Grau/Relação de parentesco com a criança:

2.1. É a mãe

2.2. É o pai

3. País de nascimento:

3.1. Nasceu em Portugal

3.2. Outro. Qual? \_\_\_\_\_.

4. Se o/a pai/mãe do(a) seu(sua) filho(a) não nasceu em Portugal, mas vive nesse país, há quantos anos é que ele/ela está em Portugal?

Há \_\_\_\_\_ anos.

5. Qual é o país de nascimento dos pais dele/dela?

5.1. Mãe: \_\_\_\_\_

5.2. Pai: \_\_\_\_\_

6. Qual é a profissão atual do/a pai/mãe do(a) seu(sua) filho(a)?

\_\_\_\_\_.

7. Qual é o nível de escolaridade dele/dela?

7.1. 1.º ciclo (1.º- 4.º ano)

7.2. 2.º ciclo (5.º - 6.º ano)

7.3. 3.º ciclo (7.º - 9.º ano)

7.4. Secundário (10.º - 12.º ano)

7.5. Universitário

(Pode usar este espaço para fazer **comentários/observações** que considere/ache importantes.)

### PARTE III - Sobre a criança (filho(a))

1. Data de nascimento: \_\_\_\_\_.

2. País de nascimento:

2.1. Nasceu em Portugal

2.2. Outro. Qual? \_\_\_\_\_.

3. Se o(a) seu(sua) filho(a) não nasceu em Portugal, com que idade é que ele/ela chegou a Portugal?

\_\_\_\_\_.

4. O(A) seu(sua) filho(a) tem irmãos?

4.1. Não

4.2. Sim

5. Se respondeu sim, indique a data e o país de nascimento dos irmãos:

	Data de nascimento	País de nascimento
Irmão/Irmã 1:		
Irmão/Irmã 2:		
Irmão/Irmã 3:		
Irmão/Irmã 4:		

5.1 Se algum dos irmãos do(a) seu(sua) filho(a) **não nasceu em Portugal**, com que idade é que ele/ela chegou a Portugal?

\_\_\_\_\_.

6. O(A) seu(sua) filho(a) tem ou teve algum problema de saúde/de desenvolvimento:

6.1 relacionado com a **audição**?

6.1.1. Não;

6.1.2. Sim.

6.2 relacionado com a **fala** (por exemplo, alguma perturbação da linguagem)?

6.2.1. Não;

6.2.2. Sim, mas não frequenta/frequentou terapia da fala;

6.2.3. Sim, e frequenta/frequentou terapia da fala dos \_\_\_\_\_ aos \_\_\_\_\_ anos.

6.2.3.1 Se o seu filho frequenta/frequentou terapia da fala, qual é/foi o problema de fala?

\_\_\_\_\_.

7. Quando é que o(a) seu(sua) filho(a) entrou pela **primeira vez** em contacto com:

o **Português**?

7.1.1. Quando nasceu;

7.1.2. Quando tinha \_\_\_\_ mês/meses;

7.1.3. Quando tinha \_\_\_\_ ano(s);

o **Espanhol**?

7.2.1. Quando nasceu;

7.2.2. Quando tinha \_\_\_\_ mês/meses;

7.2.3. Quando tinha \_\_\_\_ ano(s).

8. Através de quem é que o(a) seu(sua) filho(a) entrou em contacto pela primeira vez com:

o **Português**?

8.1.1. Mãe;

8.1.2. Pai;

8.1.3. Irmãos mais velhos;

8.1.4. Avós;

8.1.5. Outros: \_\_\_\_\_.

o **Espanhol**?

8.2.1. Mãe;

8.2.2. Pai;

8.2.3. Irmãos mais velhos;

8.2.4. Avós;

8.2.5. Pré-escola: Com que idade?  
\_\_\_\_\_ anos.

8.2.6. Outros: \_\_\_\_\_.

9. Sem ser o Português e o Espanhol, há **outra língua** que o(a) seu(sua) filho(a) ouve/fala com frequência no dia a dia?

