

Experiencia en enseñanza de español como lengua extranjera en Paraguay: análisis de errores morfosintácticos y semánticos en redacciones de alumnos del Nivel B1

Experience in teaching Spanish as a second language in Paraguay: analysis of morphosyntactic and semantic errors in the writing of B1 level students

Walter Orué Coronel

*Universidad Nacional de Asunción,
Facultad de Filosofía, Paraguay*

<https://orcid.org/0000-0002-7031-0755>

e-mail: paradelengua@gmail.com

Recibido: 10/10/2021
Aprobado: 13/03/2022

RESUMEN

Los alumnos aprendientes de español como lengua extranjera presentan dificultades propias de su lengua materna en términos de estructura y significado, lo que supone una dificultad en el aula con efectos tales como frustración, deserción, entre otros. El objetivo de la investigación es identificar dichos errores y describirlos, comparándolos con la norma o el español estándar. La investigación se desarrolló en el contexto de preparación de candidatos para los exámenes DELE (diploma de español como lengua extranjera). En este contexto, los estudiantes entrenan las cuatro habilidades lingüísticas a ser examinadas (leer, escribir, hablar y escuchar). En este trabajo de investigación se tomaron las redacciones como material de investigación, atendiendo a que las mismas forman de por sí un universo de muestras espontáneas para ser analizado. Estos materiales fueron corregidos en aula, luego, se procedió a una segunda corrección para determinar clasificar los fenómenos hallados en categorías gramaticales. Dicha clasificación, seguidamente, pasó por un cuadro contrastivo con el español estándar para determinar los errores. Estos errores han sido, a su vez, analizados desde aspectos de su lengua materna (japonés, inglés, portugués) para determinar las dificultades. Con respecto a los resultados y conclusiones, los errores o fenómenos fueron agrupados por categoría gramatical y lengua materna; esto obedeciendo a los objetivos propuestos: describir los errores en las categorías de morfosintaxis, fonortografía y semántica. Los resultados demuestran la influencia que tiene la estructura de la lengua materna al momento de producir frases en español, así como los cognados en situaciones de lengua con origen similar. Cada lengua materna arrastra su particularidad y dificultad específica en muchos casos. Calcos sintácticos y, en ocasiones, fonortográficos son constantes pero diferentes en cada grupo. Además de lograr la caracterización propuesta en los objetivos, se concluye también con la investigación que el conocimiento del origen de alumnos en un contexto plurilingüe es importante para ayudarles en sus dificultades de aprendizaje de una manera específica y personal.

Palabras clave: lengua materna; morfosintaxis; semántica; segunda lengua; fonortografía; ELE.

ABSTRACT

Learners of Spanish as a foreign language present difficulty typical of their mother tongue in terms of structure and meaning, which leads to difficulties in the classroom with effects such as frustration, dropout, among others. The objective of the research is to identify these errors and describe them, comparing them with the norm or standard Spanish. The research was developed in the context of preparing candidates for the DELE exams (Diploma of Spanish as a Foreign Language). In this context, students train the four language skills to be tested (reading, writing, speaking and listening). In this research work, the essays were taken as research material, since they form in themselves a universe of spontaneous samples to be analyzed. These materials were corrected in the classroom, then a second correction was made to classify the phenomena found in grammatical categories. This classification was then subjected to a contrastive table with standard Spanish to determine the errors. These errors were, in turn, analyzed from aspects of their mother tongue (Japanese, English, Portuguese) to determine the difficulties. With respect to the results and conclusions, the errors or phenomena were grouped by grammatical category and mother tongue; this obeying the proposed objectives: to describe the errors in the categories of morphosyntax, phonorhythmography and semantics. The results demonstrate the influence that the structure of the mother tongue has at the moment of producing sentences in Spanish, as well as the cognates in situations of language with similar origin. Each mother tongue has its own particularities and specific difficulties in many cases. Syntactic and, sometimes, phonographic cognates are constant but different in each group. In addition to achieving the characterization proposed in the objectives, the research also concludes that knowledge of the origin of students in a multilingual context is important to help them in their learning difficulties in a specific and personal way.

Keywords: mother tongue; morphosyntax; semantics; second language; phonorhythmography; ELE.

INTRODUCCIÓN

El mundo globalizado empuja cada vez más al estudio de idiomas para la interconexión en la que el español gana cada vez más territorio.

