

Para una didáctica del español en Portugal

.....
Dionisio Martínez Soler

1 ► Introducción

En las páginas que siguen pretendemos aportar algunos datos y sugerencias que puedan servir de punto de partida y de acicate para la elaboración de reflexiones y estudios más amplios y de mayor alcance sobre los problemas que plantea la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en Portugal. No hay apenas, que sepamos, trabajos que se ocupen del estudio de la adquisición del ELE por aprendices lusófonos, ni tan siquiera que recojan datos o muestras de lengua basados en la observación de lo que sucede en las aulas, ni tampoco propuestas pedagógicas para enfrentarse a las dificultades específicas de aprendizaje que tienen los portugueses, ni materiales didácticos publicados que estén concebidos para las aulas portuguesas.

A esta situación contribuye, desde luego, el escaso número de personas que estudian español en Portugal, comparado con el número de estudiantes de otras lenguas en Portugal o con el número de hablantes de otras lenguas que estudian español. En la ense-

ñanza oficial, el español sólo está presente en 215 Portugal en los niveles universitarios, y aun así con algunos retrocesos¹. En la enseñanza básica, el español como segunda lengua extranjera opcional se introdujo, con carácter experimental, sólo a partir del curso académico 1991/92, y es muy posible que desaparezca prácticamente en el curso 1995/96. La inclusión de la didáctica del ELE en los programas de formación pedagógica inicial, previa al acceso a la docencia en los niveles básico y secundario, de los licenciados en especialidades de “Línguas e Literaturas Modernas” que incluyen el español, no se produjo hasta el curso académico 1994/95, y sin que los estudiantes vayan a tener la posibilidad de realizar prácticas de enseñanza en centros escolares. Fuera de la enseñanza oficial, el español se enseña en Portugal en academias y otros centros privados, y en el recientemente creado Instituto Cervantes, que está consiguiendo atraer a bastantes estudiantes.

Sin embargo, la presencia de la lengua española en Portugal es mayor de lo que esta situación nos haría suponer.

.....
¹ La Universidad de Madeira ha suprimido la especialidad “Português/Espanhol” de la licenciatura en “Línguas e Literaturas Modernas”.

2 ► Una situación de contacto más amplia que el aprendizaje

El contacto con el español de quien aprende esta lengua en Portugal va normalmente más allá de la situación de aprendizaje. Es frecuente que en los medios de comunicación aparezcan personas cuya lengua materna es el español que hablan en su propia lengua sin que se ofrezca traducción ni subtítulos, especialmente en entrevistas o debates radiofónicos o televisados. Existen, además, algunas revistas bilingües, y hay publicaciones periódicas en español —revistas de decoración, revistas del corazón, etc.— que tienen bastante difusión en Portugal. En general, el portugués tiene la sensación de que el español es una lengua tan próxima que no sólo es posible entenderla perfectamente sin instrucción previa, sino incluso hablarla con relativa facilidad modificando apenas la pronunciación y algunas palabras y estructuras de su lengua materna. A esta idea contribuye, además, la frecuente exposición a distintos tipos de códigos intermedios. Es relativamente frecuente encontrar guías turísticas o folletos publicitarios traducidos al español con abundantes calcos del portugués, hasta tal punto que cabrían dentro de lo que algunos han denominado “español ficticio” (PEÑATE RIVERO 1994), es decir, textos en español que reflejan la competencia de un no nativo, una interlengua en la que se puede apreciar la presencia de abundantes elementos transferidos de la lengua materna de su autor. Sin olvidar que muchos de los españoles residentes en Portugal desde hace largo tiempo usan frecuentemente préstamos y calcos del portugués, recurren al cambio de código y han modificado o reinterpretado parcelas de su lengua materna a través de la L2 portuguesa². Naturalmente, en las zonas más próximas a la frontera española se dan situaciones bilingües, hablas fronterizas y una presencia importante de los medios de comunicación en español, radio y televisión.

De este modo, el portugués que aprende español llega a la situación de aprendizaje con un considerable bagaje de ideas previas sobre la lengua que va a aprender, ideas previas que han de influir necesariamente de alguna forma en el proceso de adquisición. Muchos de los debutantes pueden ser considerados

prácticamente falsos debutantes, y están habituados a comprender la lengua española a partir del conocimiento de su lengua materna portuguesa.