9.1. Não;

9.2. Sim. Qual? \_\_\_\_\_.

9.2.1. Se ele/ela ouve/fala outra língua no dia a dia:

9.2.1.1. Quando é que o(a) seu(sua) filho(a) entrou pela **primeira vez** em contacto com **essa língua**?

9.2.1.1.1. Quando nasceu;

9.2.1.1.2. Quando tinha \_\_\_\_ mês/meses;

9.2.1.1.3. Quando tinha \_\_\_\_ ano(s);

9.2.1.2. Através de quem?

9.2.1.2.1. Mãe;

9.2.1.2.2. Pai;

9.2.1.2.3. Irmãos mais velhos;

9.2.1.2.4. Avós;

9.2.1.2.5. Pré-escola: Com que idade? \_\_\_\_\_ anos.

9.2.1.2.6. Outros: \_\_\_\_\_.

10. Qual é a capacidade de compreender e de falar **Espanhol** do(a) seu(sua) filho(a)?

Assinale com um X a resposta mais adequada/correta.

Falar

- 10.1.1. Quase nenhuma fluência/ Não é capaz;
- 10.1.2. Fluência limitada/ Com muitas dificuldades;
- 10.1.3. Fluência razoável/ Com algumas dificuldades;
- 10.1.4. Bastante fluência/ Com poucas dificuldades;
- 10.1.5. Muita fluência/ Quase nenhuma dificuldade;
- 10.1.6. Fluência nativa/ Sem nenhuma dificuldade.

Entender / Compreender

- 10.2.1. Não compreende;
- 10.2.2. Compreende, mas com muita dificuldade;
- 10.2.3. Compreende, mas com alguma dificuldade;
- 10.2.4. Compreende bem, com poucas dificuldades;
- 10.2.5. Compreende muito bem, com quase nenhuma dificuldade;
- 10.2.6. Compreende como um nativo/sem nenhuma dificuldade

11. Para além de si e do(a) seu(sua) filho(a), quais das seguintes pessoas fazem parte do seu agregado familiar/vivem na sua casa?

- 11.1. Pai/Mãe – do(a) meu(minha) filho(a);
- 11.2. Padrasto/Madrasta (*se aplicável*) – do(a) meu(minha) filho(a);
- 11.3. Irmãos – do(a) meu(minha) filho(a);
- 11.4. Avô materno – do(a) meu(minha) filho(a);
- 11.5. Avó materna – do(a) meu(minha) filho(a);
- 11.6. Avô paterno – do(a) meu(minha) filho(a);
- 11.7. Avó paterna – do(a) meu(minha) filho(a);
- 11.8. Mais ninguém;
- 11.9. Outros: \_\_\_\_\_.

12. Numa semana normal, com que regularidade/frequência é que cada uma dessas pessoas fala Espanhol com o(a) seu(sua) filho(a)?

Assinale com um X a resposta mais adequada/correta e **APENAS** as pessoas que vivem na mesma casa em que o(a) seu(sua) filho(a) vive.

	Nunca (0%)	Raramente (25%)	Às vezes (50%)	Frequentemente (75%)	Sempre (100%)
Mãe					
Pai					



<b>Madrasta</b>					
<b>Padrasto</b>					
<b>Irmão/Irmã 1</b>					
<b>Irmão/Irmã 2</b>					
<b>Irmão/Irmã 3</b>					
<b>Avó materna que vive na mesma casa</b>					
<b>Avô materno que vive na mesma casa</b>					
<b>Avó paterna que vive na mesma casa</b>					
<b>Avô paterno que vive na mesma casa</b>					
<b>Outro: _____</b>					
<b>Outro: _____</b>					

14. O(A) seu(sua) filho(a) tem avós de origem espanhola a viver em Portugal, mas que não vivem na sua casa?

14.1. Não;

14.2. Sim. Quais?

14.2.1. Avó materna;

14.2.2. Avô materno;

14.2.3. Avó paterna;

14.2.4. Avô paterno.

15. Se o(a) seu(sua) filho(a) tem avós de origem espanhola a viver em Portugal (mas que não vivem na sua casa), quantos dias por semana é que o(a) seu(sua) filho(a) costuma estar com eles numa semana normal? *Assinale com um X a resposta mais adequada/correta.*

	<b>Nunca</b>	<b>1 dia</b>	<b>2 dias</b>	<b>3 dias</b>	<b>4 dias</b>	<b>5 dias</b>	<b>6 dias</b>	<b>Todos os dias</b>
<b>Avó materna</b>								
<b>Avô materno</b>								
<b>Avó paterna</b>								
<b>Avô paterno</b>								

16. Quando estão com o(a) seu(sua) filho(a), que língua(s) é que estes avós de origem espanhola a viverem em Portugal falam com o(a) seu(sua) filho(a)? *Assinale com um X a resposta mais adequada/correta.*

