

**ERROS NA TRANSFERÊNCIA DO VERBO “FICAR” NAS PRODUÇÕES
ESCRITAS POR APRENDIZES BRASILEIROS DE E/LE**

***EN LA TRANSFERENCIA DEL VERBO “FICAR” EN PRODUCCIONES
ESCRITAS POR APRENDICES BRASILEÑOS DE E/LE***

***TRANSFER ERRORS WITH THE VERB “FICAR” IN WRITTEN PRODUCTION
IN SPANISH BY BRAZILIAN LEARNERS***

Javier MARTÍN SALCEDO¹

RESUMO: Nas últimas décadas ampliou-se o campo de estudo da linguística aplicada (LA), não somente centrando-se no ensino ou na aprendizagem de línguas estrangeiras. Não obstante, a aquisição de segundas línguas (L2) continua sendo seu campo preferido. A Análise Contrastiva (AC) entendia que todos os erros que cometiam os alunos de L2 ocorriam devido a uma transferência negativa de sua língua materna para a língua meta. Com a teoria da Análise de Erros (AE) se demonstrou que existem diversas causas para explicar os desvios que os discentes realizam no seu próprio processo de interlíngua (IL). Como exemplo de AE, imersos em uma perspectiva contrastiva entre o espanhol europeu (EE) e o português brasileiro (PB), selecionamos 50 produções de alunos brasileiros de E/LE, observando somente os casos de transferência negativa do verbo suporte “ficar” em contexto de uso, a fim de sistematizar os exemplos extraídos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Contrastiva. Aquisição de E/LE. Análise de erros. Interlíngua. Verbo ficar.

RESUMEN: *En las últimas décadas se ha ampliado el campo de estudio de la lingüística aplicada (LA), no sólo centrándose en la enseñanza o aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, la adquisición de segundas lenguas (L2) continúa siendo su campo predilecto. El análisis contrastivo (AC) entendía que todos los errores que cometían los alumnos de L2 se debían a una transferencia negativa de su lengua materna en la lengua meta. Con la teoría del análisis de errores (AE) se demostró que existen diversas causas para explicar los desvíos que los discentes realizan en su propio proceso de interlengua (IL). Como ejemplo de AE, inmersos en una perspectiva contrastiva entre el español europeo (EE) y el portugués brasileño (PB), hemos seleccionado 50 producciones de alumnos brasileños de E/LE, observando solo los casos de transferencia negativa del verbo soporte ficar en contexto de uso, con el fin de sistematizar los ejemplos extraídos.*

PALABRAS CLAVE: *Lingüística Contrastiva. Adquisición de E/LE. Análisis de errores. Interlengua. Verbo Ficar.*

¹ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador – BA - Brasil. Doutorando em Língua e Cultura. E-mail: javims29@hotmail.com

ABSTRACT: *In the last decades the field of study of Applied Linguistic (AL) has expanded, not only focusing on teaching and learning of foreign languages. However, the acquisition of Second Languages (L2) remains its favorite field. Contrastive Analysis (CA) understood that all errors committed by the students of L2 were due to a negative transfer of their mother language in the target language. The theory of Error Analysis (EA) showed that there are various reasons to explain the deviations that learners perform in their own process of Interlanguage (IL). As an example of EA, immersed in a contrastive perspective between European Spanish (ES) and Brazilian Portuguese (BP), we selected 50 productions of Brazilian students of Spanish as a Foreign Language, observing only cases of negative transfer of the support verb “ficar” in context of use, in order to systematize the extracted examples.*

KEYWORDS: *Contrastive Linguistic. Acquisition of Spanish. Error Analysis. Interlanguage. The verb “Ficar”.*

Introducción

En este texto comenzaremos abordando diversos conceptos referentes a la LA y a la adquisición o aprendizaje de segundas lenguas. Asimismo, destacaremos las contribuciones que el modelo de AE proporcionó al AC con el fin de entender mejor los procesos de IL de los alumnos de L2. A continuación, reflexionaremos sobre los diferentes tipos de errores, cuáles pueden ser sus posibles causas y los conceptos de fosilización y de transferencia en el AE. Por último, nos valdremos de la observación de los errores producidos por la transferencia del verbo ficar (PB) hacia un supuesto equivalente del verbo quedarse (EE) como muestra para entender cómo un estudio contrastivo puede resultar útil, puesto que fomenta una reflexión de naturaleza lingüística e intercultural y contribuye, sin lugar a dudas, a una ampliación de la competencia comunicativa de los aprendices en relación al contexto y uso de las estructuras extraídas en este trabajo.