El Instituto Cervantes cuantifica los hablantes de español en los Estados Unidos en más de 40 millones de hablantes nativos (inmigrantes e hijos de inmigrantes). Estados Unidos, el país con más hablantes de inglés del mundo, alberga también una cuantiosa comunidad de habla hispana lo cual da al idioma de Cervantes una posición bastante llamativa y de interés para miles de extranjeros. A esto hay que sumar la oferta turística de las Américas y especialmente de Latinoamérica: las playas de México, el Caribe, la Patagonia en el sur; los monumentos históricos como Machu Picchu en Perú, naturales como el Salar de Uyuni en Bolivia, todo esto hace de América Latina un destino interesante y, al mismo tiempo, un desafío gracias al idioma de comunicación.

En la actualidad, la concentración del español ha cambiado. El mayor número de hablantes se encuentra en las Américas y no en España. La cuantiosa variedad del idioma está mucho más presente en Hispanoamérica con los sustratos indígenas, las mezclas, el contacto entre los idiomas y el añadido de las distintas culturas. Si bien España es quien toma el aprendizaje del español como un tema de estado, no es el único país adonde los interesados en aprender el español asisten para tener clases o practicar el idioma. Muchos extranjeros viajan a distintos países hispanohablantes para aprender el castellano y, además, tener alguna experiencia más como valor agregado (turismo, cultura, conexión con otros países).

En este contexto, Paraguay no es la excepción. Existen distintos tipos de comunidades extranjeras en el país, pero con la misma característica: deben o quieren aprender español. Así, en el centro cultural el Políglota personas de distintas comunidades extranjeras radicadas en Paraguay por corto o largo tiempo asisten a aprender el idioma hispano por lo que fue el lugar donde se desarrolló la investigación.

MARCO TEÓRICO

Además del estudio de la adquisición del lenguaje y de las bases del español como lengua extranjera, las categorías de análisis gramatical (morfosintaxis, semántica y fonortografía) fueron el sustento del análisis de los datos y su posterior tabulación para llegar a las conclusiones. Entendiéndose estos conceptos de la siguiente manera:

Morfosintaxis, semántica y fonortografía

Morfosintaxis es la parte de la gramática que estudia las reglas y elementos de la oración en su conjunto, uniendo la morfología y la sintaxis. Por separado, la morfología se ocupa del estudio de la estructura de las palabras (su flexión, composición, derivación, etc.). La sintaxis está relacionada a la estructura, pues estudia la combinación de las palabras y sus relaciones para crear unidades superiores de significado.

Semántica es la disciplina que estudia los significados de los elementos de la lengua. En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera es importante para delimitar cognados y falsos cognados, así como algunos calcos que pueden crear confusión en el aprendizaje.

La fonortografía es el conjunto de los estudios de los sonidos de una lengua -en cuanto son fenómenos perceptibles y en cuanto a su organización para formar significados- y de la ortografía, es decir, la representación gráfica de dichos sonidos.

La adquisición del lenguaje

En palabras de Asensio (2016) basándose en las teorías innatista de Chomsky, conductual de Skinner, el paradigma cognitivo de Piaget y paradigma interaccionista o funcional defendido por Vygotski, el niño es un sujeto activo en su propio proceso de adquisición.

El niño tiene una predisposición lingüística que requiere de la relación con el ambiente, de un proceso de asociación, repetición, imitación del lenguaje de la comunidad en la que se está inmerso y madurará ante las recompensas, esfuerzos y recriminaciones del entorno del adulto; así aprenderá tanto aspectos verbales como no verbales –pragmáticos-, pero siempre en función del desarrollo cognitivo, del conocimiento del mundo que el niño tenga, colaborando en el desarrollo y mejora de su competencia comunicativa. (Lomas, 2014).

En las aulas de lenguas extranjeras, es este proceso de adquisición el cual se quiere emular buscando la efectividad del aprendizaje infantil. Sin embargo, esto no significa que los niños aprendan mejor o más rápido. Como explica Sonia Eusebio Hermira (2020): «los adultos tienen más experiencia de aprendizaje, con lo cual tienen técnicas, estrategias que pueden aplicar a la lengua que están aprendiendo». Esto nos da la pauta de que los adultos pueden valerse de este conocimiento abstracto superior o de esta experiencia para alcanzar niveles más significativos en el aprendizaje de lenguas.

