



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Trabajo Final de Máster

**Clasificación y explicación de errores relativos al sistema verbal cometidos por estudiantes lusófonos de ELE. Propuesta a partir de un corpus de aprendices de nivel A2**

Sergio Olaya Aicart

Directora: Dra. Mar Cruz Piñol

Máster de Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales

Departamento de Filología, Teoría de la Literatura y Comunicación

Barcelona, 2021

## **Resumen**

Los corpus de aprendices constituyen, en el marco de la Lingüística de Corpus, una herramienta fundamental para la mejora de la docencia de lenguas extranjeras. El presente trabajo se enmarca en esta cuestión y se propone estudiar los errores cometidos por estudiantes portugueses de nivel A2 de español en lo que respecta al sistema verbal. Para ello, se identifican dichos errores en el corpus CAES, se clasifican partiendo de los criterios propuestos por el corpus CORELE y se analiza su naturaleza y causas. Todo ello se contextualiza en el marco de la Lingüística de Corpus, la Lingüística Contrastiva, la enseñanza del ELE en Portugal y la enseñanza de lenguas afines, como es el caso del portugués y el español. El objetivo es ofrecer información sobre este grupo meta que se pueda traducir en una experiencia docente mucho más rica y productiva. Por otro lado, el trabajo pretende sentar las bases de una posible solución ante una limitación que presenta el corpus CAES: la posibilidad de recuperar los errores a partir de su tipología.

## **Palabras clave**

Lingüística de Corpus, corpus de aprendices, CAES, Lingüística Contrastiva, ELE para estudiantes lusófonos, sistema verbal.

## **Abstract**

Learner corpora constitute, within the framework of Corpus Linguistics, a fundamental tool for the improvement of foreign language teaching. The present work is framed in this question and aims to study the errors made by Portuguese A2 level learners of Spanish with regard to the verbal system. For this purpose, these errors are identified in the CAES corpus, they are classified based on the criteria proposed by the CORELE corpus and their nature and causes are analyzed. All of this is contextualized within the framework of Corpus Linguistics, Contrastive Linguistics, the teaching of ELE in Portugal and the teaching of similar languages, such as Portuguese and Spanish. The aim of this is to provide information about this target group that can be translated into a richer and more productive teaching experience. On the other hand, the work aims to lay the foundations for a possible solution to a limitation presented by the CAES corpus: the possibility of recovering errors from their typology.

## **Key words**

Corpus Linguistics, learner corpora, CAES, Contrastive Linguistics, ELE for lusophone students, verbal system.

## Índice de contenidos

0. Introducción, p. 1
  - 0.1. Objetivos, p. 1
  - 0.2. Motivaciones, p. 2
  - 0.3. Estructura del trabajo, p. 4
1. Marco teórico: los corpus de aprendices en el contexto de la lingüística aplicada, p. 5
  - 1.1. La Lingüística Aplicada, p. 5
  - 1.2. La Lingüística Aplicada y la enseñanza de lenguas, p. 8
  - 1.3. Los corpus y la Lingüística de Corpus, p. 8
  - 1.4. La Lingüística de Corpus y la enseñanza de lenguas, p. 14
  - 1.5. La Lingüística Contrastiva, p. 16
    - 1.5.1. De la Lingüística Contrastiva al Análisis de Errores, p. 18
    - 1.5.2. El concepto de error, p. 20
  - 1.6. Los corpus de aprendices, p. 23
2. Estado de la cuestión, p. 27
  - 2.1. La enseñanza del español como lengua extranjera en Portugal, p. 27
  - 2.2. Sobre las ventajas y dificultades derivadas de la proximidad lingüística y cultural, p. 32
  - 2.3. Corpus de aprendices de español LE/L2, p. 36
  - 2.4. El Corpus de Aprendices de Español (CAES), p. 37
3. Metodología, p. 40
  - 3.1. Justificación de la elección del corpus CAES, p. 40
  - 3.2. Sobre la idea que ha servido de punto de partida para esta investigación, p. 40
  - 3.3. El corpus CORELE, p. 41
  - 3.4. Método de trabajo, p. 41
    - 3.4.1. El concepto de corpus de control. El corpus NOW, p. 44
    - 3.4.2. Mecanismos de cambio, p. 45
    - 3.4.3. Tipos de error, p. 46
    - 3.4.4. Etiología, p. 46
  - 3.5. El subcorpus, p. 47
    - 3.5.1. Cantidad de textos y características, p. 47
    - 3.5.2. Cantidad de estudiantes participantes y características, p. 47
    - 3.5.3. Nivel de dominio, p. 49
4. Aportación práctica: propuesta de clasificación de errores de los aprendices de español de L1 portugués a partir de las muestras obtenidas del CAES, p. 50
  - 4.1. Clasificación de los errores, p. 50
    - 4.1.1. Errores por adición, p. 50
    - 4.1.2. Errores por orden incorrecto, p. 56
    - 4.1.3. Errores por omisión, p. 59
    - 4.1.4. Errores por mezcla, p. 65
  - 4.2. Valoraciones relativas a los errores, p. 70
5. Conclusiones generales, p. 73
6. Limitaciones del estudio y potenciales líneas de investigación, p. 75
7. Bibliografía consultada, p. 77
  - 7.1. Corpus, p. 77
  - 7.2. Referencias bibliográficas, p. 77
8. Apéndices, p. 90

## Índice de contenidos. Apéndices

- 8.1. Ap. 1. CORELE. Tipos de error: pronunciación, p. 90
- 8.2. Ap. 2. CORELE. Tipos de error: léxico, p. 90
- 8.3. Ap. 3. CORELE. Tipos de error: gramática, p. 91
- 8.4. Ap. 4. CORELE. Tipos de error: pragmática-discurso, p. 91
- 8.5. Ap. 5. El subcorpus. Relación de estudiantes y tareas, p. 92
- 8.6. Ap. 6. El subcorpus. Estudiantes: información básica, p. 93
- 8.7. Ap. 7. Adición: *gustar/encantar + de*, p. 94
- 8.8. Ap. 8. Adición: *necesitar + de*, p. 98
- 8.9. Ap. 9. Orden incorrecto: anteposición de pronombre personal, p. 99
- 8.10. Ap. 10. Omisión: ausencia de preposición *a* para CD de persona, p. 101
- 8.11. Ap. 11. Omisión: ausencia de preposición *a* en *ir + a + infinitivo*, p. 105
- 8.12. Ap. 12. Omisión: ausencia de pronombre en *gustar/encantar*, p. 108
- 8.13. Ap. 13. Mezcla: *a + infinitivo* para el gerundio, p. 109

## **Índice de tablas y figuras**

### ***Tablas***

Tabla 1. Errores advertidos: total, p. 70

Tabla 2. Errores advertidos: según el tipo, p. 70

Tabla 3. Errores advertidos: según la etiología, p. 71

Tabla 4. Errores advertidos: según el mecanismo de cambio. Adición, p. 71

Tabla 5. Errores advertidos: según el mecanismo de cambio. Orden incorrecto, p. 72

Tabla 6. Errores advertidos: según el mecanismo de cambio. Omisión, p. 72

Tabla 7. Errores advertidos: según el mecanismo de cambio. Mezcla, p. 72

Tabla 8. El subcorpus. Relación de estudiantes y tareas, p. 92

Tabla 9. El subcorpus. Estudiantes: información básica, p. 93

### ***Figuras***

Figura 1. Esquema de niveles del MCER, p. 50

Figura 2. Etiquetado de errores del CORELE según el tipo de error (pron.), p. 90

Figura 3. Etiquetado de errores del CORELE según el tipo de error (léx.), p. 90

Figura 4. Etiquetado de errores del CORELE según el tipo de error (gram.), p. 91

Figura 5. Etiquetado de errores del CORELE según el tipo de error (prag.-disc.), p. 91

## **Índice de abreviaturas**

CAES: Corpus de Aprendices de Español

CORELE: Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera

CVC: Centro Virtual Cervantes

DTCE: *Diccionario de Términos Clave de ELE*

ELE: español como lengua extranjera

EMEE: *El Mundo Estudia Español*

L2: segunda lengua

LE: lengua extranjera

MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

MEFP: Ministerio de Educación y Formación Profesional

## 0. Introducción

### 0.1. Objetivos

En primer lugar, uno de los objetivos de este trabajo ha sido conocer cuáles son los errores más comunes que cometen los estudiantes lusófonos al aprender español en lo que respecta al sistema verbal, en general, y ver cómo estos se manifiestan en los textos del corpus CAES, en particular (OBJETIVO 1). En concreto, nos ha interesado trabajar con textos de estudiantes portugueses de nivel A2 (según el MCER). El trabajo, por tanto, se ha vertebrado en torno a 84 textos de un total de 28 estudiantes. El hecho de que se haya acotado así esta investigación responde, sobre todo, a dos cuestiones fundamentales: por un lado, a la voluntad de abarcar los textos de todo un grupo determinado siguiendo parámetros de nivel y de país de origen (en este caso, como hemos dicho, estudiantes portugueses de A2), para poder obtener así unos resultados mucho más completos; por otro, a la necesidad de adaptarlo a las particularidades de un trabajo de estas características, en lo que respecta, por ejemplo, a la extensión a la que este se debe ceñir o al intervalo de tiempo en el que debe ser llevado a cabo. Así, se han descartado, por ejemplo, los textos de estudiantes portugueses de A1 y B1, por no constituir un conjunto de textos lo suficientemente amplio como para cumplir con nuestro objetivo (tres textos para cada uno de los niveles), así como los textos de estudiantes brasileños de cualquiera de los niveles, por constituir grupos excesivamente vastos (957 textos).<sup>1</sup>

Una vez identificados los distintos errores que cometen los estudiantes de manera más recurrente (errores, como se ha indicado, relativos al sistema verbal), otro objetivo que nos hemos marcado para este estudio ha sido el de hallar una manera de clasificar estos errores que sea altamente productiva y que nos permita acceder a ellos de forma simple (OBJETIVO 2). En este sentido, en el CAES, pese a la gran utilidad que presenta para el estudio de los errores en aprendices de ELE, no se indican estos errores ni se dispone de ninguna herramienta con la que aproximarse a ellos de manera directa. Con nuestra clasificación, por tanto, se ha pretendido también proponer una mínima mejora de este corpus con la que hacerlo todavía más accesible a los profesores de ELE o a cualquier interesado en esta área que quiera disponer del gran número de información que

---

<sup>1</sup> Se ha decidido trabajar a partir de un corpus ya existente por considerar que el CAES supone una herramienta muy completa que ofrece una gran cantidad de información útil a partir de la cual emprender nuestra investigación. En el apartado 3.1. *Justificación de la elección del corpus CAES* exponemos una justificación más completa sobre la elección de este corpus.

de él se puede extraer (OBJETIVO 3). Se ha considerado que esto sería realmente enriquecedor para un corpus de estas características, por lo que se ha buscado dar con una clasificación que se ajustase al tipo de errores que aparecen con mayor frecuencia en los textos que lo componen. Para esta clasificación se ha tomado, como punto de partida, el Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera (CORELE), que sí ofrece la posibilidad de filtrar las intervenciones que constituyen el corpus a partir de la tipología de los errores cometidos por los estudiantes.

Otra cuestión que nos ha interesado especialmente ha sido la explicación oculta detrás de cada uno de los errores. Es decir, se ha pretendido, una vez hecha la clasificación, acudir a la lengua origen para intentar explicar la causa de los errores observados. Conociendo esta información, creemos que es mucho más fácil desarrollar estrategias y recursos con los que trabajar la lengua española con estudiantes lusófonos de forma efectiva (OBJETIVO 4).

A nivel teórico, con este trabajo se ha pretendido realizar una investigación vertebrada por los conceptos de Lingüística Aplicada, Lingüística de Corpus o Lingüística Contrastiva, entre otros, y presentar sus características principales y la utilidad que presenta cada una de estas disciplinas para alcanzar los objetivos prácticos de la investigación (OBJETIVO 5). Por otro lado, se ha querido tratar cuestiones básicas sobre la presencia del ELE en Portugal, sobre todo en su sistema educativo (OBJETIVO 6), así como llevar a cabo una reflexión sobre cuáles son, a grandes rasgos, las ventajas y cuáles los inconvenientes que el discente se puede encontrar en el proceso de aprendizaje de una lengua meta similar a la L1 (OBJETIVO 7).

## **0.2. Motivaciones**

Las motivaciones que nos han llevado a realizar esta investigación han sido varias. Cabe destacar, en primer lugar, el interés personal que nos suscita la lengua portuguesa y el proceso de aprendizaje de esta lengua en el que nos vemos sumergidos desde hace varios meses. Así, hemos visto en este proyecto la oportunidad de hacer converger una motivación personal con un interés académico y profesional.

En segundo lugar, cabe mencionar el hecho de que, dentro de todas las cuestiones en torno a las cuales gira la enseñanza de lenguas extranjeras, en general, y la enseñanza

de español LE/L2, en particular, siempre hemos sentido un gran interés por todas las cuestiones relacionadas, de una forma u otra, con los errores que cometen los estudiantes de español LE/L2 y su análisis, así como la utilidad que el examen de esta información puede llegar a tener para el docente a la hora de conocer a su grupo meta, anticipar las principales dificultades con las que se va a encontrar y ofrecer, en consecuencia, materiales y explicaciones centrados en esos factores y, por consiguiente, más útiles.

En este sentido, otra motivación que queremos destacar es el interés que sentimos por conocer la realidad del proceso de aprendizaje de una lengua meta que se parece a la lengua origen, por las asunciones que, creemos, muchas veces se tienen sobre este fenómeno, las cuales tienden a infravalorar los problemas a los que se enfrentan los aprendices en estos contextos. Si bien este proceso lo hemos podido experimentar en primera persona al estudiar esta y otras lenguas romances, nuestra formación como filólogos hispanistas nos ha empujado a querer investigar más sobre este proceso, orientado, esta vez, hacia el aprendizaje de la lengua española.

Por otro lado, consideramos los corpus lingüísticos un área realmente fascinante de la Lingüística, pues ofrecen un enorme número de información y de posibles explotaciones que benefician sobremanera el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas. El interés por esta cuestión se manifestó en su momento en nuestro Trabajo Final de Grado (*Recopilación y depuración de un corpus de textos autobiográficos para su futura explotación lingüística*) y se ha vuelto a manifestar ahora, con el presente trabajo. Consideramos que los corpus, y, en especial, los corpus de aprendices, son herramientas verdaderamente útiles con las que conocer la lengua y, como se ha dicho, enseñarla de una manera más eficaz. Es, sin duda, uno de los aspectos de la Lingüística en los que queremos centrar nuestra carrera profesional.

Para acabar, ligado a este último punto, una gran motivación a la hora de emprender esta investigación ha sido la voluntad de hacer una humilde propuesta de mejora para el CAES, corpus que ha servido de eje vertebrador del estudio, mejora relativa a la posibilidad de explorar los errores presentes en los textos que alberga el corpus y, así, ayudar a que esta herramienta resulte aún más útil para la investigación en torno al ELE.

### 0.3. Estructura del trabajo

Este trabajo se estructura en torno a seis grandes secciones. En primer lugar, en el apartado 1. *Marco teórico: los corpus de aprendices en el contexto de la Lingüística Aplicada* se exponen los puntos teóricos que han vertebrado este trabajo. Se trata, fundamentalmente, de la Lingüística Aplicada (apartados 1.1 y 1.2), la Lingüística de Corpus y los corpus de aprendices (1.3, 1.4 y 1.6) y la Lingüística Contrastiva (1.5), todo ello ligado, constantemente, a la enseñanza de idiomas y a cada uno de los objetivos concretos de esta investigación.

En segundo lugar, en el apartado 2. *Estado de la cuestión* se presentan algunos puntos que complementan el marco teórico y que permiten comprender mejor los antecedentes y objetivos del presente estudio y dar paso a las aportaciones prácticas. En primer lugar (2.1), se ofrecen algunos puntos clave para entender la situación del español LE/L2 en Portugal, haciendo hincapié en la posición que ocupa la lengua en cada uno de los niveles del sistema educativo luso. A continuación (2.2), se indaga sobre una cuestión de especial interés para el desarrollo de la parte práctica de la investigación (apartado 4), a saber: qué ventajas y qué inconvenientes se manifiestan en el proceso de aprendizaje de una lengua meta cercana a la L1 del estudiante. Por último, se introducen brevemente algunos corpus de aprendices que cuentan con producciones de estudiantes de español LE/L2 (2.3) y se presenta el CAES (2.4).

A continuación, en el apartado 3. *Metodología*, como indica su nombre, se detalla la metodología adoptada para abordar la cuestión que nos ocupa y alcanzar los objetivos planteados. En primer lugar, se justifica el motivo por el que se ha optado por trabajar con el CAES (3.1), sección presentada a modo de conclusión sobre lo expuesto en el apartado 2.3. A continuación, se indaga algo más en la idea original que motivó el presente estudio y las alteraciones que ha ido experimentando a lo largo de su proceso de realización (3.2). En tercer lugar, ligado a esta última parte, se presenta el corpus CORELE. Tanto el CORELE como el CAES han constituido los dos principales ejes de la investigación (3.3). El siguiente apartado explica, de forma detallada, el método que se ha seguido, atendiendo, por ejemplo, a las cuestiones que se han tenido en cuenta y a las que no se han podido considerar (3.4). Por último, se presentan las características más relevantes sobre el subcorpus a partir del cual se ha trabajado: características relativas a los textos estudiados, a los estudiantes que han producido esos textos y a su nivel de competencia en lengua española (3.5). Estos puntos son especialmente importantes para

entender los distintos pasos que se han llevado a cabo con este estudio, los resultados obtenidos y las limitaciones observadas.

En el apartado 4. *Propuesta de clasificación de errores [...] se presenta, por un lado, la clasificación propiamente dicha (4.1), siguiendo los criterios expuestos en el apartado anterior, a saber: errores por adición, errores por orden incorrecto, errores por omisión y errores por mezcla. Por otro lado, se sintetiza brevemente la información más relevante relativa a la clasificación y a la naturaleza de cada uno de los errores y se extraen algunas conclusiones útiles para entender esos errores y, por tanto, el grupo meta con el que se ha trabajado (4.2).*

A continuación, en el apartado 5. *Conclusiones generales se recogen las principales conclusiones extraídas de la investigación, poniéndolas en relación con los objetivos y teniendo en cuenta cuestiones como el propio proceso de realización o sus límites.*

Finalmente, en el apartado 6. *Limitaciones del estudio y potenciales líneas de investigación se presentan las principales limitaciones observadas al trabajar con la metodología adoptada y se propone un conjunto de líneas de investigación que se podrían desarrollar en futuros trabajos para subsanar esas limitaciones u orientarlas desde enfoques distintos.*

## **1. Marco teórico: los corpus de aprendices en el contexto de la Lingüística Aplicada**

### **1.1. La Lingüística Aplicada**

Consideramos pertinente empezar definiendo el concepto de Lingüística Aplicada. Con esta primera aproximación se podrá proceder a construir un marco teórico que nos ayude a comprender los conceptos clave que vertebran esta investigación y dar paso de forma óptima al desarrollo del trabajo práctico. Una breve definición de Lingüística Aplicada desde la que partir es la que ofrece Crystal (2008: 31), quien indica que se trata de una rama de la Lingüística “where the primary concern is the application of linguistic theories, methods and findings to the elucidation of language problems which have arisen in other areas of experience”, idea sobre la que también inciden Richards y Schmidt (2002:

28) en la segunda acepción que ofrecen de Lingüística Aplicada en su *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*:

The study of language and linguistics in relation to practical problems, such as lexicography, translation, speech pathology, etc. Applied linguistics uses information from sociology, psychology, anthropology, and information theory as well as from linguistics in order to develop its own theoretical models of language and language use, and then uses this information and theory in practical areas such as syllabus design, speech therapy, language planning, stylistics, etc.

La Lingüística Aplicada, por tanto, se distingue, a grandes rasgos, de la Lingüística Teórica en que la primera es, como indica su nombre, ciencia aplicada. Es decir, la teórica genera conocimiento teórico y la segunda procura la aplicación práctica de esos conocimientos para la resolución de problemas (Chiluisa *et al.*, 2017: 124)<sup>2</sup>. Centrándonos más en la disciplina concreta en la que se enmarca este trabajo, es decir, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, debemos citar las palabras de Gómez *et al.* (2001: 57), quienes añaden a estas definiciones que uno de los grandes objetivos de la Lingüística Aplicada es solucionar algunos de los problemas que surgen en la planificación e implementación de programas de enseñanza de idiomas. Sobre esta práctica concreta, que es la piedra angular de la presente investigación, hablamos con más detalle abajo. Sin embargo, podemos reproducir aquí una idea que defienden estos autores y que es de gran utilidad para este trabajo: un correcto empleo de la Lingüística Aplicada en el aula de lenguas extranjeras pasa por la descripción de las lenguas involucradas en esta tarea, lo cual estiman debe ser el punto de partida (*ibidem*: 58). La obtención de descripciones apropiadas de estas lenguas, añaden, es la primera tarea del lingüista aplicado en lo que respecta al aprendizaje y enseñanza de lenguas, gracias a lo cual se podrá establecer de manera más productiva un sílabo con los contenidos a explicar al grupo meta<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Pastor Cesteros (2006: 21) explica que “si la lingüística teórica persigue modelos que expliquen el conocimiento y la actividad lingüísticas y la lingüística descriptiva da cuenta de los hechos de las lenguas, a partir de los datos que ofrecen los propios hablantes, la lingüística aplicada ha de realizar propuestas para solucionar cuestiones concretas relativas a la comunicación o la información, partiendo siempre de la realidad lingüística y no de su idealización”.

<sup>3</sup> Como indican Piñel y Moreno (1994: 120), “el modelo de investigación de Análisis Contrastivo [del que hablamos en el apartado 1.5. *La Lingüística Contrastiva* con más detalle] postula que la contrastación lingüística de dos lenguas permitiría, además de determinar las diferencias y similitudes de ambas, predecir los problemas de aprendizaje. El profesor de lenguas, sabiendo de antemano los problemas que van a presentarse, puede preparar adecuadamente la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción”.

Sin embargo, la Lingüística Aplicada<sup>4</sup>, cuyo origen se da en Estados Unidos a mediados de la década de los años 40 del siglo pasado<sup>5</sup>, abarca, como se ha señalado, un gran número de áreas de conocimiento. Se trata, por tanto, de una ciencia interdisciplinaria, es decir, una ciencia que basa su estudio en el trabajo desde diferentes disciplinas y aplicando, por tanto, distintos enfoques, con lo cual se persigue obtener unas respuestas mucho más valiosas y que abarquen un número mayor de áreas. Santos Gargallo (1999: 10) incluye esta característica en su definición de Lingüística Aplicada: “es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística”. Para ilustrar esto, Silveira (2018: s/p) hace referencia a la *Encyclopedia of Applied Linguistics* de Chapelle (2013), en la que se nombran hasta 28 áreas en las que actúa la Lingüística Aplicada, entre las que se encuentran el análisis del discurso y la interacción, la adquisición de segundas lenguas, la lingüística forense o la traducción y la interpretación, por ejemplo<sup>6</sup>. Grabe (2010: s/p) también presenta una amplia lista de problemas abordados por la Lingüística Aplicada: problemas de evaluación del lenguaje, de contacto con el idioma, de desigualdad lingüística, de aprendizaje de idiomas, de patologías del lenguaje, de planificación y política lingüística, de enseñanza de idiomas, de lenguaje y tecnología, de traducción de idiomas, de uso del idioma y de alfabetización. El autor, además de presentar algunos puntos en los que se trabaja dentro de cada categoría citada<sup>7</sup>, indica que esta lista podría ser aún mayor y que de cada categoría se podría desarrollar una dilatada bibliografía. Moita (2009: 19) prefiere el término transdisciplinaria al de interdisciplinaria al hablar de

---

<sup>4</sup> Otra definición que nos parece esclarecedora es la que ofrece Simpson (2011: 1-2), quien indica que el rol de la Lingüística Aplicada es conectar el conocimiento sobre la lengua con la toma de decisiones en el mundo real. Es decir, su objetivo es hacer que los conocimientos extraídos del estudio de la lengua resulten provechosos para esa toma de decisiones. De forma mucho más concisa, Brumfit (1995, citado en Muñoz Cardona, s/f: 1) señala que la Lingüística Aplicada es “la investigación teórica y empírica de los problemas del mundo real donde el lenguaje es el punto central”.

<sup>5</sup> Con este trabajo no pretendemos entrar en detalle sobre la historia de la Lingüística Aplicada para no alejarnos en demasía de nuestros objetivos principales. Destacamos, sin embargo, los trabajos de Harris (2002: 100-102) y Moita (2009: 11-19), así como la entrada de “Lingüística Aplicada” en el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (en adelante, DTCE) del Instituto Cervantes (CVC, 2008d), donde el lector puede encontrar información mucho más detallada al respecto.

<sup>6</sup> Silveira (2018: s/p) cita varios ejemplos de estudios interesantes pertenecientes a distintas disciplinas que han tomado la Lingüística Aplicada como punto de partida.

<sup>7</sup> Algunos ejemplos que nos interesan especialmente para este trabajo son los relativos a los problemas de aprendizaje de idiomas (“emergence of skills, awareness, rules, use, context, automaticity, attitudes, expertise”) y a los problemas de enseñanza de idiomas (“resources, training, practice, interaction, understanding, use, contexts, inequalities, motivations, outcomes”).

esta ciencia, “no sentido de que desea atravesar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando”.

## **1.2. Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas**

La enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas ha sido, como se ha visto, una de las áreas en las que la Lingüística Aplicada ha advertido un mayor crecimiento en las últimas décadas (CVC, 2008d; Alexopoulou, 2011: s/p; Pastor Cesteros, 2006: 24, 29, 35). Desde su origen, la Lingüística Aplicada ha estado estrechamente relacionada con la enseñanza de lenguas,

pues se buscaba recoger la experiencia de numerosos especialistas que se vieron obligados a desarrollar métodos rápidos y eficaces de enseñanza de lenguas extranjeras para el ejército norteamericano durante la Segunda Guerra Mundial. La disciplina tuvo un gran auge durante los años 50, de forma paralela en los Estados Unidos y en Europa [...], y amplió paulatinamente sus campos de interés (ibidem).

En efecto, la pedagogía, el aprendizaje y la adquisición de lenguas han sido siempre uno de los grandes núcleos de investigación de la Lingüística Aplicada, “though the time is past when it could be considered the sole motivation of the field” (Simpson, 2011: 1-2). Como se ve más adelante, los avances tecnológicos han significado un notable progreso en el ámbito de la Lingüística Aplicada y, como consecuencia, han supuesto un gran apoyo para los profesores de segundas lenguas. Martínez y Mateo (1992: 56) expresan lo siguiente al respecto:

Language teaching, like many other fields of knowledge, has also benefited from the applications of the most recent technological developments. The use of computers, for example, provides an innovative multidimensionality to classroom activities. Computers have been used in humanities for some years, but only in the last few years it has been possible to access sufficient hardware and software and to incorporate computerised research methods into language teaching.

## **1.3. Los corpus y la Lingüística de Corpus**

Uno de los empleos de la Lingüística Aplicada al abordar cuestiones relativas al aprendizaje y la enseñanza de lenguas es mediante corpus. En efecto, al hablar de

Lingüística Aplicada al aprendizaje y la enseñanza de lenguas se debe considerar la importancia de la Lingüística de Corpus. Para empezar, debemos definir qué es un corpus. Una definición básica desde la cual partir es la que ofrece el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014a): “conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación”. Señala, además, que la voz proviene del inglés *corpus*, y esta, a su vez, del latín *corpus* ‘cuerpo’. La definición de este concepto, sin embargo, es ciertamente amplia y varía según el autor y el área de conocimiento en el que se enmarque. Una definición que se ajusta más a los objetivos de este trabajo es la que ofrecen Leech (1997: 1) y Sinclair (2005: 16), quienes señalan que se trata de una colección de fragmentos de una lengua en formato electrónico, seleccionados de acuerdo con criterios externos, para representar, en la medida de lo posible, una lengua o la variedad de una lengua como fuente de información para la investigación lingüística<sup>8</sup>. Hablamos, por tanto, de corpus lingüísticos.

La función principal de estos corpus es revelar cómo funciona una lengua natural<sup>9</sup>. La importancia de esta cuestión reside en que, como señala Tolchinsky (2014: 10), “como sucede con los lingüistas, también profesores de lengua y, sobre todo, algunos libros de texto o bases de recursos didácticos aportan a veces ejemplos artificiales que no reflejan la lengua viva ni el conocimiento lingüístico de los hablantes”. Es decir, un corpus lingüístico tiene que presentar ejemplos reales de la lengua con los que establecer una relación entre la teoría sobre esa lengua y la información obtenida a partir de la explotación de los corpus (Torruella y Llisterri, 1999: 2). Esta muestra de ejemplos reales de una lengua determinada, como se verá, es de gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Laso Martín *et al.*, 2017: 151; Moure y Llisterri, 1996, citado en Villayandre, 2008: 329-330). Muchas definiciones de corpus incluyen ya el hecho de que este acopio de textos se lleva a cabo de manera digital, mediante el uso de ordenadores, y excluyen un almacenamiento ajeno a esos medios, por la poca productividad y presencia que tienen estos últimos en la Lingüística de Corpus actual. Así, O’Keeffe *et al.* (2007: 1)

---

<sup>8</sup> En otras palabras, “un corpus lingüístico consiste en la recopilación de un conjunto de textos de materiales escritos y/o hablados, agrupados bajo un conjunto de criterios mínimos, para realizar ciertos análisis lingüísticos” (Martínez Sierra, 2008: 451).

<sup>9</sup> Corino (2014: 235) apunta, en este sentido, que un corpus puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua como las siguientes: “quali aggettivi solitamente s’accompagnano a tal nome? Quale avverbio compare solitamente con il tal verbo? Come è costruito di solito un verbo? Con oggetti diretti o indiretti e quali preposizioni compaiono negli oggetti indiretti?”.

definen corpus del siguiente modo: “a collection of texts, written or spoken, which is stored on a computer”. También Simpson-Vlach y Swales (2001, citado en McEnery *et al.*, 2019: s/p) afirman que “corpus linguistics is essentially a technology”. Y es que, como indican Torruella y Llisterri (1999: 1),

el auge que últimamente ha tenido la aplicación de la informática y su inevitable presencia en cualquier campo de la investigación ha facilitado enormemente las tareas mecánicas de recopilación y organización en formato electrónico de los textos, lo cual ha provocado que el investigador se pueda encontrar delante de cantidades considerables de documentos que aportan un número de datos tan grande que sólo una codificación, ordenación y organización de estos datos en la proporción adecuada pueden salvarlo del naufragio en un mar inmenso de información.