La Lingüística Aplicada y la adquisición de segundas lenguas.

Nadie pone en duda que hoy en día nos encontramos en una sociedad multilingüística, multicultural y multirracial, debido, en cierta medida, a los avances tecnológicos y a la globalización. Por ello, la LA a lo largo del siglo XX ha tenido un desarrollo espectacular junto a otras disciplinas como la Antropología, la Psicología o la Sociología que han influido, sin lugar a dudas, de manera directa en los presupuestos de la misma. Es tal que esta dialoga con las más diversas áreas de conocimiento, entre las

que encontramos las citadas anteriormente, con el fin de entender mejor los fenómenos observables que atañen al lenguaje y sus usos. Es cierto que LA es una disciplina que se ocupa de forma teórico-práctica del proceso de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, siendo el campo predilecto de la misma. No obstante, durante los últimos treinta años esta área de conocimiento ha ampliado su campo de acción, entendiéndose actualmente como cualquier problemática en relación a los usos del lenguaje en su práctica social dentro o fuera del contexto de enseñanza de lenguas. De este modo, la LA, al ser una ciencia que estudia la lengua en su contexto real y se preocupa con la lengua como práctica social y sus usos, en su concepto más amplio abarca en los tiempos de hoy cuestiones referentes, no sólo a la enseñanza y aprendizaje de idiomas, sino que también se ocupa de la formación de profesores de idiomas, de las pedagogías críticas e interculturales, de cuestiones de lengua y relaciones de poder, lengua e identidad, lengua y género, política lingüística, etc... englobando un gran campo de actuación más allá de los diferentes contextos que tenemos en relación a la enseñanza de lenguas, sean estas materna, adicional o segunda lengua, lengua de herencia, de adopción, etc... como inicialmente fue el foco de esta ciencia. Asimismo, es común que algunos estudiosos de la lengua suelen oponer la LA a la Lingüística General o Descriptiva. Sin embargo, en la práctica se puede afirmar que esta emplea la información que le aporta la Lingüística Teórica junto con otras disciplinas para resolver aquellos problemas que se plantean principalmente en la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua, entre otros. En este sentido, Kim Griffin (2005), nos propone varias denominaciones tanto para lengua materna como para lengua extranjera, y que comentamos a continuación. A la *lengua materna* también se le conoce como L1, primera lengua, lengua nativa, lengua primaria, lengua fuerte; mientras que a la *lengua extranjera* se le llama L2, segunda lengua, lengua no nativa, lengua secundaria o lengua débil.

De todas formas, sea cual fuere la denominación, nos interesa también destacar lo que entendemos por adquisición y/o aprendizaje de segundas lenguas. Para Corder (1967): la *adquisición* de la lengua se da en el bebé y el niño pequeño, al mismo tiempo que adquiere otras habilidades y conocimientos del mundo. Por el contrario, el *aprendizaje* de una lengua es sinónimo a aprender una segunda lengua, que normalmente empieza en una etapa posterior.

Del mismo modo, para muchos lingüistas, el aprendizaje está estrechamente relacionado con la formación académica; mientras que la adquisición tendría más que

ver con procesos de desarrollo biológico. En este sentido, parece que la definición que nos ofrece Santos Gargallo (1999, p. 19) nos puede aclarar bastante:

Adquisición, es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma. [...] Aprendizaje, es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema.

Otra cuestión dentro de la conceptualización se refiere a si *lengua extranjera* es sinónimo o no de *segunda lengua*. Para Santos Gargallo (1999, p. 21), L2 es “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende”, en cambio, el término “lengua extranjera” parece que queda más limitado al aprendizaje de una lengua en un contexto en el que se carece de dicha función social o institucional. De esta forma, LE es un término que se refiere a una lengua que también se adquiere después de tener consolidada la L1, pero en otras condiciones de aprendizaje. Otra diferencia que plantea el paradigma L2 / LE es que la L2 habitualmente se aprende por motivos más extrínsecos o instrumentales, es decir, personas que necesitan la lengua para estudiar o trabajar en el país o en la comunidad lingüística en donde se dan intercambios comunicativos en dicho idioma. Sin embargo, en el caso de la LE la causa es intrínseca, esto es, se aprende por afición, para hacer turismo, etcétera. No obstante, podemos encontrarnos con lo que podríamos denominar “proceso mixto” entre adquisición y aprendizaje, que englobará a aquellos individuos que viajan a un país extranjero y combinan el estudio formal de la L2 con los intercambios naturales de la lengua meta a través de su interacción con hablantes nativos.