Las transferencias de elementos y estructuras de la lengua materna se ven así favorecidas por las características del contacto con el español que vive el aprendiz portugués y por la proximidad entre ambas lenguas. Es frecuente, por ejemplo, que los aprendices portugueses de ELE emitan juicios de gramaticalidad sobre enunciados en español basándose en su conocimiento implícito de la lengua portuguesa. Ante la siguiente actividad de completar espacios en blanco, un 36 % de los estudiantes de tercer año de español que la realizaron justificaron la elección de “fue” en vez de “ha ido” porque “suena mejor” o “suena más”, a pesar de que habían sido adiestrados para diferenciar el uso de ambas formas en contextos adecuados desde su primer año de estudio del español:

- ¿Está el director?

- No, (ir) a una reunión en el Ministerio, pero volverá antes de las dos.

Es la similitud con la forma “foi” del portugués lo que parece estar detrás de este juicio de gramaticalidad.

3 ► Una temprana fosilización

La evidencia de la posibilidad de comunicación con hablantes nativos del español, evidencia reforzada además por la situación de contacto más amplia que el aprendizaje que hemos descrito, lleva al aprendiz a una temprana fosilización, basada en estrategias para lograr la comunicación que usan, por lo general, la transferencia de formas y estructuras de la lengua materna. Muchas estructuras y vocablos de la lengua materna *tienen éxito* a la hora de establecer comunicación con un hablante nativo del español, y el portugués que aprende español, por lo general, tiene experiencia de ello. La falta de necesidad de modificar esos comportamientos para lograr comunicarse con éxito supone una falta de motivación importante para el aprendizaje, y favorece la fosilización en etapas tempranas, en cuanto se ha alcanzado una cierta

² Cf. PY (1986), que considera que esta situación puede ser comprendida dentro de una extensión del concepto de interlengua.

competencia comunicativa que se siente como suficiente³.

Veamos un ejemplo. El español utiliza la estructura QUE + SUBJUNTIVO después del verbo DECIR para reproducir en discurso referido órdenes y peticiones. Otras lenguas europeas suelen utilizar estructuras de infinitivo, la mayoría de las lenguas románicas utilizan la preposición DE + INFINITIVO, y el portugués, en concreto, utiliza la preposición PARA + INFINITIVO flexionado⁴. En el apéndice I podemos ver la transcripción de los resultados de una actividad realizada en el laboratorio de idiomas con estudiantes universitarios portugueses de español que han estudiado esta lengua durante tres años. Todos ellos dominaban bastante bien la morfología del subjuntivo en español y lo usaban habitualmente en oraciones de relativo y en oraciones completivas dependientes de verbos de voluntad. Durante varios meses fueron expuestos a distintas muestras de lengua en las que se usaba en español la estructura QUE + SUBJUNTIVO para reproducir órdenes y peticiones en discurso referido, recibieron instrucción gramatical explícita y realizaron prácticas muy controladas al principio y progresivamente más libres y más cercanas a las situaciones de comunicación reales. Como colofón, realizaron en el laboratorio de idiomas una actividad oral que simulaba una situación real: tras oír a varios interlocutores que les daban, supuestamente por teléfono, recados para otra persona, debían tomar notas y dar esos recados, también por teléfono, a la persona interesada⁵. La abundancia de datos les obligaba a prestar más atención consciente al contenido que a la forma. Puede observarse que al menos en las muestras 1.1, 1.2 y 1.4, la estructura PARA + INFINITIVO reaparece al lado de la estructura QUE + SUBJUNTIVO, en 1.4 incluso con la forma característica del infinitivo flexionado portugués (“para tú ires”). En otros casos, el estudiante utiliza circunlo-

quios en los que incluye la preposición PARA de distintas formas (una oración final, “ha hablado para que vayas”, en 1.8). Se observa asimismo algún caso de generalización del uso del subjuntivo (“dice que vaya al médico”, en 1.2, y “si no puedas traerlo”, en 1.5). Los estudiantes utilizaron también algunas estrategias interesantes que les permitían rehuir la estructura esperada: la utilización de un verbo intermedio de obligación o de voluntad, en indicativo, dependiente del verbo DECIR (en 1.9, “ha llamado y quiere que tú vayas” y “te llamaron pidiendo que vayas”; en 1.6, “dice que quiere que vayas” y “dice que tienes que llevar”). Puede decirse que en todas y cada una de las muestras transcritas el estudiante consigue el objetivo comunicativo final: consigue transmitir su mensaje, utilizando los recursos de su interlengua, de una forma comprensible para un hablante nativo del español, aunque en ocasiones con claras desviaciones de la norma en la estructura sintáctica. La estructura PARA + INFINITIVO para reproducir órdenes o peticiones en discurso referido no ha desaparecido totalmente de la producción oral espontánea de estos estudiantes, a pesar de la práctica continuada antes y después de la actividad que hemos descrito.