En otras palabras, este progreso tecnológico permite búsquedas rápidas y análisis estadísticos realmente detallados de conjuntos de datos que comprenden millones de palabras (McEnery *et al.*, 2019: 74; Núñez Nogueroles, 2019: 170-171). En este sentido, Granger (2002: 7), a modo de ejemplo, explica que uno de los motivos por los que el número muestras de datos procedentes de aprendices usadas en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas ha sido tradicionalmente pequeño es el hecho de que, hasta hace relativamente poco, la recolección y análisis de estos datos requería de mucho tiempo y de un esfuerzo enorme por parte de los investigadores. “Now, however, technological progress has made it perfectly possible to collect learner data in large quantities, store it on the computer and analyse it automatically or semi-automatically using currently available linguistic software”, añade. Además, como apuntan Biber *et al.* (1998: 4), los ordenadores proporcionan análisis altamente consistentes y fiables, pues “they don’t change their mind or become tired during an analysis”. En este sentido, los autores destacan, además, el hecho de que los ordenadores pueden ser utilizados también de forma interactiva, permitiendo al analista humano realizar juicios lingüísticos complejos mientras el ordenador se preocupa del mantenimiento de registros (*ibidem*). Badia (2009: 4) afirma que los cambios que ha producido este desarrollo tecnológico en la investigación lingüística son, fundamentalmente, tres: la capacidad de almacenar información, de transmitirla y de procesarla<sup>10</sup>. En este sentido, la Lingüística de Corpus

---

<sup>10</sup> Con más detalle, el autor explica: “la capacitat d’emmagatzemar informació ha crescut de manera vertiginosa en els darrers anys: només en fa vint, al final de la dècada de 1980, els ordinadors de sobretaula començaven a tenir disc dur, amb discs que tenien una capacitat d’emmagatzematge més de deu mil vegades inferior al que és habitual avui en ordinadors de sobretaula. Semblantment, la

can be argued to be a healthy, vibrant discipline within the general umbrella of language study. Its origins were non-computational but its explosion and expansion in the fields of descriptive and applied linguistics are due mainly to the information revolution of the late twentieth century, a revolution which continues, and from which CL will undoubtedly continue to benefit (McCarthy y O’Keeffe, 2010: 12)<sup>11</sup>.

McEnery y Hardie (2012: 1) indican que la Lingüística de Corpus se distingue del resto de cuestiones que se suelen estudiar en Lingüística desde el punto de vista de que no trata directamente el estudio de un aspecto concreto de esta, sino que es una disciplina que se centra en el empleo de un grupo de procedimientos o métodos con los que estudiar el lenguaje. Así, mediante estos medios, podemos adoptar un enfoque basado en corpus para diferentes áreas de la Lingüística<sup>12</sup>. Se ha considerado conveniente reproducir aquí también las palabras del DTCE (CVC, 2008e), donde también se recae sobre esta cuestión en la definición que se da de Lingüística de Corpus: “en rigor, el término no define una disciplina lingüística, como lo pueden ser la morfología, la sintaxis o la pragmática, sino un enfoque metodológico que es posible adoptar desde disciplinas diversas, que se contraponen a una metodología basada fundamentalmente en la introspección”<sup>13</sup>. El hecho de que los corpus estén formados por documentos que albergan datos reales, característica esta que se constituye como la más importante sobre estos conjuntos de textos, hace que, como indica Svartvik (1992, citado en Torruella y Llisterri, 1999: 1), la lingüística basada en corpus permita que se puedan afirmar o negar ideas que otrora se defendían sin una base tan probada y fidedigna como la que ofrecen los corpus. Es decir, la lingüística basada en corpus permite un acercamiento a problemas ya existentes desde nuevas y más ricas perspectivas.

McEnery y Hardie (2012: 1) afirman que, si bien no podemos considerar la LC como una disciplina monolítica, pues en esta encontramos diferentes enfoques a partir de

---

transmissió d’informació ha augmentat enormement, de manera que avui podem veure pel·lícules satisfactòriament sense tenir-les en cap suport físic de l’entorn, és a dir, rebent-les pels sistemes de transmissió de dades (amb l’àudio i el vídeo arribant a temps, tot i el pes). I naturalment, la capacitat de processament dels ordinadors actuals no té res a veure amb la que tenien fa vint anys: la informació que poden mantenir en memòria és enorme i la velocitat amb què processen ha incrementat també dràsticament” (Badia, 2009: 4).

<sup>11</sup> Gandin (2009: 137) también ofrece una relación sobre algunas de las principales ventajas del formato electrónico a la hora de trabajar con corpus.

<sup>12</sup> Granger (2002: 4) añade: “it is neither a new branch of linguistics nor a new theory of language, but the very nature of the evidence it uses makes it a particularly powerful methodology, one which has the potential to change perspectives on language”.

<sup>13</sup> Esta misma idea la encontramos en Parodi (2008: 95).

los cuales se hace uso de los datos obtenidos, sí que podemos bosquejar algunas generalizaciones para definir esta disciplina de forma muy sucinta. Por un lado, podemos definir esta disciplina como el tratamiento de un conjunto de textos legibles por máquina<sup>14</sup> estimada una base adecuada a partir de la cual responder a un seguido de preguntas delimitadas. Por otro lado, los corpus que funcionan como base de esta investigación se pueden explotar con herramientas mediante las cuales se pueda acceder a los datos que retiene de forma rápida y fiable (McEnery y Hardie, 2012: 1-2; Núñez Nogueroles, 2019: 170-171).

Como se ha visto, una mera recopilación de textos no constituye, *per se*, un corpus: “it must represent something and its merits will often be judged on how representative it is” (O’Keeffe *et al.*, 2007: 1). Aquí introducimos un concepto de vital importancia a la hora de abordar los corpus: la representatividad. Cruz (2012: 36) indica que constituye “la piedra angular de la LC, pues de ello depende que se puedan extraer conclusiones fiables a partir de los datos estadísticos”. Pese a ser un concepto sobre el que no hay un consenso total (Seghiri, 2011: s/p), podemos decir que la representatividad es lo que determina el tipo de preguntas de investigación que se pueden abordar y la generalización de los resultados de la investigación (Biber *et al.*, 1998: 246, citado en Seghiri, 2011: s/p). La selección de textos que van a conformar un determinado corpus deberá responder a unos criterios determinados, tanto externos como internos (Corpas y Seghiri, 2007: 166). Este es, según Sinclair (en EAGLES<sup>15</sup>, 1996: 4, citado en Álvarez Ramos, 2015: 14), uno de los criterios que se deben cumplir para que un conjunto de textos se pueda considerar un corpus: “it should include samples from a broad range of material in order to attain some sort of representativeness”. No es fácil, sin embargo, determinar cuál es el número mínimo de textos a partir de los cuales se puede decir que un corpus es representativo (Corpas, 2006: 4). En todo caso, se ha considerado interesante exponer aquí las bases de este concepto. La representatividad es, en conclusión, “una de las principales características que distinguen a los corpus de cualquier otro tipo de colección” (Corpas y Seghiri, 2006: 4).

---

<sup>14</sup> Sobre el formato de los documentos a partir de los cuales trabaja la LC, estos autores indican que “the term *text* here denotes a file of machine-readable data. Typically in corpus linguistics these are in fact textual in form, so that each file represents, for instance, a newspaper article or an orthographic transcription of some spoken language. However, the computer files within a corpus do not need to be textual, and there are certainly examples nowadays of files of video data being used as corpus texts” (ibidem: 2).

<sup>15</sup> *Expert Advisory Group on Language Engineering Standards*.

Los corpus lingüísticos pueden ser clasificados según un conjunto de parámetros que, si bien varían según el autor, suelen estar sujetos a la finalidad que se persigue con su explotación y suelen considerar los siguientes puntos (Villayandre, 2008: 342)<sup>16</sup>:

1. La modalidad de la lengua. Dentro de este grupo podemos distinguir entre corpus escritos y corpus orales, que recogen muestras de lengua escrita y hablada, respectivamente, si bien también existen los llamados corpus mixtos, que “combinan ambas modalidades, aunque siempre favoreciendo la lengua escrita, ya que su obtención es menos costosa que la de la lengua oral que, además, siempre requiere un proceso posterior de transcripción de las grabaciones”.
2. El número de lenguas a que pertenecen los textos. Los dos tipos que conforman este grupo son los corpus monolingües y los corpus bilingües o multilingües.
3. Los límites del corpus. Según esta clasificación, los corpus se dividen en cerrados, si están formados por un número finito de palabras y se dan por finalizados una vez se llega a ese límite, y abiertos, cuyo crecimiento es constante.
4. El carácter general o especializado de los textos. Según este criterio, los corpus se dividen, como advierte el nombre, en generales, si “pretenden reflejar la lengua o variedad lingüística de la forma más equilibrada posible”, y especializados, si “recogen textos que puedan aportar datos para la descripción de un tipo particular de lengua”.
5. El período temporal que abarcan los textos. Este apartado distingue entre corpus diacrónicos, que “incluyen textos de diferentes etapas temporales sucesivas con el fin de poder observar evoluciones de la lengua en un período largo”, y sincrónicos, cuyo fin “su finalidad es permitir el estudio de una o más variedades lingüísticas en un momento determinado del tiempo [...], pero sin prestar atención a su evolución”.
6. El tamaño de los textos. Dentro de este grupo, los corpus se clasifican en corpus de referencia, “formados por fragmentos de textos, habituales en los corpus que quieren proporcionar una información lo más completa posible sobre una lengua y tienen que incluir textos de diferentes géneros, temáticas, etc.”, o

---

<sup>16</sup> La información que se presenta a continuación, relativa a los distintos aspectos que entran en juego a la hora de confeccionar un corpus, así como la ulterior clasificación que se puede hacer de cada uno de ellos, ha sido obtenida de la citada fuente.

corpus textuales, “que incluyen textos enteros, sin fragmentar. Más habituales cuando el objeto del corpus es un sublenguaje o lenguaje de especialidad”:

7. El tratamiento aplicado al corpus. Según este último criterio, los corpus se dividen en simples o codificados, según si se trata de textos que no incluyen ninguna información adicional (relativa, por ejemplo, a categorías gramaticales) o si, por el contrario, son textos a los cuales, de manera manual o automática, se les ha añadido esa información<sup>17</sup>.

En todo caso, los textos que conforman un corpus, pese a las distinciones que se acaban de presentar, responden a un único objetivo, a saber: representar situaciones y contextos naturales que tengan una finalidad comunicativa auténtica, pese a que, como se ha visto, para cada tipo de corpus se consideren unas características determinadas sobre los textos a partir de los cuales se va a trabajar (Bernal e Hincapié, 2018: 19).

#### **1.4. La Lingüística de Corpus y la enseñanza de lenguas**

Como se ha intentado subrayar a lo largo de todo el trabajo, la enseñanza de lenguas, en general, y la enseñanza de segundas lenguas, en particular, se ha considerado siempre una disciplina especialmente representativa de la Lingüística Aplicada (Pastor Cesteros, 2006: 24). Cruz (2012: 35) indica, por otro lado, que la Lingüística de Corpus constituye, en este sentido, un área dual:

por una parte es en sí misma una rama de la Lingüística Aplicada (LA); pero, a su vez, del trabajo con corpus pueden beneficiarse tanto los estudios teóricos [...] como otras ramas de la LA (la traducción, la lexicografía o la enseñanza de lenguas, por citar solo tres ejemplos destacados).

---

<sup>17</sup> Buyse (2021: 113-116) establece una clasificación mucho más detallada atendiendo a parámetros mucho más diversos. Reproducimos, aquí, las líneas generales de esa clasificación, que coinciden en gran parte con la clasificación reproducida arriba: 1. Según la modalidad (I. escritos, II. hablados), 2. Según la especificidad de los textos (I. generales vs. especializados, II. genéricos, III. canónicos, IV. cronológicos, V. diacrónicos vs. sincrónicos, VI. limitados a ciertos registros, dialectos, etc., VII. de nativos vs. de aprendices, VIII. escritos vs. orales), 3. Según la extensión y distribución de los textos (I. macrocorpus vs. microcorpus, II. grandes, III. equilibrados, IV. Piramidales, V. cerrados vs. abiertos), 4. Según la representatividad del corpus (I. textuales, II. de referencia, III. léxicos) y 5. Según el proceso al que se someta el corpus (I. simples, II. verticales, III. codificados).

Los corpus lingüísticos, por tanto, resultan de gran utilidad para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, tanto para estudiantes como para profesores. Respecto a los primeros, como afirman Martínez y Mateo (1992: 58),

it has always been claimed that the best way to learn a second language is to live in the country or countries where the language is spoken. Obviously, exposing learners to the reality of language through contact with native speakers has been widely recognized as necessary for an advanced command of a second language.

Reproducimos esta cita aquí porque creemos que, si bien los corpus no substituyen la experiencia descrita, es decir, vivir en un país en el que se habla la lengua meta, las muestras de lengua que nos ofrecen los corpus pueden acercar al aprendiz a esa lengua mediante ejemplos reales, de forma mucho más productiva que si esas muestras fuesen confeccionadas específicamente para el aula, de forma artificial.

La utilidad que tiene para los profesores se ve de forma más clara en los apartados siguientes (especialmente, en los apartados 1.5. *La Lingüística Contrastiva* y 1.6. *Los corpus de aprendices*). No obstante, cabe mencionar aquí, a modo de introducción, que la Lingüística de Corpus

è ormai entrata a buon diritto tra le discipline che più contribuiscono ad arricchire in modo rilevante le ricerche di altri più ‘tradizionali’ settori (lessicografia, grammaticografia, manualistica) aprendo nuove prospettive sullo studio delle varietà delle lingue, soprattutto grazie alla quantità di dati informatizzati – immediatamente fruibili e interrogabili– che mette a disposizione dei linguisti (Corino, 2014: 234)<sup>18</sup>.

Más específicamente, en lo que respecta a los corpus de aprendices, Granger (2002: 4) explica que

using the main principles, tools and methods from corpus linguistics, it aims to provide improved descriptions of learner language which can be used for a wide range of purposes in foreign/second language acquisition research and also to improve foreign language teaching.

---

<sup>18</sup> Ferreira y Elejalde (2017: s/p), por su parte, señalan que “en el ámbito de la enseñanza de la lengua, la necesidad de observar cómo usan de manera real la lengua meta los sujetos, por ejemplo, en una situación comunicativa en que utilicen lo aprendido en clase, puede arrojar resultados que indiquen qué áreas presentan mayor dificultad, cuáles son persistentes o cuáles responden a diferentes fenómenos dentro del desarrollo de la interlengua. Por esta razón, el surgimiento de la investigación basada en corpus de aprendientes ha permitido un acercamiento al uso de la L2 con facilidades de acceso a una mayor cantidad de muestras de lengua en formato digital”.

Los apartados presentados a continuación pretenden, como se ha indicado, hacer patente esta utilidad de la Lingüística de Corpus para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

### 1.5. La Lingüística Contrastiva

Debemos introducir, llegados a este punto, el concepto de Lingüística Contrastiva. La Lingüística Contrastiva es una subdisciplina de la Lingüística Aplicada, surgida en los años cuarenta y ligada al estructuralismo de carácter conductista (Santos Gargallo, 1993: 25), cuyo propósito es, como apunta Núñez Nogueroles (2019: 171),

contrastar, desde un punto de vista descriptivo y sincrónico, dos o más lenguas (normalmente la lengua materna de unos estudiantes y la lengua meta que estos se encuentran aprendiendo) para, de este modo, determinar las similitudes y diferencias estructurales que caracterizan a esos sistemas lingüísticos objeto de estudio.<sup>19</sup>

Gómez *et al.* (2001: 58) señalan que, si bien la comparación de descripciones de lenguas está, de manera general, íntimamente ligada a la Lingüística como disciplina, bajo la etiqueta de Lingüística Contrastiva esta comparación persigue un objetivo mucho más concreto, a saber: mostrar en qué se diferencian o parecen dos lenguas, para así responder a la pregunta “¿what is it we have to teach the speaker of language A who is learning language B?”. Conocer esto será de gran utilidad para saber sobre qué cuestiones concretas debe recaer el principal énfasis en la enseñanza de la lengua<sup>20</sup>. Como indica Granger (1998, citado en Lu, 2010: 189), el enfoque contrastivo

helps us to look at the characteristics of the interlanguage from a different perspective, in particular, how it converges to or deviates from native speaker usage. For example, one may assess whether learners tend to overuse or underuse certain words, phrases, collocations, grammatical constructions, speech acts, etc., relative to native speakers.

---

<sup>19</sup> Con algo más de detalle, Piñel y Moreno (1994: 119-120) indican que la LC “contrasta dos o más sistemas lingüísticos para determinar y describir sus diferencias y similitudes. Se parte implícitamente de una orientación sincrónica y su objetivo es una gramática contrastiva que, no sólo permita predecir las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes, sino también cuál será la naturaleza y gravedad de éstas en el proceso de aprendizaje”.

<sup>20</sup> Recuperamos aquí la cita que ya se ha reproducido en el apartado 1.1. *La Lingüística Aplicada* y cuyo contenido se ha procurado proyectar a lo largo de todo el trabajo: “el modelo de investigación de Análisis Contrastivo postula que la contrastación lingüística de dos lenguas permitiría, además de determinar las diferencias y similitudes de ambas, predecir los problemas de aprendizaje. El profesor de lenguas, sabiendo de antemano los problemas que van a presentarse, puede preparar adecuadamente la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción” (Piñel y Moreno, 1994: 120).

La Lingüística Contrastiva, por tanto, constituye un elemento esencial en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras y segundas. Este análisis contrastivo puede proporcionar evidencia, tanto positiva como negativa<sup>21</sup>, de influencia de la lengua materna en el *output* del aprendiz (Lu, 2010: 191). Valenzuela (2002: 44) señala que

la comparación entre dos idiomas es siempre un ejercicio útil en sí mismo. Por un lado, existen indudables beneficios potenciales para la enseñanza/aprendizaje de idiomas, al descubrirse zonas de diferencia entre las dos lenguas, que pueden ser fuente de errores para el estudiante; esto permite adaptar los currículos de enseñanza de lenguas a un público concreto [...]. Los estudios contrastivos son también potencialmente útiles para estudios de traducción, en cuanto que nos ayudan a entender algunas de las posibilidades u opciones a las que se enfrentan los traductores [...]. Y en último lugar, aunque no en importancia, los estudios contrastivos nos permiten reflexionar sobre nuestro propio lenguaje, contemplándolo desde una perspectiva «externa», y ofreciendo una metodología de estudio y análisis rigurosa y de gran interés.

Consecuentemente, las interlenguas de alumnos de un mismo nivel pero con diferentes lenguas maternas pueden presentar características significativamente diferentes (ibidem: 190). Para hablar del concepto de interlengua, reproducimos aquí las palabras de James (1998: 3, citado en Alexopoulous, 2011: s/p), quien señala que, a la hora de abordar el estudio de los errores que cometen los aprendices de una lengua segunda o extranjera, debemos tener en cuenta tres agentes implicados en el proceso de aprendizaje: la lengua materna del aprendiz, la lengua meta y la versión que el aprendiz tiene de esta lengua meta<sup>22</sup>. Esto último es lo que llamamos interlengua<sup>23</sup>, y es definida por Santos Gargallo (1993: 79) como

un sistema lingüístico que utiliza el alumno para comunicarse y que contiene reglas de la L2, así como reglas de la lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas.

---

<sup>21</sup> Como indica Pravec (2002: 81), “by examining a computerized error corpus, researchers have access not only to learner errors, but also to learners’ total interlanguage”.

<sup>22</sup> Arcos (2009: 131) enumera tres procesos en este sentido, que consideramos análogos: “el *input* o entrada de información, el *intake* o incorporación de datos y por último, el *output* o salida de información”. Estos conceptos se definen con más detalle en Arcos (2009: 78-81).

<sup>23</sup> Si bien ha recibido otros nombres. Uno de los nombres que nos parece especialmente esclarecedor es el de *lengua del aprendiz*, acuñado por Zenmy (2016, citado en Núñez Nogueroles, 2019: 175).

Respecto a esto, Alexopoulos (2011: s/p) expresa lo siguiente, de gran relevancia para la presente investigación, pues es, al fin y al cabo, lo que vertebra los objetivos de esta (sobre todo, el OBJETIVO 7):

La relevancia de los estudios de la interlengua para la lingüística aplicada surge de la necesidad de descubrir los principios generales que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera, según los cuales el cerebro humano de los aprendientes procesa los datos del lenguaje a los cuales están expuestos. El descubrimiento de los procedimientos psicolingüísticos que determinan estos principios generales nos daría la posibilidad de aplicarlos a la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos con el fin de optimizar la práctica docente<sup>24</sup>.

En nuestro caso, nos interesa especialmente ese contraste aplicado a las lenguas española y portuguesa para ayudar al profesor de español LE/L2 a confeccionar materiales didácticos dirigidos a estudiantes lusófonos. Otro concepto importante para la Lingüística Contrastiva, aparte del de interlengua, es el de interferencia, definido por Santos Gargallo (1993: 17) como el “fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1)”. Sobre este concepto, Lissón y Trujillo-González (2018: 57) añaden que “ces transferts peuvent être positifs, si la structure calquée existe dans la langue cible ; ou négatifs, si la structure calquée induit à une erreur dans la langue cible”.

### ***1.5.1. De la Lingüística Contrastiva al Análisis de Errores***

Para completar esta breve introducción del concepto de Lingüística Contrastiva, a continuación se procede a presentar algo de historia sobre esta disciplina y sobre los distintos enfoques que ha ido siguiendo a lo largo de los años. Núñez Nogueroles (2019: 171) explica que la Lingüística Contrastiva ha adoptado tres modelos que se han ido superponiendo cronológicamente: el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y el Análisis de la Interlengua (AI). Las críticas al AC dieron lugar al AE; las críticas al AE, a su vez, dieron lugar al AI. El Análisis Contrastivo tiene su origen a mediados de

---

<sup>24</sup> En otras palabras: “los componentes teóricos de la lingüística contrastiva incitan a la reflexión sobre cómo se aprende una lengua extranjera. Sus fundamentos revelan los elementos lingüísticos y socioculturales a los que dar un mayor énfasis. Dicho de otro modo, el contraste entre elementos de la lengua materna y de la lengua extranjera tiene potencial para evidenciar algunas de las dificultades de los alumnos, potenciando su proceso de enseñanza/aprendizaje” (Ferreira, 2005: 159).

la década de los años cuarenta del siglo pasado. La diferencia fundamental entre este y el segundo es, según Belda Torrijos (2015: 95, citado en Núñez Nogueroles, 2019: 173), que en el Análisis de Errores no se parte de la simple contrastación de los pares de lenguas (la lengua origen y la lengua meta), sino que se parte de producciones reales creadas por aprendices en su contexto. Algo similar indica el DTCE (CVC, 2008a) en su definición de *Análisis de Errores*: “a diferencia del análisis contrastivo, el método seguido por el análisis de errores no partía de la comparación de la lengua materna y la lengua meta del aprendiente, sino de sus producciones reales en lengua meta”. El AE, además, trata errores contextualizados: “both the context of use and the linguistic context (co-text) is permanently available to the analyst” (Granger, 2002: 15). Corder (1967, citado en CVC, 2008a) propone cuatro pasos a seguir partiendo de estas producciones de aprendices, a saber: I) identificación de los errores en su contexto, II) clasificación y descripción de estos, III) explicación de su origen y IV) evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento<sup>25</sup>. Como consecuencia, se añade,

se observó que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje. De ahí nace la aportación más importante de esta corriente: el cambio de visión del error. Los errores empezaron a ser considerados como un factor provechoso en el aprendizaje porque constituían un paso ineludible en el camino de apropiación de la nueva lengua y eran valorados como índices de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de aprendizaje. De esta última asunción se pasaría al concepto de interlengua.

Este concepto, que ya ha sido definido arriba, fue acuñado por Larry Selinker en 1969 y reformulado en 1972 (Núñez Nogueroles, 2019: 173) y es la piedra angular, como su nombre indica, del Análisis de la Interlengua. La interlengua responde a seis características principales (CVC, 2008c)<sup>26</sup>: I) es un sistema individual, propio de cada aprendiente, II) media entre el sistema de la lengua materna y el de lengua meta del alumno, III) es autónomo, es decir, se rige por sus propias reglas, IV) es sistemático, puesto que posee un conjunto coherente de reglas, y, a su vez variable, puesto que esas reglas no son constantes en algunos fenómenos, V) es permeable al aducto, y, en consecuencia, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al

---

<sup>25</sup> Como ya se ha señalado en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, “error analysis, in his terms, is [...] also necessary and useful as a diagnostic activity, relevant not only to the study of a second language but as a technique which provides information that can lead the teacher to a more adequate way to teach determined aspects of language” (Bustos, 2007: s/p).

<sup>26</sup> Londoño (2008: 136-140) explica estos pasos de forma pormenorizada y los aplica a su investigación, centrada en el aprendizaje de inglés por parte de estudiantes hispanohablantes.

siguiente estadio, y, en relación a este punto, VI) está en constante evolución, ya que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta<sup>27</sup>. También el DTCE (CVC, 2008c) indica, a modo de conclusión sobre los tres enfoques descritos y como breve definición del Análisis de la Interlengua, que

durante los años 70 del siglo XX se desarrolló la teoría o hipótesis de la interlengua, último eslabón de una misma cadena iniciada a principios de los años 50 del mismo siglo con el análisis contrastivo, seguido posteriormente, a finales de los años 60, por el análisis de errores. El objetivo de los estudios que se realizaban sobre la interlengua consistía en analizar y describir la lengua del estudiante en su totalidad.

Mediante este enfoque,

resultó posible caracterizar el sistema lingüístico empleado por el aprendiente y hacer hipótesis sobre el proceso de aprendizaje. [...] Finalmente, estas descripciones han dado paso a la investigación de la adquisición de segundas lenguas, que se adhiere a modelos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos diversos (ibidem).

### ***1.5.2. El concepto de error***

Como se ha señalado arriba, la interlengua experimenta un proceso constante de cambio, pues está sujeta al proceso de aprendizaje de una lengua meta desde una o varias lenguas origen. Esta, durante el proceso de aprendizaje, será, como señala Cascón Vicente (2016: 10), “l’interlangue personnelle et individuelle de chaque apprenant, un idiolecte hétérogène formé par une syntaxe, un lexique et/ou une phonétique provisionnelle”, y es ahí donde se encuentran los errores que sirven de base a investigaciones como la presente. Llegados a este punto, es fundamental, por tanto, definir el concepto de error<sup>28</sup>. Londoño (2008: 136) define *error* como “a deviation from the norms of the target language”. Purnama (2016: 89), por su parte, indica que los errores

---

<sup>27</sup> Lissón y Trujillo-González (2018: 56) añaden: “Il s’agit donc d’un système qui a ses propres règles et qui évolue au fur et à mesure que l’apprenant progresse dans l’acquisition de la langue étrangère. Ainsi, les productions orales et écrites des apprenants (*output*) deviennent-elles l’objet d’étude par excellence pour la caractérisation de l’interlangue”.

<sup>28</sup> Santos Gargallo (1993: 78) establece una distinción entre los conceptos de *error*, *falta* y *lapsus*. Norrish (1983: 7, citado en Santos Gargallo, 1993: 78) define *error* como una desviación sistemática, *falta* como una desviación inconsistente y eventual y *lapsus* como una desviación debida a factores extralingüísticos, como la concentración.

are systematic, consistent deviance which is characteristic of the learning produced by learner' linguistics system at given stage of learning. Errors are typically produced by learners who do not yet fully command some institutionalized language system; they arise due to the imperfect competence in the target language.

El error, en general, ha sido siempre considerado un aspecto negativo del aprendizaje, si bien su consideración ha progresado a lo largo de los años y ha ido adquiriendo un valor cada vez más positivo (Cascón Vicente, 2016: 6; Núñez Nogueroles, 2019: 175): en el Análisis Contrastivo, el error era visto como un síntoma de fracaso (Torijano, 2006: 149, citado en Núñez Nogueroles, 2019: 175) y buscaba evitarse para no crear malos hábitos en el aprendiz de la lengua meta, enmarcada esta postura en la perspectiva conductista (Baralo, 2009: 28). Más adelante, con la adopción del enfoque del Análisis de Errores, el error comienza a tener una connotación más positiva, pues demuestra que el proceso de aprendizaje de la lengua se está realizando. En este sentido, Cuq (2002: 389, citado en Cascón Vicente, 2016: 10) defiende que “tout apprentissage est une source potentielle d’erreur et il n’y a pas d’apprentissage sans erreur”. Núñez Nogueroles (2019: 175) señala que, bajo este enfoque, por tanto, los errores “se consideran inevitables y necesarios para la evolución del estudiante en su conocimiento de la lengua meta”<sup>29</sup>. También en el DTCE (CVC, 2008b) se ahonda en esta cuestión y se señala que la publicación en 1967 del artículo *The significance of learners' errors*, de Pit Corder, supuso un antes y un después en la consideración del error en el proceso de aprendizaje<sup>30</sup>, y, en la dirección de lo expresado arriba, se añade:

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, el error ha tenido un valor diferente y se le han atribuido distintas causas en función de la teoría del aprendizaje y la teoría psicolingüística vigentes en un determinado momento. En términos generales, hasta finales de los años 60 del siglo XX los diversos métodos pedagógicos se habían caracterizado por llevar a cabo una corrección de errores sancionadora e intentar evitar a toda costa su aparición [...]. La publicación del citado artículo [...] impulsó el desarrollo

---

<sup>29</sup> También Alexopoulou (2007: s/p) destaca que “una de las contribuciones indiscutibles del AE se concreta en la despenalización del error, ya que el mismo constituye una fuente valiosa de información y es un indicador de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo por parte del aprendiente”. Gorbet (1974, citado en Zuo, 2017: 644), por su parte, afirma que cometer errores al aprender una segunda lengua no es una señal de fracaso, sino de aprendizaje.

<sup>30</sup> También Santos Gargallo (1993: 78) destaca las aportaciones de este autor a la hora de configurar el concepto de error.

en los años 70 de la corriente de análisis de errores y supuso un cambio de valoración del error.

El error, por tanto, pueden ser de gran utilidad para el profesor de lenguas extranjeras a la hora de llevar a cabo la actividad docente. Granger (2002: 14) explica que

analysing learner errors is not a negative enterprise: on the contrary, it is a key aspect of the process which takes us towards understanding interlanguage development and one which must be considered essential within a pedagogical framework. Teachers and materials designers need to have much more information about what learners can be expected to have acquired by what stage if they are to provide the most useful input to the learners, and analysing errors is a valuable source of information.

Por último, el DTCE (CVC, 2008b) apunta, en este sentido, que,

en la actualidad, el error se concibe como una manifestación de la interlengua; se aboga por una mayor tolerancia a su presencia; se le da un tratamiento selectivo, con arreglo a los diferentes criterios, y se intenta estimular la autocorrección por parte del mismo aprendiente como una manera de potenciar su autonomía.

Debido al gran número de errores que pueden aparecer en las producciones de estudiantes de una lengua extranjera, se han propuesto varias clasificaciones, las cuales tienen en cuenta unos determinados criterios dependiendo de la finalidad que persigue la investigación que quiere trabajar a partir de esos errores (CVC, 2008b). Estos criterios generales, así como los criterios específicos que se ha optado por considerar en esta investigación, son expuestos con detalle en el apartado 3. *Metodología*.