En resumen, podemos decir que por adquisición entendemos aquel proceso involuntario de aprender una lengua, en concreto, la lengua materna (L1), o una L2 en aquellas personas que se trasladan a otro país y que se exponen a una lengua nueva, mientras que aprendizaje de lenguas parece estar más asociado al estudio formal de esa LE en una institución académica, es decir, una universidad, una escuela de idiomas, etcétera.

La lingüística contrastiva: del análisis contrastivo al análisis de errores

La *Linguística Contrastiva* (LC), a la que se le conoce, asimismo, como lingüística de contrastes, es el estudio o análisis de dos lenguas diferentes, generalmente la lengua materna y la lengua meta dentro del campo de estudio de la LA. Su origen se remonta al “análisis de contrastes” que en 1957 formuló Robert Lado en su libro *“Linguistics Across Cultures”*, en el cual defiende como los estudiantes de una L2/LE, durante su proceso de aprendizaje de la lengua meta, cometen errores debidos a ‘interferencias lingüísticas’ ocasionadas por su lengua materna. Es sabido que, a lo largo del aprendizaje, se produce, lógicamente, una transferencia de un sistema a otro, es decir, de la L1 a la L2. De esta forma, si el resultado de la misma es satisfactorio, se trata, pues, de un proceso de transferencia positiva, es decir la palabra, estructura, etc...que hay en la L1 vale para la L2. Sin embargo, en ocasiones se origina lo que denominamos como transferencia negativa, es decir, esas palabras o estructuras de la L1 que no funcionan en la L2 en los contextos de uso, y que es lo que se conoce también con el término de interferencia. En nuestra propuesta vamos a observar esos fenómenos de transferencia negativa a través del verbo soporte “ficar” (PB) y sus desviaciones de uso con relación a los hablantes nativos. Sin lugar a dudas, en trabajos anteriores comentamos que el AC es una opción, entre otras tantas, en el proceso de adquisición de idiomas. Este análisis es un instrumento pedagógico que puede ser sumamente importante para determinar la aplicación didáctica de determinada metodología y actividades específicas en clase de LE (Salcedo, 2015, p. 175).

En realidad, dichos análisis contribuyen al desarrollo de la enseñanza de lenguas aportando, de este modo, una innovación en los materiales didácticos, comparando lenguas diferentes con el propósito de poder mejorar los métodos, así como el aprendizaje y enseñanza de las mismas. Defendemos la LC como enfoque fundamental entre lenguas próximas a la hora de orientar las diferentes metodologías aplicadas en clase de lengua extranjera. En palabras de Howard Jackson (1981, p. 195): “Contrastive linguistics is a branch of linguistics which seeks to compare (the sounds, grammars and vocabularies of two languages with the aim of describing the similarities and differences between them)”.

Es relevante esta comparación sistemática de dos o más lenguas, ya que nos puede servir de base para la elaboración de materiales didácticos, y que como venimos defendiendo, ofrecerá una perspectiva diferente en la producción de dichos materiales.

Por lo tanto, una vez considerada la importancia de la LC en nuestras investigaciones y posteriores aplicaciones en las clases de idiomas, repasemos como se

originaron estos estudios. Este modelo de *análisis contrastivo* (AC) se dio gracias a la influencia del estructuralismo norteamericano y de la psicología conductista. Se basa, pues, principalmente en los trabajos de Fries (1945) y de Lado (1957) que pertenecían a la Universidad de Michigan en los Estados Unidos. En la época, los estudios contrastivos que se realizaron tenían como objetivo principal mejorar la enseñanza de lenguas. No obstante, este AC no solo encuentra adeptos, sino que tiene, asimismo, sus detractores, ya que investigaciones posteriores han demostrado que la “interferencia” de la lengua materna no es siempre la causa de todos los errores que el estudiante de L2 comete. Es conocido como, desde la década de los cincuenta, el AC consideraba que los errores que producían los estudiantes de L2 eran debidos a una interferencia lingüística de la L1. Cabe recordar que según la teoría cognitiva, la interferencia es un proceso por el que el estudiante de una lengua meta pone en práctica un uso estratégico de una lengua de partida a lo largo del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Es bien cierto que la interferencia o transferencia negativa de la L1, en ocasiones, es responsable de ciertos errores cometidos en la L2, pero no en todos los casos, una vez que hay errores que pueden proceder de la propia L2, denominados “intralingüísticos”, y que serían semejantes a los que produciría un hablante nativo en su lengua materna, como podría ser aquellas deformaciones que se cometen en la formación de participios irregulares, tales como, rompido, en vez de roto, morido, en vez de muerto, etc.