217

La persistencia de esta estructura fosilizada en la interlengua de estos alumnos puede entenderse mejor si la situamos en un marco más amplio. En el apéndice II podemos ver muestras de textos argumentativos escritos por estos mismos alumnos, en los que aparecen estructuras de infinitivo en contextos en los que el español prefiere una estructura QUE + VERBO EN FORMA PERSONAL. Aparecen, asimismo, infinitivos flexionados. La posibilidad de usar el infinitivo en vez de la completiva QUE + VERBO EN FORMA PERSONAL dependiente de un verbo o precedida de preposición es mucho mayor en portugués que en español gracias a la posibilidad de flexionar el infinitivo indicando así un sujeto diferente del sujeto del

³ A conclusiones parecidas parece llegar un trabajo de M. García Gutiérrez sobre la interlengua española de una aprendiz cuya lengua materna es el italiano, trabajo que no hemos podido consultar. Liceras (1994, 485) lo resume así: “. . . analiza de forma exhaustiva la IL [Interlengua] española de una italiana para investigar cómo opera la transferencia en el caso de una hablante que percibe una distancia lingüística mínima entre las dos lenguas (el italiano, L1, y español, L2). La autora concluye que el aprendizaje de lenguas cercanas a la L1 puede resultar sencillo en las primeras etapas, pero bastante complejo una vez alcanzado cierto dominio de la L2, y en ambas etapas, la interferencia parece jugar un papel importante.”

⁴ Es posible también en portugués la construcción QUE + SUBJUNTIVO, pero es mucho menos frecuente en la lengua oral que PARA + INFINITIVO.

⁵ La actividad está tomada del siguiente manual: Lourdes MIQUEL y Neus SANS, Rápido. Curso intensivo de español (Madrid: Difusión, 1994).

verbo principal, y esta misma posibilidad permite flexionar el infinitivo incluso en los casos en que su sujeto coincide con el del verbo principal. Si los estudiantes que utilizamos como informantes usaban el subjuntivo sin problemas, como hemos señalado, en oraciones completivas dependientes de verbos de deseo, debe de ser porque en este caso el factor que determina la elección de la completiva con QUE o del infinitivo es el mismo en portugués que en español: la coincidencia o no del sujeto del verbo subordinado con el del verbo principal. Las completivas dependientes de otro tipo de verbos pueden siempre ser sustituidas en portugués por un infinitivo conjugado, que es incluso más frecuente. Lo que parece estar, pues, fosilizado en la interlengua de estos estudiantes y transferido de la lengua materna es la regla de selección INFINITIVO / COMPLETIVA y su relación con la coincidencia o no de sujetos entre la principal y la subordinada, además de la regla de flexión del infinitivo. Este breve e incompleto análisis de un error típico de los aprendices lusófonos de ELE y que suele mantenerse incluso en niveles avanzados, apoyado en reflexiones contrastivas, debería ser contrastado con una observación más amplia de su aparición en las producciones orales y escritas de distintos alumnos lusófonos de ELE durante un largo período de tiempo, observación que determinase:

a) en qué fase de la adquisición del ELE comienza a aparecer;

b) las distintas estrategias que suele usar el estudiante en diferentes etapas de su proceso de adquisición del español para evitar o sustituir esas estructuras;

c) si la transferencia de esas reglas de la lengua materna disminuye o desaparece en alguna etapa del proceso de adquisición, y si esa disminución o desaparición están en relación con la adquisición de otras estructuras, lo que podría llevarnos a suponer la existencia de un orden de adquisición más favorable y a modificar a partir de estos datos nuestros materiales y nuestra práctica docente.