Ligado al concepto de error, es necesario hablar también del concepto de fosilización, que, como indica el DTCE (CVC, 2008b), “es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos”. Santos Gargallo (1993: 139), por su parte, define este concepto como “un mecanismo existente en la estructura latente que hace posible mantener, de manera inconsciente y persistente, reglas y vocablos de la lengua nativa en la Interlengua”<sup>31</sup>. Es, sin duda, una de las partes del proceso de aprendizaje que puede presentar un mayor obstáculo a la hora de aprender una L2 de forma óptima.

---

<sup>31</sup> En otras palabras, “los errores fosilizados son rasgos que el aprendiz mantiene en la lengua meta, pero que son ajenos a ésta, y que oponen una alta resistencia al cambio” (Flores Pérez, 2016: 81).

Selinker (1972: 215, citado en Sánchez Iglesias, 2002: 382) indica que este fenómeno está constituido por elementos, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una determinada L1 tienden a mantener en su interlengua en relación una L2 determinada, independientemente de la edad del aprendiz o de la cantidad de instrucción que haya recibido sobre la L2. Estas estructuras fosilizables, añade, “tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated”.

Como se explica en el apartado 2.2. *Sobre las ventajas y dificultades derivadas de la proximidad lingüística y cultural*, esto es especialmente relevante, y requiere, por tanto, de una mayor atención, cuando el proceso de aprendizaje involucra dos lenguas consideradas cercanas, como lo son el español y el portugués, pues esta tendencia a la fosilización de determinadas estructuras se incrementa bajo la creencia de que la cercanía entre estas es suficiente para la comunicación entre hablantes de ambas lenguas (Flores Pérez, 2016: 81). En el apartado en cuestión, por tanto, se incide de forma más pormenorizada sobre el concepto de fosilización, orientado de forma más directa hacia los objetivos concretos de este trabajo.

## **1.6. Los corpus de aprendices**

Uno de los métodos que podemos seguir para utilizar los corpus para el estudio del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, partiendo de este enfoque contrastivo, es “as a database for describing the characteristics of the interlanguage of learners at known proficiency levels. To this end, it is necessary to have a learner corpus that encodes information about the learner’s proficiency level” (Lu, 2010: 189). Es decir, mediante corpus de aprendices. Como señala Granger (2002: 5), tratando específicamente el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera,

corpus-based studies conducted over the last twenty or so years have led to much better descriptions of many of the different registers [...] and dialects of native English [...]. However, investigations of non-native varieties have been a relatively recent departure: it was not until the late 1980s and early 1990s that academics and publishers started

collecting corpora of non-native English, which have come to be referred to as learner corpora<sup>32</sup>.

Granger, Gilquin y Meunier (2015, citado en Núñez Nogueroles, 2019: 178) definen los corpus de aprendices como una colección digitalizada de datos naturales o quasi-naturales producidos por estudiantes de lenguas segundas o extranjeras y recopilados siguiendo unos criterios de diseño explícitos. Granger (2002: 5) señala, además, que estos proporcionan

a new type of data which can inform thinking both in SLA (Second Language Acquisition) research, which tries to understand the mechanisms of foreign/second language acquisition, and in FLT (Foreign Language Teaching) research, the aim of which is to improve the learning and teaching of foreign/second languages.

Recuperando brevemente el concepto de representatividad, presentado en el apartado 1.3.

*Los corpus y la Lingüística de Corpus*, Granger (ibidem: 8-9) añade que

to qualify as learner corpus data the language sample must consist of continuous stretches of discourse, not isolated sentences or words. It is therefore misleading to speak of ‘corpora of errors’ [...]. One cannot use the term ‘corpus’ to refer to a collection of erroneous sentences extracted from learner texts. Learner corpora are made up of continuous stretches of discourse which contain both erroneous and correct use of the language.

Como breve introducción a la historia de los corpus de aprendices, Núñez Nogueroles (2019: 178) explica, citando a Ballier, Díaz-Negrillo y Thompson (2013), que los corpus de aprendices informatizados aparecieron por primera vez entre finales de los años 80 y principios de los años 90 de siglo pasado (hablamos de corpus de aprendices informatizados por ser estos los que inauguran el enfoque que se sigue actualmente y el que configura este estudio). Sin embargo, añade, “fue a partir de 2002, con la publicación del International Corpus of Learner English (ICLE)<sup>33</sup>, cuando se empezaron a explotar

---

<sup>32</sup> Sobre la todavía mayoritaria presencia del inglés en este campo de estudio, De Cock y Tyne (2014: s/p) afirman que, “même si la majorité des corpus existant dans le monde aujourd'hui contiennent des productions d'apprenants d'anglais, de plus en plus de corpus d'autres L2 sont rassemblés de nos jours”.

<sup>33</sup> Sobre el ICLE, Lozano Pozo y Mendikoetxea (2013, citado en Núñez Nogueroles, 2019: 178) explican: “desarrollado por Sylviane Granger y su equipo en el Centre for English Corpus Linguistics (CECL) de la Universidad Católica de Lovaina, constaba (en su primera versión) de 2,5 millones de palabras y estaba compuesto por ensayos argumentativos producidos por estudiantes universitarios de inglés que poseían distintas lenguas maternas: español, italiano, francés, ruso, etc”.

estos corpus a gran escala” (ibidem)<sup>34</sup>. Tanto su aparición como su explotación son, por tanto, relativamente recientes.

Los corpus de aprendices de una misma lengua materna son altamente útiles, ya que proporcionan información sobre las particularidades su interlengua (Gilquin y Granger, 2010: 361; Lissón y Trujillo-González, 2018: 57), lo cual facilita aún más la creación de materiales y unidades didácticas productivas para enseñar una lengua extranjera a este grupo meta específico. Sobre la utilidad de los corpus de aprendices, en general, e incidiendo sobre algunas de las ideas que ya han sido presentadas arriba, suscribimos las palabras de Ferreira y Elejalde (2020: 3), quienes afirma que

en el ámbito de la enseñanza de la lengua, la necesidad de observar cómo usan de manera real la lengua meta los sujetos [...] puede arrojar resultados que evidencien qué áreas presentan mayor dificultad, cuáles son persistentes o cuáles responden a diferentes fenómenos dentro del desarrollo de la interlengua. Por esta razón, la investigación en corpus de aprendices contribuye a que la información obtenida de muestras a gran escala refleje el estado real y las tendencias de uso de la lengua objeto de estudio<sup>35</sup>.

Granger (2002: 10) indica que

a learner corpus is collected for a particular SLA or FLT purpose. Researchers may want to test or improve some aspect of SLA theory, for example by confirming or disconfirming theories about transfer from L1 or the order of acquisition of morphemes, or they may want to contribute to the production of better FLT tools and methods.

En este sentido, Gabrielatos (2005: s/p) también señala que “the analysis of learner language provides insights into learner needs in different contexts, which then inform learner dictionaries and grammars”. Corino (2014: 236), por su parte, señala que los corpus de aprendices “sono utili in quanto consentono di sviluppare efficaci materiali didattici, basati sull’analisi delle reali difficoltà riscontrabili nella produzione di coloro che studiano una lingua come lingua straniera”<sup>36</sup>. Es decir, la investigación basada en corpus de aprendices, como se acaba de señalar y como ya se ha visto anteriormente,

---

<sup>34</sup> También Lozano y Mendikoetxea (2013: 71), Ferreira y Elejalde (2020: 1-2) y Pravec (2002: 83-84) inciden sobre esta idea y arrojan algo más de información al respecto.

<sup>35</sup> En este sentido, De Cock y Tyne (2014: s/p) citan algunos ejemplos de estudios realizados a partir del análisis de los datos obtenidos de distintos corpus de aprendices.

<sup>36</sup> También Wei (2020: 24) destaca esta utilidad: “los corpus pueden utilizarse para favorecer el desarrollo de metodologías pedagógicas basadas en corpus. Esta última utilidad ha sido ampliamente desarrollada, por un lado, en la enseñanza de lenguas con fines específicos, y, por otro lado, en la investigación sobre la adquisición de lenguas a partir de corpus de aprendices”.

facilita el desarrollo de materiales pedagógicos más eficaces. Además, Granger *et al.* (2002, citado en Gabrielatos, 2005: s/p) indican que la investigación basada en corpus de aprendices ofrece una información realmente valiosa sobre el proceso de aprendizaje de una lengua. Cabe decir, sin embargo, que, pese a la gran importancia que han ido adquiriendo los corpus de aprendices en los últimos años, todavía no se ha explotado todo su potencial (Gabrielatos, 2005: s/p). Corino (2014: 236) añade, respecto a esta última cuestión, que los corpus de aprendices “sono diventati uno strumento vitale e ampiamente diffuso, non solo in ambito anglosassone, dove la disciplina è nata, ma anche nello studio dell’apprendimento di lingue diverse dall’inglese, non ancora però nella pratica didattica”. Es, por tanto, un campo en el que todavía hay mucho por aportar desde distintas perspectivas y partiendo de variables muy diversas, relativas, por ejemplo, a la L1 del grupo meta, al tipo de texto que se examina, al nivel de dominio de la lengua extranjera en cuestión, etc. Y es precisamente en la necesidad y la voluntad de contribuir mínimamente al estudio de esta cuestión en la que se enmarca la presente investigación. En este sentido, se reproducen aquí las palabras de Gabrielatos (2005: s/p), quien expresa una declaración que se ha considerado realmente esclarecedora y productiva sobre la función y utilidad de los corpus de aprendices y, por consiguiente, sobre uno de los pilares sobre los que se erige esta investigación:

Imagine that at the end of the course our hypothetical teacher decides to summarise his/her findings on the learners' use of collocations and present them at a conference or in an article. How helpful would the findings be to teachers in other contexts? In other words, how valid would it be to generalise from these findings? Such a presentation or article would be useful, but obviously any conclusions should be treated with caution, because the findings would only reflect the specific group of learners, taught by the specific teacher, in the specific geographical and social context.

Como se puede comprobar en las palabras de Gabrielatos, los corpus de aprendices también presentan una limitación que debe ser considerada, a saber: responden a unas variables muy concretas que se han debido tener en cuenta a la hora de diseñar el corpus: variables relativas al estudiante (contexto de aprendizaje, lengua materna, conocimiento de otras lenguas, nivel de competencia, etc.) o relativas a la configuración de la tarea (límite de tiempo para realizarla, empleo de herramientas de referencia, naturaleza de la

actividad<sup>37</sup>, audiencia o interlocutor, etc.), por ejemplo<sup>38</sup>. Precisamente por este motivo, el proceso de diseño del corpus de aprendices, es decir, la consideración de los distintos criterios que se van a seguir, constituye una fase de vital importancia en cualquier investigación basada en corpus (Granger, 2002: 9). La simple recolección aleatoria de textos heterogéneos no constituye automáticamente un corpus, en general, o un corpus de aprendices, en el caso que nos ocupa. La utilidad de un corpus de aprendices es proporcional al cuidado que se ha ejercido a la hora de delimitar esas variables (ibidem: 9-10)<sup>39</sup>. La especificación de estos criterios de recolección y diseño, por otro lado,

will enable researchers to compile subcorpora which match a set of predefined attributes and effect interesting comparisons, for example between spoken and written productions from the same learner population or between similar-type learners from different mother tongue backgrounds (ibidem: 10).

## **2. Estado de la cuestión**

### **2.1. La enseñanza del español como lengua extranjera en Portugal**

La enseñanza del español en Portugal llegó al sistema educativo<sup>40</sup> relativamente más tarde que otras lenguas extranjeras. La causa principal que motivó este atraso fue la consideración del aprendizaje de la lengua española como prescindible por la sobradamente conocida semejanza entre el portugués y el español (Mata Beirante, 2017: 30; Vigón Artos, 2005c: 3; Pérez, 2008: 27)<sup>41</sup>. Así, fue a principios de los años noventa

---

<sup>37</sup> Por ejemplo, si se trata de un examen o no.

<sup>38</sup> Extraído de Granger (2002: 9). Otra clasificación interesante es la que propone Tono (2003, citado en Ferreira y Elejalde, 2020: 4), quien establece tres grandes factores a tener en cuenta a la hora de diseñar un corpus de aprendices: rasgos del texto (modo, género, tipo y tópico), recolección de los datos (tipo y modo de recolección, elicitación, uso de referencias y limitación de tiempo) y variables del aprendiente (internas: cognitiva afectiva, lengua materna, segunda lengua y nivel de competencia).

<sup>39</sup> También Ferreira y Elejalde (2020: 3) inciden sobre esto: “las características de los corpus de aprendientes de lenguas son diversas según el tipo de investigación que se lleva a cabo”. Más adelante: “en la recolección de los datos, es importante señalar el modo de recolección de estos”.

<sup>40</sup> Creemos que es el sistema educativo es el mejor indicador con el que acceder de forma fundamental a la situación del español en un país determinado, en este caso, Portugal. Por otro lado, como se explica en el apartado 3.5.2. *Cantidad de estudiantes participantes y características*, la mayoría de los estudiantes con cuyos textos se ha trabajado en esta investigación tenían entre 16 y 20 años y formación primaria o universitaria al realizar la tarea que se ha explotado. Esto nos ha hecho centrarnos especialmente en el sistema educativo.

<sup>41</sup> Sobre esta cuestión se habla de forma más pormenorizada en el apartado 2.2. *Sobre las ventajas y dificultades derivadas de la proximidad lingüística y cultural*.

cuando la lengua española apareció por primera vez<sup>42</sup>, aunque de forma experimental, en la enseñanza pública portuguesa. Vigón Artos (2005c: 3) explica que

gracias al Programa de Cooperación Luso-española desde el curso 1991-1992, el español consiguió entrar en el sistema educativo portugués de enseñanzas medias. Del mismo modo, estos convenios bilaterales permitieron también introducir el estudio de la lengua portuguesa en el sistema educativo español. Aquel curso de 1991-1992, la lengua española se estudiaba en régimen de experiencia pedagógica solamente en dos escuelas secundarias portuguesas: Josefa de Óvidos en Lisboa y la Escuela Secundaria de Viso-Setúbal.

El número de escuelas fue aumentando progresivamente y en el curso 1994-1995 la lengua española entró a formar parte, de manera definitiva, del currículo educativo portugués (ibidem). El número de estudiantes de español ha experimentado un crecimiento relevante desde entonces. Como se indica en la última edición de *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación y Formación Profesional<sup>43</sup>, 2018: 458), “desde 1991, [...] se ha producido un aumento constante del número de alumnos interesados en estudiar esta lengua, pasando de solo 35 alumnos en el curso 1991-1992 a un total de 90.603 en el curso 2015-2016”. Sin embargo, en esta misma obra, que supone un valioso compendio de información sobre la situación y evolución de la enseñanza del español en Portugal, también se indica que

el proceso de implantación del español ha pasado de las dificultades de 2009 para encontrar profesores capacitados a la reducción actual en el número de profesores no funcionarios. La reforma curricular de 2012<sup>44</sup> y los recortes presupuestarios en materia educativa han invertido el sentido de la evolución del estudio del español, ya que se

---

<sup>42</sup> También en Brasil, por este mismo motivo, la enseñanza del español no tuvo, durante mucho tiempo, la importancia que tiene hoy en día, como explica Celada (2002: 31): “Durante muito tempo ela ocupou o lugar de uma língua que, por ser "muito próxima" do português, era fácil, sendo seu estudo não necessário. Nesse sentido, o imaginário através do qual o brasileiro se relacionou com essa língua pode ser representado por meio da seguinte seqüência: “espanhol - língua parecida - língua fácil”. O efeito de proximidade dado pela específica relação entre as materialidades das duas línguas de origem latina [...] contribuiu a produzir um “efeito de transparência” que se associou ao referido menosprezo da necessidade de submeter-se ao estudo da língua espanhola”.

<sup>43</sup> En adelante, MEFP.

<sup>44</sup> Se trata del *Decreto-Lei n.o 139/2012 de 5 de Julho*, uno de los objetivos del cual es “evitar la denominada “dispersión curricular” y centrar los esfuerzos en las áreas consideradas más importantes. Aunque el sistema educativo portugués sigue proporcionando a todos los alumnos la posibilidad de estudiar dos lenguas extranjeras durante la escolaridad obligatoria, las nuevas medidas suponen un refuerzo claro del papel de la lengua inglesa en el currículo que conlleva una disminución del número de horas dedicadas al resto de lenguas extranjeras” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en adelante, MECD, 2015: 21).

prioriza el inglés en todos los niveles y además se evita abrir nuevos grupos de español, si ello implica la contratación de nuevos profesores<sup>45</sup>.

Se destaca, sin embargo, que el español es, hoy en día, la tercera lengua extranjera más estudiada en el sistema educativo luso (ibidem: 459). Cabe mencionar, brevemente, que el enfoque por el que se apuesta a la hora de enseñar lenguas extranjeras en el sistema educativo público portugués es el comunicativo, “já que ele privilegia un crescimento holístico do individuo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra um conjunto de cinco competências [...] que interagem entre si” (Ministério da Educação, 1997: 5). Por tanto, como indican Fernández Santo y Rodríguez Iglesias (2019: 13), “hoy en día la enseñanza de LE en contextos reglados en Portugal se basa en presupuestos metodológicos que priorizan la comunicación o el uso de los vocablos en contexto en detrimento de enfoques de corte más formalista o estructuralista”. Santos Gargallo (1999: 68) explica que el enfoque comunicativo

pone de relevancia el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las funciones lingüísticas el eje vertebrador del aprendizaje; asimismo, introduce el concepto de competencia comunicativa al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que supone una sensible ampliación de los objetivos del aprendizaje: el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos y funcionales.

El Ministério da Educação (1997: 5) añade, para concluir, que

o proceso de aquisição da língua estrangeira pode caracterizar-se como uma construção criativa em que o aluno, apoiando-se num conjunto de estratégias a partir do input linguístico recebido, formula hipóteses para elaborar regras que configuram a representação interna do novo sistema. É o que se aprende, mas também o como se

---

<sup>45</sup> En la misma obra (ibidem: 460) se explica con más detalle qué presencia tiene la lengua española en los distintos estadios del sistema educativo portugués; es decir, ilustra cuáles han sido las consecuencias materiales de la implantación de esta reforma para la enseñanza del español. En la edición de 2014, esto es, la edición inmediatamente posterior a la instauración de dicho decreto, ya se ponen de relieve esas consecuencias: “La última reforma educativa y los recortes presupuestarios están teniendo un impacto negativo en la enseñanza del español en primaria y secundaria” (MECD, 2014: 439). Y más adelante: “El Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho establece que sólo se puede estudiar inglés en el segundo ciclo del Ensino Básico. La enseñanza del Español era muy reciente en este nivel pero a partir de este momento se elimina la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera en los años 5º y 6º” (ibidem: 444). En este sentido, Pérez Pérez (2008: 27) subrayaba, en 2008, que el aumento de estudiantes interesados en aprender la lengua española “no va en consonancia con el número de profesionales de la enseñanza de esta área que hay actualmente en el país, pues resulta insuficiente para la gran demanda existente”.

aprende. Este proceso permite organizar a língua de maneira mais compreensiva e significativa, com o fim de produzir mensagens nas mais diversas situações de comunicação<sup>46</sup>.

En cuanto a la enseñanza universitaria, el español goza de una presencia notable, aunque todavía cuenta con algunas limitaciones, como se indica en la misma obra (ibidem: 460), donde se declara que

en Portugal es posible estudiar español en todas las universidades [...] relevantes. Sin embargo, en las universidades aún no existen departamentos de español sino que los profesores de esta disciplina suelen estar integrados en departamentos de lenguas o de lenguas románicas. Tampoco existe en Portugal una licenciatura de español sino que lo habitual es estudiar licenciaturas que abarcan dos idiomas como español y portugués o español e inglés.

En este sentido, Vigón Artos (2009: 780) apunta que

hasta hace pocos años, la presencia del español en las universidades portuguesas se limitaba a las asignaturas de opción y eran casi inexistentes las universidades que ofrecían estudios más avanzados y que cubriesen otras áreas. Asimismo, este repentino interés por el mundo hispano ha hecho que todas las universidades traten de adaptarse y se vayan implantando estos estudios en sus institutos o facultades. Sin embargo, la falta de una tradición en los estudios hispánicos y de un profesorado verdaderamente cualificado ha dado como resultado, tal vez, una precipitada implantación del español.

Ponce de León (2014: s/p) también destaca esa falta de tradición en los estudios relacionados con la lengua española a nivel universitario. El interés por el español en estos niveles, explica, empezó a crecer precisamente entre finales de la década de los noventa y principios de la década siguiente, motivado, en parte, por la incorporación del español en el currículo de primaria y secundaria. El año 2007, “con la reformulación de los planes de estudio universitarios, con arreglo al llamado Espacio Europeo de Educación Superior”, se convirtió en un punto de inflexión para el crecimiento del interés por el español en licenciaturas, másteres y doctorados (ibidem)<sup>47</sup>.

Cabe mencionar, por otro lado, el aumento del número de centros privados en los que se enseña español, lengua que, como explica Vigón Artos (2005c: 6), ha llegado a

---

<sup>46</sup> Pastor Cesteros (2006: 158-160) explica con más detalle cuáles son las principales características de este enfoque.

<sup>47</sup> Ponce de León (2014) trata de forma detallada esta cuestión.

desplazar a otras que contaban con una arraigada tradición en Portugal, como el francés<sup>48</sup>. Mata Beirante (2017: 1) afirma, en este sentido, que

o espanhol é, hodiernamente, uma das línguas que tem tido uma adesão positiva por parte dos jovens em idade escolar, tanto no ensino básico como no ensino secundário, e o número de escolas que oferece a língua espanhola como opção de Língua Estrangeira II tem aumentado consideravelmente ao longo das últimas décadas.

Debemos destacar algunos centros e instituciones concretas de enseñanza no reglada que fomentan la enseñanza del español y el impulso de la cultura española en Portugal. Por citar algunos de los más importantes, se ha decidido seguir la división que establece Vigón Artos (2005c: 7-8) entre norte y sur del país como clasificación para los tres principales centros de promoción de la lengua española. Respecto a la zona sur, cabe destacar el Instituto Cervantes de Lisboa<sup>49</sup> y el Instituto Espanhol de Línguas, también en la capital. En cuanto a la zona norte, es importante mencionar el Centro de Estudos de Espanhol, que tiene su sede central en Oporto y filiales en Braga y Coimbra<sup>50</sup>.

Por último, cabe subrayar la presencia del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, representada en el país por la Consejería de Educación, la cual cuenta con centros docentes como el Instituto Español “Giner de los Ríos”<sup>51</sup>, así como un Centro de Recursos<sup>52</sup>, ambos en Lisboa, y gestiona programas de

---

<sup>48</sup> También en *El mundo estudia español* (MECD, 2014: 443) se señalaba en 2014 que “cabe destacar que este aumento se ha producido al mismo tiempo que disminuía significativamente el número de alumnos de francés”. Boal (2009: 116), por su parte, añade que “el aumento del número de alumnos de español va acompañado de un descenso en el número de los que eligen otros idiomas, situación que afecta principalmente al francés”. Mira (2012: 96) atribuye este cambio de tendencia, por lo menos de forma parcial, precisamente a la mayor semejanza existente entre el portugués y el español que entre el portugués y el francés.

<sup>49</sup> Como se indica en *El mundo estudia español* (MEFP, 2018: 466), el Instituto Cervantes “pone a disposición del público en general una gran variedad de cursos y actividades culturales. Además, organiza el programa de formación del profesorado conjuntamente con la Consejería de Educación. El Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) se ofrece en varias ciudades portuguesas y cada año se incorporan escuelas y academias portuguesas a la red de centros asociados”.

<sup>50</sup> En su página web (Centro de Estudos de Espanhol, s/f) se indica que se trata de “la mayor escuela de español en el norte del país”, y añaden que “el Centro [...] está reconocido por la “Direção Regional de Educação do Norte (DREN)” como centro de Educación Extraescolar, siendo el único centro de enseñanza dedicado exclusivamente al Español y que ha obtenido este reconocimiento en Portugal”.

<sup>51</sup> En el cual “se imparten las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, correspondientes al sistema educativo español” (MEFP, 2018: 461).

<sup>52</sup> Cuya función principal es “promover la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo de Portugal y apoyar al profesorado portugués de español en lo que se refiere a su actualización y a la elaboración de materiales didácticos para el aula” (MEFP, 2018: 463).

auxiliares de conversación o de formación del profesorado, por ejemplo (MEFP, 2018: 461-463).

Mata Beirante afirma, como se ha señalado, que el español es, actualmente, uno de los idiomas más populares entre los portugueses, sobre todo en edad escolar (2017: 1). Sin embargo, Vigón Artos (2005c: 1) destaca que

la mayoría de los estudiantes que se acercan al español como lengua extranjera en Portugal no lo hacen por un interés real, sino porque vienen bajo el preconcepto de que el español es una lengua que poco se diferencia del portugués y donde tendrán que trabajar poco para superar esta asignatura. No tendrán que estudiar español porque se creen que ya lo saben<sup>53</sup>.

A lo que Pérez Pérez (2008: 29) añade que

esta clase de alumno parte con una ventaja inicial: esa cercanía interlingüística permite en un primer momento que el proceso de aprendizaje sea accesible. Así, por ejemplo, en las primeras clases y sin nunca haber estudiado español, no tiene grandes problemas para entender el sentido general de un texto escrito o de una producción oral y esto, en un principio, es muy alentador para el estudiante.

## **2.2. Sobre las ventajas y dificultades derivadas de la proximidad lingüística y cultural**

En la línea de lo que se acaba de exponer, Mata Beirante (2017: 2) cree que uno de los motivos por los que esta afinidad entre lenguas puede resultar ligeramente contraproducente es que los alumnos sobrevaloren esa similitud, “não se esforçando por ultrapassar algumas dificuldades que possam sentir durante a aprendizagem da língua espanhola”.

La alta similitud entre el español y el portugués es conocida por todos. Se cita aquí, como base empírica sobre la que fundamentar este conocimiento general, el dato sobre el

---

<sup>53</sup> También incide sobre esta idea Vigón Artos (2009: 781): “La mayoría de los estudiantes que se acercan al español como lengua extranjera en Portugal no lo hacen por un interés real, sino porque vienen bajo el preconcepto de que el español es una lengua que poco se diferencia del portugués y donde tendrán que trabajar poco para superar esta asignatura. No tendrán que estudiar español porque se creen que ya lo saben y porque lo consideran una lengua de segunda, menos importante que el inglés, el francés o el alemán, a pesar de que son conscientes de que su utilidad, hoy en día y teniendo en cuenta la situación geográfica en la que viven, será mucho más visible que ninguna de las dos últimas mencionadas”.

nivel de similitud léxica existente entre ambas lenguas que proporciona la base de datos Ethnologue<sup>54</sup> (2009, citado en Maldonado y Borger, 2014: 150), en la que se indica que la similitud léxica entre el español y el portugués es del 89%<sup>55</sup>. Este porcentaje se determina comparando un conjunto de listas de palabras estandarizadas y contando las formas que prueban similitud tanto en lo que respecta a la forma como en lo que respecta al significado (ibidem)<sup>56</sup>. La obtención de estos datos se lleva a cabo de forma totalmente automatizada, por lo que este proceso se acerca a la objetividad total (Holman *et al.*, 2011: 2). En este sentido, en un estudio sobre la similitud léxica de las lenguas romances realizado por Ciobanu y Dinu (2014: 3316), los autores llegaron a la conclusión de que “the closest languages are Spanish and Portuguese, followed by Italian and Spanish”.

Esta similitud, naturalmente, supone una gran ayuda para el estudiante lusófono de español LE/L2. El Ministério da Educação de Portugal (2018: 2) señala que, debido a esta proximidad lingüística entre el español y el portugués, así como a la proximidad cultural entre España y Portugal, y a las situaciones de estrecho contacto entre ambas lenguas en todo el territorio luso, especialmente en las zonas lindantes entre ambos países, podemos considerar a los estudiantes portugueses de español como “falsos principiantes”<sup>57</sup>. También Vigón Artos (2005c: 2) habla de falso principiante al referirse al estudiante portugués de lengua española y destaca, ligado a esto, que es, en general, un alumno excesivamente confiado. Por fin, Pérez Pérez (2008: 29) advierte, al hilo de esta idea, que “no estamos ante un principiante que parta de cero y, por este motivo, se debe poner en práctica un tipo de enseñanza muy específica”. La misma autora (2008: 29) apunta también que

esta clase de alumno parte con una ventaja inicial: esa cercanía interlingüística permite en un primer momento que el proceso de aprendizaje sea accesible. Así, por ejemplo, en las primeras clases y sin nunca haber estudiado español, no tiene grandes problemas para

---

<sup>54</sup> Ethnologue es una base de datos que contiene información estadística sobre más de siete mil idiomas.

<sup>55</sup> Holman *et al.* (2011: 4) explican que “similarity is 100% by definition between identical lists without synonyms, and similarity is near 0% on average between lists from languages that are not at all related by either descent or contact”.

<sup>56</sup> Es interesante, también, mencionar que en Ethnologue (2009, citado en Maldonado y Borges, 2014: 150) se indica que los porcentajes superiores al 85% “usually indicate a speech variant that is likely a dialect of the language with which it is being compared”.

<sup>57</sup> Boal (2009: 116) apunta: “En Portugal la gente cree que todos los portugueses sabemos español y esto aumenta a medida que nos acercamos a la frontera. Por detrás de estas exageraciones hay algo de verdad, la similitud gramatical y lexical entre dos lenguas que comparten su origen y que se hicieron adultas en territorios contiguos es un hecho irrefutable. Así que es cierto, cualquier portugués por poco español que sepa sabe algo de español, el conocimiento de su lengua materna le da ese añadido”.

entender el sentido general de un texto escrito o de una producción oral y esto, en un principio, es muy alentador para el estudiante.

Esto confirma la idea presentada arriba sobre la motivación de los estudiantes portugueses a la hora de escoger el español como lengua extranjera en detrimento de lenguas como el francés o el alemán. Vigón Artos (2005a: 661) también afirma que aprender una lengua afín a la lengua materna puede favorecer su adquisición en los primeros estadios. Sin embargo, añade, “conviene resaltar que la utilidad de esa proximidad va disminuyendo rápidamente a medida que aumenta la competencia de los estudiantes pudiendo incluso entorpecer el desarrollo normal de la interlengua e incluso provocar su fosilización” (ibidem). Considera, en este sentido, que

el profesor no ha de confiarse porque en una primera fase de enseñanza sus alumnos se caractericen por sacar provecho de las transferencias lingüísticas positivas, ya que también ha de fijarse en las negativas, que serán las que entorpezcan el proceso de (sic) normal de aprendizaje (2005c: 1-2)<sup>58</sup>.

Recuperamos aquí, por tanto, al concepto de fosilización presentado en el apartado 1.5.2. *El concepto de error*. Se ha dicho arriba que precisamente la similitud entre ambas lenguas constituía, según Vigón Artos (2005c: 1) uno de los motivos por los que, de manera bastante extendida, los estudiantes lusófonos de ELE tienen mayores dificultades para abandonar esa interlengua situada entre el portugués y el español. El autor incide sobre una cuestión que nos interesa especialmente:

Estos alumnos que inician las clases con esa actitud no avanzan nunca en el proceso de aprendizaje, sino que fosilizan su Interlengua haciendo de ella un sistema gramatical coherente, desarrollado, con reglas propias, diferentes del español y del portugués donde se produce una fosilización de errores, es decir, un fenómeno lingüístico que hace que el estudiante permanezca en la etapa de la Interlengua, de manera consciente y permanente.