Por ello, con el transcurso del tiempo la teoría del AC dio paso a la del *análisis de errores* (AE). De esta forma, dentro de la metodología de la enseñanza de segundas lenguas surgió la preocupación por identificar, saber explicar y, por lo tanto, crear estrategias para evitar los errores más frecuentes que cometían los estudiantes de una lengua adicional. El lingüista Corder fue uno de los pioneros en estudios sistemáticos de los errores de los aprendices de una L2, ya que hasta el momento las únicas investigaciones realizadas eran aquellas en las que se contrastaban sistemas lingüísticos entre la L1 y la L2. A partir de este momento, el error es valorado y entendido como un paso obligatorio y necesario en el proceso de aprendizaje de la lengua meta, por lo que el interés de esta área se centra en intentar explicar el origen de dichas inadecuaciones lingüísticas. El AE supone una contribución significativa a la LA y a la LC, ya que los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje está en marcha, considerándose los mismos una muestra que orienta a los profesores para saber en qué punto del aprendizaje está el alumno y cuáles son las estrategias que el mismo está poniendo en práctica. En cualquier caso, gracias a las investigaciones y

aportaciones de otros campos de estudio, dicha AE ha ido evolucionando a lo largo de los últimos años. En un principio, además de localizar errores y explicarlos, se centraba básicamente en las categorías gramaticales; posteriormente, centró sus estudios en los aspectos pragmáticos de la lengua y evaluó los errores por su efecto comunicativo. Defendemos que es interesante esta ampliación del campo del AE a otras áreas que no se reduzcan exclusivamente a la fonética y a la morfosintaxis, sino que, del mismo modo, aborde los errores pragmáticos y que incluyan tanto la producción como recepción de muestras de discurso oral y escrito. Por otra parte, nos encontramos que pocos errores son fáciles de clasificar en una única categoría concreta; sobre todo si se tiene en cuenta la estrategia que el discente puede haber desarrollado en la producción de la inadecuación o sobre la interferencia que puede haberlo ocasionado.

En resumen, hemos abordado en este apartado el *Análisis Contrastivo* (Fries, 1945; Lado, 1957), y otra corriente de investigación, el *Análisis de Errores* (Corder, 1967), que, aun complementándose ambas, esta última pone en tela de juicio la validez del AC, proponiendo describir y explicar los errores producidos por los aprendices de una L2, más allá de los propiamente interlingüísticos, a saber, los producidos por interferencia de la L1, contribuyendo esta teoría a la despenalización del propio concepto de error.

Sobre el concepto de interlengua y transferencia lingüística

En primer lugar, la *interlengua* (IL) se considera como un proceso natural que consta de una serie de etapas, dentro de un continuum que constituye el aprendizaje de una L2 en su camino hacia un buen desarrollo de la competencia en dicha lengua, teniendo en cuenta estrategias y errores. En este proceso, el estudiante se halla en un estado de aprendizaje "entre lenguas", es decir, no es la L1 pero tampoco es la L2: es una única variedad propia de lengua que, a la vez que es sistemática, es dinámica, puesto que está expuesta a modificaciones constantes. Por ello, dicha sistematicidad es relativa, dado su carácter inestable que surge de su transitoriedad. Esta inestabilidad demuestra la naturaleza dinámica de un proceso que está en constante movimiento.

En cualquier caso, Marta Baralo (2004, p. 369) afirma que: "la interlengua es el sistema lingüístico cognitivo, específico, de una lengua no materna, es decir, el que posee un hablante no nativo". Es decir, este sistema no se debe considerar como una mezcla de dos lenguas, puesto que contiene reglas que le son propias. Sabemos por la

experiencia que los aprendices de una L2 no hablan la misma interlengua, sino que depende del proceso de aprendizaje del propio alumno, lo que refleja una competencia lingüística en evolución, aproximándose más o menos gradualmente a la competencia de los nativos de la lengua meta.