Relación entre la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua

El análisis contrastivo de idiomas –de sus gramáticas– es una actividad frecuente en el aula de lenguas extranjeras, pues, así los docentes tratan de evidenciar las dificultades que los alumnos tienen. También tratan de predecir los errores que podría acarrear la diferencia idiomática -o la «interferencia de la lengua materna»-. Según esta práctica, las grandes diferencias entre la lengua materna y la lengua meta hacen que el alumno cometa más errores o presente más dificultades para aprender ciertos conceptos que no existen o difieren en su lengua.

Ventura (1992 p. 3) ya hablaba, justamente, de cómo la gramática, su definición y su alcance todavía son preguntas sin cerrar en el estudio de la lingüística, pues el concepto de «error gramatical» ya casi no se aplica a los hablantes nativos puesto que esto se entiende como parte de la evolución del idioma mismo. Esto no escapa del interés de la enseñanza de segundas lenguas, pues la gramática sigue indicando el modelo al cual se quiere hacer llegar a los alumnos.

Los niños no necesitan los interrogantes que el adulto tendrá al estudiar una lengua porque aún no poseen el cuestionamiento lingüístico para preguntárselas. En vez de esto, el niño hará su mayor esfuerzo para no cohibirse, repetirá sonidos, aprenderá palabras, usos que sean significativos para él, para su entorno, para su uso; en fin, para su comunicación. En el caso de los adultos, la enseñanza de gramática es no solamente útil o necesaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que un aspecto solicitado por los mismos alumnos. María Teresa García Muruis y Agustín Senovilla (1998) citan, al respecto, a Shardwood Smith (1990, pp. 159-160) «Es muy difícil negar a los alumnos adultos información explícita sobre la lengua meta, ya que su madurez intelectual y su experiencia previa de enseñanza/aprendizaje les hace pedir explicaciones a gritos».

Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera y sus dificultades

En palabras de Moreno (2010) para llegar a un lugar depende mucho el lugar de partida. Así, si distintas personas quieren llegar, por ejemplo, al Obelisco en Buenos Aires no será igual si cada una de ellas está en distintos puntos del planeta. Utiliza esta metáfora para explicar que el aprendizaje de una lengua extranjera –en este caso el español– sucede de la misma manera: depende mucho del idioma de partida del estudiante. No es lo mismo un estudiante japonés que uno brasileño; el nipón tendrá dificultades que el brasileño no tendrá (la falta de flexión de géneros, la falta de artículos, de conjugación en su lengua materna); pero ese mismo japonés tendrá alguna ventaja sobre un estudiante estadounidense, como que solo tiene cinco sonidos vocálicos mientras que el angloparlante tiene una docena. Esto lo explica Moreno parafraseando a otro lingüista en su libro introductorio al español como lengua extranjera:

Por lo tanto, tengo muy poca o nula paciencia ante el aluvión de estudios teóricos o de grupo de control que afirman que el idioma propio del alumno no debe estar presente durante el proceso de aprendizaje. [...] es simple y llanamente una propuesta propia de ilusos. Es imposible conseguirlo. Un adolescente o un adulto siempre va a penetrar en un segundo idioma comparándolo con el propio. Es inevitable. Pretender lo contrario es muy poco realista. (Richar Vaughan 2008, en Juan Carlos Moreno Cabrera, 2010).

Mucho se ha teorizado sobre las didácticas para enseñar idiomas, pero no se puede – como en las ciencias humanas, en general– llegar a un punto unívoco o a una teoría única y un método infalible. Una idea muy generalizada es la que dice que la lengua materna del estudiante no debe incumbir al docente. Sin embargo, en el trabajo empírico, años de enseñanza han hecho que los profesores de español como lengua extranjera disientan de esta idea. No es el mismo trabajo enseñar a un grupo monolingüe, por ejemplo, un grupo de brasileños, que a un grupo multilingüe; por ejemplo, un grupo de brasileños con unos alumnos japoneses entre ellos. Tendrán aproximaciones totalmente distintas en sus aprendizajes.

El Instituto Cervantes, el español como lengua extranjera y el Diploma de Español como Lengua Extranjera

El Instituto Cervantes y su Plan Curricular

El Instituto Cervantes es una institución pública creada por España en 1991 para promover la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el mundo entero. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad hispanohablante. Está presente en 86 centros distribuidos en 45 países por los cinco continentes. Asimismo, el Instituto Cervantes es la institución acreditada para expedir los diplomas de español DELE, que son títulos oficiales del grado de competencia y dominio del español. (Instituto Cervantes, s.f.)