Si bien se ha discutido y se sigue discutiendo mucho si la fosilización de determinadas formas y estructuras es inevitable y definitiva, haga lo que haga el aprendiz (cf. SELINKER 1992, 251-258), desde la perspectiva didáctica del profesor de ELE la cuestión es: ¿qué se puede hacer para evitar, al menos en parte, una fosilización muy temprana que detenga el aprendizaje?; ¿de qué modo podemos favorecer el paso de

un estadio de interlengua a otro más próximo de la lengua meta?; ¿cuál es la metodología más adecuada, la que favorece menos la fosilización? Pues en modo alguno la afirmación de que hay estadios de fosilización que son insuperables, o raramente superables por unos pocos individuos bajo ciertas condiciones —si es que aceptamos esta afirmación—, puede llevarnos a un “pesimismo didáctico”, a renunciar a intentar conseguir avances en el aprendizaje ensayando varios procedimientos metodológicos, muchas veces diferentes de los comúnmente aceptados. Los datos de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas pueden ser para el docente una base para reorientar su metodología didáctica.

4 ► Metodologías

Si nos limitamos a utilizar con los aprendices portugueses de ELE actividades comunicativas, en las que el objetivo final es conseguir realizar determinada función comunicativa mediante la lengua española, puede suceder que no consigamos del aprendiz un gran esfuerzo de aprendizaje, pues *el objetivo comunicativo se alcanza sin necesidad de aproximarse demasiado a la lengua meta*, frecuentemente utilizando la transferencia de formas y estructuras de la lengua materna. El profesor se ve inmediatamente obligado a corregir de alguna forma producciones del alumno que logran el objetivo comunicativo propuesto utilizando diversas estrategias de comunicación —frecuentemente la transferencia interlingüística—, pero sin utilizar la estructura del español que se había practicado previamente para ser utilizada en esa actividad comunicativa. El aprendiz sabe que su producción “*se entiende*”, es decir, consigue sus objetivos, consigue transmitir la información necesaria o actuar sobre la realidad de la forma que se pretendía, y por ello no presta excesiva atención a si es o no una forma existente o correcta en español. Además, el hecho de que en Portugal se utilicen normalmente manuales de ELE pensados para un público heterogéneo en cuanto a su lengua materna permite que los estudiantes resuelvan multitud de actividades mediante la transferencia directa de las estructuras del portugués, que resultan ser las correctas en español, lo cual supone para el estudiante muchas veces una confirmación de la validez de la transferencia como estrategia de comunicación y aprendizaje en el caso del español.

Conscientes de estas dificultades los profesores que enseñan español en Portugal han venido utilizando técnicas, como por ejemplo el dictado o la traducción, que aunque en general se suelen considerar trasnochadas y poco adecuadas, cumplen funciones muy precisas en este contexto: centrar la atención del alumno en aspectos formales de la lengua meta y en sus diferencias con la lengua materna y acentuar la importancia de lo *correcto* al lado del *éxito comunicativo*. Se han venido utilizando también diversas actividades de autocorrección y de corrección de textos elaborados por otros aprendices lusófonos de ELE, textos publicados para su difusión entre hispanohablantes y en los que se aprecian interferencias del portugués, o textos elaborados por inmigrantes españoles que presentan también interferencias del portugués⁶, en definitiva textos que son muestra de sistemas aproximativos o intermedios entre las dos lenguas implicadas⁷. Estas actividades de corrección son una forma de introducir la reflexión contrastiva consciente en el aula, como un paso previo a la automatización de ciertas estructuras.

Pero hay otras actividades, diferentes del dictado, la traducción o la corrección de errores, que tal vez puedan contribuir a acentuar la importancia de lo *correcto* y de la aproximación a la lengua meta al lado del *éxito comunicativo*, o más bien a incluir lo *correcto* dentro de los requisitos necesarios para el *éxito comunicativo*. La lengua que utilizamos es, como sabemos, una de nuestras primeras tarjetas de presentación, y al utilizarla nos jugamos algo tan importante como es nuestra propia imagen. Cuando los estudiantes de ELE se ven obligados a utilizar la lengua española con hablantes nativos en un intercambio en el que se ve implicada su propia imagen —desde el