---

<sup>58</sup> Calvo Capilla (2009: 2) también describe este proceso de manera muy clara: “a extrema semelhança leva os alunos, numa primeira fase, a perceberem as duas línguas quase como variantes dialetais num processo de apagamento das diferenças [...] Como consequência, os alunos empreendem o estudo da língua com uma confiança excessiva pela sua “facilidade” e, de fato, avançam com maior rapidez do que falantes de outras línguas [...] Depois dos primeiros êxitos, a aquisição do espanhol entra numa fase crítica. O aprendiz vai perdendo confiança e se observa uma tendência geral à lentidão no progresso da interlíngua ou até ao estancamento nos níveis inicialmente adquiridos. Isto pode depender tanto da perda da motivação comunicativa, quanto do descobrimento de dificuldades”.

En general, estos alumnos no consiguen alcanzar una competencia total en español, ni dominar la lengua, porque su aprendizaje se acaba por fosilizar y no avanza (ibidem)<sup>59</sup>.

El estudiante lusófono de ELE, por tanto, entiende, pero no domina (Vigón Artos, 2005a: 660). A modo de conclusión, se suscriben aquí las palabras de García Benito (2003: 104, citado en Pérez, 2008: 29), quien sostiene que el principal obstáculo a la hora de dominar una lengua similar a la materna es la falta de conciencia sobre la necesidad real de estudiar a fondo la lengua meta.

La similitud entre estas dos lenguas, por tanto, condiciona ligeramente el desarrollo de la actividad docente, ya que, al hilo de lo que se acaba de exponer, “el profesor debe enfrentarse no sólo ante los problemas que presenta la enseñanza de dos lenguas próximas, sino también ante las actitudes que adopta la mayoría de los alumnos por poseer un concepto de esta lengua, en general, distorsionado” (Pérez, 2008: 27). La sensación de sencillez, prosigue, “unida a la falta de dedicación e implicación por parte de los estudiantes en su formación en español tiene como consecuencias la producción de un *Portuñol* plagado de errores que creen suficiente para comunicarse” (ibidem: 28). Por lo tanto, concluye Calvo Capilla (2009: 2-3),

é provável que na aprendizagem de línguas próximas as interferências da LM sejam a principal fonte de erros, com mais peso do que outros fenômenos intralinguísticos como a supergeneralização ou a aplicação incompleta de padrões da LE. Isto seria favorecido pela grande proximidade, a qual permite transferir elementos da LM para a LE sem que eles “discordem” en excesso.

Las interferencias y la fosilización son, consecuentemente, problemas centrales a la hora de abordar el aprendizaje de una lengua desde otra que se le asimila (ibidem: 3; Chenoll, 2016: 26; Doquin y Sáez, 2014: 2)<sup>60</sup>. Como ya se ha expresado anteriormente, “conociendo el profesor *a priori* aquellos puntos que más problemas vayan a crear a sus estudiantes, puede ayudarlos, de forma más eficaz, para evitar la fosilización de estructuras erróneas” (Leontaridi *et al.*, 2009: s/p). Chenoll (2016: 26) añade que

---

<sup>59</sup> También en Vigón Artos (2005b: 903): “si atendemos a sus aventuradas producciones tanto orales como escritas, veremos que esta lengua que utilizan para comunicarse no es español, sino que se trata de un sistema, en ocasiones intermedio entre el español y el portugués, otras veces incluso hasta alejado de los dos”.

<sup>60</sup> Para comprender mejor hasta qué punto es decisivo el fenómeno de la fosilización, Chenoll (2016: 26) explica que “la propia experiencia como docentes nos dice que alumnos que han estado estudiando o trabajando en un contexto de inmersión lingüística no han logrado eliminar determinados errores fosilizados”.

las similitudes de ambas lenguas origina (sic.) una falsa sensación de manejo de las subcompetencias requeridas para la correcta comprensión y expresión de la lengua objeto. en el caso del proceso de adquisición del español por hablantes nativos y/o extranjeros residentes en Portugal, este proceso se vuelve especialmente relevante ya que en estas dos lenguas, cuyas características gramaticales, pragmáticas, semánticas y léxicas son tan parecidas, la exigencia para separar ambos sistemas es una (sic.) de los principales objetivos en el proceso didáctico.

A lo largo de esta investigación se muestran ejemplos más detallados de este tipo de fenómenos, con lo cual se pueden ver de forma más patente tanto las posibles interferencias negativas como las posibles interferencias positivas respecto a la lengua materna con las que se pueden encontrar los estudiantes portugueses de ELE.

### **2.3. Corpus de aprendices de español LE/L2**

Para descubrir, de manera realmente sucinta, los principales corpus de aprendices existentes, en general, y los principales corpus de aprendices de español LE/L2, en particular, resulta especialmente útil el repertorio *Learner corpora around the world*, proyecto impulsado por el Centre for English Corpus Linguistics (CECL), dependiente de la Universidad Católica de Lovaina<sup>61</sup>. Esta lista ofrece información sobre cada uno de los corpus relativa a los siguientes aspectos: nombre del corpus, lengua meta, L1, medio (oral, escrito, multimedia, etc.), tipo de texto/tipo de tarea (narración, entrevista, investigación académica, etc.), nivel de dominio, tamaño en palabras, director o directores del proyecto y disponibilidad.

La relación completa de corpus de aprendices de español LE/L2, por tanto, puede ser consultada mediante la herramienta mencionada. Consideramos que la descripción detallada de cada uno de ellos no se ciñe a los objetivos de esta investigación. En todo caso, nos interesa especialmente reproducir aquí las palabras de Lozano (2009: 198-199), quien explicaba, en 2009, que “el creciente interés por el estudio de la adquisición del español L2 en los últimos años (p. ej., Lafford & Salaberry 2003, Montrul 2004) no ha venido acompañado por la creación de grandes corpus de español L2”, y añadía que era

---

<sup>61</sup> La lista se puede consultar en el siguiente enlace: <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html>.

en este contexto en el que aparecían tanto el Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2) como el Spanish Learner Language Oral Corpus (SPLLOC).

El CEDEL2 es un corpus promovido por Cristóbal Lozano, de la Universidad de Granada, y Amaya Mendikoetxea, de la Universidad Autónoma de Madrid. En su versión actual (v2.0, septiembre de 2020), la que se ha consultado para este trabajo, cuenta con un total de 1.105.936 palabras. Este corpus contiene datos de 4.399 aprendices de once L1 distintas: alemán, árabe, chino, francés, griego, holandés, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso. Abarca, además, estudiantes de todos los niveles de dominio, “lower beginner to upper advanced” (CECL, 2019). El SPLLOC, por su parte, está impulsado por la Universidad de Southampton, la Universidad de Newcastle y la Universidad de York. El corpus contiene cerca de 50.000 palabras y también incluye estudiantes de todos los niveles de dominio del español, “beginner to advanced” (CECL, 2019). Tanto el CEDEL2 como el SPLLOC cuentan con un corpus de nativos con el que realizar investigaciones con finalidades comparativas. Como se indica en la propia página web de la que se han extraído estos datos (CELC, 2019), la lista está todavía en construcción, por lo que estos datos están sujetos a constantes cambios, cambios sujetos, a su vez, a las modificaciones experimentadas por cada uno de los corpus. Lozano (2021: 145-146), por su parte, ofrece también una amplia lista de corpus de aprendices de español<sup>62</sup>, así como una relación de investigaciones realizadas a partir de estos corpus (ibidem: 146-159).

Además de los mencionados arriba, otro de los corpus de aprendices más relevantes a la hora de abordar el estudio del español como L2 es el Corpus de Aprendices de Español (CAES), que es, como ya se ha indicado, el corpus del cual se ha partido para desarrollar la presente investigación y cuyas características se presentan a continuación.

#### **2.4. El Corpus de Aprendices de Español (CAES)**

El CAES es un proyecto “elaborado por el equipo liderado por Guillermo Rojo e Ignacio Palacios de la Universidad de Santiago de Compostela y promovido y financiado por el Instituto Cervantes” (Parodi, 2015: 194). El corpus es, como se indica en su página web (Instituto Cervantes, 2008), “un conjunto de textos escritos producidos por estudiantes de español con diferentes grados de dominio lingüístico [...] y procedentes

---

<sup>62</sup> Remite, además, al repositorio en línea [http://repositorios.fdi.ucm.es/corpus\\_aprendices\\_español](http://repositorios.fdi.ucm.es/corpus_aprendices_español), que, como el repositorio del CECL, ofrece listado mayor y más detallado sobre corpus de estas características.

de seis L1: árabe, chino mandarín, francés, inglés, portugués y ruso”. En su versión actual (1.3, de abril de 2020), con la que se ha trabajado, el corpus

comprende casi 575.000 elementos lingüísticos, con una distribución que atiende a todos los niveles adquiridos y lenguas L1 incluidas en esta fase del proyecto. Ha sido construido mediante la recogida de muestras en distintos centros del Instituto Cervantes y universidades de un gran número de países, en un período que va desde octubre de 2011 hasta septiembre de 2013. Aunque las pruebas recogidas fueron más, una vez filtradas las correspondientes a lenguas L1 distintas de las previstas o inservibles por diferentes razones, esta versión de CAES contiene muestras producidas por 1.423 estudiantes, que escribieron dos o tres textos cada uno (según los niveles aprobados), lo cual arroja un total de 3 878 tareas integradas en 1.423 pruebas (Instituto Cervantes, 2018).

A continuación se presentan los diferentes tipos de tareas propuestas para cada uno de los niveles que contempla el CAES (es decir, del nivel A1 al nivel C1 según el MCER). Estas tareas, como se describe en el documento *CAES: tipos de tareas escritas*<sup>63</sup> (2018: s/p), “fueron diseñadas conforme a los descriptores establecidos para esta destreza en el Marco Común Europeo de Referencia [...] tomando también en consideración las tipologías de actividades escritas incluidas habitualmente en los exámenes DELE”.

Para el nivel A1:

- *Escribir un correo electrónico a unos compañeros de clase o de trabajo presentándose.* Entre 75 y 100 palabras.
- *Escribir una nota a las personas con las que convive diciendo que va a llegar tarde a casa.* Entre 30 y 40 palabras.
- *Escribir un correo electrónico a un amigo hablándole de su familia.* Entre 75 y 100 palabras.

Para el nivel A2:

- *Escribir una postal a unos amigos sobre las últimas vacaciones.* Entre 100 y 150 palabras.
- *Escribir una biografía sobre una persona que admira.* Entre 100 y 150 palabras.
- *Reservar una habitación en un hotel.* Entre 100 y 150 palabras.

Para el nivel B1:

- *Escribir una carta a un amigo solicitándole varios favores.* Entre 175 y 200 palabras.

---

<sup>63</sup> Disponible en la página de inicio del propio CAES (Instituto Cervantes, 2018).

- *Escribir una carta con una queja dirigida a una compañía aérea por pérdida de equipaje.* Entre 175 y 200 palabras.
- *Escribir una historia (real o imaginaria) que sea graciosa.* Entre 175-200 palabras.

Para el nivel B2:

- *Redactar una solicitud de admisión en un programa universitario motivando la petición y preguntando sobre las características del programa.* Entre 275 y 300 palabras.
- *Escribir un ensayo sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la sociedad actual.* Entre 275 y 300 palabras.

Para el nivel C1:

- *Escribir una reseña crítica sobre la última película que haya visto.* Entre 400 y 500 palabras.
- *Escribir un correo electrónico expresando una queja a una empresa de electricidad por fallos en el servicio y alto coste.* Entre 400 y 500 palabras.

Todas estas tareas, de acuerdo con el documento mencionado arriba (2018: s/p) “son guiadas, es decir, llevan una breve indicación de aquellos puntos que los participantes deben incluir en cada actividad”<sup>64</sup>. Se suscriben aquí las palabras de Granger (2002: 8), quien, respecto a este asunto, advierte lo siguiente:

We all know that the foreign language teaching context usually involves some degree of ‘artificiality’ and that learner data is therefore rarely fully natural. A number of learner corpora involve some degree of control. Free compositions, for instance, are ‘natural’ in the sense that they represent ‘free writing’: learners are free to write what they like rather than having to produce items the investigator is interested in. But they are also to some extent elicited since some task variables, such as the topic or the time limit, are often imposed on the learner.

Es decir, la noción de autenticidad resulta algo problemática al tratar la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. No obstante,

in relation to learner corpora the term ‘authentic’ [...] covers different degrees of authenticity, ranging from “gathered from the genuine communications of people going about their normal business” to “resulting from authentic classroom activity”. In as far as essay writing is an authentic classroom activity, learner corpora of essay writing can be

---

<sup>64</sup> No obstante, no nos ha sido posible encontrar estas indicaciones en Internet.

considered to be authentic written data, and similarly a text read aloud can be considered to be authentic spoken data (ibidem).

### **3. Metodología**

#### **3.1. Justificación de la elección del corpus CAES**

El Corpus de Aprendices de Español, como se ha visto, cuenta con un gran número de textos relativos a tareas con las que se trabajan las competencias lingüísticas de los estudiantes de español en contextos muy diversos. Supone, por tanto, una fuente verdaderamente rica a la que acudir para disponer de muestras valiosas de producción real de estudiantes de español LE/L2. La justificación reside, por otro lado, en la voluntad de contribuir mínimamente a la mejora del corpus con una herramienta de la que todavía no dispone: la posibilidad de filtrar los textos a partir de la tipología de errores que ejemplifican (OBJETIVO 3).

#### **3.2. Sobre la idea que ha servido de punto de partida para esta investigación**

El objetivo de este estudio ha sido, desde el primer momento, trabajar los corpus de aprendices de estudiantes de español LE/L2. Sin embargo, esta idea ha experimentado algunas modificaciones durante su puesta en práctica, modificaciones que se ha considerado pertinente referir aquí. Una primera idea consistía en trabajar a partir de textos producidos por estudiantes arabófonos de nivel A1, por ser un colectivo con el que se estaba trabajando en el momento de trazar las primeras líneas del proyecto. Así, se partiría de textos recogidos en el aula en la que estábamos trabajando. No obstante, la voluntad de realizar una mayor aportación explicando las causas de los errores, lo cual, debido a nuestro desconocimiento de la lengua árabe, resultaba realmente difícil, hizo que, finalmente, se decidiese trabajar a partir de textos de estudiantes lusófonos (v. apartado 0.2. *Motivaciones*). Las modificaciones ulteriores experimentadas por la investigación se explican de forma más pormenorizada en el apartado 3.4. *Método de trabajo*. Conviene, en todo caso, mencionar aquí que una idea cuya productividad se hizo patente desde el primer momento fue la voluntad de contribuir mínimamente, con nuestra investigación, a corregir una carencia observada en el corpus CAES, corpus al que se había recurrido para obtener los textos de los estudiantes portugueses. El CAES, en efecto, no disponía

de la posibilidad de filtrar e identificar los errores cometidos por los estudiantes, autores de los textos que alberga. Este vacío sirvió de móvil para uno de los objetivos de nuestro trabajo, a saber: establecer, de forma muy sucinta, unas bases para la superación de esta carencia y proponer, así, una pequeña modificación con la que, a nuestro parecer, el CAES constituiría una herramienta mucho más provechosa, para lo cual se tomó como modelo el corpus CORELE, descrito a continuación (OBJETIVO 3).

### **3.3. El corpus CORELE**

El Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera, proyecto del Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid, recopila entrevistas con 40 estudiantes de español de 13 L1 diferentes. Como se explica en la página web del propio corpus (CORELE, s/f), “los aprendices tenían casi todos entre 18 y 26 años, y estaban matriculados en cursos de español de niveles A2 y B1 (Marco Común Europeo de Referencia)”. Nuestra investigación, además, suscribe los objetivos de este corpus:

La finalidad de recoger un corpus de habla de estudiantes de español como lengua extranjera ha sido el análisis de errores de la producción oral.

Dicho análisis permitirá conocer en mayor grado factores relacionados con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, como el grado de influencia de la lengua materna [...] o la frecuencia de cada tipo de error.

El estudio pretende mejorar la enseñanza de español a extranjeros considerando los errores y dificultades de cada tipo de aprendiz según su L1 (CORELE, s/f).

Este corpus, por tanto, a diferencia del CAES, sí permite consultar los errores mediante filtros que resultan muy útiles para los investigadores y para los docentes. Es por ello por lo que se ha decidido seguir la clasificación propuesta por el CORELE.

### **3.4. Método de trabajo**

Para el procedimiento de la presente investigación se han seguido, a grandes rasgos, los puntos propuestos por Corder (1974, citado en Londoño, 2008: 136), a saber: 1. Recopilación de una muestra de la lengua del aprendiz, 2. Identificación de los errores, 3. Descripción de los errores, 4. Explicación de los errores y 5. Evaluación de los errores.

El primer paso ha sido, por tanto, decidir el corpus a partir del cual trabajar y acotar el grupo meta. Al principio, como se ha explicado en el apartado anterior, se han tenido en cuenta todos los errores relativos a cualquier categoría gramatical. La gran cantidad de errores identificados, así como la voluntad de ofrecer una explicación pormenorizada de cada uno de ellos, ha hecho que se haya acabado acotando aún más el objetivo de nuestro estudio. En este sentido, un primer paso ha sido decidir trabajar únicamente con errores relacionados, de una forma u otra, con el sistema verbal, por revelarse esta una categoría con un amplio y variado número de errores. Viendo que, pese a esto, el número de errores excedía la extensión recomendada para un trabajo de estas características, se ha decidido descartar los llamados errores por deformación y los errores por falsa selección, descritos en el apartado 3.4.2. *Mecanismos de cambio*. En efecto, estos dos grupos constituían un conjunto extremadamente amplio de errores. En este sentido, algunos ejemplos de errores que han tenido que ser descartados son los siguientes:

- Como errores por deformación:
  - Errores de acentuación: I. *muy amigables y **estan** siempre prontos a* (e. 1024, t. 2868)<sup>65</sup>; II. *los nombres, pero **són** impossibles de escribir* (e. 1030, t. 2886).
  - Confusión de consonantes: I. *Además, después de **conoscerla** su timidez desaparece* (e. 1030, t. 2887); II. *y tanto de **cociñar** que ha hecho* (e. 1041, t. 2920).
  - Errores relacionados con la diptongación: I. *y que estoy **empiezando** hacer... ¡Un besito* (e. 1032, t. 2892); II. *normalmente no se **encontran** en personas con* (e. 1047, t. 2939).
  - Errores en las formas de subjuntivo: I. *Espero que te **estajas** bien y que* (e. 1038, t. 2910); II. *estás? Espero que **estebas** bien. Bueno, mis* (e. 1039, t. 2913).
  - Empleo del llamado infinitivo personal: I. *una multa por **conducirmos** con 0.3 de* (e. 1017, t. 2847); II. *día antes de **partirmos** de viaje, pues* (e. 1018, t. 2850).
- Como errores por falsa selección:
  - Preposición *para* en vez de *a*: I. *pareja joven que **se habia trasladado para** el centro de* (e. 1013, t. 2836); II. *las maletas e **explicar para** nuestros padres que* (e. 1018, t. 2850).
  - Confusión entre la primera y la tercera persona del singular para tiempos de pretérito: I. *calma, desde que **tube** su hija su* (e. 1013, t. 2836); II. *me he divertido mucho. **Fue** a un festiual* (e. 1032, t. 2892).

---

<sup>65</sup> E.: estudiante; t.: tarea.

- *Tener* como auxiliar en vez de *haber*: I. *que no te **tenga aburrido** mucho, quiero ver* (e. 1011, t. 2829); II. *intercambiamos contactos y **tenemos hablado** todos los días* (e. 1024, t. 2868).
- *Tener + de + infinitivo* en vez de *tener + que + infinitivo*: I. *simpática. Con él **tuvimos de hablar** en inglés, pero* (e. 1026, t. 2874); II. *todos los días **teníamos de levantarnos** temprano para ir* (e. 1038, t. 2910).
- Pretérito imperfecto de indicativo en vez de condicional simple: I. *la reserva pues **me encantava** poder quedarme en* (e. 1012, t. 2834); II. *En esta biografía **podía** hablar de mi* (e. 1019, t. 2854).

Los errores restantes, por tanto, han sido organizados en el resto de los mecanismos de cambio y ordenados según su presencia en el conjunto de los textos (de más a menos habitual). A continuación, para cada error se ha añadido parte del contexto en el que se encuentra en el texto original (las cinco unidades léxicas anteriores y las cinco posteriores), así como la localización (es decir, el estudiante y la tarea a la que pertenece el error), el tipo de error<sup>66</sup>, su etiología y la corrección (con las tres unidades léxicas anteriores y las tres posteriores). Una vez descrito cada error, se ha procedido a la explicación de su causa u origen. Para ello, se han tenido en cuenta tanto gramáticas y demás textos teóricos sobre la lengua portuguesa como otros estudios similares al nuestro realizados también a partir de textos redactados por estudiantes lusófonos. Además, con cada error se han incluido ejemplos pertinentes extraídos del corpus NOW<sup>67</sup>, que ha actuado como corpus de control, concepto explicado con más detalle abajo (v. apartado 3.4.1. *El concepto de corpus de control. El corpus NOW*). Otra fuente que ha sido considerada es el portal en línea Ciberdúvidas da Língua Portuguesa<sup>68</sup>, del ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, cuya función es similar a la que desempeña la plataforma Fundéu respecto a la lengua española.

Respecto al punto relativo a la evaluación de los errores, si bien al exponer la relación de todos ellos, junto con la información que se acaba de detallar, se ha expuesto la relevancia y la naturaleza de cada uno de ellos, esta investigación no se ha impuesto como objetivo diseñar o confeccionar materiales con los que subsanar estos errores (v. apartado 6. *Limitaciones del estudio y potenciales líneas de investigación*). No obstante,

---

<sup>66</sup> Los conceptos de *tipo de error* y *etiología* se explican con detalle en los apartados 3.4.3. *Tipos de error* y 3.4.4. *Etiología*, respectivamente.

<sup>67</sup> En el apartado 3.4.1. *El concepto de corpus de control. El corpus NOW* se tratan, de forma más pormenorizada, las características principales de este corpus.

<sup>68</sup> <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/>.

se presentan a continuación algunas obras que se pueden tener en cuenta a la hora de llevar a cabo esta tarea: Bladilo y Lauriente (2010), Calvi (1999), De Cock y Tyne (2014: s/p), Ferreira (2005: 163-165), Honório (2016: 75-109), Melos (s/f: 331-335), Peixoto (2019: 227-265), Da Silva Júnior (2010: 364-382), Simoes Colla (2016: 203-270) y Vigón Artos (2004)<sup>69</sup>. Estas propuestas siguen, en general, un enfoque contrastivo.

De esta forma, y a modo de conclusión, todos los errores siguen una misma estructura: 1) presentación del error (es decir, dos o tres líneas que anuncian de qué error se trata), 2) relación de errores enmarcados en ese grupo<sup>70</sup> y 3) explicación del error y comparación con ejemplos del corpus NOW.

### ***3.4.1. El concepto de corpus de control. El corpus NOW***

Para definir el concepto de corpus de control, se ha considerado pertinente reproducir aquí las palabras de Lozano y Mendikoetxea (2013: 74), quienes, en una enumeración de las herramientas de las que dispone el CEDEL2, lo definen de forma sucinta:

It contains a similarly designed Spanish native speaker subcorpus serving as a control group, which will allow for the reliable contrast of interlanguage data against the native norm under equally comparable conditions, since, as Tono argues, “very few learner corpora incorporate L1 data as an integral part of the design. It will become more important in future learner corpora ... to identify specific features of L1-related errors or over/underuse patterns.” (Tono 2003: 803).

En nuestro caso, el corpus NOW actúa como corpus de control al ofrecer información obtenida de contextos reales de empleo de la L1 de los aprendices, es decir, del portugués. Esta herramienta, por tanto, se revela imprescindible si el corpus pretende servir como punto de partida para estudiar el desarrollo de la interlengua de los aprendices, como es el caso de esta investigación (ibidem: 75).

El Corpus do Português NOW (News on the Web), es un proyecto creado por Mark Davies (Brigham Young University) y financiado por el National Endowment for

---

<sup>69</sup> Esta breve lista únicamente pretende mostrar algunas de las obras que, partiendo del enfoque vertebrador de nuestra investigación, se han dedicado a la propuesta de materiales orientados a estudiantes lusófonos, así como el tipo de actividades que se han considerado.

<sup>70</sup> En el caso de los errores de los que hay más de tres errores, se escogieron los tres más ilustrativos, dejando la relación completa para los apéndices.

Humanities del gobierno estadounidense. La elección de este corpus y no de otros similares (como el Genre/Historical, el Web/Dialects o el WordAndPhrase, por ejemplo), responde, sobre todo, al gran tamaño del corpus (1,1 billones de palabras) y a la actualidad de su contenido (2012-2019).

### 3.4.2. Métodos de cambio

Los métodos de cambio que contempla el CORELE son seis: adición, deformación, falsa selección, orden incorrecto, omisión y mezcla.

Como se explica en la página del corpus (CORELE, s/f)<sup>71</sup>, por adición se entiende el “mecanismo de cambio que origina un error por el uso innecesario de una palabra en la oración, o un fonema en la palabra”. Es decir, se trata de un tipo de error que puede aparecer tanto en el nivel gramatical como en el fónico. Ejemplo de nuestro corpus: *correo electrónico porque **necesito de** hacer una reserva* (e. 1038, t. 2912).

En segundo lugar, los errores por deformación son definidos como mecanismos de cambio motivados “por la alteración de un elemento o rasgo lingüístico que origina una forma inexistente en español. Puede producir errores en el nivel léxico, pero también en el fonético”. En el nivel léxico, que es el que nos ocupa, “la deformación da lugar a una palabra o expresión que no existe en español”. Ejemplo de nuestro corpus: *y **ibamos a descubrir** los misterios escondidos* (e. 1013, t. 2835).

En tercer lugar encontramos los errores por falsa selección, que son aquellos mecanismos que originan errores por la confusión de una unidad por otra. En el nivel léxico o gramatical, se explica, “las incorrecciones se pueden cometer al sustituir una palabra por otra”. Ejemplo de nuestro corpus: *Plaza del Sol donde **estava** un grupo de* (e. 1043, t. 2925). Tanto este como el de deformación, recordemos, son los dos mecanismos de cambio que han sido finalmente descartados para esta investigación.

En cuarto lugar, los errores por orden incorrecto tienen su origen “cuando se altera la posición de un elemento lingüístico”. En el nivel gramatical, se añade, estos errores “pueden afectar a los sintagmas y constituyentes en la oración”. Ejemplo de nuestro corpus: *Os escribo para **os contar** de mis vacaciones* (e. 1013, t. 2835).

---

<sup>71</sup> Todas las referencias de este subapartado han sido extraídas de la misma fuente.

En quinto lugar, contrariamente a lo que se ha visto con los errores por adición, los errores por omisión tienen lugar cuando se suprime un elemento lingüístico. Ejemplo de nuestro corpus: *tarde. Ahí fui jugando Ø ping-pong, haciendo amigos e* (e. 1047, t. 2937).

Por último, los errores por mezcla son causados una “combinación de elementos que da lugar a uno incorrecto en la lengua meta. Generalmente, las mezclas se producen en el nivel oracional por la confusión de construcciones sintácticas, causando incorrecciones gramaticales”. Ejemplo de nuestro corpus: *muy mala, ella esta siempre a reírse y así. Mi* (e. 1038, t. 2911).

### **3.4.3. Tipos de error**

Esta clasificación responde a la clasificación propuesta por el propio CORELE mediante los esquemas presentados en su página web (CORELE, s/f), los cuales se consultan en los apéndices 8.1. *Ap. 1. CORELE. Tipos de error: pronunciación*, 8.2. *Ap. 2. CORELE. Tipos de error: léxico*, 8.3. *Ap. 3. CORELE. Tipos de error: gramática* y 8.4. *Ap. 4. CORELE. Tipos de error: pragmática-discurso*. Los errores estudiados en esta investigación, no obstante, se enmarcan únicamente en los relativos al léxico y a la gramática.

### **3.4.4. Etiología**

El criterio relativo a la etiología hace referencia, como se indica en la página web del corpus (CORELE, s/f), “a la causa que produce el error”. En el CORELE, y, por consiguiente, en esta investigación, se han clasificado los errores según si su origen es interlingüístico, intralingüístico o desconocido “en los casos en que un error puede originarse tanto por causas interlingüísticas como intralingüísticas, o se ignora su causa” (ibidem). Por error de origen interlingüístico se entiende aquel error provocado “por la interferencia [...] de la pronunciación, el vocabulario o construcciones sintácticas de la lengua materna [...] u otro idioma que domina el aprendiz” (ibidem). Por error de origen intralingüístico, por otro lado, se entiende al error causado por la propia lengua que se está aprendiendo, por ejemplo mediante ultracorrección. Estos últimos son, por tanto,

“desviaciones del sistema gramatical o léxico semejantes a las cometidas por los niños en la adquisición de la lengua” (ibidem).

### **3.5. El subcorpus**

A continuación se presentan algunas de las características principales del corpus de textos que se ha acotado para proceder, a continuación, a describir los pasos que se han seguido con el fin de explotar los datos extraídos de este corpus para la investigación. Se presenta, en primer lugar, información relativa a la cantidad de textos que se han tenido en cuenta, así como las características principales de la tarea a la que ha respondido cada uno de los participantes. En segundo lugar, se apuntan algunos datos de interés sobre el grupo de aprendices que redactaron, en su momento, los textos en cuestión.

#### ***3.5.1. Cantidad de textos y características***

El subcorpus que ha vertebrado esta investigación consta de 84 composiciones escritas breves, tres por aprendiz. Así, se ha trabajado con textos de un total de 28 aprendices de nivel A2<sup>72</sup>, cuyas características se describen de forma más pormenorizada, como se ha dicho, en el apartado 3.5.2. *Cantidad de estudiantes participantes y características*. Respecto a la temática de estas composiciones, cada uno de los tres textos responde a una tarea determinada, idéntica para cada uno de los estudiantes. Como se ha detallado en el apartado 2.4. *El Corpus de Aprendices de Español (CAES)*, por tanto, de todos los estudiantes del nivel A2 tenemos un texto para cada una de estas tareas:

- *Escribir una postal a unos amigos sobre las últimas vacaciones.* Entre 100 y 150 palabras.
- *Escribir una biografía sobre una persona que admira.* Entre 100 y 150 palabras.
- *Reservar una habitación en un hotel.* Entre 100 y 150 palabras.

#### ***3.5.2. Cantidad de estudiantes participantes y características***

Como se ha indicado en el apartado anterior, el corpus explotado en esta investigación está compuesto por textos de 28 aprendices. Si bien en el CAES hay un

---

<sup>72</sup> La relación completa de estudiantes y textos se puede consultar en el apéndice 8.5 *Ap. 5. El subcorpus. Relación de estudiantes y tareas.*

total de 29 aprendices procedentes de Portugal con un nivel A2, uno de ellos, el estudiante 1037, está clasificado como hablante de inglés como L1, por lo que ha sido descartado para esta investigación.