Para cumplir con el trabajo de promover el idioma español de una manera unificada, el Instituto Cervantes ha creado un currículo de enseñanza del español como lengua extranjera. Se entiende por «currículo» un marco general de planificación, actuación y evaluación en el campo de la enseñanza y aprendizaje. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español (2002) es una obra que fija y desarrolla los distintos niveles de dominio del idioma español como lengua extranjera, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, sin inmiscuirse en las áreas de metodología y evaluación. Se centra en el contenido y los objetivos de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2006).

RESULTADOS

Hablantes de japonés

En japonés existe una diferencia notoria en la pronunciación en lo que a las consonantes líquidas se refiere como muestra el cuadro de Hiroto Ueda (1977) en su estudio contrastivo de los sonidos del español y del japonés.

Figura 1: Comparación de fonemas líquidos del español y el japonés. El sistema fonológico de la /l/ y /r/ del español en contraste con el japonés presenta una diferencia que se hace notar, por supuesto, en la oralidad y, a veces, esto lleva a una escritura errónea como se ha podido recoger en la muestra

El español posee los cuatro fonema líquidos:			
/l/	[l]	lateral alveolar sonora	ej. <i>lana</i> /'lana/ ['lana]
/ʎ/	[ʎ]	lateral palatal sonora	ej. <i>calle</i> /'kaʎe/ ['kaʎe]
/r/	[r]	vibrante simple alveolar sonora	ej. <i>hora</i> /'ora/ ['ora]
/r̄/	[r̄]	vibrante múltiple alveolar sonora	ej. <i>perro</i> /'pero/ ['pero]
El japonés, en cambio, posee el único fonema /r/, que se realiza en varios alófonos.			
/r/	[l]	lateral alveolar sonora	
	[r]	vibrante simple alveolar sonora	
	[r̄]	vibrante múltiple alveolar sonora	
	[ɹ]	continante alveolar sonora sin fricción	

Elaboración con base en la investigación.

Así, se documentan casos como los siguientes ejemplos: «si yo tengo casa grande puedo sentirme como soy **leina**» por **reina**; «estaba en Kyushu donde era muy **rejos**» por **lejos**.

El japonés es un idioma aglutinante y con posposiciones -como el guaraní- que añade partículas a una raíz para formar tiempos y modos verbales. No posee conjugación personal, artículos, número ni género. Además, la estructura lógico-sintáctica es diferente: en español el orden no marcado es **sujeto + verbo + complementos**; sin embargo, en japonés es **sujeto + complementos + verbo**. En español el orden habitual del sintagma nominal es **determinante + sustantivo + adjetivo**, mientras que en japonés el adjetivo siempre precede al sustantivo. En este aspecto, la investigación recoge distintos fenómenos que dan cuenta de las dificultades que representa la morfosintaxis española y sus accidentes gramaticales.

Tabla 1: Discriminación de ejemplos de fenómenos morfosintácticos hallados entre hablantes de japonés

Concordancia de género	Yo leí esas libro
	Yo leí ese libro
Pronombres clíticos	Cuando la persona leelo
	Cuando la persona lo lee
Sintaxis	A mí me gusta el libro más en mi vida
	El libro que más me gusta en la vida
Correlación verbal	Me gustaría ustedes pueden
	Me gustaría que ustedes pudieran

Elaboración con base en la investigación.

En el área semántica se encuentra un incidente recurrente: confusión en el uso de palabras similares en contextos errados o elección de palabras similares, pero de diferente categoría gramatical o uso.

Tabla 2: Discriminación de ejemplos de fenómenos semánticos hallados entre hablantes de japonés

Palabras que se escriben juntas o separadas	Por que en Japón hay cuatro estaciones
	Porque en Japón hay cuatro estaciones
Familia de palabras	El pionero de médico moderna
	El pionero de medicina moderna

Elaboración con base en la investigación.

Hablantes de inglés

Entre los angloparlantes los errores no representan una muestra de interferencia lingüística en ningún caso de error ortográfico. En el área morfosintáctica se han hallado marcados fenómenos relativos a la sintaxis, el orden de las palabras en la oración: el sintagma nominal del inglés es **adjetivo** → **sustantivo** mientras que en español normalmente es **sustantivo** → **adjetivo**. Los adjetivos en inglés no se flexionan en género ni número, en español sí. La amplia gama de conjugaciones en español versus la casi nula flexión verbal del inglés también es un hallazgo en la investigación con errores de conjugación especialmente en verbos irregulares y en el modo subjuntivo.