	<b>Apenas Espanhol</b>	<b>Mais Espanhol do que Português</b>	<b>Espanhol e Português em quantidades iguais</b>	<b>Mais Português do que Espanhol</b>	<b>Apenas Português</b>
<b>Avó materna</b>					
<b>Avô materno</b>					
<b>Avó paterna</b>					
<b>Avô paterno</b>					

17. Quando o(a) seu(sua) filho(a) está com os avós de origem espanhola a viverem em Portugal, que língua(s) é que o(a) seu(sua) filho(a) fala com eles? *Assinale com um X a resposta mais adequada/correta.*

	Apenas Espanhol	Mais Espanhol do que Português	Espanhol e Português em quantidades iguais	Mais Português do que Espanhol	Apenas Português
Avó materna					
Avô materno					
Avó paterna					
Avô paterno					

18. Numa semana normal, com que frequência/regularidade é que o(a) seu(sua) filho(a) usa/está em contacto com a língua espanhola nas seguintes atividades? *Assinale com um X a resposta mais adequada/correta.*

	Nunca	1 dia por semana	2 dias por semana	3 ou 4 dias por semana	5 ou 6 dias por semana	Todos os dias
Ver televisão em Espanhol						
Ouvir música em Espanhol						
Ler livros/revistas em Espanhol						
Falar com familiares/ amigos de Espanha (telefone, Skype, Messenger, WhatsApp, etc.)						
Ver vídeos no YouTube						
Outras: _____						
Outras: _____						

19. O(A) seu(sua) filho(a) tem amigos de origem espanhola/países hispano falantes (ou de famílias espanholas/hispano falantes) em Portugal?

19.1. Não

19.2. Sim

20. Se sim, com quantos amigos de origem espanhola/países hispano falantes é que o(a) seu(sua) filho(a) costuma estar/conviver durante a semana ou ao fim de semana?

20.1. Menos de 5;

20.2. Entre 5 e 10;

20.3. Entre 10 e 20;

20.4. Mais de 20.

21. Quando o(a) seu(sua) filho(a) está com estes amigos de origem espanhola/países hispano falantes em Portugal, que língua(s) é que eles usam?

- 21.1. Apenas Espanhol;
- 21.2. Mais Espanhol do que Português;
- 21.3. Espanhol e Português em quantidades idênticas/iguais;
- 21.4. Mais Português do que Espanhol;
- 21.5. Apenas Português.

22. Na sua área de residência, há atividades relacionadas com a língua e a cultura espanhola?

- 22.1. Não
- 22.2. Sim. Qual/Quais?
  - 22.2.1. Aulas de espanhol promovidas por associações hispânicas/Instituto Cervantes;
  - 22.2.2. Festas/convívios organizados por associações hispânicas;
  - 22.2.3. Cerimónias religiosas/missas em espanhol;
  - 22.2.4. Grupos de danças espanholas /hispânicas (por exemplo, flamenco, etc.);
  - 22.2.5. Bandas de música hispânica;
  - 22.2.6. Equipas/clubes desportivos hispânicos;
  - 22.2.7. Outras: \_\_\_\_\_.

22.3. Se respondeu sim, o(a) seu(sua) filho(a) participa nessas atividades?

- 22.3.1. Não
- 22.3.2. Sim. Qual/Quais?
  - 22.3.2.1. Aulas de espanhol promovidas por associações hispânicas/Instituto Cervantes;
  - 22.3.2.2. Festas/convívios organizados por associações hispânicas;
  - 22.3.2.3. Cerimónias religiosas/missas em espanhol;
  - 22.3.2.4. Grupos de danças espanholas /hispânicas (por exemplo, flamenco, etc.);
  - 22.3.2.5. Bandas de música hispânica;
  - 22.3.2.6. Equipas/clubes desportivos hispânicos;
  - 22.3.2.7. Outras: \_\_\_\_\_.

23. Há alguma atividade que não existe na sua área de residência, mas que gostava que existisse?

- 23.1. Não
- 23.2. Sim. Qual/Quais?
  - 23.2.1. Aulas de espanhol promovidas por associações hispânicas/Instituto Cervantes;
  - 23.2.2. Festas/convívios organizados por associações hispânicas;

- 23.2.3. Cerimónias religiosas/missas em espanhol;
- 23.2.4. Grupos de danças espanholas /hispanicas (por exemplo, flamenco, etc.);
- 23.2.5. Bandas de música hispânica;
- 23.2.6. Equipas/clubes desportivos hispânicos;
- 23.2.7. Outras: \_\_\_\_\_.