Cabe mencionar, en primer lugar, que el criterio que se ha seguido a la hora de delimitar este grupo ha sido, además del relativo al país de origen y a la lengua materna, el del nivel de dominio. Así, no se han considerado, para este trabajo, variables como la edad, el sexo, el nivel de formación académica o el número de meses que el aprendiz llevaba estudiando el idioma en el momento de realizar la tarea, por ejemplo, que son algunos de los datos que proporciona el CAES. Pese a que, por tanto, este tipo de información no sea decisiva para esta investigación, se proporciona a continuación de forma complementaria:

- Edad:
  - Entre 16 y 20 años: 19 aprendices.
  - Entre 21 y 25 años: 5 aprendices.
  - Entre 31 y 35 años: 2 aprendices.
  - Entre 36 y 40 años: 1 aprendiz.
  - Entre 41 y 45 años: 1 aprendiz.
- Sexo:
  - Hombre: 11 aprendices.
  - Mujer: 18 aprendices.
- Nivel de formación académica:
  - Primaria: 2 aprendices.
  - Universidad: 26 aprendices.
- Número de meses estudiando español:
  - Entre 0 y 5 meses: 1 aprendiz.
  - Entre 6 y 10 meses: 2 aprendices.
  - Entre 11 y 15 meses: 17 aprendices.
  - Entre 16 y 20 meses: 3 aprendices.
  - Entre 21 y 25 meses: 2 aprendices.
  - Entre 26 y 30 meses: 1 aprendiz.
  - Entre 46 y 50 meses: 2 aprendices.

A grandes rasgos, por tanto, podemos destacar que nuestro grupo está constituido, sobre todo, por estudiantes de entre 16 y 20 años, de formación universitaria y que llevaban

entre 11 y 15 meses estudiando la lengua española en el momento en el que realizaron las tareas descritas.

Volviendo al punto relativo a los criterios que se han seguido a la hora de delimitar nuestro corpus, es decir, el país de origen, el nivel de dominio y la L1, en especial a lo relativo a este último punto, cabe destacar que el CAES dispone, en su versión actual, de textos de 1 único estudiante portugués de nivel A1, de 29 estudiantes de nivel A2 y de 1 único estudiante de B1. Así, cuenta, respectivamente, con 3, 84 y 3 composiciones.

Si tomamos como punto de partida estudiantes portugueses, por tanto, podemos obtener mucha más información de las composiciones del nivel A2 para una investigación como la que nos ocupa.

### 3.5.3. Nivel de dominio

El nivel de dominio de la lengua española del grupo descrito es un nivel A2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER)<sup>73</sup>. Mata Beirante (2017: 22) compendia de forma muy clara cuáles son las particularidades fundamentales de cada uno de los niveles que contempla el MCER<sup>74</sup>:

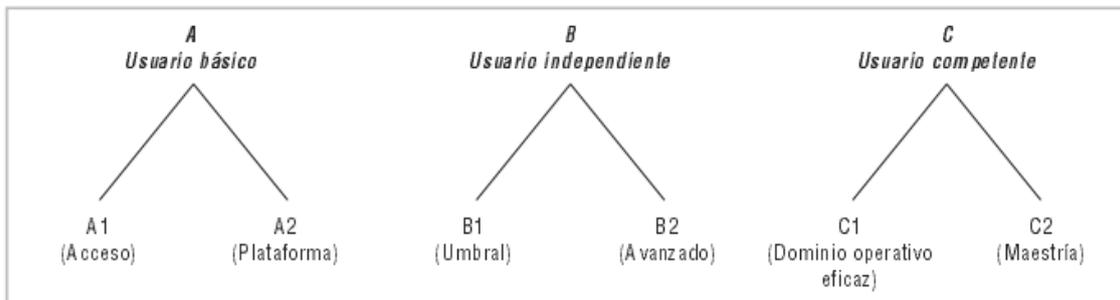
No QECR, são apresentados quadros e grelhas que têm como finalidade orientar os aprendentes e os professores a avaliar se os níveis de referência foram alcançados dado que, no nível A, o aprendente deve ter conhecimentos de expressões básicas utilizadas quotidianamente e de frases isoladas. Por contrário, o nível B, exige que o aprendente seja capaz de compreender as ideias básicas presentes nos textos e de ter um discurso simples e coerente acerca de temáticas do seu interesse. Enquanto isto, no nível C, pressupõe-se que o aprendente seja capaz de ler e compreender as ideias presentes em textos académicos e científicos e de ter um discurso fluente e espontâneo tendo, conseqüentemente, conhecimento de um vasto vocabulário e expressões com a finalidade de ter um discurso coerente e coeso.

---

<sup>73</sup> El MCER “forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo” (Consejo de Europa, 2001: IX).

<sup>74</sup> *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR), en portugués.

Para presentar esto de un modo más visual, se reproduce a continuación el siguiente esquema, extraído del propio *Marco* (Consejo de Europa, 2001: 25):



*Figura 1. Esquema de niveles del MCER. Fuente: Consejo de Europa, 2001: 25.*

Los descriptores esenciales de este nivel A2 (o *plataforma*), es decir, los puntos básicos que se espera que el aprendiz domine en este estadio, se resumen aquí:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).

Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (Consejo de Europa, 2001: 26).

## **4. Aportación práctica: propuesta de clasificación de errores de los aprendices de español de L1 portugués a partir de las muestras obtenidas del CAES**

### **4.1. Clasificación de los errores**

#### **4.1.1. Errores por adición**

El primer mecanismo presentado es el de los errores por adición. La mayoría de los errores de este grupo relativos al sistema verbal en estudiantes portugueses tiene que ver, de acuerdo con los datos obtenidos a partir de esta investigación, con la adición de

una preposición a un verbo que no la exige, es decir, que no la rige. Dentro de este grupo, un error notablemente recurrente consiste en añadir la preposición *de* a los verbos *gustar* y *encantar*.

1. *un dormitorio en vuestro hotel. Me encantaría una sencilla con baño compartido, aire acondicionado, un minibar y también de tener una vista al mar*

Localización: estudiante 1012, tarea 2834.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *en vuestro hotel. Me encantaría una sencilla con [...] minibar y también  $\emptyset$  tener una vista al*

2. *esencial tener el aire condicionado. ¿Gustaría de os preguntar se tienen disponibilidad*

Localización: estudiante 1021, tarea 2861.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: I: *el aire acondicionado. Me gustaría  $\emptyset$  preguntaros si tenéis;*  
II: *el aire acondicionado. Me gustaría  $\emptyset$  preguntarles si tienen*

3. *en Madrid por lo tanto gustaría de saber se hay habitaciones libres*

Localización: estudiante 1024, tarea 2870.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *por lo tanto me gustaría  $\emptyset$  saber si hay*

Relación completa de errores (1-25) en el apéndice 8.7. Ap. 7. Adición: *Gustar/Encantar + de.*

En portugués, la preposición *de* está, en la mayoría de los casos, regida por el verbo *gustar* (*gostar*) (Rocha, 2001; Matos, 2009; Álvares, 1998; Marques, 2020), como se observa en los siguientes ejemplos: I. *de boa qualidade e que gosta de jogar com os companheiros. Espero;* II. *Equivocada, quase toda a esquerda gosta do Adolfo. Uns gostarão por boas* (corpus NOW). Un caso en el que la preposición no es exigida por este verbo es cuando este selecciona una oración subordinada completiva, según indican Peres y Mória (1995: 113) y Arim (2006). Un ejemplo de este caso es el siguiente: *quando se somam todas ninguém gosta  $\emptyset$  que os combustíveis estejam ao preço* (corpus NOW). Este error es observado también por Honório (2016: 45, 48): I. *\*Los turistas gustan de pascar;* II. *\*A mí me gusta de viajar.* Debemos recordar, llegados a este punto, que la clasificación propuesta para los errores examinados responde a la voluntad de seguir de forma

fidedigna la clasificación del CORELE para comprobar si esta resulta apropiada para alcanzar los objetivos de la investigación. Así, algunos de los errores presentados pueden no responder a esta clasificación o encajar en dos categorías al mismo tiempo y pueden requerir otro enfoque que considere una clasificación distinta. En los casos en los que un error puede incluirse en dos categorías a la vez, se ha decidido optar por la clasificación que se ajusta mejor a ese error concreto. Algunos ejemplos de estas limitaciones son introducidos más abajo.

El mismo fenómeno observado con *gustar* y *encantar* se da con notable recurrencia con el verbo *necesitar*.

26. *agradecía que fuese rápido porque **necesito de** esta información para planear mis*

Localización: estudiante 1024, tarea 2870.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *fuese rápido porque necesito  $\emptyset$  esta información para*

27. *escribiendo este correo electrónico porque **necesito de** hacer una reserva en su hotel.*

Localización: estudiante 1038, tarea 2912.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *correo electrónico porque necesito  $\emptyset$  hacer una reserva en*

28. *es Maria Malheiro y yo **necesito urgentement de** hacer una reserva, por favor.*

*Necesito de*

Localización: estudiante 1041, tarea 2921.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Maria Malheiro y yo necesito urgentemente  $\emptyset$  hacer una reserva, por favor*

Relación completa de errores (26-33) en el apéndice 8.8. Ap. 8. Adición: Necesitar + de.

Como sucede con *gustar*, el verbo *necesitar* (*precisar* o, más formal, *necessitar*) exige la preposición *de* (Marques, 2020; Guilherme, 2009). Como indica el *Dicionário Houaiss* (2003, citado en Prada, 2005, y en Martins, 2008),

[...] quando a ele [verbo *precisar*] se segue outro verbo no infinitivo [...] em Portugal, se usa sempre seguido de preposição (*preciso de fazer, precisava de sair, precisou de se explicar*) enquanto, no Brasil, tal emprego tem vindo a rarear (*preciso fazer, precisava sair, precisou explicar-se*) [...].

La preposición también parece ser opcional en el caso de *necessitar*, como apuntan Mira Mateus *et al.* (2003: 248, citado en Mateus, 2011: s/p). A continuación se presentan dos ejemplos que muestran esta estructura en contextos de portugués L1: I. *organização diferente, uma vez que precisa de levar consigo outro tipo de*; II. *a minha confiança. Eu não preciso de ele para falar o que* (corpus NOW). En tercer lugar, es relativamente común encontrar los verbos *esperar* y *aguardar* seguidos de la preposición *por*.

34. *¡Muchas gracias por vuestro tiempo! Espero por una respuesta temprana. Marta Azevedo*

Localización: estudiante 1033, tarea 2897.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *por vuestro tiempo! Espero Ø una respuesta temprana.*

35. *puedo realizar mi reserva oficialmente? Espero por la respuesta. Gracias por la*

Localización: estudiante 1041, tarea 2921.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *mi reserva oficialmente? Espero Ø la respuesta. Gracias*

36. *por lo fin de semana. Aguardo por una breve respuesta, Muchas gracias*

Localización: estudiante 1046, tarea 2936.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *fin de semana. Aguardo Ø una breve respuesta*

Como indica Rocha (2006), el verbo *esperar* exige en portugués la preposición *por* cuando va seguido de un sustantivo o un pronombre, como ocurre en los ejemplos 34 y 35. Respecto a *aguardar*, el *Dicionário Houaiss* (s/f, citado en Mateus, 2011b) da por válidas tanto la presencia como la ausencia de la preposición (*aguardava o momento y aguardava por melhor oportunidade*). El siguiente caso relacionado con este fenómeno tiene que ver con el verbo *llamar* seguido de la preposición *de*.

37. *y a los cuales siempre llamé de Bob y Jane. Ellos hablaban*

Localización: estudiante 1030, tarea 2886.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *los cuales siempre llamé Ø Bob y Jane*

En portugués, *llamar (chamar)* puede o no ir acompañado de la preposición *de*, como señalan Neves Henriques (1999: s/p) o Rocha (2018: s/p). Con algo más de detalle, Cunha y Lindley Cintra (1987: 518) indican que este verbo, con sentido de «calificar» o «nombrar», se puede construir con objeto directo + predicativo, con objetivo directo + predicativo precedido de la preposición *de*, con objeto indirecto + predicativo o con objeto indirecto + predicativo precedido de la preposición *de*. Este último caso es el que se observa en el ejemplo 37 y el que aparece en los siguientes ejemplos de portugués L1: I. *O texto, que cria o chamado de Imposto Único, foi apresentado por*; II. *graças ao que a empresa chama de Tetracell, que utiliza um algoritmo* (corpus NOW). Cabe destacar, por otro lado, la presencia de la preposición *de* con el verbo *tratar*.

38. *tendré que irme a Oporto tratar de asuntos de negocios. Yo quiero*

Localización: estudiante 1047, tarea 2939.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *a Oporto a tratar Ø unos asuntos de*

Como se ha visto con otros casos, el origen de este error radica en la posibilidad existente en portugués de añadir la preposición *de* a este verbo (*tratar*). Como se apunta en el *Dicionário Houaiss* (s/f, citado en Rocha, 2012), “no sentido de «abordar», «discutir», o verbo tratar usa-se com o sem a preposição *de*”. Algunos ejemplos concretos de empleo de *tratar* + *de* son los siguientes: I. *ainda na comissão especial que trata do tema. Manifestantes saíram ontem*; II. *dois presidentes se encontraram para tratar de assuntos como a situação na* (corpus NOW).

El siguiente error observado dentro de este mecanismo de cambio es la adición de preposición *a* con complementos de objeto directo que no son de persona o elemento personificado.

39. *y ya no es raro ver a sus fotografías en la calle*

Localización: estudiante 1016, tarea 2845.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: desconocido.

Corrección: *no es raro ver Ø sus fotografías en*

40. *iros a un otro planeta. He visitado a cinco de las ciudades principales*

Localización: estudiante 1030, tarea 2886.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: desconocido.

Corrección: *a otro planeta. He visitado Ø cinco de las*

41. *para mis padres y amigos. ¡Recomiendo a todos a iren visitar esa ciudad, porque*

Localización: estudiante 1034, tarea 2898.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: desconocido.

Corrección: *padres y amigos. Recomiendo a todos Ø ir a visitar esa*

En portugués, estos verbos (*ver*, *visitar* y *recomendar*) no van acompañados de la preposición *a*, tampoco cuando van con objeto directo de persona o elemento personificado, como se puede comprobar recurriendo a ejemplos reales de la lengua: I. *Mia Farrow soube do caso ao ver umas fotografias de Soon-Yi nua*; II. *ciudades foi dividida pelo grupo. Visitaram cidades como Paris, Berlim, Bruxelas*; III. *dias para a aventura. Ela recomenda ir de trem ou carro*, respectivamente (corpus NOW). El error que nos ocupa es identificado también por Aparecida (1998: 515): I. *\*Después de un rato, vi a unas piedras muy bonitas*; II. *\*Carmen ha preguntado a su abuelo si él no via a la televisión*. Sin embargo, la autora no ofrece ninguna explicación para este fenómeno. Por ello, se ha decidido clasificar este error como “desconocido” en lo que se refiere a la etiología. Sin embargo, supone, ciertamente, un posible error que considerar al trabajar con estudiantes lusófonos.

El último error observado relativo a este primer mecanismo de cambio es la adición de pronombre en verbos no pronominales.

42. *se sólo hacen reservas pessoalmente. Me quedo esperando su respuesta y lo agradecía*

Localización: estudiante 1024, tarea 2870.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: intralingüístico.

Corrección: I. *hacen reservas personalmente. Ø Quedo esperando su respuesta*; II. *hacen reservas personalmente. Ø Quedo a la espera de su*

43. *Para llegar allá, tuve que cogermel el avión en Porto y*

Localización: estudiante 1034, tarea 2898.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: desconocido.

Corrección: *allí, tuve que coger-Ø el avión en*

44. *tiene abuelos,pués su madre se morrió cuando ella tenía doce años*

Localización: estudiante 1042, tarea 2923.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: intralingüístico.

Corrección: *pues su madre Ø murió cuando ella tenía*

Por lo que se ha observado, los verbos *quedar* (*ficar*, en portugués), *morir* (*morrer*) y *coger* (*pegar*) son generalmente empleados en portugués como verbos no pronominales, como se puede comprobar, además, con los siguientes ejemplos: I. *seco*. "Muito bem. Então, pense. **Fico** esperando que me diga o; II. *BLL*. *Afinal, lembre-se que Perry morreu em uma inocente festa entre pais*; III. *não pode*. *Ele tem que **pegar** um avião pra Califórnia", ela*, respectivamente (corpus NOW). Así, hemos optado por clasificar los errores 42 y 44 como intralingüísticos en lo que respecta a la etiología, ya que entendemos que se trata simplemente de un uso erróneo de las formas *quedarse* y *morirse* existentes en la lengua española. En el caso del error 43, en cambio, se ha decidido clasificarlo como "desconocido" ya que, si bien en español existe la forma *cogerse* seguida de medios de transporte, este empleo es poco habitual y, por otro lado, desconocemos si puede haber sido el móvil que ha motivado este error. Un análisis más amplio de muestras de estudiantes portugueses podría arrojar algo más de luz sobre esta cuestión (v. apartado 6. *Limitaciones del estudio y potenciales líneas de investigación*).

#### 4.1.2. Errores por orden incorrecto

El mayor error observado relativo al orden es la recurrente anteposición del pronombre clítico.

45. *hablamos, tengo muchas ganas de te ver. bien, voy a hablar te*

Localización: estudiante 1011, tarea 2829.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *muchas ganas de verte. Bien, voy a*

46. *reserva para estas fechas. Poderían me enviar un fax con los precios*

Localización: estudiante 1011, tarea 2831.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *estas fechas. ¿Podrían enviarme un fax con*

47. *pasando todos? Os escribo para os **hablar** de mis vacaciones aquí en*

Localización: estudiante 1013, tarea 2835.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Os escribo para hablaros de mis vacaciones*

Relación completa (45-59) en el apéndice 8.9. *Ap. 9. Orden incorrecto: Anteposición de pronombre personal.*

La posición de estos pronombres constituye, ciertamente, un error habitual en los estudiantes lusófonos de portugués, como se puede comprobar a lo largo de todo este apartado. Esto supone un problema también en contextos de portugués L1: es decir, la posición de los pronombres oblicuos en esta lengua entraña, a menudo, dificultades para los hablantes de portugués como L1. Perini (2005: 229) destaca que “o verdadeiro problema está nas freqüentes incertezas de julgamento quanto à posição dos clíticos em certos casos” y que, para los hablantes, puede resultar algo difícil “determinar as circunstâncias em que a língua admite a próclise e/ou a ênclise”. Sobre los casos concretos que se acaban de presentar, Gouveia (2003) indica que “com os infinitivos soltos, mesmo quando modificados por negação, é lícita a próclise ou a ênclise, embora haja acentuada tendência para esta última colocação pronominal”, y ofrece los siguientes ejemplos: I. *Canta-me cantigas para **me** embalar!*; II. *Para não fitá-lo, deixei cair os olhos*. Los siguientes ejemplos también ilustran esta idea: I. *que te admira, que ama **te ver** crescer profissionalmente, que sabe de;* II. *se for possível deveriam de **me enviar** uma mensagem sobre esta oferta* (corpus NOW). Dentro de este grupo, cabe destacar la anteposición del pronombre en las formas de imperativo.

60. *hay algunos descuentos para niños. **Me envíen** por favor los precios disponibles*

Localización: estudiante 1023, tarea 2867.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *descuentos para niños. Envíenme, por favor, los*

61. *países posibles mientras que puedo. **Me cuenta** como fueran tuyas vacaciones, me*

Localización: estudiante 1039, tarea 2913.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *posibles mientras pueda. Cuéntame cómo fueron tus*

Volviendo a la idea expresada anteriormente, Benedetti (2002: 161) explica que “los pronombres pueden estar antepuestos al verbo (*Agora me dé o livro*), pospuestos a él (*Dei-lhe o livro*) o en el interior de las formas verbales (*Dar-te-ei o livro, estou lhe dando o livro*)”. El primer ejemplo que proporciona el autor nos sirve para explicar el fenómeno de esta anteposición en el imperativo afirmativo. Petrolini (2008: 3) ofrece, en este sentido, el siguiente ejemplo: *Me contem tudo!* Gouveia (2003) apunta que “a colocação dos pronomes átonos no Brasil, principalmente no colóquio normal, difere da actual colocação portuguesa e encontra, em alguns casos, similar na língua medieval e clássica”, siendo una característica más propia del portugués brasileño, así como de las variedades africanas (v. apartado 6. *Limitaciones del estudio y potenciales líneas de investigación*), “a possibilidade de se iniciarem frases com tais pronomes, especialmente com a forma *me*”, como se puede observar en los ejemplos extraídos de nuestro corpus. Algunos ejemplos obtenidos a partir de situaciones reales son los siguientes: I. *onde estava o meu pai! Me diga o que você fazia na;* II. *está? O que tem feito? Me conta as novidades, como você fazia* (corpus NOW). En un plano más general, en todo caso, Benedetti (2002: 161-162) explica que,

además de las muchas posibilidades de situar el pronombre en portugués (más numerosas que en español) y de que ello esté íntimamente relacionado con el nivel de lenguaje (en el cuadro hemos ido del uso más coloquial al más formal), se nota, en el discurso informal, una tendencia clara de anteposición del pronombre a las formas verbales simples, frente a la posposición, recomendada por la norma y más del gusto literario.

Esto explica, a nuestro juicio, la gran cantidad de ejemplos advertidos en el corpus en los que el pronombre aparece antepuesto, sobre todo en los ejemplos 45-59. Por otro lado, se ha advertido también un ejemplo del caso contrario, es decir, de posposición del pronombre en casos en los que, en español, el pronombre acostumbra a ir antepuesto.

62. *el mismo hotel que yo. Llamase Juan y tiene veinte años*

Localización: estudiante 1024, tarea 2868.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *hotel que yo. Se llama Juan y tiene*

Este es un ejemplo más de la gran flexibilidad en la posición de los pronombres en portugués de la que habla Benedetti. Los siguientes enunciados muestran ejemplos reales de este fenómeno: I. *cima dos utentes. Isto chamase cobardia e malvadez. A Vimeca, pero*

II. *Saiu um jogador titular que se chama João Félix e tudo indica*; III. *de idade, que em vida chamou-se Manhonga Matos, natural de a comuna, pero* IV. *Brilhante, senhor presidente! Foi quando se chamou precariedade à precariedade que um* (corpus NOW). A modo de conclusión, se hace patente que los pronombres oblicuos suponen un importante obstáculo para los estudiantes lusófonos a la hora de aprender español. Así lo atesta, por ejemplo, Sotolongo (2018: 32) al estudiar los errores cometidos por estudiantes lusófonos de origen angolano. Este apartado, por tanto, requerirá de un análisis más detallado, atendiendo a cada uno de los casos concretos advertidos (v. apartado 6. *Limitaciones del estudio y potenciales líneas de investigación*).

#### 4.1.3. Errores por omisión

Respecto a los errores por omisión, cabe destacar, en primer lugar, la ausencia de preposición *a* para objeto directo de persona o elemento personificado.

63. *solo diecinueve años esta educando Ø su hija como una verdadera*

Localización: estudiante 1013, tarea 2836.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *años está educando a su hija como*

64. *calidades, siempre que puede ayuda Ø los otros y además consigue*

Localización: estudiante 1018, tarea 2851.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *que puede ayuda a los demás y*

65. *Big Ben y los museos conocí Ø personas muy distintas que cambiaron*

Localización: estudiante 1019, tarea 2853.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *los museos conocí a personas muy distintas*

Relación completa (63-90) en el apéndice 8.10. *Ap. 10. Omisión: Ausencia de preposición a para CD de persona.*

Como indica Aparecida (1998: 515), es recurrente la omisión de la preposición *a* con objeto directo de persona o elemento personificado en estudiantes lusófonos. En efecto, el origen de este error radica en la ausencia, en portugués, de preposición en estos casos,

como se puede comprobar con los siguientes ejemplos: I. *solução para o cyberbullying é educar os alunos para o problema*; II. *O intuito de Eleazar era ajudar os meninos do Nordeste. Ele*; III. *89. Percorra a fotogaleria e conheça os 15 jogadores que correm*, respectivamente (corpus NOW). Peixoto (2019: 172, 173) advierte también este error y presenta ejemplos como los siguientes: I. *\*[...] mirando el pintor [...]*; II. *\*Enseña los niños a serem personas [...]*; III. *\*[...] los padres educar los hijos y los hijos obedecer los padres [...]*. También Durão (2004: 141, citado en Peixoto, 2019: 173) y Torijano Pérez (2003: 338-339, citado en Peixoto, 2019: 173) lo destacan. Peixoto (2019: 173) concluye, por tanto, que “el empleo de la preposición *a* es una dificultad importante para los estudiantes y que puede tener su origen en la interferencia con la lengua materna”. Este error, para concluir, también es advertido por Aparecida (1998: 515): I. *\*En la estación de autobús, no vimos mis primas, entonces fuimos andando*; II. *\*Vi Juan cerca de su casa*.

Otro error que destacar es la ausencia de la preposición *a* en la perífrasis verbal ingresiva *ir + a + infinitivo*.

91. *este verano a Madrid y voy Ø comenzar por decir que la ciudad*

Localización: estudiante 1011, tarea 2829.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *a Madrid y voy a comenzar por decir que*

92. *todos los fin de semana va a su escuela de danza Ø hacer su espetáculo. en su vida*

Localización: estudiante 1011, tarea 2830.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *fin de semana va a su escuela de danza a hacer su espetáculo. en*

93. *Yo voy Ø hablar de mi mejor amiga que*

Localización: estudiante 1012, tarea 2833.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Yo voy a hablar de mi mejor*

Relación completa (91-108) en el apéndice 8.11. Ap. 11. Omisión: Ausencia de preposición *a* en *ir + a + infinitivo*.

Respecto a este error, Peixoto (2019: 172) señala que

en español, la preposición *a* forma con el verbo *ir* [...] una perífrasis verbal de infinitivo, que puede expresar idea de futuro, de acuerdo con la intención del hablante o con el contexto. A este respecto la RAE y ASALE (2010 b: 541) explican que: “[e]l valor fundamental de esa perífrasis es temporal. Expresa posterioridad, tanto desde el momento de habla, en competencia con el futuro (Voy a estudiar; Van a ponerse de acuerdo; Va a llover), como respecto de un momento anterior [...]”. Sin embargo, en portugués la preposición *a* está ausente y, así pues, sigue el modelo verbo *ir* + infinitivo.

También Cunha y Lindley Cintra (1987: 475) indican que se emplea la estructura constituida por el presente de indicativo del verbo *ir* + infinitivo del verbo principal para indicar una acción futura inmediata. Los siguientes ejemplos corroboran lo que se acaba de explicar: I. *poupança e, com o dinheiro, vou comprar meu carro e aprender a*; II. *aqui e eu respondi: só vamos ir para outro lugar se o* (corpus NOW). Honório (2016: 45) también advierte este error y presenta el siguiente ejemplo: *\*Sé que voy Ø viajar para España*. Peixoto (2019: 172-173), por su parte, ofrece ejemplos como los siguientes: I. *\*ella vá Ø hacer una facultad*; II. *\*habla que va Ø se entregar*. Este fenómeno se da también con la estructura *venir + a + infinitivo* como forma no perifrástica.

109. *Priscila Machado y soy portuguesa. Vengo por este meio Ø reservar una habitación en vuestro hotel*

Localización: estudiante 1027, tarea 2877.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *y soy portuguesa. Vengo por este medio a reservar una habitación en*

110. *Paris con mis padres, y vengo así Ø hablarte de como se pasaran mis*

Localización: estudiante 1027, tarea 2877.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *mis padres, y vengo así a hablarte de como se*

111. *Sr... , de mi mayor consideración. Vengo Ø reservar una habitación del tipo apartamento*

Localización: estudiante 1032, tarea 2894.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *mi mayor consideración. Vengo a reservar una habitación del*

Uno de los empleos de *venir* (*vir*, en portugués) es “com o infinitivo do verbo principal, para indicar movimento em direcção a determinado fim ou intenção de realizar um acto” (Cunha y Lindley Cintra, s/f, citado en Figueira, 2017). En este caso, por tanto, tampoco es correcto, en portugués, añadir la preposición *a* en esta estructura, como prueban los siguientes ejemplos: I. *a sua presença no momento. "Venho mostrar às minhas filhas o que;* II. *Visite as nossas lojas e venha conhecer estas deliciosas opções. Temos a* (corpus NOW).

Otro error que cabe destacar es la omisión del pronombre en verbos pronominales, fenómeno similar al advertido en los errores 42, 43 y 44. Cabe mencionar, en primer lugar, el empleo de los verbos *gustar* y *encantar* como no pronominales.

112. *laciudad pero lo que más he gustado fue la noche de Madrid*

Localización: estudiante 1011, tarea 2829.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: I. *lo que más me ha gustado ha sido la;* II. *lo que más me gustó fue la noche*

113. *reserva para el próximo mes. Gostaría reservar una habitación double, con*

Localización: estudiante 1016, tarea 2846.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *el próximo mes. Me gustaría reservar una habitación*

114. *es mi luna-de-miel, gostaria también tener una botella de*

Localización: estudiante 1016, tarea 2846.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *luna de miel, me gustaría también tener una*

Relación completa (112- 117) en el apéndice 8.12. Ap. 12. Omisión: Ausencia de pronombre en *gustar/encantar*.

Como se ha visto en los ejemplos 1-25, en portugués, el verbo *gustar* sigue la estructura “*alguém gosta de algo*”, por lo que se trata de un verbo no pronominal. Vigón Artos (2004: 909) explica que “en una fase inicial al alumno le costará mucho trabajo asimilar

construcciones sintácticas como las de «gustar», existentes en su lengua, pero diferentes en la lengua meta, por lo que creará y fosilizará infinitas construcciones Interlinguales” y presenta el siguiente ejemplo: \**Juan gusta de los caballos*. Reproducimos, aquí, dos ejemplos más que prueban la existencia de esta estructura en portugués: I. *idade. Neymar incomoda quem não **gosta** de ele pelo simples fato*; II. *que pratica crossfit e também **gosta** de correr. Manuele é estudante* (corpus NOW). Este fenómeno ha sido advertido también con *irse*.

118. *ibamos a pasar genial. Ahora Ø **tengo que ir**, voy a visitar la muralla*

Localización: estudiante 1013, tarea 2835.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: I. *pasar genial. Ahora me tengo que ir, voy a visitar*; II. *pasar genial. Ahora tengo que irme, voy a visitar*

Como en el caso anterior, este error responde a la recurrencia por parte del estudiante a la estructura del verbo en portugués, que no es pronominal, como se observa en los siguientes ejemplos: I. *nos SMAS? Sr. Silva –... Agora **tenho de Ø ir**, mas ainda havemos de conversar*; II. *tenho o carro mal estacionado, **tenho de Ø ir**'. "Sami Malek é um professor* (corpus NOW).