Tabla 3: Discriminación de ejemplos de fenómenos morfosintácticos de hablantes de inglés

Concordancia de género	...pensé en cómo sería vivir acá, me imaginaba una vida muy difícil, sucio, y duro
	...pensé en cómo sería vivir acá, me imaginaba una vida muy difícil, sucia, y dura
Concordancia de número	Creo que mis chicos también sienten un poco más cómodo
	Creo que mis chicos también se sienten un poco más cómodos
Calco sintáctico *En inglés se utiliza el infinitivo con la preposición to que se traduce como «a»	Aunque he tenido la oportunidad a experimentar Although I had the opportunity to try*
	Aunque he tenido la oportunidad de experimentar
Correlación verbal *En inglés se utilizan estructuras condicionales auxiliares para la mayoría de las oraciones complejas. En español tenemos varias.	Antes que llegamos yo escuchaba que el verano hubiera sido más caluroso que yo habría pasado por la ciudad Santa Cruz
	Antes de que llegáramos yo había escuchado/escuché que el verano era más caluroso del que yo había pasado por la ciudad Santa Cruz
Uso de preposiciones	Yo imaginaba que iría un mercado más en el aire libre
	Yo imaginaba que iría a un mercado más al aire libre
Errores de conjugación	Yo y mi familia venimos a Asunción en 2006
	Yo y mi familia vinimos a Asunción en 2006
Uso de verbos reflexivos	Creo que mis chicos también sienten un poco más cómodo
	Creo que mis chicos también [se] sienten un poco más cómodos
Uso del subjuntivo	...pero si un día tengas la oportunidad a visitar la región medio oeste.
	...pero si un día tienes/tuvieras la oportunidad de visitar la región medio oeste.

Elaboración con base en la investigación.

En la categoría semántica el error común está presente en aquellos enunciados con términos parecidos, falsos cognados, conceptos que en inglés son unívocos y que en español tienen dos significantes (ser/estar, por/para). También existe un fenómeno de calco sintáctico de la forma gerundio de los verbos pues en inglés, el gerundio puede ser utilizado como verbo sustantivado, lo que en español equivale a un infinitivo.

Tabla 4: Discriminación de ejemplos de fenómenos semánticos de hablantes de inglés

Calco: gerundio en vez de infinitivo	Comiendo en familia nos daba la oportunidad a hablar...
	Comer en familia nos daba la oportunidad de hablar...
Ser y estar	El trabajo estaba duro y constante
	El trabajo era duro y constante
Por y para	Los hombres son contentos para mirar por la televisión partidos de la Liga Nacional de Fútbol
	Los hombres están contentos de/por mirar por la televisión partidos de la Liga Nacional de Fútbol

Elaboración con base en la investigación.

Hablantes de portugués

El resultado de los hablantes de portugués presenta fenómenos distintos, a su vez, de los otros idiomas. No se puede negar su cercanía al español como dos lenguas que evolucionaron del latín vulgar, dos lenguas romances, históricamente hablando. En el caso geográfico se debe también acotar la cercanía entre el Brasil y Paraguay por lo que sus idiomas son más similares que, por ejemplo, el español paraguayo comparado con el portugués de Portugal.

La fonética portuguesa difiere de la española en algunos fonemas. Los fenómenos apreciables aparecen cuando el lusohablante utiliza los fonemas que no existen en nuestra lengua o que tienen otra representación.

Por ejemplo, la doble ese <ss> puede ser pronunciada como /s/ así como algunos casos de la letra ese <s>. Por otro lado, el grafema zeta <z>, en América se pronuncia /s/ mientras que en portugués es sonora (vibrante) /z/ por lo que cuando los brasileños escuchan el sonido /s/ en todos los discursos de un hispanohablante latinoamericano entenderá en su sistema fonético mental que corresponde a cualquier otro grafema menos la <z>.