24. Com que regularidade/frequência é que o(a) seu(sua) filho(a) passa as férias em Espanha?

- 24.1 Nunca; 24.4.  
Duas vezes por ano;
- 24.2. Uma vez de dois em dois anos; 24.5. Mais de duas vezes por ano;
- 24.3. Uma vez por ano; 24.6. Outra resposta:  
\_\_\_\_\_.

25. Quando o(a) seu(sua) filho(a) está de férias em Espanha, com que regularidade/frequência é que ele/ela comunica em Espanhol?

- 25.1. Nunca (0%);
- 25.2. Raramente (25%);
- 25.3. Às vezes (50%);
- 25.4. Frequentemente (75%);
- 25.5. Sempre (100%)

26. **Desde o nascimento** do(a) seu(sua) filho(a) e até ele/ela fazer 3 anos, com que regularidade/frequência é que as seguintes pessoas falavam Espanhol com o(a) seu(sua) filho(a)?

(Responda **apenas** sobre as pessoas que **viviam na mesma casa** em que o(a) seu(sua) filho(a) vivia.)

	Nunca (0%)	Raramente (25%)	Às vezes (50%)	Frequentemente (75%)	Sempre (100%)
Mãe					
Pai					
Madrasta					
Padrasto					
Irmão/Irmã 1					
Irmão/Irmã 2					
Irmão/Irmã 3					
Avó materna que vive na mesma casa					
Avô materno que vive na mesma casa					
Avó paterna que vive na mesma casa					
Avô paterno que vive na mesma casa					

Outro: _____					
Outro: _____					

O questionário chegou ao fim. **Muito obrigada pela sua colaboração!**

(Pode usar este espaço para fazer **comentários/observações** que considere/ache importantes.)

Anexo 4 - Test de vocabulario receptivo 1

- Escucha y señala el dibujo que corresponda.
- Lee y coloca al lado de cada palabra el número que corresponda.

Abrigarse	
Comer	
Jugar	
Invierno	
Verano	
Frío	
Calor	
Divertirse	
Dulce	
Lana	
Madera	
Juguetería	
Diciembre	
Agosto	
Playa	
Distracción	
Quitarse	
Colgar	
Nata	
Cabalgar	



- Escucha y señala el dibujo que corresponda.
- Lee y coloca al lado de cada palabra el número que corresponda.

Picar	
Música	
Ver	
Arreglar	
Canción	
Observar	
Mirar	
Melodía	
Clavos	
Herramienta	
Leer	
Bailar	
Flauta	
Sierra	
Lupa	
Orquesta	
Escarpia	
Telescopio	
Marquetería	
Pentagrama	



Anexo 6 - Test de vocabulario productivo

1  SÍ NO	11  SÍ NO	21  SÍ NO	31  SÍ NO
2  SÍ NO	12  SÍ NO	22  SÍ NO	32  SÍ NO
3  SÍ NO	13  SÍ NO	23  SÍ NO	33  SÍ NO
4  SÍ NO	14  SÍ NO	24  SÍ NO	34  SÍ NO
5  SÍ NO	15  SÍ NO	25  SÍ NO	35  SÍ NO
6  SÍ NO	16  SÍ NO	26  SÍ NO	36  SÍ NO
7  SÍ NO	17  SÍ NO	27  SÍ NO	37  SÍ NO
8  SÍ NO	18  SÍ NO	28  SÍ NO	38  SÍ NO
9  SÍ NO	19  SÍ NO	29  SÍ NO	39  SÍ NO
10  SÍ NO	20  SÍ NO	30  SÍ NO	40  SÍ NO
PUNTUACIÓN DIRECTA <input type="text"/>		NIVEL: <input type="text"/> BAJO <input type="text"/> MEDIO <input type="text"/> ALTO	



## Anexo 7 – 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: CCICSH 025/2023

Relator: Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque

Título do projeto: *El proceso de adquisición de ELE por parte de niños en edad preescolar*

Equipa de Investigação: Ana Sofia Soares Fonseca (IR), Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira, Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho; Professora Ana Maria Cea Álvarez e Professora Cristina Maria Moreira Flores (Orientadoras), Escola de Letras, Artes 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 *El proceso de adquisición de ELE por parte de niños en edad preescolar*.

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 nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 6 de março de 2023.