comienzo de una relación amistosa epistolar hasta un currículo o una entrevista que va a determinar su futuro profesional, o simplemente la elaboración de un texto que va a tener una difusión fuera del aula—, la *corrección* de sus producciones con respecto a la norma de la lengua meta forma parte de los requisitos necesarios para un *éxito comunicativo* total, que incluye la valoración de la propia imagen ante los lectores u oyentes⁸. Esta situación puede, en ocasiones, resultar inhibitoria, pero con frecuencia es también un estímulo para aproximarse más a la lengua meta. El desarrollo de tareas reales —en el sentido de que van a tener alguna trascendencia en el mundo exterior al aula—, especialmente si implican el contacto oral o escrito con hispanohablantes, nos parece un complemento necesario a la actividad desarrollada en el aula⁹ para lograr una mayor aproximación de la interlengua del alumno a la lengua meta, sin olvidar que este tipo de tareas está más próximo al uso instrumental de la lengua que el estudiante puede tener que hacer en el futuro de forma autónoma en su actividad profesional que cualquier tipo de actividades de simulación que pongamos en marcha dentro del aula.

5 ► Conclusiones

En las páginas anteriores hemos hecho algunas sugerencias sobre cómo enfrentarse mejor a una didáctica del ELE en Portugal. Son unas breves observaciones que sólo pretenden abrir un campo más amplio de trabajo. En nuestra opinión, se hacen necesarios:

1. Estudios contrastivos español-portugués. No existen apenas, que sepamos, estudios de gramática

⁶ No es difícil encontrar en Portugal abundantes muestras de lo que Julio Peñate Rivero (1994) ha denominado, como ya hemos señalado, "español ficticio": guías de museos, folletos publicitarios enviados a España como forma de publicidad directa, artículos periodísticos que reproducen palabras o frases en español, e incluso mezclas intencionadas de español y portugués con fines humorísticos. (Tampoco es muy difícil encontrar en España muestras de "portugués ficticio": circula en Portugal una marca española de legumbres envasadas en cuyas etiquetas se puede leer que el envase contiene "feijões" que deben ser consumidos "antes do fim del 2000".)

⁷ Sobre la relación del concepto de interlengua con los fenómenos que se observan en la lengua materna de los emigrantes, cf. nota 2. En cuanto a los textos elaborados en español por lusófonos para su difusión entre hispanohablantes y que contienen interferencias del portugués, pueden ser considerados muestras de una interlengua de la misma forma que los textos escolares.

⁸ En cierta ocasión, durante una actividad de corrección de un folleto publicitario en español, con abundantes calcos del portugués, enviado por una entidad portuguesa a otras españolas como forma de publicidad directa, una alumna manifestó sentirse "avergonzada" de que tal texto "circulase". Si la propia imagen puede verse amenazada por textos elaborados por terceros, aún más cuando se trata de textos elaborados por uno mismo.

⁹ Un ejemplo interesante de este tipo de actividades puede verse en "'Magyarországról'. Una actividad de trabajo interdisciplinar en un centro escolar de Budapest (Hungria)", Escuela española 8 de septiembre de 1994: 15-16.

contrastiva del español y el portugués. Resulta siempre útil una lectura de la *Gramática portuguesa* de Pilar Vázquez Cuesta y M^a Albertina Mendes da Luz¹⁰, y de algunas de las fuentes bibliográficas que en ella se citan. Hay algún que otro estudio fragmentario reciente¹¹, y nada más. Ni siquiera contamos con trabajos comparativos sistemáticos en el campo fonético, en el que existen trabajos que comparan la fonética del español con la de bastantes lenguas¹². Si bien la hipótesis fuerte del análisis contrastivo clásico, que suponía que se podían predecir las dificultades de aprendizaje de una lengua dada comparándola con la lengua materna del estudiante ha sido justamente abandonada, no por ello hemos de rechazar los datos que nos aporta el análisis contrastivo, que son útiles al lado de otros. Desde distintos enfoques teóricos se ha venido señalando últimamente que el aprendizaje de una lengua extranjera parte necesariamente del conocimiento implícito que tiene de su lengua materna, y que la comparación forma parte necesariamente de sus estrategias de aprendizaje¹³. La gramática contrastiva nos aporta datos necesarios

para la práctica pedagógica y para la elaboración de gramáticas pedagógicas y de manuales de ELE destinados a los hablantes de determinada lengua materna.

2. Análisis de errores de aprendices portugueses de ELE, y estudios sobre la interlengua española de hablantes lusófonos, basados en la observación sistemática de las producciones de aprendices portugueses de ELE. La carencia de estudios sobre la interlengua española de aprendices portugueses no es de extrañar, pues se ha señalado también esa carencia y la necesidad de recoger datos y muestras de interlengua española de aprendices con otras lenguas maternas¹⁴.