Tabla 5: Discriminación de ejemplos de fenómenos fonortográficos de hablantes de portugués

Representación del fonema /s/ en español	Muchos años passados
	Muchos años pasados
	Las tradiciones se mesclan
	Las tradiciones se mezclan
Confusión entre <i>se</i> si (condicional) *Ambos suenan igual para ellos ya que en portugués <i>se</i> se pronuncia /si/	Qué te parece se dejamos para el otro fin de semana Que você acha se deixamos para o outro fim de semana
	Qué te parece si dejamos para el otro fin de semana
Calco ortográfico	hasta ai tudo bien
	hasta ái tudo bem
	hasta ahí todo bien
Uso de la conjunción <i>e</i> del portugués *No existe cacofonía de y/e en portugués. Solo tienen la conjunción <i>e</i> .	México y islas Caribeñas
	México e as ilhas caribenhas
	México e islas caribeñas
Ortografía en pasado imperfecto *En portugués el imperfecto se escribe con v sin excepción	La semana pasada estava
	La semana pasada estaba

Elaboración con base en la investigación.

El rasgo morfosintáctico más común es el cambio de género de palabras que tienen la misma raíz e incluso algunas veces son pares mínimos u homófonos u homógrafos. Así, para ejemplificar:

la leche → *o leite*; el árbol → *a arvore*; el agua (cacofonía) → *a agua*; el color → *a cor*

Otra característica resaltante es el uso del verbo «gustar». En español, la acepción de «agradar, parecer bien, desear, querer» es intransitiva entonces en portugués no necesitan de los pronombres de objetivo indirecto para su utilización, pero sí de la preposición «de».

Tabla 6: Estructura oracional del verbo «ser» en español y en portugués

Español	Portugués
Preposición + pronombre objeto + verbo + libro	Yo + gustar + libros
A mí me gustan los libros.	Eu gosto dos livros Yo gusto de los libros (literalmente)

Elaboración con base en la investigación.

En portugués muchas de las conjugaciones son parecidas -por lo que hace fácil la intercomprensión- sin embargo, existen algunas diferencias como el caso del auxiliar para el pretérito compuesto. Mientras que en español se utiliza el verbo haber, en portugués se utiliza el verbo *ter* (tener).

Yo he comido → *Eu tenho comido*

Y por último el artículo neutro «lo» no existe en portugués o, más bien, coincide con el artículo definido masculino singular «o». En español existe un artículo definido neutro que se utiliza en distintas funciones diferentes del masculino «el» o el femenino «la»; sin embargo, en portugués solamente existen un par de artículos definidos: «o» para el masculino y «a» para el femenino.

el libro → *o livro* – el mejor libro → *o melhor livro*
lo que pasó → *o que aconteceu* – lo mejor para él → *o melhor para ele*

Tabla 7: Discriminación de fenómenos morfosintácticos de hablantes de portugués

Concordancia de género *En portugués, todas las palabras terminadas en -agem son de género femenino, sin embargo, en español se traducen al masculino.	Una viaje
	Uma viagem
Preposición (especialmente con el verbo gustar) *En portugués el verbo gustar es un verbo transitivo por lo que se construye directamente sin necesidad de pronombres complemento indirecto ni preposiciones	Un viaje
	las personas que gustaría de conocer as peçoas gostariam de conhecer
Calco sintáctico *Ídem	A las personas que les gustaría de conocer
	recomiendo para aquelos que le gustan este género recomendo para aqueles que gostam desse gênero
Artículo neutro «lo»	recomiendo para aquellos a los que les gustan este género
	el mejor es mantener la tranquilidad Lo mejor es mantener la tranquilidad
Auxiliar de pasado tener / haber *En portugués el auxiliar es tener	tengo leído todos sus libros tenho lido todos seus livros
	He leído todos sus libros

Elaboración con base en la investigación.

En el área de la semántica, los calcos semánticos son los fenómenos más presentes así como la confusión entre aquellos significados que tienen solo un significante en portugués pero dos en español.

Tabla 8: Discriminación de fenómenos semánticos de hablantes de portugués

Calco semántico	trabaja como caja
	trabalha de caixa
Muy y mucho *En portugués solo existe muito	trabaja como cajero/a
	hacía muy calor Hacía mucho calor

Elaboración con base en la investigación.

CONCLUSIONES

Existen varias otras diferencias que no se pueden apreciar en esta investigación, pues no están documentadas en el corpus analizado. Si bien eso representa que no existe un sustento físico, empíricamente, en la labor cotidiana sí se ven diversos fenómenos interesantes que merecen un estudio más amplio y profundo para generar más bibliografía, interés y acervo en nuestra casa de estudios.

El hecho de que se haya elegido un nivel específico de estudio de la población también ha ayudado a que la muestra no sea abarcadora de todos los posibles fenómenos que cada hablante podría demostrar en su uso de la lengua de aprendizaje.