Otro error relativo al mecanismo de cambio por omisión es la ausencia de preposición (errores 119, 120 y 122), artículo (error 123) o preposición y artículo (error 121) con verbos con los verbos *tocar* con valor de ‘hacer sonar según arte algún instrumento’ (Real Academia Española, 2014b) y *jugar* con valor de ‘practicar un juego o un deporte’ (Real Academia Española, 2005).

119. *en sus tiempos libres él **juega Ø futbol** con sus compañeros de clase*

Localización: estudiante 1024, tarea 2869.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *tiempos libres él juega a futbol con sus compañeros*

120. *donde toca la guitarra y **juega Ø ping-pong** en la Universidad del Minho*

Localización: estudiante 1039, tarea 2914.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *la guitarra y juega a ping-pong en la Universidad del Minho*

121. *la noche y se quedaban **tocando Ø guitarra** y cantando hasta el nacer*  
 Localización: estudiante 1042, tarea 2922.  
 Tipo: sin clasificar.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: y se quedaban tocando la guitarra y cantando hasta
122. *para quando se habla de **jugar Ø consuela** con los amigos, apesar de*  
 Localización: estudiante 1045, tarea 2932.  
 Tipo: sin clasificar.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: se trata de jugar a la consola con los amigos
123. *por la tarde. Ahí fui **jugando Ø ping-pong**, haciendo amigos e mejorando mi*  
 Localización: estudiante 1047, tarea 2937.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: Ahí he estado jugando a ping-pong, haciendo amigos y

Perini (2002: 336-337) explica que, en portugués, cuando se designan actividades y habilidades relacionadas con un objeto, como «piano», se omite el artículo, y presenta el siguiente ejemplo: *Carlinhos toca piano*. Esto explica el error 121. Esta misma ambigüedad se aplica a otros grupos de palabras relativos, por ejemplo, a nombres de idiomas, ciencias o deportes. Este último caso nos interesa para el resto de los errores. En todos estos casos, prosigue,

when used with verbs referring to the respective activity or skill, words designating languages, sports, sciences, and academic subjects are used generally without an article; when understood as referring to the respective physical objects, languages, and so on, these words are used regularly, that is, with the article (ibidem: 337).

Los siguientes ejemplos ilustran lo expuesto: I. *e ainda é incapaz de **tocar Ø guitarra***), *sentimos que não é apropriado* pero II. *mudar mostra o cantor com **a guitarra** e a artista com os*; III. *disse ele, acrescentando que planejavam **jogar Ø ping-pong** e cozinhar um prato de* pero IV. *registrada de um jogo recreativo, **o ping-pong** teve seu nome alterado para* (corpus NOW). Respecto al “tipo”, este error comporta algunos problemas si tenemos en cuenta la clasificación que establece el CORELE. En efecto, el error 121 (ausencia de artículo) parece no adaptarse a ninguno de los casos propuestos por este corpus (v. apéndice 8.3. Ap. 3. CORELE. *Tipos de error: gramática*). El error 122 (ausencia de preposición y artículo), por su parte, encaja parcialmente en la clasificación

“gramática > palabra > preposición > idiomática” en lo que respecta a la preposición *a*, pero presenta el mismo error que en 121 al tratar la ausencia de la preposición *la*. Por este motivo, este aspecto ha sido categorizado, por ahora, como “sin clasificar”. Esto pone de relieve, como se ha indicado arriba, que la clasificación adoptada, la que sigue el CORELE, no se ajusta al completo a los errores observados en nuestro corpus y que, por tanto, siguiendo otra propuesta de clasificación es posible que estos encajasen mejor en una categoría determinada. Esta cuestión es tratada con algo más de detalle en el apartado 6. *Limitaciones del estudio y potenciales líneas de investigación.*

El último error por omisión observado es la ausencia de la preposición *a* en la perífrasis verbal incoativa *empezar + a + infinitivo*.

124. *que quiero y que estoy **empezando** Ø hacer... ¡Un besito muy grande para*

Localización: estudiante 1032, tarea 2829.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *y que estoy empezando a hacer. ¡Un besito muy*

En portugués, como indica Rocha (2016), “como auxiliar, o verbo *começar* tem geralmente associada a preposição *a*”. No obstante, puede ir también acompañado de otras preposiciones, como *de* (ibidem; Tavares Louro, 2004), con unos matices que quedan fuera de los objetivos de esta investigación. En cualquier caso, la estructura *começar + infinitivo* que encontramos en el ejemplo 124 parece ser poco común en portugués: en el corpus NOW aparecen apenas 100 ejemplos de *começar* (en cualquiera de sus formas) + *fazer* y más de 13.000 ejemplos de *começar + a + fazer* (por tomar el ejemplo hallado en nuestro estudio). El hecho de que, pese al bajo número de ejemplos, exista la estructura sin preposición, nos ha hecho colocar el error relativo a esta perífrasis verbal como interlingüístico.

#### **4.1.4. Errores por mezcla**

El error más recurrente incluido en el grupo de los errores por mezcla de los textos estudiados es el empleo de la estructura compuesta por la preposición *a* seguida del verbo en infinitivo para expresar el gerundio. Se trata, por consiguiente, de un error tanto por adición como por falsa selección.

125. *del globo. Estas vacaciones me **están a salir** más divertidas que las del*  
 Localización: estudiante 1021, tarea 2859.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > forma no personal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: I. *globo. Estas vacaciones me están saliendo (¿) más divertidas que*; II. *globo. Estas vacaciones están saliéndome (¿) más divertidas que*
126. *Los restantes días fueron pasados **a conocer** el pueblo, los costumbres y*  
 Localización: estudiante 1024, tarea 2868.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > forma no personal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *días los pasamos conociendo el pueblo, las*
127. *una enfermedad muy mala, ella **esta** siempre **a reírse** y así. Mi mejor amiga*  
 Localización: estudiante 1038, tarea 2911.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > forma no personal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: I. *muy mala, ella está siempre riéndose y así (¿). Mi*; II. *muy mala, ella se está siempre riendo y así (¿). Mi*

Relación completa (125-131) en el apéndice 8.13. *Ap. 13. Mezcla: A + infinitivo para el gerundio.*

Rocha Lima (2011: 504) indica que, en portugués, cuando el infinitivo va precedido de la preposición *a*, equivale a gerundio. Cunha y Lindley Cintra (1987: 394) explican que en el portugués estándar y en los dialectos septentrionales de Portugal predomina la estructura formada por *estar* (o *andar*) + preposición *a* + infinitivo, mientras que en Brasil, en los dialectos centro-meridionales de Portugal (principalmente en el Alentejo y en el Algarve), en las Azores y en los países africanos es más común la estructura *estar* (o *andar*) + gerundio. Esta última forma es, además, la más antigua del idioma. Si bien el portugués europeo es, en general, más conservador que, por ejemplo, el de Brasil (Cunha, 1986, citado en Mendes, 2006: 1.554-1.555), este es uno de los casos concretos en los que la variante europea muestra una mayor innovación. Esta forma (*a* + infinitivo) es conocida también como infinitivo gerundivo (Mendes, 2006: 1.554). Algunos ejemplos de empleo del infinitivo gerundivo son los siguientes: I. *População na China, que está **a encetar** um ambicioso plano para competir*; II. *macroeconómica do país e está **a manter** vários encontros com a classe* (corpus NOW). El error es también identificado por Pérez Pérez (2008: 29): *\*¿Cómo estás? Ahora yo estoy a vivir en otra ciudad porque mis [...].*

Otro error observado es el empleo de la estructura formada por el verbo en pretérito perfecto simple de la voz pasiva en lugar de la forma en la voz activa.

132. *Mis vacaciones del año pasado  **fueron pasadas**  contigo, y bien, ¿sabes lo*

Localización: estudiante 1021, tarea 2859.

Tipo: gramática > palabra > verbo > tiempos de pasado.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *del año pasado  las pasé  contigo, y bien*

133. *muy hermosa. Los restantes días  **fueron pasados**  a conocer el pueblo, los*

Localización: estudiante 1023, tarea 2868.

Tipo: gramática > palabra > verbo > tiempos de pasado.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *de los días  los pasamos  conociendo el pueblo*

134. *Italia. No tuve hijos y  **fue casado**  una vez. Senna fue uno*

Localización: estudiante 1034, tarea 2899.

Tipo: gramática > palabra > verbo > tiempos de pasado.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *tuvo hijos y  se casó  una vez. Senna*

De un modo general, Bladilo y Lauriente (2010: 196) explican que la pasiva con *ser* es mucho más habitual en portugués y en español. En efecto, parece bastante recurrente el empleo de la forma pasiva del pretérito perfecto simple en lugar de la forma activa. Este error es advertido también por Flores Pérez (2006: 83):

Destaca, por otro lado, el uso de la pasiva, el cual, a pesar de no ser incorrecto desde el punto de vista gramatical, aparece en contextos en los que un hispanohablante no la utilizaría (ej.: *las vacaciones fueron pasadas*).

Sin embargo, no hemos encontrado información útil sobre los contextos concretos en los que se recurre, en lengua portuguesa, a esta forma. Reproducimos, en todo caso, dos ejemplos que nos ayudan a comprender el origen de esta transferencia de la L1: I. *A sua infância e adolescência  **foram passadas**  entre Inglaterra e Alemanha, tendo-se;* II. *Gravatá de os Gomes. O médico  **foi casado**  com uma irmã de Hamilton Didier* (corpus NOW).

Por otro lado, un error que se debe considerar dentro de este mecanismo de cambio es la estructura formada por adverbio temporal seguido de *que* + pretérito perfecto simple en lugar de la estructura *de* + infinitivo.

135. *paisage arriba es fenomenal. Depois **que llegué** solo pensaba en visitar los*  
 Localización: estudiante 1019, tarea 2853.  
 Tipo: sin clasificar.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *es fenomenal. Depois de llegar solo pensaba en*
136. *En el primero día, luego **que llegamos** conocimos un grupo de jóvenes*  
 Localización: estudiante 1042, tarea 2922.  
 Tipo: sin clasificar.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *primer día, depois de llegar conocimos a un*

Mira Mateus *et al.* (2003: 722) indican que para indicar posterioridad en portugués se pueden emplear tanto *depois/logo que* como *depois/logo de*, ambas locuciones subordinativas temporales, y ofrece los siguientes ejemplos: I. *Depois de eu ter saído de casa, a Maria telefonou*, II. *Logo que eu saí, eles chegaram da discoteca*. No obstante, no se ha encontrado más información sobre los contextos que requieren de una u otra locución, en caso de no ser estas totalmente intercambiables. Así, los siguientes ejemplos nos muestran casos de los dos tipos en contextos de portugués L1: I. *Agora, graças a Deus, depois **que nós fizemos** eles desmancharam e fizeram outra*, pero II. *pré-requisitos. "A atitude dos EUA, depois **de nós esclarecermos** as nossas intenções de diálogo*; III. *sua capital, mas somente depois **que eles deixaram** o cargo. Presidentes em exercício*, pero IV. *foi tirada 30 minutos depois **de eles nascerem**, a minha broa da epidural* (corpus NOW). Respecto al “tipo”, como ha ocurrido con los errores 121 y 123, se ha decidido categorizar los errores 135 y 136 como “sin clasificar”, pues se ha considerado que no encajaban con ninguna de las divisiones propuestas por el CORELE. Creemos, por todo ello, que este es uno de los casos que requerirá de posteriores revisiones con las que obtener una respuesta satisfactoria, revisiones que contemplen, por ejemplo, partir de una clasificación distinta a la que propone el CORELE, que, como se ha destacado, responde a unos determinados errores entre los cuales pueden no enmarcarse los advertidos en este trabajo (v. apartado 6. *Limitaciones del estudio y potenciales líneas de investigación*).

Por último, cabe mencionar la estructura formada por el verbo *quedar* seguida de adjetivo en lugar del verbo correspondiente conjugado.

137. *trabajan en en hotel que me quedé instalada. Fueron las vacaciones más interesantes*

Localización: estudiante 1023, tarea 2865.

Tipo: gramática > palabra > verbo > tiempos de pasado.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *en el que me instalé. Fueron las vacaciones*

138. *tardes de verano los jardines se quedan llenos de personas de todas las*

Localización: estudiante 1027, tarea 2877.

Tipo: gramática > palabra > verbo > tiempos de pasado.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *verano los jardines se llenan de personas de*

Como indica Martín Salcedo (2017: 135), el verbo *quedar* (*ficar*, en portugués) es altamente productivo en la lengua portuguesa:

En lo que atañe al verbo *ficar*, se sabe que en PB<sup>75</sup> éste tiene un uso muy frecuente en lo (sic.) más diversos contextos. Andrade (2002) ha estudiado 204 frases a partir de un análisis contrastivo y llega a la conclusión de que el alumno brasileño de E/LE tiene muchas dificultades y padece muchas interferencias de la lengua materna cuando aprende el matiz de *ficar* (PB) como *quedar* (EE), y donde el autor advierte que los alumnos generalizan el uso de *quedar* en contexto en donde cabe (sic.) otros verbos.

En este sentido, el autor presenta, además, varios ejemplos observados similares a los advertidos en nuestro corpus y que, sin duda, nos ayudan a comprender mejor el origen de este error:

6. Uso del verbo “quedar + adjetivo” en lugar de verbo conjugado: Ella se quedó decepcionada (IL). Las alas se quedaron rotas (IL). El príncipe se quedó encantado (IL). Ellos se quedaron enamorados (IL). La hada se quedó sorprendida (IL). Él se quedó borracho (IL) (ibidem: 137).

Sotolongo (2018: 61-63) también destaca la recurrencia de este error. Los siguientes ejemplos permiten comparar las producciones de los aprendices de nuestro grupo meta con empleos de la misma estructura en la L1: I. *percurso até ao hotel onde ficar<sup>a</sup> instalado durante esta visita, havia bandeiras*; II. *e paredes de imóveis próximos ficaram cheios de marcas de tiros de* (corpus NOW).

---

<sup>75</sup> PB: Portugués de Brasil.

## 4.2. Valoraciones relativas a los errores

A continuación se exponen los datos extraídos de esta clasificación de forma más clara y se añaden algunos comentarios al respecto con los que arrojar algo más de luz a la cuestión que nos ocupa. En primer lugar, debemos destacar que el número total de errores advertidos y analizados en este corpus de 84 composiciones escritas es de 138 errores. La distribución de estos, según el mecanismo de cambio, se muestra en la siguiente tabla:

Mecanismo de cambio	Número de casos
Errores por adición	44
Errores por orden incorrecto	18
Errores por omisión	62
Errores por mezcla	14
	<b>Total: 138</b>

*Tabla 1. Errores advertidos: total. Fuente: elaboración propia.*

Como se puede comprobar, y recordando que no se han considerado los errores por deformación y los errores por falsa selección, los dos mecanismos de cambio en los que encontramos más errores en producciones de estudiantes portugueses de nivel A2 son los errores por omisión, con 62 casos, y los errores por adición, con 44. Los dos mecanismos restantes, en comparación, muestran un número mucho menor de casos. La siguiente tabla muestra la información relacionada con la clasificación de los errores según el tipo de error<sup>76</sup>:

Tipo	Número de casos
Gramática > palabra > preposición > idiomática	75
Gramática > palabra > pron. personal > verbo pronominal	28
Gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal	19
Gramática > palabra > verbo > forma no personal	7
Gramática > palabra > verbo > tiempos de pasado	5
Sin clasificar	4

*Tabla 2. Errores advertidos: según el tipo. Fuente: elaboración propia.*

La mayoría de los errores que cometen los estudiantes portugueses de este nivel, por lo que se ha podido comprobar en este corpus y teniendo siempre en cuenta los mecanismos de cambio que han sido descartados, tiene que ver con el uso incorrecto de las preposiciones. Más abajo se desglosa cada uno de los mecanismos de cambio, por lo que se puede constatar de forma más clara qué presencia han tenido estos errores en cada uno de ellos. Recordemos que los catalogados como “sin clasificar” son los errores relativos

---

<sup>76</sup> V. apartado 3.4.3. *Tipos de error.*

a la omisión de preposición y de preposición más artículo con los verbos *tocar* y *jugar* (121 y 122, respectivamente, en *Errores por omisión*) y los relativos al empleo de la estructura formada por adverbio temporal seguido de *que* + pretérito perfecto simple en lugar de *de* + infinitivo (135 y 136, en *Errores por mezcla*). La siguiente tabla, por otro lado, muestra los datos relativos a la etiología de los errores examinados<sup>77</sup>:

Etiología	Número de casos
Interlingüístico	132
Intralingüístico	2
Desconocido	4

*Tabla 3. Errores advertidos: según la etiología. Fuente: elaboración propia.*

La gran mayoría de los errores analizados responden, por tanto, a un origen interlingüístico. Cabe recordar que por errores de etiología interlingüística entendemos aquellos errores originados por la interferencia, es decir, por la transferencia negativa, de unidades léxicas o estructuras gramaticales de la L1. Consideramos que sería realmente interesante ver si estudiantes con otras L1, cercanas o no al español, cometen también tantos errores de este tipo (v. 8. *Limitaciones del estudio y potenciales líneas de investigación*). Los errores cuya clasificación relativa a la etiología es “desconocido” son, como se ha visto, los errores relacionados con la adición de preposición *a* con CD no personal (39, 40 y 41, en *Errores por adición*) y un caso relativo a la adición de pronombre en verbos no pronominales en español (43, también en *Errores por adición*).

A continuación se presentan, de forma pormenorizada, los datos de cada uno de los mecanismos de cambio. Siguiendo el orden adoptado hasta ahora, en primer lugar se muestran los datos relacionados con los errores por adición:

Errores por adición	Número de casos
Preposición no regida:	
<i>Gustar/encantar + de</i>	25
<i>Necesitar + de</i>	8
<i>Esperar/aguardar + por</i>	3
<i>Llamar + de</i>	1
<i>Tratar + de</i>	1
Preposición <i>a</i> para CD no personal	3
Pronombre en verbos no pronominales	3
	<b>Total: 44</b>

*Tabla 4. Errores advertidos: según el mecanismo de cambio. Adición. Fuente: elaboración propia.*

<sup>77</sup> V. apartado 3.4.4. *Etiología*.

En segundo lugar encontramos los datos correspondientes a los errores por orden incorrecto:

Errores por orden incorrecto	Número de casos
Anteposición del pronombre clítico	15
En el imperativo	2
Posposición del pronombre clítico	1
	<b>Total: 18</b>

*Tabla 5. Errores advertidos: según el mecanismo de cambio. Orden incorrecto. Fuente: elaboración propia.*

A continuación se tratan los errores por omisión. Este es, como se ha indicado, el grupo en el que encontramos, con diferencia, un mayor número de errores:

Errores por omisión	Número de casos
Ausencia de prep. <i>a</i> para CD de persona	28
Ausencia de prep. <i>a</i> en <i>ir + a + inf.</i>	18
Ausencia de prep. <i>a</i> en <i>venir + a + inf.</i>	3
Ausencia de pron. en verbos pronominales:	
<i>Gustar/Encantar</i>	6
<i>Irse</i>	1
Ausencia de prep., artículo o prep. + artículo:	
Preposición	3
Artículo	1
Preposición + artículo	1
Ausencia de prep. <i>a</i> en <i>empezar + a + inf.</i>	1
	<b>Total: 62</b>

*Tabla 6. Errores advertidos: según el mecanismo de cambio. Omisión. Fuente: elaboración propia.*

Por último, en la siguiente tabla se muestran los datos relativos a los errores por mezcla:

Errores por mezcla	Número de casos
Preposición <i>a</i> + infinitivo para gerundio	7
Pretérito perfecto simple en voz pasiva en lugar de voz activa	3
Adverbio temporal seguido de <i>que</i> + pretérito perfecto simple en lugar de <i>de</i> + infinitivo	2
Verbo <i>quedar</i> + adjetivo en lugar del verbo correspondiente conjugado	2
	<b>Total: 14</b>

*Tabla 7. Errores advertidos: según el mecanismo de cambio. Mezcla. Fuente: elaboración propia.*

A modo de conclusión, destacamos que los cinco errores más cometidos por estudiantes portugueses de nivel A2, sin considerar los errores por deformación y los errores por falsa selección, son los siguientes: 1. Ausencia de preposición *a* para CD de persona (*solo*

*diecinueve años esta educando Ø su hija como una verdadera*, error n.º 63), 2. Adición de preposición *de* con los verbos *gustar* y *encantar* (*en Madrid por lo tanto gustaría de saber se hay habitaciones libres*, error n.º 3), 3. Ausencia de preposición *a* en la perífrasis verbal *ir + a + infinitivo* (*este verano a Madrid y voy Ø comenzar por decir que la ciudad*, error n.º 91), 4. Anteposición del pronombre clítico (*hablamos, tengo muchas ganas de te ver. bien, voy a hablar te*, error n.º 45) y 5. Adición de preposición *de* con el verbo *necesitar* (*escribiendo este correo electrónico porque necesito de hacer una reserva en su hotel*, error n.º 27).

## 5. Conclusiones generales

Los corpus de aprendices, como se subrayado, suponen una herramienta sobresaliente para los profesores de lenguas, pero también para los investigadores de la lengua e incluso para los discentes. Los corpus de aprendices constituyen una de las muchas áreas que conforman la llamada Lingüística de Corpus, disciplina de la Lingüística Aplicada que se ha revelado, en las últimas décadas, un instrumento imprescindible en este sentido. Recuperamos aquí una cita, que ya se ha reproducido en el apartado 1.6. *Los corpus de aprendices*, que consideramos de gran importancia:

en el ámbito de la enseñanza de la lengua, la necesidad de observar cómo usan de manera real la lengua meta los sujetos [...] puede arrojar resultados que evidencien qué áreas presentan mayor dificultad, cuáles son persistentes o cuáles responden a diferentes fenómenos dentro del desarrollo de la interlengua. Por esta razón, la investigación en corpus de aprendices contribuye a que la información obtenida de muestras a gran escala refleje el estado real y las tendencias de uso de la lengua objeto de estudio (Ferreira y Elejalde, 2020: 3).

El desarrollo de este trabajo, por tanto, ha girado en torno a la gran utilidad que encontramos en los corpus de aprendices y al gran número de explotaciones que se les puede dar. Recapitulamos ahora para recordar cuáles han sido los objetivos principales de nuestra investigación.

En primer lugar, se ha querido exponer una breve introducción a los distintos elementos teóricos en torno a los cuales ha girado la investigación, a saber: la Lingüística Aplicada, la Lingüística de Corpus y la Lingüística Contrastiva, fundamentalmente (OBJETIVO 5). También se ha introducido brevemente la historia de la enseñanza del

español en Portugal, sobre todo en el sistema educativo (OBJETIVO 6), y se han trazado, de forma sucinta, algunos puntos relevantes sobre el proceso de aprendizaje de la lengua española por parte de estudiantes lusófonos (OBJETIVO 7). El hecho de que la L1 se parezca a la lengua meta, como se ha podido comprobar y contrariamente a algunas asunciones bastante extendidas sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, entraña una serie de dificultades que pueden no darse de forma tan destacable en aprendices hablantes de otras L1. A continuación se han expuesto las principales características del corpus con el que se ha decidido trabajar, características relativas tanto a los autores de los textos y su nivel de dominio de la lengua española como a las características de las composiciones y del corpus en sí. Esta explicación, junto con la presentación de la metodología que se ha seguido y de las diferentes cuestiones que se han tenido en cuenta o que se han descartado, ha servido para dilucidar el núcleo de nuestra investigación: la identificación de los errores más importantes que los estudiantes portugueses de nivel A2 cometen en lo que respecta al sistema verbal (OBJETIVO 1), la clasificación de esos errores (OBJETIVO 2) y el estudio pormenorizado de su naturaleza y sus causas (OBJETIVO 4).

Esta información ha servido, a nuestro juicio, para complementar y arrojar algo más de luz sobre la información ofrecida en otras obras en las que se trata esta cuestión, obras que, por otro lado, han sido de vital importancia para el desarrollo de la presente. En efecto, la bibliografía relativa a la enseñanza y el aprendizaje del español por parte de estudiantes lusófonos, en particular, y por parte de estudiantes con una L1 similar, en general, es relativamente extensa. En nuestra opinión, por otro lado, este trabajo también ha puesto de relieve la limitación que presenta el corpus CAES a la hora de trabajar a partir de los errores contenidos en los textos que lo componen y la necesidad de trabajar en este sentido para convertir este corpus en una herramienta mucho más provechosa (OBJETIVO 3).

Consideramos que, en general, los objetivos que nos habíamos impuesto han sido alcanzados, pese a las limitaciones que se han manifestado, tanto relativas a nuestra formación como a la metodología adoptada, por ejemplo. Los resultados obtenidos de todo este proceso de análisis han arrojado algo de luz sobre un tema que nos parecía especialmente interesante y relevante para comprender y trabajar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Como hemos intentado hacer patente a lo largo de este trabajo, creemos que los corpus lingüísticos, en general, y los corpus de aprendices, en particular, constituyen herramientas excepcionalmente útiles para mejorar la actividad

docente de lenguas extranjeras, ofreciendo a los profesores información de gran utilidad sobre el grupo meta con el que van a trabajar y, consecuentemente, permitiéndoles ofrecer a los estudiantes explicaciones, materiales y actividades mucho más apropiados y eficaces.

## **6. Limitaciones del estudio y potenciales líneas de investigación**

A continuación se presenta una relación de las limitaciones más importantes que se han ido observando al llevar a cabo el presente estudio. Algunas de ellas, sin embargo, ya han sido destacadas, de forma sucinta, en los apartados correspondientes. La exposición de estas limitaciones pretende, además de estimular la reflexión sobre el trabajo realizado y los resultados alcanzados, proponer líneas de investigación que puedan ser desarrolladas en potenciales estudios futuros.

En primer lugar, como se ha explicado en el apartado 3.4. *Método de trabajo*, en esta investigación no se han contemplado los errores por deformación y los errores por falsa selección, errores que sí considera el CORELE, por lo que, sin duda, una línea de investigación que estimamos productiva contemplaría incluir estos mecanismos de cambio en la relación y examen final de los errores cometidos por estudiantes portugueses de nivel A2, pues, como se ha indicado, constituyen un grupo realmente vasto que no ha sido considerado únicamente por la necesidad de atender a una limitación en la extensión del presente estudio. La incorporación de estos mecanismos de cambio mostraría, efectivamente, un panorama distinto y mucho más rico sobre la clasificación de los errores.

Para esta investigación, por otro lado, se ha partido de la variedad europea del portugués y de la variedad castellana del español (Moreno Fernández, 2014). Sobre la primera, no se ha atendido a las subdivisiones diatópicas de la lengua (que, pese a la excepcional homogeneidad lingüística de Portugal y su escasa diferenciación dialectal, en palabras de Cunha y Lindley Cintra, 1987: 23-24, distingue tres grandes grupos dentro de la variedad europea: dialectos gallegos, dialectos portugueses septentrionales y dialectos portugueses centro-meridionales), pues esta información más detallada sobre la procedencia de cada estudiante, más allá del país, no es contemplada por el CAES. En todo caso, creemos que una futura línea de investigación podría considerar, además de textos de estudiantes portugueses de otros niveles (que, como se ha señalado, solo supondría un incremento de tres textos de nivel A1 y otros tres de nivel B1), textos de

estudiantes hablantes de otras variedades de la lengua portuguesa (por ejemplo, estudiantes brasileños). Respecto a este punto, debemos mencionar otra limitación que presenta el CAES, que es que no ofrece información sobre otras posibles lenguas habladas por los estudiantes, lenguas que pueden haber motivado algún error concreto, o incluso si los estudiantes son brasileños o emplean la variedad brasileña en su entorno social más cercano, por ejemplo. Esto nos ayudaría a comprender mejor el origen de algunos errores, como los errores 60 y 61, que parecen ser más propios de las variedades no europeas.

En este sentido, otra línea de investigación interesante sería la comparación de los resultados obtenidos relativos a los errores cometidos por los estudiantes hablantes de portugués como L1 con estudiantes con otras L1, tanto románicas (italiano, francés o rumano, por ejemplo) como pertenecientes a otras familias lingüísticas (chino, ruso o árabe, por ejemplo), con lo cual poder comparar posibles diferencias relevantes en cuanto al número de errores relativos a cada uno de los mecanismos de cambio, por ejemplo.

Respecto a la metodología adoptada, consideramos, en primer lugar, que sería interesante una revisión general de las explicaciones de los errores expuestas en este trabajo bajo una óptica con un conocimiento más especializado de la lengua portuguesa, pues hemos advertido que, en muchas ocasiones, no se ha encontrado la cantidad de información necesaria para analizar de forma detallada y cotejar debidamente cada uno de los errores y creemos que, de la información presentada, es posible que hayamos obviado alguna regla gramatical o excepción, por ejemplo, que ayude a describir y explicar ese error de forma más clara. De nuevo, la necesidad de ceñirnos a una determinada extensión, por otro lado, ha condicionado notablemente la selección de la información presentada relativa a cada fenómeno observado. Esta revisión, por tanto, permitiría subsanar la limitación relativa a la clasificación de la etiología de los errores 39, 40, 41 y 43, que han sido categorizados como “desconocido”, por ejemplo.

Esta segunda revisión debería ir más allá de cuestiones meramente relativas a la lengua portuguesa: como se ha podido comprobar, la elección de la clasificación propuesta por el corpus CORELE para llevar a cabo nuestro análisis ha presentado algunas limitaciones. Algunos ejemplos claros son los relacionados con los errores 121, 122, 135 y 136 para cuya sección de “tipo” no se ha podido dar una respuesta satisfactoria y se ha optado por adoptar la categoría de “no clasificado”, por ser inexistente, a nuestro juicio, una categoría en el CORELE que se ajustase al fenómeno examinado.

Además, en este trabajo no se ha contemplado el diseño o la confección de materiales, como unidades didácticas, con los que explotar los datos obtenidos. Esto, pese a constituir una de las bases del enfoque seguido para el análisis de los errores, se desvinculaba, a nuestro juicio, de los objetivos principales que nos habíamos marcado, por un lado, y no se ajustaba a las características relativas a la extensión exigidas para un trabajo de esta naturaleza, por otro. Esta cuestión, por tanto, queda, por nuestra parte, como una potencial línea de investigación, con la que se podrá abordar este asunto con más detalle y, por tanto, de una forma más fructífera.

Conscientes del gran número de limitaciones que han surgido durante el proceso de realización de este trabajo, consideramos que hemos alcanzado los propósitos generales que nos habíamos impuesto al emprender este proyecto. Estas limitaciones y contratiempos, por otro lado, nos han servido sobremanera para reflexionar y hacer autocrítica sobre nuestro papel como investigadores y sobre la metodología seguida y las herramientas empleadas.

## 7. Bibliografía consultada<sup>78</sup>

### 7.1. Corpus

DAVIES, M.: *Corpus do Português NOW* [en línea]. Recuperado de: <https://www.corpusdoportugues.org/now/>.

INSTITUTO CERVANTES: *Corpus de Aprendices de Español (CAES)* [en línea]. Recuperado de: <http://galvan.usc.es/caes>.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (UAM): *Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera (CORELE)* [en línea]. Recuperado de: [http://cartago.llf.uam.es/corele/home\\_es.html](http://cartago.llf.uam.es/corele/home_es.html).