3. Manuales y otros materiales didácticos de ELE que, apoyándose en las conclusiones del análisis contrastivo y de los estudios sobre errores y sobre interlengua, estén especialmente concebidos para aprendices portugueses y para sus dificultades específicas.

Es nuestro deseo que estas páginas sirvan para desarrollar más el trabajo y la investigación en estos campos.

- ¹⁰ Pilar VÁZQUEZ CUESTA y M^a Albertina MENDES DA LUZ. *Gramática portuguesa*, 3^a ed., 2 vols. (Madrid: Gredos, 1987).
- ¹¹ José Antonio SABIO, "Las preposiciones en portugués y en español: estudio contrastivo de la preposición 'a'", *Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (Porto: APL, 1990) 291-305.
- ¹² Por ejemplo, P. DELATTRE, *Comparing the Phonetic Features in English, French, German and Spanish* (The Hague: Mouton, 1960).
- ¹³ "Seguramente la LC [Linguística contrastiva] no soluciona problemas psicológicos del aprendizaje y ni siquiera presta ayuda directa para la organización técnica y didáctica de los materiales de enseñanza. Pero sí puede ser una eficaz herramienta de comprensión del sistema y funcionamiento de las lenguas implicadas en la enseñanza. Los resultados de sus comparaciones entregan además un material de inapreciable valor —piénsese por ejemplo en el inventario y descripción de los esquemas sintácticos verbales o en las peculiaridades de organización textual reveladas por el contraste— que los pedagogos pueden organizar de modo óptimo, en el marco de cualquier metodología didáctica, pero difícilmente descubrir y sistematizar de modo óptimo con el instrumento de su disciplina." (CARTAGENA 1994, 457-458)
- ¹⁴ "Lo que no se puede negar es el interés didáctico de la gramática contrastiva: se trata de ir a buscar al que quiere aprender una lengua al sitio donde —lingüísticamente— se encuentra. Hay que confrontar, pues, lo que ya sabe el que quiere aprender una lengua (sin saber lo que sabe) con lo que tiene que saber para expresarse correctamente en la lengua que está aprendiendo." (GAUGER 1994, 464)
- "Interlingual identifications is the suggested mechanism that unites units across linguistic systems. We argued that interlingual identifications are a basic, if not the basic, SLA [Second Language Acquisition] learning strategy. A central claim is that learners regularly compare what they produce in IL [Interlanguage] with a perceived target, setting up interlingual identifications. Corder, for example, concludes that the NL [Native Language] acts 'as a heuristic tool' as the learner attempts to discover the formal properties of the TL [Target Language], facilitating especially the learning of those features which resemble features of the NL. If this is the case, and this volume discovers no empirical reason why it should not be so, then we are back again to some form of CA [Contrastive Analysis]. The learner must have a means to identify which features of the TL 'resemble' features of NL." (SELINKER 1992, 260)
- ¹⁴ "Una de las grandes carencias con que nos enfrentamos a la hora de estudiar la gramática del español no nativo es la falta de estudios longitudinales que nos permitan analizar un corpus de datos suficiente. . . . Por lo que se refiere a la obtención de muestras de la IL [Interlengua] española, y aunque existen estudios en que se han utilizado datos casi espontáneos (entrevistas, narraciones, etc.) y otros que se han servido de datos 'de laboratorio' (los juicios de gramaticalidad, las traducciones o los espacios en blanco, entre otros), lo que encontramos es una falta casi total de estudios longitudinales. . . . Así pues, una de las tareas importantes que debemos emprender es la de obtener datos longitudinales del EL2 [Español lengua segunda] de niños, adultos y adolescentes que aprenden el español en contextos naturales e institucionales." (LICERAS 1994, 488-489)

6 ► Bibliografía

CARTAGENA, Nelson. 1994. "Las tareas de la lingüística contrastiva en España en el próximo lustro". *Actas del Congreso de la Lengua Española (Sevilla, 7-10 de octubre de 1992)*. Madrid: Instituto Cervantes. 447-463.

GAUGER, Hans-Martin. 1994. "La gramática contrastiva (español-alemán)". *Actas del Congreso de la Lengua Española (Sevilla, 7-10 de octubre de 1992)*. Madrid: Instituto Cervantes. 464-471.