El modelo de la interlengua de Larry Selinker (1972), quien acuñó el término como lo conocemos, en 1969, concibe el sistema lingüístico del hablante no nativo como un sistema intermedio entre la L1 y la L2, estudiando tanto las producciones idiosincrásicas como las correctas. No obstante, pese a ser el controvertido término el más conocido en la LA, también se ha denominado a este sistema lingüístico como *competencia lingüística de transición* (CORDER, 1967), o *sistema aproximativo* (NEMSER, 1974). Corder entiende la lengua del aprendiz como una competencia transitoria con un sistema gramatical interiorizado. Según este autor, la interlengua no es un simple proceso de reestructuración a partir de la L1, sino que se trata de un sistema dinámico y creativo, similar al del niño que adquiere su L1. Para él, es un tipo de “dialecto idiosincrásico”, que comparte rasgos con otros dialectos como el lenguaje poético, el habla de los afásicos, el lenguaje del niño, etc... caracterizados también como idiosincrásicos, ya que todos estos presentan desviaciones.

Por su parte, Nemser lo entiende como una secuencia de sistemas que se van aproximando sucesivamente hacia la lengua meta; de ahí que lo denomine “sistema aproximativo”. Este autor se centra en una perspectiva puramente lingüística, ya que caracteriza la lengua propia del aprendiz como un desvío de la norma, mientras que Corder hace hincapié en la perspectiva sociolingüística, acentuando el carácter inestable y transicional del proceso de aprendizaje, en cuanto Selinker entiende la IL, término inventado por él, bajo una perspectiva psicolingüística, subrayando su estatus de sistema intermedio o sistema “entre lenguas”.

En segundo lugar, la *transferencia* es un fenómeno natural que facilita al estudiante de L2 transferir el conocimiento lingüístico de su lengua materna al de la lengua meta durante el proceso de aprendizaje de esa L2, y que afecta tanto a la producción como a la recepción de dicha lengua. La “transferencia lingüística” no solo parece inevitable sino que también es imprescindible en el proceso de adquisición de una L2. Sin embargo, no debemos caer en la ingenuidad de que esta transferencia solo interfiere en el sistema lingüístico, sino que también afecta a los presupuestos y hábitos culturales de la lengua y cultura de adopción, ya que entendemos lengua y cultura como

conceptos indisolubles en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Por ello, no es de extrañar que Maria Luisa Ortiz y Percilia Santos afirmen:

Os indivíduos tendem a transferir as formas e distribuição dos sentidos da sua língua e cultura nativas para a língua e cultura estrangeiras tanto produtivamente, ao tentar falar a língua e agir dentro da cultura, como receptivamente, ao tentar apreender e entender a língua e a cultura como efetivadas pelos nativos da língua-alvo. (ORTIZ ÁLVAREZ E SANTOS, 2010, p.192)

De esta forma, nos encontramos con transferencias positivas y/o transferencias negativas. Por una parte, la *transferencia positiva* se da cuando existe una similitud entre la L1 y la L2 en ciertas estructuras internas de las dos lenguas, como en el caso que nos atañe, al ser el portugués y el español lenguas próximas. En este sentido, Sweet (1964) muestra que existe facilidad en términos de comprensión cuando se trata de lenguas afines y cita, como ejemplo, los pares español-portugués, dinamarqués-sueco e inglés-escocés. Sin duda alguna, la proximidad entre ambas lenguas es un arma de dos filos (EE), una faca de dois gumes (PB), que, por un lado, facilita la comprensión y expresión en la L2, en cambio, por otro, dificulta la adecuada expresión y comprensión de la misma. Por ello, se hace imprescindible una descripción exhaustiva del funcionamiento de cada una de las dos lenguas y de los propios procesos de IL, formalizando el entendimiento del proceso cognitivo de los aprendices con el objetivo de perfeccionar el enfoque didáctico en la enseñanza y asimilación de estas construcciones. El principal problema en el aprendizaje radica precisamente en la semejanza entre ambas lenguas.