### 7.2. Referencias bibliográficas

ALEXOPOULOU, A. (2007): “Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE”. P. Civil y F. Crémoux (editores), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, 2. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih\\_16\\_2\\_004.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_004.pdf).

---

<sup>78</sup> Todas las referencias en línea que aquí se relacionan han sido consultadas por última vez el 16 de mayo de 2021.

- ALEXOPOULOU, A. (2011): “La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, N.º 9. Recuperado de: <https://tinyurl.com/2es3ahdm>.
- ÁLVARES, T. (1998, 23 de octubre). *A bem dizer, o verbo gostar pede sempre a preposição de: «ela gosta de mim», «o João gosta de laranjas»*. [Comentario al mensaje de foro en línea *Gostar de (que) vs. gostaria (que)*]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://tinyurl.com/jejpdrrfb>.
- ÁLVAREZ RAMOS, E. (2015): “The use and disuse of corpus with lexicographical purposes: ¿Chronicle of a Death Foretold?”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 198, pp. 12-20. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.414>.
- APARECIDA, C. (1998): “Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños”. T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (editores), *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: Español como Lengua Extranjer: enfoque comunicativo y gramática*, pp. 511-518. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/asele/pdf/09/09\\_0514.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/09/09_0514.pdf).
- ARCOS PAVÓN, M. E. (2009): *Análisis de Errores, Contrastivo e Interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/9544/>.
- ARIM, E. (2006, 23 de junio). *Um teste comumente usado para saber se o complemento de um verbo ou de um nome é preposicionado consiste em* [Comentario al mensaje de foro en línea *Regências antes da conjunção que*]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://tinyurl.com/4247ynm6>.
- BADIA, T. (2009): “L’impacte social de les tecnologies de la llengua”. *Llengua, Societat i Comunicació*, 7, pp. 3-10. Recuperado de: <https://tinyurl.com/3yy75eb5>.
- BARALO, M. (2009): “Comentario al artículo Cartografía para un balance del español como interlengua de Jorge J. Sánchez Iglesias”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, N.º 3 (5), pp. 27-31. Recuperado de: <https://doi.org/10.26378/rnlael35105>.
- BENEDETTI, A. M. (2002): “El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos”. *Carabela*, N.º 51. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/51/51\\_147.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_147.pdf).
- BERNAL, J. A., E HINCAPIÉ, D. A. (2018): *Lingüística de corpus*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo; Imprenta Patriótica. Recuperado de: <https://tinyurl.com/zf68wbpf>.
- BIBER, D., CONRAD, S., Y REPPEN, R. (1998): *Corpus linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLADILO, G. L., Y LAURIENTE, S. (2010): “Contraste de uso de algunos tiempos verbales”. *Actas del III Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo*, pp. 189-198. São Paulo: Instituto Cervantes de São Paulo. Recuperado de: <https://tinyurl.com/339zbzmd>.

- BOAL, J. (2009): “La enseñanza del español en Portugal en niveles no universitarios”. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) : Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008*, Vol. 1, pp. 115-118. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0115.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0115.pdf).
- BUSTOS BECK, M. L. (2007): “Applied Linguistics/Learning to Read in ESL”. *Literatura y Lingüística*, N.º 18, pp. 233-251. Recuperado de: <https://tinyurl.com/ythj77md>.
- BUYSE, K. (2021): “Corpus textuales de nativos para investigar sobre la enseñanza/aprendizaje del español LE/L2”. M. Cruz Piñol (editora), *e-Research y español LE/L2: Investigar en la era digital*, pp. 109-137. Nueva York, Oxon: Routledge.
- CALVI, M. V. (2004): “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, N.º 1, pp. 18-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925285>.
- CALVO CAPILLA, M. C. (2009): “O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas”. *Revista Intercâmbio dos congressos de Humanidades, Universidade de Brasília*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/6hvau5tp>.
- CASCÓN VICENTE, J. (2016): *Typologie des erreurs et des difficultés dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère par les hispanophones*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/132716>.
- CELADA, M. T. (2002): *O espanhol para o brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/296832425.pdf>.
- CENTRE FOR ENGLISH CORPUS LINGUISTICS (2019): *Learner Corpora around the World*. Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain. Recuperado de: <https://tinyurl.com/4u76u9wp>.
- CENTRO DE ESTUDOS DE ESPANHOL (s/f). Recuperado de: <https://tinyurl.com/cmnwrak4>.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2008a). Análisis de errores. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/u36w6ku8>.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2008b). Error. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/8nw28fnk>.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2008c). Interlengua. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/rt6x65r>.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2008d). Lingüística aplicada. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/4hpkudsp>.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2008e). Lingüística de corpus. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/bxrcv7xr>.
- CHAPELLE, C. (2013): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden: Wiley-Blackwell.

- CHENOLL, A. (2016): “El español invisible: Una aproximación a la ilusión de la percepción fonética y escrita del español en portugueses y su aplicación al proceso de aprendizaje y evaluación”. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, pp. 26-35. Recuperado de: <https://tinyurl.com/2pn5zs6>.
- CHILUISA, M. J., CASTRO, S. J., CHAVEZ, V. V., SALGUERO, N. G. (2017): “La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua”. *Boletín Redipe*, Vol. 6, N.º 3, pp. 123-127. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/213>.
- CIOBANU, A. M., Y DINU, L. P. (2014): “On the Romance Languages Mutual Intelligibility”. N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, H. Loftsson, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odjik y S. Piperidis (editores), *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*, pp. 3313-3318. Recuperado de: <https://tinyurl.com/4w2eejt4>.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. Recuperado de: <https://tinyurl.com/53my39um>.
- CORINO, E. (2014): “Didattica delle lingue corpus-based”. *EL.LE*, Vol. 3, N.º 2, pp. 231-257. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/301858039.pdf>.
- CORPAS, G., Y SEGHIRI, M. (2006): “El concepto de representatividad en la Lingüística de Corpus: aproximaciones teóricas y metodológicas”. Documento técnico; Proyectos de Excelencia HUM-892, Universidad de Málaga. Recuperado de: [https://www.uma.es/hum892/publicaciones/corpas\\_seghiri\\_2006i.pdf](https://www.uma.es/hum892/publicaciones/corpas_seghiri_2006i.pdf).
- CORPAS, G., Y SEGHIRI, M. (2007): “Determinación del umbral de representatividad de un corpus mediante el algoritmo N-Cor”. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, N.º 39, pp. 165-172. Recuperado de: <https://tinyurl.com/uap52cwk>.
- CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (2018): *CAES: tipos de tareas escritas*. Recuperado de: <https://galvan.usc.es/caes/textos>.
- CRYSTAL, D. (2008): *A dictionary of Linguistics and Phonetics*. Malden [etc.]: Blackwell Publishing.
- CRUZ, M. (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- CUNHA, C., Y LINDLEY CINTRA, L. F. (1987): *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- DA SILVA JÚNIOR, P. A. (2010): *Análisis de errores: estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español- le por parte de alumnos brasileños (producción escrita)*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/76568>.
- DE COCK, S., Y TYNE, H. (2014): “Corpus d'apprenants et acquisition des langues”. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l’Acedle*, N.º 11-1, s/p. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/rdlc/1716>.

- DOQUIN, A., Y SÁEZ, P. (2014): “Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior”. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, N.º 19. Recuperado de: <https://doaj.org/article/c8782bfabdba414cb1a1ef9be1ea5a73>.
- FERNÁNDEZ SANTO, M., Y RODRÍGUEZ IGLESIAS, A. (2019): “Morfología léxica y ELE en Portugal: directrices curriculares, manuales y práctica lectiva”. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, N.º 61, pp. 13-24. Recuperado de: <https://tinyurl.com/3m7r2mer>.
- FERREIRA, A., Y ELEJALDE, J. (2017): “Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 17, N.º 3, s/p. Recuperado de: <https://tinyurl.com/2edjwb49>.
- FERREIRA, A., Y ELEJALDE, J. (2020): “Avances en los Estudios sobre Corpus de Aprendientes en formato Computacional : Presentación de la Editora”. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 14 (29), pp. 8-16. Recuperado de: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/425>.
- FERREIRA, C. C. (2005): “La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera”. *Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, pp. 159-168. Recuperado de: <https://tinyurl.com/7n8pr8ea>.
- FIGUEIRA, A. (2017, 12 de octubre). *Em termos teóricos, isto é, sem conhecer o contexto, utilizar o verbo vir como auxiliar com o infinitivo do verbo* [Comentario al mensaje del foro en línea *O verbo vir como auxiliar*]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://tinyurl.com/5e23yj4x>.
- FLORES PÉREZ, T. (2006): “El progreso en el error: análisis de la producción escrita de alumnos lusófonos”. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*, pp. 80-89. Recuperado de: <https://tinyurl.com/9a9z97ea>.
- GABRIELATOS, C. (2005): “Corpora and Language Teaching: Just a fling or wedding bells?”. *TESL-EJ : Teaching English as a Second or Foreign Language*, Vol. 8, N.º 4. Recuperado de: <http://tesl-ej.org/ej32/a1.html>.
- GANDIN, S. (2009): “Linguistica dei corpora e traduzione: definizioni, criteri di compilazione e implicazioni di ricerca dei corpora paralleli”. *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Sassari*, pp. 133-152. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/11689686.pdf>.
- GRABE, W. (2010): *Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline*. Robert B. Kaplan (editor), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, 2.ª edición. Recuperado de: <https://tinyurl.com/jkyr2sw9>.
- GRANGER, S. (2002): “A Bird’s-eye view of learner corpus research”. S. Granger, J. Hung y S. Petch-Tyson (editores), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, pp. 3-33. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- GÓMEZ, L. F., OSORIO, L. M., Y OSORIO, L. J. (2001): “Second language acquisition research: a proposal for a shift of emphasis in Applied Linguistics”. *HOW*, Vol. 9, N.º 1. Recuperado de: <https://tinyurl.com/4ynb6fac>.
- GOUVEIA, R. (2003, 24 de septiembre). *Transcreve-se aqui (com excepção dos exemplos do primeiro ponto, que foram adaptados ao exemplo da consulente) o que diz a* [Comentario al mensaje en el foro en línea *A colocação dos pronomes átonos*]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-colocacao-dos-pronomes-atonos/11366>.
- GUILHERME, A. R. B. (2009, 17 de marzo). *As preposições são palavras gramaticais, i. e., não têm conteúdo semântico e servem para relacionar dois termos de uma frase* [Comentario al mensaje en el foro en línea *O uso das preposições de, em, a e por*]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://tinyurl.com/3asmrkyb>.
- HARRIS, T. (2002): “Linguistics in Applied Linguistics: a historical overview”. *Journal of English Studies*, Vol. 3. Recuperado de: <https://tinyurl.com/486vhmv4>.
- HOLMAN, E. W., BROWN, C. H., SØREN, W., MÜLLER, A., VELUPILLAI, V., HAMMERSTRÖM, H., SAUPPE, S., JUNG, H., BAKKER, D., BROWN, P., BELYAEV, O., URBAN, M., MAILHAMMER, R., LIST, J., Y EGOROV, D. (2011): “Automated Dating of the World’s Language Families Based on Lexical Similarity”. *Current Anthropology*, Vol. 52, N.º 6, pp. 841-875. Recuperado de: <https://doi.org/10.1086/662127>.
- HONÓRIO, L. C. (2016): *Preposiciones: Análisis de errores en el uso de las preposiciones españolas por hablantes portugueses*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado de: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/29939>.
- INSTITUTO CERVANTES (2018): *Corpus de aprendices de español (CAES)*. Recuperado de: <http://galvan.usc.es/caes>.
- LASO MARTÍN, N. J., COMELLES, E., CELAYA, M. L., Y FORCADELL, M. (2017): “Corpora and New Technologies in the Linguistics Classroom: A Pedagogical Use of a Clause Pattern Database”. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, Vol. 15, N.º 1, pp. 150-165. Recuperado de: <https://tinyurl.com/84hwybn4>.
- LEECH, G. (1997): “Introducing corpus annotation”. R. Garside, G. Leech, T. McEnery (editores), *Corpus Annotation : Linguistic Information from Computer to Text Corpora*. Londres: Longman.
- LEIRIA, I. (2004): “Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino”. *Idiomático – Revista do Centro Virtual do Instituto Camões*, N.º 3. Recuperado de: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>.
- LEONTARIDI, E., PERAMOS SOLER, N., Y RUIZ MORALES, M. (2009): “Errores en la interlengua escrita de estudiantes grecófonos de español como lengua extranjera”. *Zona próxima*, N.º 11. Recuperado de: <https://tinyurl.com/s6ynkddx>.
- LONDOÑO, D. A. (2008): “Error Analysis in a Written Composition”. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, N.º 10 (1), pp. 135-146. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10619/11079>.

- LOZANO, C., Y MENDIKOETXEA, A. (2013): “Learner corpora and second language acquisition : The design and collection of CEDEL2”. A. Díaz-Negrillo, N. Ballier y P. Thompson (editores), *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data*, pp. 65-100. Ámsterdam: John Benjamins. Recuperado de: <https://tinyurl.com/2yx9p9tw>.
- LOZANO, C. (2021): “Corpus textuales de aprendices para investigar sobre la adquisición del español LE/L2”. M. Cruz Piñol (editora), *e-Research y español LE/L2: Investigar en la era digital*, pp. 138-163. Nueva York, Oxon: Routledge.
- LU, X. (2010): “What can corpus software reveal about language development?”. A. O’Keeffe y M. McCarthy (editores), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, pp. 184-193. Abingdon: Routledge.
- MALDONADO, M. I., Y BORGES, A. M. (2014): “Lexical similarity level between English and Portuguese”. *ELIA*, N.º 14, pp. 145-163. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2014.i14.06>.
- MANGA, A.-M. (2006): “El concepto del entorno en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, N.º 12. Recuperado de: <https://tinyurl.com/23sbty9b>.
- MARQUES, C. (2020, 15 de diciembre). *Nas frases apresentadas, de não é uma conjunção completiva, mas sim uma preposição simples. As preposições podem selecionar orações infinitivas* [Comentario al mensaje del foro en línea *De antes de oração*]. Recuperado de: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/de-antes-de-oracao/36141>.
- MARTÍN SALCEDO, J. (2017): “Erros na transferência do verbo “ficar” nas produções escritas por aprendizes brasileiros de E/LE”. *Rev. EntreLínguas*, Vol. 10, N.º 30, pp. 125-139. Recuperado de: <https://tinyurl.com/668z7h29>.
- MARTÍNEZ, M. J., Y MATEO, J. (1992): “Approaches, methods and techniques in second language teaching: From past to present”. *TOSSAL : Revista Interdepartamental de Investigación Educativa*, N.º 0, Vol. 1, pp. 49-59. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/92431>.
- MARTINS, A. (2008, 20 de febrero). «*Na actual norma portuguesa da língua, este verbo, quando na acepção de "ter necessidade de", pede objecto indirecto\*; há, porém* [Comentario al mensaje en el foro en línea «*Preciso de estudar*» e «*preciso estudar*»]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://tinyurl.com/rusc8j66>.
- MATA BEIRANTE, T. F. (2017): *O ensino-aprendizagem do espanhol/castelhano nas escolas públicas portuguesas: razões da sua escolha por parte dos alunos*. Lisboa: Universidade Nova. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10362/22396>.
- MATEUS, P. (2011a, 20 de junio). *Segundo, por exemplo, o Dicionário Houaiss, «a) na actual norma portuguesa da língua, este verbo, quando na acepção de "ter* [Comentario al mensaje del foro en línea *A regência de precisar, novamente*]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-regencia-de-precisar-novamente/29947>.

- MATEUS, P. (2011b, 22 de septiembre). *Neste contexto concreto, o verbo aguardar significa «esperar» (Dicionário Priberam). Deste modo, julgo que os dois enunciados propostos pela consulente* [Comentario al mensaje del foro en línea *Uso da preposição por com o verbo aguardar*]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://tinyurl.com/2zmnaxvm>.
- MATOS, M. J. (2009, 7 de abril): *Uma questão de sintaxe*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://tinyurl.com/jewjsv7a>.
- MCCARTHY, M., Y O'KEEFFE, A. (2010): "Historical perspective: what are corpora and how have they evolved?". Anne O'Keeffe y Michael McCarthy (editores), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Abingdon: Routledge.
- MCENERY, T., BREZINA, V., GABLASOVA, D., Y BANERJEE, J. (2019): "Corpus Linguistics, Learner Corpora, and SLA: Employing Technology to Analyze Language Use". *Annual Review of Applied Linguistics*, N.º 39, pp. 74-92. Recuperado de: <https://tinyurl.com/wxu2teap>.
- MCENERY, T., Y HARDIE, A. (2012): "Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice". *International journal of corpus linguistics*, Vol. 18, N.º 2, pp. 290-294. Recuperado de: <https://doi.org/10.1075/ijcl.18.2>.
- MELOS DOS SANTOS, S. (2015): "Un análisis contrastivo español-portugués para estudiantes brasileños de español del nivel A1". *AEPE: L Congreso. La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*, pp. 328-336. Burgos: Publicaciones de la AEPE. Recuperado de: <https://tinyurl.com/4pdmy3ke>.
- MENDES, N. G. (2006): "Gerúndio versus Infinitivo Gerundivo: Brasil e Portugal em contraste nos séculos XIX e XX". Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, *Estudos Linguísticos*, N.º XXXV, pp. 1.554-1.563. Recuperado de: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/356.pdf>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997): *Programa de espanhol para o 3.º ciclo do Ensino Básico*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/n5cd5bbn>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014): *El mundo estudia español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://tinyurl.com/3vv6jx2h>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015): *Guía para docentes y asesores españoles en Portugal*. Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://tinyurl.com/2sy8yh2y>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018): *El mundo estudia español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://tinyurl.com/2butt56c>.

- MIRA, A. R. (2012): “La enseñanza de la lengua española en Portugal”. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, N.º 14, pp. 86-108. Recuperado de: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2519>.
- MIRA MATEUS, M. H., BRITO, A. M., DUARTE, I., HUB FARIA, I., ET AL. (2003): *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MOITA LOPES, L. P. (2009): “Da aplicação de Lingüística à Linguística Aplicada Indisciplinar”. Pereira, R. C., y Roca, P. (editores), *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*, pp. 11-24. São Paulo: Contexto. Recuperado de: <https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf>.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2014): *La lengua española en su geografía: manual de dialectología hispánica*. Madrid: Arco/Libros.
- MOURE, T., Y PALACIOS, I. M. (1996): “La didáctica de lenguas extranjeras: Lingüística aplicada en el ámbito académico”. M. Fernández Pérez (coordinadora), *Avances en Lingüística aplicada*, pp. 47-103. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- MUÑOZ CARDONA, D. (s/f): *Informe de lectura sobre la Lingüística Aplicada*. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/00584749730801e6bf138>.
- NEVES HENRIQUES, J. (1999, 20 de octubre). *Vejamos, então, as frases: 1. Ele chamou-me de mentiroso. 2. Ele chamou-me mentiroso. Ambas estão correctas. O elemento mentiroso é, como sabemos* [Comentario al mensaje en el foro en línea *Chamar de* (2)]. *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Recuperado de: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/chamar-de-2/4273>.
- NÚÑEZ NOGUEROLES, E. E. (2019): “Pasado, presente y futuro de los corpus de aprendices de ELE. Una revisión bibliográfica”. *ReiDoCrea - Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de lenguas*, 8 (3), pp. 170-190. Recuperado de: 10.30827/Digibug.58473.
- O’KEEFFE, A., MCCARTHY, M., Y CARTER, R. (2017): *From corpus to classroom. Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARODI, G. (2008): “Lingüística de corpus: una introducción al ámbito”. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), pp. 93-119. Recuperado de: <https://doi.org/bz6k7f>.
- PARODI, G. (2015): “Corpus de aprendices de español (CAES)”. *Journal of Spanish Language Teaching*, Vol. 2, N.º 2, pp. 194-200. Recuperado de: <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1080/23247797.2015.1084685>.
- PASTOR CESTEROS, S. (2016): *Aprendizaje de segundas lenguas : Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PEIXOTO, M. C. (2019): *Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español*. La Coruña: Universidade da Coruña. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/24468>.

- PELÁEZ PINO, I. (2019): *Propuesta para la aplicación didáctica de los corpus de nativos en las clases de español de los negocios*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://tinyurl.com/rhjuxdb5>.
- PERES, J. A., Y MÓIA, T. (1995): *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- PÉREZ PÉREZ, N. (2008): “La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes”. S. M. Saz (editora), *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, pp. 27-46. Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_42/congreso\\_42\\_09.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_09.pdf).
- PERINI, M. A. (2002): *Modern Portuguese: a reference grammar*. New Haven: Yale University Press.
- PERINI, M. A. (2005): *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Editora Ática.
- PETROLINI, C. D. (2008): “La posición de los clíticos pronominales: Español (E) y Portugués Brasileño (PB)”. *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, N.º 2. Recuperado de: <https://tinyurl.com/328scw3b>.
- PIÑEL, R.; MORENO, C. (1996): “La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana”. *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I : actas del quinto Congreso Internacional de ASELE : Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994 / Salvador Montesa Peydró (dir. Congr.), Pedro Gomís Blanco (dir. Congr.)*, pp. 119-126. Recuperado de: <https://tinyurl.com/342pvaj8>.
- PRADA, E. (2005, 11 de noviembre). *Cito o Dicionário Houaiss: «... quando a ele [verbo precisar] se segue outro verbo no infinitivo [...] em Portugal, se usa sempre* [Comentario al mensaje del foro en línea *A regência do verbo precisar*]. *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Recuperado de: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-regencia-do-verbo-precisar/16327>.
- PRAVEC, N. A. (2002): “Survey of learner corpora”. *ICAME Journal: Computers in English Linguistics*, N.º 26, pp. 81-114. Recuperado de: <http://icame.uib.no/ij26/pravec.pdf>.
- PURNAMA, E. M. (2016): “Interlingual errors and interlingual errors found in narrative texts written by EFL students in Lampung”. *Jurnal Penelitian Humaniora*, Vol. 17, N.º 14, pp. 87-95. Recuperado de: <https://tinyurl.com/pk2cfuus>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005). Jugar. En *Diccionario Panhispánico de Dudas*, 1ª edición, [en línea]. Recuperado de: <https://www.rae.es/dpd/>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014a). Corpus. En *Diccionario de la lengua española*, 23ª edición, [versión 23.4 en línea]. Recuperado de: <https://dle.rae.es/>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014b). Tocar. En *Diccionario de la lengua española*, 23ª edición, [versión 23.4 en línea]. Recuperado de: <https://dle.rae.es/>.

- RICHARDS, J. C., Y SCHMIDT, R. (2002): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Longman.
- ROCHA LIMA, C. H. (2011): *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, 49ª edición. Editora José Olympio Ltda.: Río de Janeiro.
- ROCHA, C. (2012, 2 de mayo). *No sentido de «abordar», «discutir», o verbo tratar usa-se com ou sem a preposição de, conforme atesta o Dicionário Houaiss* [Comentario al mensaje en el foro en línea *Sobre a sintaxe do verbo tratar*]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://tinyurl.com/5ftn5v7a>.
- ROCHA, C. (2018, 7 de diciembre). *É necessário começar por esclarecer que a construção «chamar alguém de...» não é um erro. Apesar de estar hoje identificada* [Comentario al mensaje en el foro en línea «*Chamar alguém de alguma coisa*»]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/chamar-alguem-de-alguma-coisa/35042>.
- ROCHA, M. R. (2001, 28 de septiembre). *Neste caso, não há uma locução verbal. O verbo gostar, um verbo regido pela preposição “de”, tem como complemento directo* [Comentario al mensaje del foro en línea *Gostar de fazer*]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yp34djad>.
- ROCHA, M. R. (2006, 20 de marzo): *Esperar por ou para?* Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://tinyurl.com/dautf2ab>.
- ROCHA, M. R. (2016, 25 de mayo). *Prefere-se «começar a chover», mas «começar de chover» não é forma incorreta. Como auxiliar, o verbo começar tem geralmente associada* [Comentario al mensaje del foro en línea “*Começar a*” e “*começar de*”]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://tinyurl.com/pzappj3s>.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2002): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/116103>.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Cognitiva*. Madrid: Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- SEGHIRI, M. (2011): “Metodología protocolizada de compilación de un corpus de seguros de viajes: aspectos de diseño y representatividad”. *RLA : Revista de lingüística teórica y aplicada*, Vol. 49, N.º 2. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832011000200002>.
- SIERRA MARTÍNEZ, G. E. (2017): *Introducción a los Corpus Lingüísticos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SILVEIRA, R. (2018): “Introduction: The Interdisciplinary Nature of Applied Linguistics”. *Ilha Desterro*, Vol. 71, N.º 3. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yna3vsk8>.

- SIMÕES, G. C. (2016): *La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil, Mozambique).-Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39998/>.
- SIMPSON, J. (2011): *The Roudledge Handbook of Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge.
- SINCLAIR, J. (2005): “Corpus and text – Basic principles”. M. Wynne (ed.), *Developing linguistic corpora: A guide to good practice*, pp. 1-16. Oxford: Oxbow Books. Recuperado de: <https://tinyurl.com/j7ydh5cn>.
- SOTOLONGO, L. (2018): *Las interferencias sintácticas del portugués en el español de estudiantes angolanos*. Santa Clara: Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Recuperado de: <https://tinyurl.com/2swv6twy>.
- TOLCHINSKY, L. (2014): “El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N.º 65, pp. 9-17. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/66774>.
- TORRUELLA, J., Y LLISTERRI, J. (1999): *Diseño de corpus textuales y orales*. J. M. Blecua, G. Clavería, C. Sánchez, y J. Torruella (editores), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios lingüísticos*, pp. 45-77. Barcelona: Seminari de Filologia i Informàtica, Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona; Editorial Milenio. Recuperado de: [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella\\_Llisterri\\_99.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf).
- TOVARES LOURO, A. (2004, 21 de enero). *A preposição a não se aplica em situações onde é corrente o uso da preposição de nem o inverso*. A [Comentario al mensaje del foro en línea *Começar a/começar de*]. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Recuperado de: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/comecar-a-comecar-de/11949>.
- VALENZUELA MANZANARES, J. (2002): “Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general”. *Carabela*, N.º 51, pp. 27-45. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/51/51\\_027.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_027.pdf).
- VIGÓN ARTOS, S. (2004): “La enseñanza del español como lengua extranjera a lusófonos”. M. A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coordinadores), *XV Congreso Internacional de la ASELE: Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, pp. 903-914. Sevilla: ASELE, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo Olavide. Recuperado de: <https://tinyurl.com/293ctrz>.
- VIGÓN ARTOS, S. (2005a): “La cortesía en la enseñanza del ELE a lusófonos”. *XVI Congreso Internacional de la ASELE: La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Oviedo, 2005*, pp. 658-669. Recuperado de: <https://tinyurl.com/ckfyk6zr>.
- VIGÓN ARTOS, S. (2005b): “La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos”. M. A. Castillo Carballo (coordinadora), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y*

*realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*, pp. 903-914. Recuperado de: <https://tinyurl.com/e58by5up>.

VIGÓN ARTOS, S. (2005c): “La enseñanza del español en el sistema educativo portugués”. J. M. Izquierdo *et al.* (editores), *FIAPE. I Congreso Internacional: El español lengua de futuro*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/562jfx9r>.

VIGÓN ARTOS, S. (2009): “Las universidades, los politécnicos y los profesores de español en Portugal”. A. Barrientos Clavero *et al.* (coordinadores), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 779-792. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3185018>.

VILLAYANDRE, M. (2008): “Lingüística con corpus (I)”. *E. H. Filología*, 30, pp. 329-349. Recuperado de: <https://tinyurl.com/t6d236u7>.

WEIQIAN, W. (2020): *Propuesta de aplicación didáctica de los corpus paralelos en el aula de ELE para los estudiantes sinohablantes*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/172281>.

ZUO, W. (2017): “Teachers’ Role in Dealing with Errors in Students’ Second Language Learning”. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 7, N.º 8, pp. 644-650. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/266995876.pdf>.

## 8. Apéndices

### 8.1. Ap. 1. CORELE. Tipos de error: pronunciación

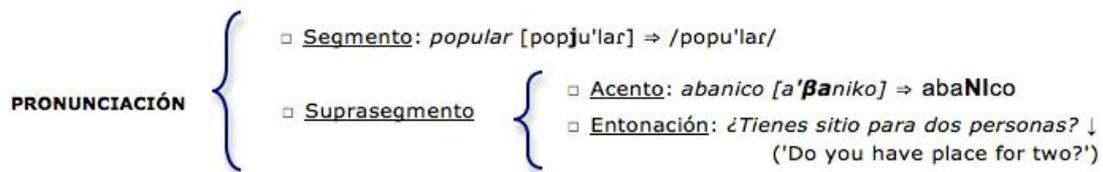


Figura 2. Etiquetado de errores del CORELE según el tipo de error (pron.). Fuente: CORELE.

### 8.2. Ap. 2. CORELE. Tipos de error: léxico

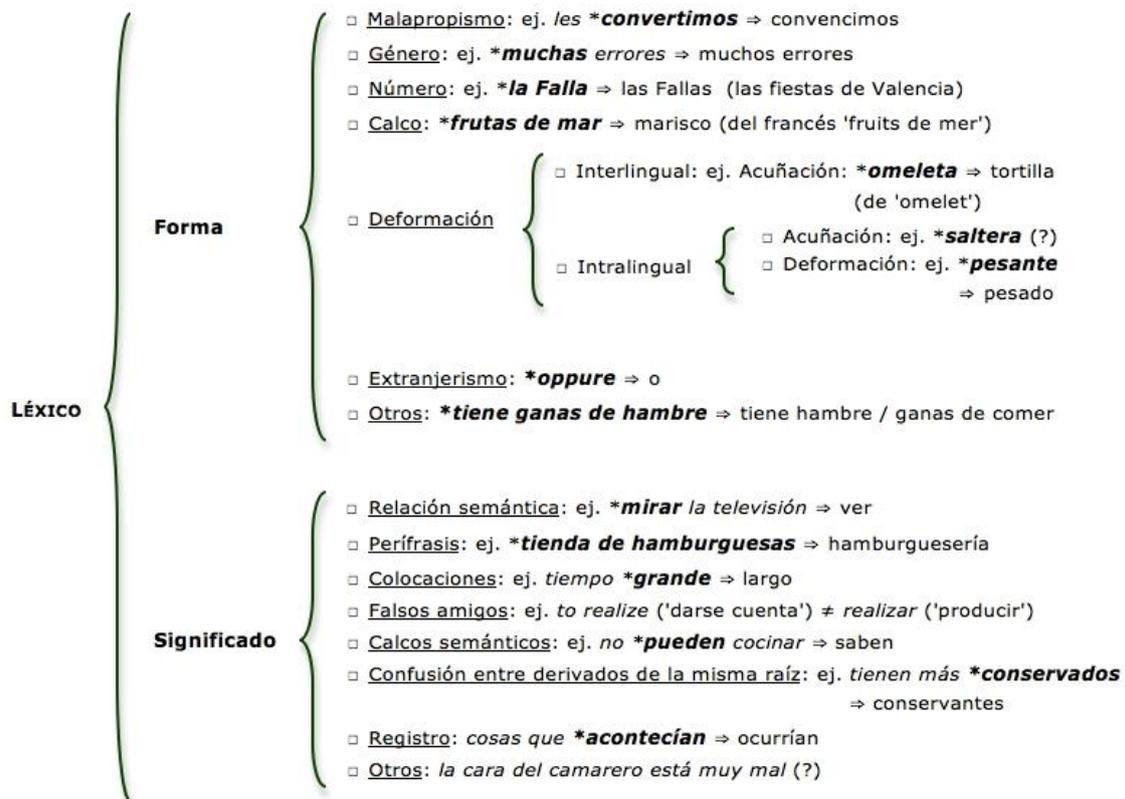


Figura 3. Etiquetado de errores del CORELE según el tipo de error (léx.). Fuente: CORELE.