La investigación ha tratado de ser completamente directa y concreta al tratarse de un trabajo de campo con objetivos bastante claros y delimitados que pudieron tratarse con un marco teórico conciso y puntual. En el campo académico internacional, al cual se puede acceder desde internet, existe una tendencia a escribir bastantes artículos muy puntuales sobre los idiomas. Este trabajo investigativo bien podría tratarse como uno más para abrir campo a un área que es interesante, rica, cambiante y actual porque las predicciones son que el español seguirá aprendiéndose más y más (Instituto Cervantes, 2020).

El método, el tipo de análisis y los instrumentos escogidos han satisfecho totalmente los objetivos propuestos desde un comienzo y se han respondido todas las preguntas que despertaron la curiosidad lingüística y de investigación académica.

Si bien los objetivos y las preguntas estaban enfocados en las categorías, los avances y los resultados han demostrado que fue necesario distribuir dichas categorías en la lengua propia de los participantes porque no se corresponden entre sí.

Una duda común en el aula de ELE es si el docente debe conocer las lenguas de sus alumnos, lo cual lleva a una confusión sobre qué es conocer en ese contexto. Como se ha explicado en el marco teórico y en Moreno (2010) es importante *saber* del idioma de los estudiantes, pero no es necesario hablarlo. Cuando se dice *saber del idioma* es desde el punto netamente lingüístico: sus características generales en cuanto a morfosintaxis (aspectos de género y número), fonética y fonología, estructura oracional, origen léxico (¿existen vocablos provenientes del latín?), verbos copulativos, casos, etcétera. Saber de estas informaciones lingüísticas no hace al maestro un hablante del idioma; lo hace un conocedor en su labor de lingüista. Una vez comprendido este aspecto, se tendrá un mayor caudal de posibles herramientas para ayudar al aprendiente en su camino hacia la adquisición del idioma de enseñanza.

Entonces, esta investigación también cumple su propósito de dar la base a los futuros colegas para conocer aspectos de tres idiomas que corresponden directamente a la población de estudiantes que podrían tener en un futuro. Estos aspectos serán útiles para dar clases con valor significativo, crear o seleccionar materiales acordes y enfocar los esfuerzos en mejorar y desarrollar las habilidades docentes y explotar el conocimiento del alumno.

En la muestra de esta investigación los resultados no son absolutos puesto que otros niveles presentan diferentes dificultades y criterios y así los errores serán siempre distintos. No obstante, estos resultados ya dan cuenta de una información pertinente y útil.

Los resultados se pueden explicar en líneas generales diciendo que sí existen, indefectiblemente, errores en las tres categorías analizables. Si bien en este trabajo no hubo errores fonortográficos del inglés, sí había errores ortográficos. Esto quiere decir que hay errores en la ortografía, pero que no tienen una correspondencia con la fonética de su lengua materna.

La fonética de cada lengua se imprime en el aprendizaje de cualquier lengua, sea esta muy diferente o muy parecida, se ha visto que por más de que se guarde semejanza o un mismo origen, la fonética puede cambiar considerablemente. Según Uriel Weinreich (1953) (*apud* Gómez Capuz 1998:14), la interferencia fónica surge cuando el bilingüe identifica un fonema

del sistema secundario con uno de su sistema primario y al reproducirlo lo somete a las pautas fónicas de su sistema primario o nativo.

Es común que un hispanohablante no pueda identificar, por ejemplo, todos los sonidos del inglés cuando está aprendiendo dicha lengua: *leave* /live/ y *live* /Ive/ suenan totalmente semejantes en la fonética española. Esta misma lógica se aplica a la inversa cuando ellos aprenden la lengua de Cervantes. Incluso entre los hispanohablantes mismos es normal que un niño pregunte «¿es con *b larga* o *v corta*?». Es así como la fonética tiene impacto en la escritura.

El aspecto más amplio es el de la morfosintaxis. Estructurar las palabras es lo que lleva a la comunicación y es allí donde idiomas romances e idiomas con declinaciones tienen un gran caudal de información en contraste con idiomas como el inglés o los idiomas asiáticos. El inglés es un idioma que no tiene conjugación distinta, si bien existe un pequeño cambio en la tercera persona singular, es incomparable con el español. El japonés no tiene ninguna marca de conjugación. Esto implica que los alumnos deben memorizar las conjugaciones lo cual supone cometer muchos errores en el proceso.