En trabajos anteriores, ya comentamos que esa transferencia positiva puede ser entendida como una estrategia o recurso para el alumno y que está en su derecho de beneficiarse de la misma o el mismo:

A transferência, por um lado pode ser positiva, quando há um benefício na interação; geralmente é esse processo utilizado por aprendizes de língua estrangeira em fase inicial, e os alunos que possuem a LM muito similar à língua estrangeira, são os que mais se apropriam desse fenômeno, que para alguns é um recurso. (SALCEDO E NUNES, 2015, p. 47)

No obstante, por otra parte, hablaremos de *transferencia negativa* (JESSNER, 1996), o interferencia, cuando no se de esta correspondencia entre la forma, función o

en la distribución de uso en contextos semejantes de estos supuestos elementos equivalentes entre español y portugués. Esta transferencia negativa, sin duda, dificulta el aprendizaje de la lengua meta. La cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas puede ser de gran ayuda en las primeras etapas del aprendizaje como ocurre con el par español-portugués, visto que la lengua nativa funciona como una ayuda o apoyo en el mismo. No obstante, en niveles avanzados puede convertirse en un hábito que genere muchos errores difíciles de eliminar y una tendencia a la fosilización de los mismos (SANTOS GARGALLO, 1993, p. 108), como podremos ver en nuestra investigación.

Sobre los errores, tipología y posibles causas: la temida fosilización

Antes de comentar algunos aspectos sobre los errores, es importante diferenciar errores, de lapsus y faltas. Según Corder, *falta* es una desviación no sistemática, es decir, inconsciente, eventual y fácilmente corregible; *lapsus*, sería una falta que responde a factores extralingüísticos como la falta de concentración, poca memoria, etc...; por lo que el término *error* se reserva como base de la IL, que sería la lengua propia de los estudiantes caracterizada por el error. Dentro de los errores, podríamos hablar de *errores interlingüísticos*, aquellos influenciados por la lengua materna del estudiante, que serán los que abordaremos en nuestra propuesta; y de *errores intralingüísticos*, que son aquellos que tienen que ver con el previo conocimiento del sistema de la lengua meta y como esta afecta al proceso de aprendizaje. Del mismo modo, existen los *errores sistemáticos* que están intrínsecamente relacionados con la fosilización y los que podemos considerar *errores casuales o esporádicos*. Dicha *fosilización* es un fenómeno por el que se conservan en la IL elementos desviados, como consecuencia de una situación de “estancamiento”. Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas. (SELINKER, 1972).

En realidad, la creación de taxonomías de errores, entre la que podríamos citar la de Fernández (1997), tiene como finalidad localizar las dificultades con las que se encuentra un grupo de estudiantes teniendo en cuenta su lengua materna, (en nuestro caso, en concreto, el PB), que es lo que se pretende con este estudio. Sin embargo, como hemos apuntado anteriormente, en ocasiones, no es fácil clasificar un error en una sola categoría.

Con relación a las posibles causas de los errores más frecuentes en las producciones de los alumnos de L2, además de los producidos por la transferencia negativa de la L1, podríamos destacar otros factores como: automatización de reglas incorrectas, satisfacción de las necesidades comunicativas, incapacidad para observar las diferencias entre *input* y *output*, falta de deseo de aculturación, la edad, el *input* limitado, falta de motivación, etc...

En cualquier caso, es de especial relevancia no solo centrarnos en los errores, sino también en los aciertos que, sin duda hay, en la IL propia de nuestros alumnos.

Como hemos venido comentando el AE defiende la necesidad del error a lo largo del aprendizaje de una L2, porque éste forma parte del mismo, por lo que se entiende como algo positivo. Recordemos que el AC se centraba solo en los errores producidos por la *transferencia negativa o interferencia* de la lengua materna. En nuestra propuesta observaremos los errores que se producen de esa transferencia negativa del verbo soporte "ficar" del portugués en producciones escritas de los aprendices brasileños de español bajo el punto de vista del AC.

Transferencia negativa en producciones de E/LE de estructuras con el verbo soporte ficar

En relación al *verbo ficar* y a las estructuras que coexisten con este verbo soporte hay pocos estudios y los que existen, en su mayoría, lo relacionan a la dificultad de aprendizaje de los *verbos de cambio* (hacerse, ponerse, volverse, quedarse...) en español, tratándolo desde una perspectiva gramatical en muchos de los casos y no desde un punto de vista fraseológico, o más en concreto, desde una perspectiva colocacional o de combinación de palabras. En lo que atañe al verbo *ficar*, se sabe que en PB éste tiene un uso muy frecuente en lo 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 otros verbos, en muchas ocasiones, los verbos de cambio. De esta forma propone una sistematización de los usos gramaticales de los verbos de cambio y señala como muy aclarador el contraste intralingüístico del manual *Materia Prima* de Coronado González (1996, p. 180-185), donde enfrenta los pares *ponerse/volverse*; *quedarse/volverse*;

hacerse/volverse; llegar a ser /hacerse, etc. determinando qué tienen en común y en qué se diferencian. En cualquier caso, veamos, pues, el tratamiento que hace de los verbos de cambio el manual Prisma (CLUB PRISMA B1, p. 106, 107):