### 8.3. Ap. 3. CORELE. Tipos de error: gramática

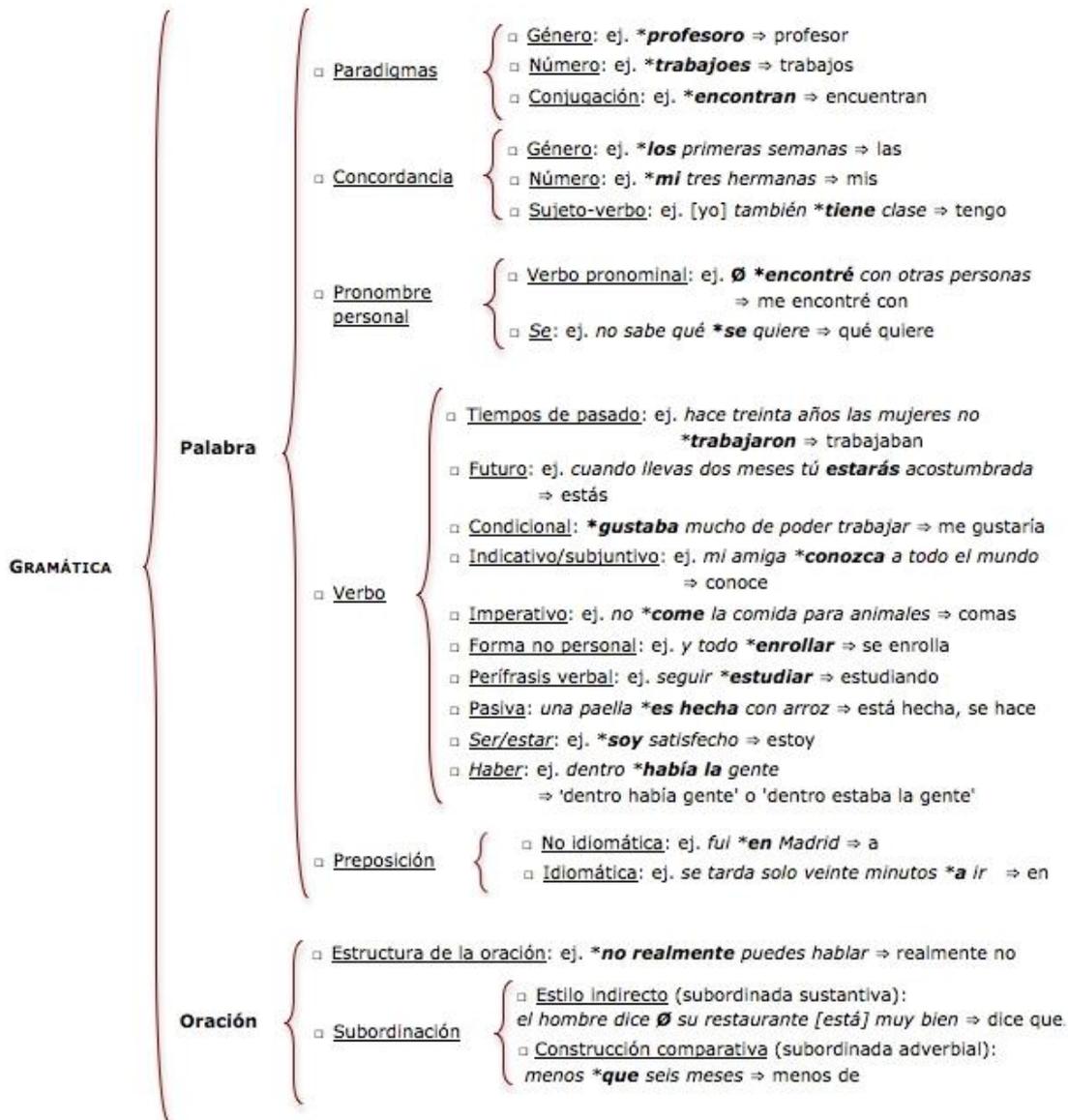


Figura 4. Etiquetado de errores del CORELE según el tipo de error (gram.). Fuente: CORELE.

### 8.4. Ap. 4. CORELE. Tipos de error: pragmática-discurso



Figura 5. Etiquetado de errores del CORELE según el tipo de error (prag.-disc.). Fuente: CORELE.

### 8.5. Ap. 5. El subcorpus. Relación de estudiantes y tareas

La siguiente tabla muestra la correlación entre cada uno de los estudiantes y las tres tareas redactadas por este (según la numeración establecida por el CAES).

Estudiante	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
<b>1011</b>	2829	2830	2831
<b>1012</b>	2832	2833	2834
<b>1013</b>	2835	2836	2837
<b>1014</b>	2838	2839	2840
<b>1016</b>	2844	2845	2846
<b>1017</b>	2847	2848	2849
<b>1018</b>	2850	2851	2852
<b>1019</b>	2853	2854	2855
<b>1021</b>	2859	2860	2861
<b>1023</b>	2865	2866	2867
<b>1024</b>	2868	2869	2870
<b>1025</b>	2871	2872	2873
<b>1026</b>	2874	2875	2876
<b>1027</b>	2877	2878	2879
<b>1030</b>	2886	2887	2888
<b>1032</b>	2892	2893	2894
<b>1033</b>	2895	2896	2897
<b>1034</b>	2898	2899	2900
<b>1035</b>	2901	2902	2903
<b>1036</b>	2904	2905	2906
<b>1038</b>	2910	2911	2912
<b>1039</b>	2913	2914	2915
<b>1041</b>	2919	2920	2921
<b>1042</b>	2922	2923	2924
<b>1043</b>	2925	2926	2927
<b>1045</b>	2931	2932	2933
<b>1046</b>	2934	2935	2936
<b>1047</b>	2937	2938	2939

*Tabla 8. El subcorpus. Relación de estudiantes y tareas. Fuente: elaboración propia a partir del CAES.*

### 8.6. Ap. 6. El subcorpus. Estudiantes: información básica.

La siguiente tabla muestra algunos datos básicos sobre cada uno de los estudiantes que han redactado los textos a partir de los cuales se ha trabajado. Los datos han sido extraídos del propio CAES.

Estudiante	Edad	Sexo	Estudios	Meses est. esp.
1011	31	Hombre	Universidad	12
1012	19	Hombre	Universidad	12
1013	19	Mujer	Universidad	22
1014	42	Hombre	Universidad	15
1016	18	Mujer	Universidad	14
1017	24	Mujer	Edu. Primaria	20
1018	19	Mujer	Universidad	22
1019	19	Mujer	Universidad	28
1021	33	Hombre	Universidad	1
1023	19	Mujer	Universidad	48
1024	19	Mujer	Universidad	13
1025	37	Hombre	Universidad	12
1026	19	Hombre	Universidad	13
1027	20	Mujer	Universidad	20
1030	24	Mujer	Universidad	13
1032	20	Mujer	Universidad	13
1033	18	Mujer	Universidad	13
1034	19	Hombre	Universidad	48
1035	25	Hombre	Universidad	13
1036	21	Hombre	Universidad	16
1038	21	Mujer	Universidad	15
1039	19	Mujer	Universidad	15
1041	19	Mujer	Universidad	14
1042	20	Mujer	Edu. Primaria	13
1043	19	Mujer	Universidad	12
1045	20	Hombre	Universidad	12
1046	19	Mujer	Universidad	10
1047	20	Hombre	Universidad	10

*Tabla 9. El subcorpus. Estudiantes: información básica. Fuente: elaboración propia a partir del CAES.*

### 8.7. Ap. 7. Adición: *gustar/encantar + de*

Los siguientes apéndices (desde el 8.7 hasta el 8.13) muestran la relación completa de casos advertidos para cada uno de los errores estudiados en los casos en los que el error ha aparecido en más de tres ocasiones.

1. *un dormitorio en vuestro hotel. **Me encantaría** una sencilla con baño compartido, aire acondicionado, un minibar y también **de tener una vista al mar.***

Localización: estudiante 1012, tarea 2834.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *en vuestro hotel. Me encantaría una sencilla con baño compartido, aire acondicionado, un minibar y también Ø tener vistas al mar*

2. *esencial tener el aire acondicionado. ¿**Gustaría de** os preguntar se tienen disponibilidad*

Localización: estudiante 1021, tarea 2861.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: I. *el aire acondicionado. Me gustaría Ø preguntaros si tenéis;*  
II. *el aire acondicionado. Me gustaría Ø preguntarles si tienen*

3. *en Madrid por lo tanto **gustaría de** saber se hay habitaciones libres*

Localización: estudiante 1024, texto 2870.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *por lo tanto, me gustaría Ø saber si hay*

4. *aire acondicionado y minibar. Además **gustaría de** saber se puedo hacer la*

Localización: estudiante 1024, texto 2870.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *y minibar. Además, me gustaría Ø saber si puedo*

5. *montañas que **fué lo que me gustó más de** hacer. He encontrado João y*

Localización: estudiante 1025, tarea 2871.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *fue lo que me gustó más Ø hacer. He encontrado*

6. *vistas al mar y minibar. **Gostaria de** saber las fechas disponibles para*  
 Localización: estudiante 1025, tarea 2873.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *mar y minibar. Me gustaría Ø saber las fechas*
7. *20 del mes de agosto. **Gostaria también de** saber los precios e cuales*  
 Localización: estudiante 1025, tarea 2873.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *mes de agosto. Me gustaría también Ø saber los*
8. *un minibar. Si fuera posible, **gustaría de** saber vuestra disponibilidad cuanto antes*  
 Localización: estudiante 1026, tarea 2876.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *Si fuera posible, me gustaría Ø saber vuestra disponibilidad*
9. *empezamos a visitar St. Gallen. **Gostaria de** volver la. En el verano*  
 Localización: estudiante 1032, tarea 2892.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *visitar St. Gallen. Me gustaría Ø volver allí. En*
10. *solamente. La persona que más **me he gustado de** conocer estas vacaciones fue Daniela,*  
 Localización: estudiante 1032, tarea 2892.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *persona que más me ha gustado Ø conocer estas vacaciones*
11. *Estoy enviando este email porque **me gustaría de** efectuar una reserva de una*  
 Localización: estudiante 1033, tarea 2897.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *este email porque me gustaría Ø efectuar una reserva*
12. *Cómo tengo flexibilidad de horario, **me gustaría de** saber cuales son los días*  
 Localización: estudiante 1033, tarea 2897.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.

- Corrección: *flexibilidad de horario, me gustaría Ø saber cuáles son*
13. *de vacaciones con un compañero **gostaria de** reservar una habitacion do tipo*  
 Localización: estudiante 1036, tarea 2906  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *con un compañero me gustaría Ø reservar una habitación*
14. *mejor amiga a Lisboa; Yo **gusto** mucho **de** Lisboa pues es una ciudad*  
 Localización: estudiante 1038, tarea 2910.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *Lisboa. A mí me gusta mucho Ø Lisboa, pues es*
15. *grande y interesante y claro, **gusto** mucho **de** me divertir con mi mejor*  
 Localización: estudiante 1038, tarea 2910.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *interesante y claro, me gusta mucho Ø divertirme con mi*
16. *amigos suene muy simpáticos y **gustan** mucho **de** ir a la playa y*  
 Localización: estudiante 1038, tarea 2910.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *muy simpáticos y les gusta mucho Ø ir a la*
17. *amiga es un poco geek, **gusta** mucho **de** juegos y libros de historia*  
 Localización: estudiante 1038, tarea 2911.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *un poco geek, le gustan mucho Ø los juegos y*
18. *cocina, y a ella le **ha gustado** tanto y tanto **de** cocinar que ha hecho eso*  
 Localización: estudiante 1041, tarea 2920.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *a ella le ha gustado tanto y tanto Ø cocinar que ha hecho*
19. *Reina Sofia y del Prado. **He gustado** mucho **del** museo del Prado porque expone*  
 Localización: estudiante 1043, tarea 2925.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *y del Prado. Me ha gustado mucho Ø el museo del Prado*

20. *Ale es un chico que **gusta de** las cosas simples de la*  
 Localización: estudiante 1045, tarea 2932.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *chico al que le gustan Ø las cosas simples*
21. *de noviembre por lo que **gustaría de** reservar una habitación sencilla, y*  
 Localización: estudiante 1045, tarea 2933.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *por lo que me gustaría Ø reservar una habitación*
22. *sabes como yo soy, sólo **me gusta de** playas. Por lo tanto pasar*  
 Localización: estudiante 1046, tarea 2934.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *cómo soy, solo me gustan Ø las playas. Por*
23. *y mi mejor amigo. **Le gusta mucho de** su familia y **de** sus amigos haciendo todo por*  
 Localización: estudiante 1046, tarea 2935.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *mi mejor amigo. Le gusta mucho Ø su familia y Ø sus amigos, haciendo*
24. *habitación sencilla con baño independiente. **Me gustaría también de** poder contar con un minibar*  
 Localización: estudiante 1046, tarea 2936.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *con baño independiente. Me gustaría también Ø poder contar con*
25. *tener una vista al mar. **Me gustaría de** saber vuestra disponibilidad para él*  
 Localización: estudiante 1046, tarea 2936.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *vistas al mar. Me gustaría saber Ø vuestra disponibilidad*

## 8.8. Ap. 8. Adición: *necesitar* + *de*

26. *agradecía que fuese rápido porque **necesito de** esta información para planear mis*

Localización: estudiante 1024, tarea 2870.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *fuese rápido porque necesito  $\emptyset$  esta información para*

27. *escribiendo este correo electrónico porque **necesito de** hacer una reserva en su hotel.*

Localización: estudiante 1038, tarea 2912.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *correo electrónico porque necesito  $\emptyset$  hacer una reserva en*

28. *es Maria Malheiro y yo **necesito** urgentement **de** hacer una reserva, por favor.*

Localización: estudiante 1041, tarea 2921.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Maria Malheiro y necesito urgentemente  $\emptyset$  hacer una reserva*

29. *hacer una reserva, por favor. **Necesito de** reservar una habitación, un doble*

Localización: estudiante 1041, tarea 2921.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *reserva, por favor. Necesito  $\emptyset$  reservar una habitación*

30. *para estar bien dispuesta! Portanto, **necesito de** saber los siguientes pontos: - cuales*

Localización: estudiante 1041, tarea 2921.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *lista! Por tanto, necesito  $\emptyset$  saber los siguientes*

31. *y diez de diciembre pero **necesito de** algunas informaciones. Me encantava reservar*

Localización: estudiante 1042, tarea 2924.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *de diciembre, pero necesito  $\emptyset$  algunas informaciones. Me encantaría*

32. *estando siempre presente cuándo le **necesitan de él**. Es un gran deportista, además*

Localización: estudiante 1046, tarea 2936.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *presente cuándo le necesitan Ø. Es un gran*

33. *me llamo Rita Mota y **necesito de** una habitación sencilla con baño*

Localización: estudiante 1046, tarea 2936.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Rita Mota y necesito Ø una habitación sencilla*

### 8.9. Ap. 9. Orden incorrecto: anteposición de pronombre personal

45. *hablamos, tengo muchas ganas de **te ver**. bien, voy a hablar te*

Localización: estudiante 1011, tarea 2829.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *muchas ganas de verte. Bien, voy a*

46. *reserva para estas fechas. Poderían **me enviar** un fax con los precios*

Localización: estudiante 1011, tarea 2831.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *estas fechas. ¿Podrían enviarme un fax con*

47. *pasando todos? Os escribo para **os hablar** de mis vacaciones aquí en*

Localización: estudiante 1013, tarea 2835.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Os escribo para hablaros de mis vacaciones*

48. *reserva o se tengo que **os llamar**. No teniendo nada más para*

Localización: estudiante 1013, tarea 2837.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *si tengo que llamaros. No teniendo nada*

49. *es perfecta! Estoy grata por **la conocer***

Localización: estudiante 1016, tarea 2845.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: I. *Estoy contenta de conocerla*; II. *Estoy contenta de haberla conocido*.

50. *el aire condicionado. ¿Gustaría de **os preguntar** si tienen disponibilidad de reserva*

Localización: estudiante 1021, tarea 2861.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: I: *aconicionado. Me gustaría preguntaros si tenéis disponibilidad*; II: *aconicionado. Me gustaría preguntarles si tienen disponibilidad*

51. *y sigue sus instintos sin **se preocupar** con la opinión de terceros*

Localización: estudiante 1026, tarea 2875.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *sus instintos sin preocuparse de la opinión*

52. *un montón de cosas para **te contar**! ¡Un montón de novedades! ¿Qué*

Localización: estudiante 1033, tarea 2895.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *de cosas para contarte! ¡Un montón de*

53. *y claro, gusto mucho de **me divertir** con mi mejor amiga. Ella*

Localización: estudiante 1038, tarea 2910.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *me gusta mucho divertirme con mi mejor*

54. *mucho y estoy siempre a **lo defender** y decir cosas buenas sobre*

Localización: estudiante 1039, tarea 2914.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *y estoy siempre defendiéndolo y diciendo cosas*

55. *¡Hola amigos! Tengo mucho para **os contar**. En estas últimas vacaciones me he divertido*

Localización: estudiante 1042, tarea 2922.

Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Tengo mucho que contaros. En estas últimas*

56. *porque en París tenía que **me quedar** siempre con el grupo turístico*  
 Localización: estudiante 1043, tarea 2925.  
 Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: I. *París tenía que quedarme siempre con el*; II. *porque en París me tenía que quedar siempre con el*
57. *Filipe me han pedido para **vos decir** que su sobrino ya ha nacido*  
 Localización: estudiante 1045, tarea 2931.  
 Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: I. *(deciros)*; II. *me han pedido que os diga que su sobrino*
58. *contar mis vacaciones después de **te conocer** en Porto, es que yo*  
 Localización: estudiante 1046, tarea 2934.  
 Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *vacaciones después de conocerte en Oporto, es*
59. *una persona muy afortunada por **lo tener** en mi vida! Fue él*  
 Localización: estudiante 1046, tarea 2935.  
 Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *muy afortunada por tenerlo en mi vida*

#### **8.10. Ap. 10. Omisión: ausencia de preposición *a* para CD de persona**

63. *solo diecinueve años esta educando Ø su hija como una verdadera*  
 Localización: estudiante 1013, tarea 2836.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *años está educando a su hija como*
64. *calidades, siempre que puede ayuda Ø los otros y además consigue*  
 Localización: estudiante 1018, tarea 2851.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *que puede ayuda a los demás y*
65. *Big Ben y los museos conocí Ø personas muy distintas que cambiaron*  
 Localización: estudiante 1019, tarea 2853.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *los museos conocí a personas muy distintas*

66. *trabajar muy joven para ayudar Ø su madre y sus hermanos*

Localización: estudiante 1019, tarea 2854.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *joven para ayudar a su madre y*

67. *o simplemente ir a visitar Ø mis tías. La admiro por*

Localización: estudiante 1021, tarea 2860.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *ir a visitar a mis tías. La*

68. *y con sus tradiciones. Conoci Ø una mujer española muy simpática*

Localización: estudiante 1023, tarea 2865.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *sus tradiciones. Conoci a una mujer española*

69. *y Veneza! En Veneza conocí Ø un señor muy simpático, nació*

Localización: estudiante 1023, tarea 2865.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *En Venecia conocí a un señor muy*

70. *en Viena. Aprovecha para visitar Ø sus hijos que trabajan en*

Localización: estudiante 1023, tarea 2865.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Aprovecha para visitar a sus hijos, que*

71. *el próximo verano para visitar Ø Juan. Mis cumplimentos, Tânia.*

Localización: estudiante 1024, tarea 2868.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *verano para visitar a Juan. Saludos, Tânia*

72. *más de hacer. He encontrado Ø João y Ana que estaban*

Localización: estudiante 1025, tarea 2871.

Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Me he encontrado a João y a*

73. *programas culturales franceses. Admiro mucho Ø mi madre porque tuve que*  
Localización: estudiante 1027, tarea 2878.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *franceses. Admiro mucho a mi madre porque*
74. *ainda muy joven, también crió Ø dos hijos sola. Mi madre*  
Localización: estudiante 1027, tarea 2878.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *joven, también crio a dos hijos sola*
75. *En abril fue a visitar Ø mi madre a Suica, para*  
Localización: estudiante 1032, tarea 2892.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *fui a visitar a mi madre a*
76. *estar mejor. Yo admiro mucho Ø mi madre porque ella es*  
Localización: estudiante 1032, tarea 2893.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *Yo admiro mucho a mi madre porque*
77. *le encantan mis primos. Y adora Ø su padre tambien, mi abuelo*  
Localización: estudiante 1032, tarea 2893.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *primos. Y adora a su padre también*
78. *grupo, ¡y incluso consiguieran alimentar Ø uno de los herbivoros mas*  
Localización: estudiante 1035, tarea 2901.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *incluso consiguieron alimentar a uno de los*
79. *Algarve yo fue a visitar Ø mi mejor amiga a Lisboa*  
Localización: estudiante 1038, tarea 2910.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *fui a visitar a mi mejor amiga*

80. *Yo admiro mucho Ø mi mejor amiga. Ella se llama*  
Localización: estudiante 1038, tarea 2911.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *Yo admiro mucho a mi mejor amiga*
81. *siempre que yo ha visito Ø él son siempre muy agradables*  
Localización: estudiante 1038, tarea 2911.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *ella, siempre que los visito son muy*
82. *A mi me gusta visitar Ø las personas con quien yo*  
Localización: estudiante 1041, tarea 2919.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *me gusta visitar a las personas con*
83. *Yo admiro Ø mi madre. Mi madre es*  
Localización: estudiante 1041, tarea 2920.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *Yo adoro a mi madre. Mi*
84. *ver las telenovelas. Yo admiro Ø mi madre porque es una*  
Localización: estudiante 1041, tarea 2920.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *telenovelas. Yo admiro a mi madre porque*
85. *A ella le gusta ver Ø todas las personas felices; estar*  
Localización: estudiante 1041, tarea 2920.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *le gusta ver a todas las personas*
86. *que hay. También hemos conocido Ø muchas personas interesantes y divertidas.*  
Localización: estudiante 1042, tarea 2922.  
Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *También hemos conocido a muchas personas interesantes*

87. *día, luego que llegamos conocimos Ø un grupo de jóvenes que*  
 Localización: estudiante 1042, tarea 2922.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *que llegamos conocimos a un grupo de*
88. *siempre, siempre dispuesto a ayudar Ø los amigos, no impueta el*  
 Localización: estudiante 1045, tarea 2932.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *dispuesto a ayudar a los amigos, no*
89. *muchas fiestas y he conocido Ø muy gente de muchas nacionalidades*  
 Localización: estudiante 1046, tarea 2934.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *y he conocido a mucha gente de*
90. *Siempre pronto a ayudar Ø el próximo. Él me he ayudado*  
 Localización: estudiante 1046, tarea 2935.  
 Tipo: gramática > palabra > preposición > idiomática.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *listo para ayudar al prójimo. Él*

### **8.11. Ap. 11. Omisión: ausencia de preposición a en ir + a + infinitivo**

91. *este verano a Madrid y voy Ø comenzar por decir que la ciudad*  
 Localización: estudiante 1011, tarea 2829.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *a Madrid y voy a comenzar por decir que*
92. *todos los fin de semana va a su escuela de danza Ø hacer su espectáculo. en su vida*  
 Localización: estudiante 1011, tarea 2830.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *fin de semana ya a su escuela de danza a hacer su espectáculo. en*
93. *Yo voy Ø hablar de mi mejor amiga que*  
 Localización: estudiante 1012, tarea 2833.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Yo voy a hablar de mi mejor*

94. *sangre. En estos próximos días vamos Ø aprovechar el buen tiempo para hacer*

Localización: estudiante 1017, tarea 2847.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *estos próximos días vamos a aprovechar el buen tiempo*

95. *Voy Ø hablar sobre mi hermano. Nació en*

Localización: estudiante 1023, tarea 2866.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Voy a hablar sobre mi hermano*

96. *mañana siguiente yo y Juan fuimos Ø visitar el Machu Pichu. El camino*

Localización: estudiante 1024, tarea 2868.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *Juan y yo fuimos a visitar el Machu Pichu*

97. *en su día libre, ella fue Ø caminar con nosotros y nos presentó*

Localización: estudiante 1027, tarea 2877.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *día libre, ella fue a caminar con nosotros y*

98. *las del año anterior porque fue Ø conocer un lugar nuevo y me*

Localización: estudiante 1027, tarea 2877.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *año anterior porque fui a conocer un lugar nuevo*

99. *pero cuando tenía 4 años fue Ø vivir en Francia con sus padres*

Localización: estudiante 1027, tarea 2878.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *tenía cuatro años se fue a vivir a Francia con*

100. *amigos. ¡Recomiendo a todos a iren Ø visitar esa ciudad, porque es tremenda!*

Localización: estudiante 1034, tarea 2898.

Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *¡Recomiendo a todos ir a visitar esa ciudad, porque*

101. *mis amigos estamos pensando en ir Ø visitar Franca!! Mal poso esperar. Espero*  
 Localización: estudiante 1038, tarea 2910.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *amigos estamos pensando ir a visitar Francia! No puedo*
102. *que yo admiro, pero yo voy Ø hablar de mi hermano, a pesar de*  
 Localización: estudiante 1039, tarea 2914.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *admiro, pero yo voy a hablar de mi hermano*
103. *hombre. ¡Muy romántico! Así, ella fue Ø trabajar en la cocina, y a*  
 Localización: estudiante 1041, tarea 2920.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *romántico! Así, ella fue a trabajar en la cocina*
104. *La persona que voy Ø hablar se llama Helena y es*  
 Localización: estudiante 1043, tarea 2926.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *de la que voy a hablar se llama Helena*
105. *Voy Ø hablar de mi amiga Andrea, que*  
 Localización: estudiante 1045, tarea 2842.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *Voy a hablar de mi amiga*
106. *estás? Yo estoy bien. Te voy Ø contar mis vacaciones después de te*  
 Localización: estudiante 1046, tarea 2934.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *estoy bien. Te voy a contar mis vacaciones después*
107. *Yo voy Ø hablar de un niño que es*  
 Localización: estudiante 1046, tarea 2935.  
 Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.  
 Etiología: interlingüístico.  
 Corrección: *Yo voy a hablar de un niño*

108. *fin de semana tendré que irme a Oporto Ø tratar de asuntos de negocios. Yo*  
Localización: estudiante 1047, tarea 2939.  
Tipo: gramática > palabra > verbo > perífrasis verbal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: I. *semana tendré que irme a Oporto a tratar unos asuntos de;*  
II. *fin de semana me tendré que ir a Oporto a tratar unos asuntos de*

### 8.12. Ap. 12. Omisión: ausencia de pronombre en *gustar/encantar*.

112. *laciudad pero lo que más he gustado fue la noche de Madrid*  
Localización: estudiante 1011, tarea 2829.  
Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: I. *lo que más me ha gustado ha sido la;* II. *lo que más me gustó fue la noche*
113. *reserva para el próximo mes. Gostarí reservar una habitación double, con*  
Localización: estudiante 1016, tarea 2846.  
Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *el próximo mes. Me gustaría reservar una habitación*
114. *es mi luna-de-miel, gostaria también tener una botella de*  
Localización: estudiante 1016, tarea 2846.  
Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *luna de miel, me gustaría también tener una*
115. *y vengo de Braga, Portugal. Gostarí que la habitación contenes baño*  
Localización: estudiante 1032, tarea 2894.  
Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *de Braga, Portugal. Me gustaría que la habitación*
116. *que ella ha escrito y ha gustado mucho), escuchar música y pasear.*  
Localización: estudiante 1038, tarea 2911.  
Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *ha escrito y le ha gustado mucho), escuchar música*

117. *y servicio de atendimento personal. **Gustaria** que me digan se es*  
Localización: estudiante 1045, tarea 2933.  
Tipo: gramática > palabra > pronombre personal > verbo pronominal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *de atención personal. Me gustaría que me dijese*

### 8.13. Ap. 13. Mezcla: a + infinitivo para el gerundio

125. *del globo. Estas vacaciones me **están a salir** más divertidas que las del*  
Localización: estudiante 1021, tarea 2859.  
Tipo: gramática > palabra > verbo > forma no personal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: I. *globo. Estas vacaciones me están saliendo (?) más divertidas que; II. *globo. Estas vacaciones están saliéndome (?) más divertidas que**
126. *Los restantes días fueron pasados **a conocer** el pueblo, los costumbres y*  
Localización: estudiante 1024, tarea 2868.  
Tipo: gramática > palabra > verbo > forma no personal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: *días los pasamos conociendo el pueblo, las*
127. *una enfermedad muy mala, ella **esta** siempre **a reírse** y así. Mi mejor amiga*  
Localización: estudiante 1038, tarea 2911.  
Tipo: gramática > palabra > verbo > forma no personal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: I. *muy mala, ella está siempre riéndose y así. Mi; II. *muy mala, ella se está siempre riendo y así. Mi**
128. *yo lo admiro mucho y **estoy** siempre **a lo defender** y **decir** cosas buenas sobre él.*  
*Él*  
Localización: estudiante 1039, tarea 2914.  
Tipo: gramática > palabra > verbo > forma no personal.  
Etiología: interlingüístico.  
Corrección: I. *admiro mucho y estoy siempre defendiéndolo y diciendo cosas buenas sobre; II. *admiro mucho y lo estoy siempre defendiendo y diciendo cosas buenas sobre**

129. *Alda Ferreira y tengo veinte años. **Estoy a escribirle** porque me gustava hacer una*

Localización: estudiante 1042, tarea 2924.

Tipo: gramática > palabra > verbo > forma no personal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: I. *tengo veinte años. Estoy escribiéndole porque me gustaría;*

II. *tengo veinte años. Le estoy escribiendo porque me gustaría*

130. *reserva. Pido que me escriba **a decir** también cual es el modo*

Localización: estudiante 1042, tarea 2924.

Tipo: gramática > palabra > verbo > forma no personal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *que me escriba diciendo también cuál es*

131. *nuestros amigos, y como probabelmente **están a pensar**, sí, fue muy difícil soportar*

Localización: estudiante 1045, tarea 2931.

Tipo: gramática > palabra > verbo > forma no personal.

Etiología: interlingüístico.

Corrección: *y como probablemente están pensando, sí, fue muy*