A Presidente do Conselho de Ética

(Maria Cecilia Lemos Pinto Estrela Leão)

**Anexo:** Formulário de identificação e caracterização do projeto



### Formulário de identificação e caracterização do projeto

#### Identificação do projeto

<b>Título do projeto</b>	El proceso de adquisición de ELE por parte de niños en edad preescolar.		
<b>Data prevista de inicio</b>	07/12/2022	<b>Data prevista fim</b>	30/04/2023

<b>Investigador principal e filiação</b>	Ana Sofia Soares Fonseca Universidade do Minho
<b>Orientador(es) e filiação</b>	Professora Ana María Cea Álvarez (ELACH, UMinho) Professora Cristina Maria Moreira Flores (ELACH, UMinho)

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

<b>Instituição proponente</b>	Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas – Universidade do Minho
<b>Instituição(ões) onde se realiza a investigação</b>	Colégio Efanor

<b>Entidades financiadoras</b>	Não Aplicável
--------------------------------	---------------

<b>Questões relativas ao envolvimento de investigadores exteriores</b>		
Estão envolvidos no projeto, colegas de outra (s) Escola(s)/Instituição(ões)?	S	N X
Se sim, este pedido de parecer cobre o seu envolvimento?	S	N

<b>Qualificação dos investigadores</b>
Ana Sofia Soares Fonseca é aluna do Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira a realizar o Projeto de Trabalho de Fim de Mestrado.
Cristina Flores é Professora Associada com agregação do Departamento de Estudos Germanísticos da UMinho e investigadora integrada do Centro de Estudos Humanísticos da UMinho. Desenvolve a sua

investigação na área do bilinguismo e aquisição de línguas com foco no português e no alemão (cf. publicações em <http://cehum.ilch.uminho.pt/researchers/2>).

Ana Maria Cea Álvarez é Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Românicos, concretamente na Área de Estudos de Espanhol e Hispano-Americanos da ELACH. É também investigadora do Centro de Estudos Humanísticos, estando as suas áreas de investigação relacionadas com a aquisição e didática de segundas línguas (i.e. Espanhol) e o desenvolvimento da competência autónoma e estratégica dos/das estudantes em contexto de aprendizagem híbrido e a criação de materiais didáticos de L2 com recurso a ferramentas e suportes digitais. <http://cehum.ilch.uminho.pt/researchers/26>

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

#### Introdução justificativa do projeto e sumário dos seus objetivos

Como aluna de um mestrado em Espanhol Língua Estrangeira, parece-me útil analisar como crianças em idade Pré-Escolar adquirem um idioma estrangeiro, uma vez que nestas idades, além de não se encontrarem num sistema de ensino de línguas considerado tradicional, ainda não têm os filtros de monitorização e autocorreção que os adultos possuem quando comunicam numa língua não nativa. Deste modo, pretendo realizar um estudo que tem como objetivo compreender os processos de aquisição lexical do Espanhol como língua estrangeira por alunos do Pré-Escolar - neste caso, crianças na faixa etária dos 5 anos.

Trata-se dum estudo de caso que pretende conhecer um grupo alvo e descrever o processo de aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) num contexto não imersivo. O estudo será dividido em três fases: observação das aulas de Espanhol, preenchimento de um questionário sociobiográfico e linguístico parental e realização de testes de vocabulário recetivo e expressivo.

Com a realização e análise dos testes de compreensão e produção lexical, espera-se que as crianças - já no seu terceiro ano de aprendizagem de ELE - sejam capazes de produzir e reconhecer uma gama de vocabulário relativo ao seu dia a dia. Acredita-se que haverá influência da língua materna em grande parte das respostas devido à idade dos sujeitos. Espera-se, igualmente, comprovar que os alunos que têm um contexto familiar sociolinguístico (ou inclusivamente que estejam num contexto em que se fale em Espanhol) que promova o uso das línguas estrangeiras têm mais facilidade na sua aquisição.

Para garantir a qualidade do estudo, serão utilizadas algumas estratégias, tais como transparência e autenticidade na relação com os participantes; consentimento informado, anonimato dos sujeitos e confidencialidade da informação; e triangulação de métodos e dados.

#### Participantes

Os participantes serão os 59 alunos das turmas dos 5 anos do Pré-Escolar do Colégio Efanor cujos Encarregados de Educação aceitaram que os seus educandos fizessem parte do projeto. Serão analisados os conhecimentos de crianças do sexo feminino e masculino cuja língua materna é, maioritariamente, o português.

#### **Recrutamento e triagem**

Primeiramente, foi estabelecido um contato com o Colégio Efanor no sentido de desenvolver este trabalho com os seus alunos, uma vez que são a única instituição de ensino na região que tem Espanhol na sua oferta educativa do Pré-Escolar. Após uma pequena reunião com a Coordenadora da Educação Pré-Escolar e a professora de Espanhol responsável, a proposta foi apresentada à Direção e imediatamente aprovada.