Convertirse en+ sustantivo: cambio radical y definitivo. El antiguo teatro lo han convertido en un cine (EE); hacerse + sustantivo /adjetivo: cambio relacionado con profesiones, ideologías o creencias religiosas: Hacerse socialista, musulmán (EE); llegar a ser, cambio progresivo con resultado normalmente positivo: Empezó de dependiente y llegó a ser empresario (EE); Ponerse + adjetivo/colores: cambio rápido y de poca duración en el estado de ánimo o el aspecto físico: Se puso muy contento (EE); volverse: cambio rápido, duradero o definitivo. Suele ser negativo. Se volvió loco (EE).

Asimismo, Eres Fernández (2005) advierte que el verbo quedar (EE), a veces equivale a ficar (PB) pero que en determinadas ocasiones tiene otros significados, citando ejemplos que están más cercanos a la LC, al uso y al contexto que a sistematizaciones gramaticales o lexicales. De este modo, la autora cita los siguientes ejemplos:

Se quedó en la escuela (EE). Ficou na escola (PB). No quedó pan (EE). Nao sobrou pão (PB). Quedamos en vernos mañana (EE). Combinamos de nos encontrar amanhã (PB). Queda cerca de mi casa (EE). Fica perto da minha casa (PB). Quedan quince días para las vacaciones (EE). Faltam quinze dias para as férias (PB). Quedé agotado (EE). Fiquei esgotado (PB).

Por eso, en nuestra investigación queríamos observar si ese proceso de equivalencia ficar-quedar se producía realmente en las producciones de nuestros discentes brasileños de español como lengua extranjera. Para ello, se observaron 50 producciones escritas por alumnos brasileños universitarios de un nivel intermedio-avanzado de español (tres años en la carrera de letras-español) que versaban sobre cuentos de hadas e historias fantásticas. De tales producciones, se pudo deducir que muchas de las estructuras, desgraciadamente, se encuentran fosilizadas y que son desviaciones comunes a los alumnos, además de que algunos de estos errores están bastantes generalizados, lo que demuestra la dificultad que encuentra el brasileño a la hora de transferir estructuras con el verbo soporte ficar (PB), cometiendo inequívocos de diferente naturaleza. De nuestro corpus de producciones escritas, se desprenden 25 frases inadecuadas en los procesos de interlingua (IL) de nuestros alumnos por la mala elección del verbo soporte y que sistematizamos a continuación:

1. Uso del verbo “quedarse” en lugar del verbo “ponerse”: Katia se quedó enferma (IL). Se quedaron muy nerviosos y preocupados (IL). Todos se quedaron felices (IL). El hombre se quedó muy triste (IL). La cenicienta se quedó a llorar (IL). Las personas si no toman los medicamentos se quedarán más debilitadas (IL).
2. Uso del verbo “quedarse” en lugar del verbo “hacerse”: Ellos se quedaron amigos (IL). Se quedó tarde para ir (IL). Te estás quedando viejo (IL). Se está quedando famoso en la tele (IL).
3. Uso del verbo “quedarse” en lugar del verbo “volverse”: Fortaleza se quedó una ciudad peligrosa (IL). El clima se quedaba más fresco (IL). Ella se quedó muy miserable (IL).
4. Uso del verbo “ponerse” en lugar del verbo “hacerse”: Ellos se pusieron ricos (IL). La niña se puso muy curiosa (IL).
5. Uso del verbo “quedar” en lugar de “ser / estar”: Ellos se quedaron presos (IL). La policía no se queda motivada para trabajar (IL). Lleva a Juan, así nos quedaremos todos parejas (IL). Si te quedaste curiosa para conocerlo (IL).
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).