Los errores de género, de número y de conjugación irregular son los fenómenos más hallados, así como la correlación verbal y el modo subjuntivo. El calco sintáctico estuvo muy presente en las muestras de lengua inglesa más que en las otras. Los hablantes de idiomas que tienen una estructura muy rígida tienden a imprimir esa estructura propia al aprendizaje de una lengua nueva, aunque el español es una lengua mucho más permisiva en cuanto a sintaxis.

La influencia del latín en las lenguas europeas hace que muchas palabras se parezcan, cuanto menos. Así todas las palabras que en español terminen en *-ción*, *-sión* serán, sin excepción, en inglés, aquellas que terminen en *-sion*, *-tion* (*solución* → *solution*; *conclusión* → *conclusion*). Esto puede ser de gran ayuda para romper el hielo. Por otro lado, esta misma situación puede traer problemas cuando una palabra con el mismo origen o raíz evolucionó con significados diferentes en dos idiomas modernos: «molestar» en español significa causar fastidio, molestia, incomodar; *molestar* (en portugués) significa ultrajar, violar, abusar sexualmente (especialmente en condiciones de estupro). Por eso es importante inculcar a los alumnos a utilizar los distintos tipos de diccionarios.

Estas diferencias son las que mayormente aparecen en los escritos de alumnos cuyos textos fueron utilizados para esta investigación. El profesor que dé clases a alumnos que tengan inglés, portugués o japonés como lengua materna podrá tener una base inicial para detectar qué aspectos de la gramática del español pueden resultarles más difíciles a los estudiantes. Si los estudiantes fueran hablantes de otras lenguas, sería muy útil que antes de las clases se preparara un listado de diferencias como en la presente obra, así podrá conocer de antemano o predecir los problemas que pudieran encontrarse.

Al final, tratar las diferencias idiomáticas de los alumnos en un aula plurilingüe es lo mismo que tratar las diferencias individuales en cualquier clase de cualquier nivel y área educativa: se trata de comprender sus diferencias, sus características únicas para ayudarles a comprender mejor y así brindar un aprendizaje satisfactorio y significativo para ambas partes.

REFERENCIAS

- Asensio Pastor, M. (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *Lenguaje y Textos*, [S.l.], n. 44, p. 95-105. ISSN 2530-0075. Disponible en: <<https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/6983>>. Fecha de acceso: 14 marzo 2021 doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6983>.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (2004). *Sintaxis y cognición. Introducción a la gramática generativa*. 2ª Edición. Editorial Síntesis.
- Fishman, J. (1995). *Sociología del Lenguaje*. 4ª Ed. Ediciones Cátedra, 1995.
- García Muruais, T. y Senovilla Arias, A. (1998). El papel de la lengua materna en la enseñanza aprendizaje de una gramática para comunicar. En Jimenez Julia, T., Losada Aldrey, M. C. y Márquez Caneda, J. F. (Eds) IX Congreso Internacional de la ASELE. *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Universidad de Santiago de Compostela.
- García-Viñó, M. (2013). *Preparación para el examen DELE B1*. Edelsa.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C. y Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª Ed. Mc. Graw Hill.
- Instituto Cervantes – Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Biblioteca Nueva e Instituto Cervantes.
- _____. (2006). *Plan Curricular*. 30/08/2018, de Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.html
- _____. (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Instituto Cervantes.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Editorial Octaedro.
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (2003). *Lingüística Aplicada*. Editorial Síntesis.
- Martínez De Sousa, J. (2003). *Diccionario de redacción y estilo*. 3ª Ed. Ediciones Pirámide.
- Moreno Cabrera, J. C. (1998). *Diccionario de Lingüística Neológica y Multilingüe*. Editorial Síntesis.
- _____. (2010). *Spanish is Different. Introducción al español como Lengua Extranjera*. Editorial Castalia.
- RAE y ASALE. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Santillana Ediciones Generales.
- _____. (2010) *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- _____. (2010). *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. Grupo Editorial Planeta.
- Ramírez Peña, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- RASAL. (2004) *Comunicación Especializada. Enseñanza de Lenguas*. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística. Nº 2.
- Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística*. Editorial Síntesis.
- Ueda, Hiroto. (1977) *Estudio contrastivo de los sonidos españoles y japoneses*.
- Woods, Geraldine. (2010) *English Grammar for Dummies [Gramática inglesa para principiantes]*. Wiley Publishing.
- Wray, D. & Maureen, L. (1997). *Aprende a leer y escribir textos de información*. Ediciones Morata.