Devido ao elevado número de alunos inscritos no Pré-Escolar nesta instituição – um total de 206, entre os 3 e os 5 anos – e o curto tempo de desenvolvimento do projeto, optei por analisar apenas os alunos mais velhos, que nesta fase já terão um maior conhecimento da língua espanhola do que os mais novos. Das 69 crianças da faixa etária dos 5 anos inscritas nas três turmas, apenas 59 participam na investigação. Para o seu recrutamento foi enviado aos Encarregados de Educação, pelo Departamento do Pré-Escolar do Colégio, uma breve explicação do projeto e um consentimento informado que, no caso de aceitarem a participação dos seus educandos, teriam de preencher e assinar.

#### **Compensação e custos**

Para a execução deste projeto não se aplica qualquer tipo de compensação e/ou custos.

#### **Procedimento**

O estudo será dividido em três fases. Numa primeira fase, até ao início de janeiro de 2023, irei observar as aulas de Espanhol das três turmas de 5 anos do Pré-Escolar, para poder descrever qual o contexto de aprendizagem. De seguida, antes da pausa de Natal, simultaneamente à observação das aulas, será enviado aos Encarregados de Educação um questionário sociolinguístico parental, que deverá ser entregue até ao final de janeiro, com o intuito de compreender o ambiente social e linguístico em que o aluno se insere e a sua influência no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Por último, na terceira fase, a ter lugar durante o mês de janeiro, aplicar-se-á aos alunos um teste de vocabulário recetivo e expressivo, no qual se pretende reconhecer as competências e estratégias de compreensão e produção lexical utilizadas por estes para comunicar em Espanhol.

Para recolha de informação recetiva, serão aplicados dois testes – de cerca de 2 a 3 minutos cada um - em que os alunos terão de relacionar as palavras ouvidas com uma de três imagens apresentadas. O teste produtivo será feito através da apresentação de uma seleção de imagens adequadas ao público-alvo, que os alunos deverão identificar e dizer em Espanhol como se chama. Os dois tipos de provas terão de ser feitos em dias distintos para que não haja interferência entre as distintas competências.

Todos os procedimentos são realizados pelo investigador principal, nas instalações do Colégio Efanor, durante o horário escolar dos alunos, em momentos a combinar previamente com as educadoras de cada turma.

#### **Benefícios, Riscos e Desconforto**

Não estão identificados potenciais benefícios para os participantes. É possível que, devido à timidez própria da idade, alguns dos participantes sintam algum desconforto ao participar na recolha de dados. Para minimizar esse desconforto, adotarei um comportamento mais descontraído e empático, tendo em consideração o público a que me dirijo e o tipo de trabalho a realizar.

Não será exercida qualquer pressão sobre as crianças que não queiram realizar as atividades, sendo as mesmas interrompidas sempre que as crianças manifestem essa vontade.

#### Confidencialidade

A privacidade dos participantes será protegida através do anonimato dos sujeitos e os dados recolhidos serão confidenciais. A investigadora principal será a única a ter acesso aos registos, que estão guardados no seu computador pessoal. Num primeiro momento, para facilitar a recolha e análise de dados, será atribuído a cada aluno inscrito um código de identificação, que será apenas utilizado na elaboração dos testes recetivos e produtivos e posteriormente removidos. Este código de identificação serve apenas para reconhecer quem realizou a prova. É possível que na realização da prova produtiva seja necessária a gravação áudio da participação de cada aluno, com o intuito de auxiliar na análise da recolha de informação. Uma vez mais, estes registos serão eliminados num momento posterior.

#### Conflito de interesses

Não existe qualquer situação de conflito de interesses.

#### Consentimento Informado

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

  
\_\_\_\_\_

#### 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 linguística e culturalmente às populações a que é dirigido;
- iii. Declaração do(s) responsável(eis) 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(eis) 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(eis) 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).

### AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO

Serve a presente para autorizar a identificação do Colégio Efanor como instituição onde decorreu o estudo empírico intitulado: “O processo de aquisição de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) por crianças em idade pré-escolar”, desenvolvido pela investigadora Ana Sofia Soares Fonseca, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira, da Universidade do Minho.

Senhora da Hora, 23 de Maio de 2023

COLÉGIO EFANOR  
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO  
Av. Manuel Pinto de Azevedo, 23  
4460-359 Senhora da Hora  
N.º 502 697 334

Assinatura do/a responsável legal pela Instituição