Consideraciones finales

Tanto el AC como el AE son métodos de trabajos diferentes pero no, por ello, incompatibles, ya que ambos tienen la misma finalidad, esto es, analizar la lengua del estudiante de L2. Debemos destacar, como hemos venido argumentando que cometer un *error* se considera dentro del AE una estrategia cognitiva utilizada en la adquisición de una lengua. En nuestro caso, defendemos la validez y utilidad del AC bajo una perspectiva didáctica del mismo contraste entre la lengua materna y la lengua meta. Estos estudios deben tomarse como referencia en la elaboración de materiales en clase de lenguas extranjeras, teniendo como objetivo principal entender mejor las dificultades de los alumnos en sus producciones orales y escritas. En este sentido, el estudio contrastivo es una herramienta, entre otras, dentro del proceso de adquisición de idiomas. Asimismo, consideramos que una perspectiva que considere las *combinaciones de palabras* debe orientar cualquier trabajo tanto en LC, como en LA. La finalidad del AC que hemos abordado “es demostrar que los hallazgos no son causales y que caracterizan a grupos de estudiantes en condiciones similares” (SANTOS GARGALLO, 1993, p. 137).

Por tanto, debemos comenzar a reflexionar que el sistema lingüístico del no nativo, que en nuestro caso sería el español hablado por brasileños, se reconozca como un lenguaje independiente, con sus propias peculiaridades y características, ya que en estos últimos años con la implantación del español en Brasil se han creado estructuras nuevas, (como hemos demostrado en este artículo con esta pequeña muestra del verbo *ficar* (PB)), destacando como, poco a poco, dichas estructuras parecen que se estén consolidando y aceptando como propias del uso que en Brasil se hace del español, alejado, si bien cabe, del uso que los nativos en lengua española suelen realizar.

AGRADECIMIENTO: *Agradezco, en primer lugar, a Dios y a la AECID por la oportunidad; y en segundo, a mi padre, a pequeño saltamontes, a Bruno y a mi familia por el apoyo recibido.*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. G. de. **Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol.** Londrina: Eduel, 2002.

BARALO OTTONELLO, M. La interlengua del hablante no nativo. In: SANCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**, Madrid, 2004. p. 369-387.

CORDER, S. P. The significance of learners errors. **International Review of Applied Linguistics**, 5, 1967, p. 161-169.

CORONADO GONZÁLEZ, M. L.; et al. **Materia prima.** Madrid: SGEL, 1996.
EQUIPO PRISMA. Club Prisma B1. Madrid: Edinumen, 2007.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. Cómo llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio en la clase de E. E. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 172-181.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1997.

FRIES, C. C. **Teaching and learning english as a foreign language.** Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1945.

GRIFFIN, K. **Linguística aplicada a la enseñanza del español como L2.** Madrid: Arco-Libros, 2005.

JESSNER, U. La transferencia en la adquisición de la segunda lengua. In CENOZ, J.; VALENCIA, J. F. (Org.). **La competencia pragmática: elementos lingüísticos y**

psicosociales. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1996. p. 141-153.

JACKSON, H. Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English, In: FISIÁK, J. (Org.). **Contrastive linguistics and the language teacher**, Oxford: Pergamon, 1981. p. 195-205.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers**, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1957.

MARTÍN SALCEDO, J. Échale ganas que te echamos una mano. Fraseología con el verbo echar. In: V CONGRESSO NORDESTINO DE PROFESSORES DE ESPANHOL, 2014, Teresina. **Anais do V Congresso Nordestino de Profesores de Espanhol**. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015.

MARTÍN SALCEDO, J.; NUNES ALVES, T. A inadequação pragmática na interação em espanhol/LE entre estudantes brasileiros. In: GEPPELE, 2015, Fortaleza. **Anais do III Colóquio do Geppele**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2015.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. In RICHARDS, J. C. (Org.), **Error Analysis: perspectives on second language acquisition**. UK: Longman, 1974.

ORTIZ ÁLVAREZ, M. L.; SANTOS, P. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. In: SANTOS, P.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p.191-224.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco-Libros, 1999.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRALX** (2), 1972, p. 209-231.

SWEET, H. **The practical study of language: a guide for teachers and learners**. Oxford: Oxford University Press, 1964.

Como referenciar este artigo

MARTÍN SALCEDO, Javier. En la transferencia del verbo “fícar” en producciones escritas por aprendices brasileños de E/LE. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v.3, n.1, p. 125-139, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.29051/rel.v3.n1.jan-jun.2017.8842>>. E-ISSN: 2447-3529.

Submetido em: 03/08/2016

Aprovado em: 15/08/2017