LICERAS, Juana M. 1994. "Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua". *Actas del Congreso de la Lengua Española (Sevilla, 7-10 de octubre de 1992)*. Madrid: Instituto Cervantes. 472-496.

PEÑATE RIVERO, Julio. 1994. "El uso del español ficticio como estrategia de aprendizaje en los cursos superiores de español". *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE: Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ed. J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo. Madrid: S.G.E.L. 21-57.

PY, Bernard. 1986. "Native Language Attrition Amongst Migrant Workers: Towards an Extension of the Concept of Interlanguage". *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Ed. Eric Kellerman & Michael Sharwood Smith. New York: Pergamon. 163-172.

SELINKER, Larry. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

VÁZQUEZ, Graciela. 1994. "El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones". *Actas del Congreso de la Lengua Española (Sevilla, 7-10 de octubre de 1992)*. Madrid: Instituto Cervantes. 497-504.

7 ► Apéndice I: producciones orales de alumnos portugueses de ELE

- 1.1 Te ha llamado Paco, y dice que le llames urgente... eh... cuestión de trabajo. Ha llamado también tu madre para la acompañar... al médico.
- 1.2 Ha llamado tu madre para que... diciendo... que dice que vaya al médico y no quiere ir sola, y por eso le pide para acompañarle esta tarde a las

siete y media. También ha llamado... alguien... que dice para ir al bar Comercial a las siete de la tarde, no me acuerdo por qué.

- 1.3 Han llamado de la policía, pues encontraron tu cartera, y puedes ir a la policía entre las nueve y las dos o de cuatro a siete de la tarde en la Gran Vía... número cincuenta y seis.

- 1.4 Ha llamado Paco, y dice... que... llames urgentemente, es por una cuestión de trabajo. También ha llamado... tu madre... y... dice, ella dice que... que va al médico y no quiere ir sola, y por eso... por eso te pide se le puedes acompañar esta tarde a las siete y media. También ha llamado Elisabeth que... y dice que... que... va a estar esta tarde en el bar Comercial y... para... tú iras a verla... ahí. También ha llamado una... chica, que tiene un examen... después de mañana, y ella dice que... que necesita su libro de historia. También ha llamado la policía y... que dice que... cartera y agenda en la Gran Vía, y para recogerlas... de nueve a dos o de cuatro... de cinco a siete en la Gran Vía, número cincuenta y seis.

- 1.5 Ha llamado Paco y dice que le llames urgentemente por una cuestión de trabajo. También ha llamado tu madre... que dice... eh... que vayas con ella al médico esta tarde a las siete y media porque no quiere ir sola. También ha llamado Elisabeth, que ha venido de Londres, y dice que vayas hoy a las siete de la tarde en el bar Comercial. También ha llamado una chica... y... dice que traigas mañana su libro de historia, porque ella tiene un examen pasado mañana, y... si no puedas traerlo, llámale esta noche. También ha llamado la... un señor de la policía, que dice que encontraron tu agenda... y cartera en la Gran Vía, y para que la puedas recoger debes ir del nueve a dos o de cuatro a siete a Gran Vía, número cincuenta... y seis.

- 1.6 Te han llamado... Paco... y dice que le llames urgente por una cuestión de trabajo. Eh... Esta tarde tu madre también ha llamado, pues esta tarde a las siete y media va al médico y no quiere ir sola, por eso tienes que acompañarla. Eh... Una amiga tuya también ha llamado y dice que... quiere que vayas a las siete de la tarde al bar Comercial, pues Elisabeth de Londres... llega de Londres y quiere verte. También ha llamado una colega tuya y dice que tienes que llevar mañana el libro de historia, pues tiene un examen en...

pasado mañana, y caso no puedas traerlo pide que le llames esta noche. Y... también ha llamado la policía, y han dicho que encontraron tu cartera, y puedes ir a comisaría, en la Gran Vía, número cincuenta y seis... de nueve a dos o de cuatro a siete.

- 1.7 Tú madre ha llamado... quiere que tú vayas con ella al médico. Ha llamado también... no sé quién... y dice que mañana llesves el libro de historia, y si no, que lo llesves esta noche.
- 1.8 Una amiga tuya ha hablado para que vayas... a las siete, mañana, a las siete de la tarde, al centro comercial.
- 1.9 Tu madre te ha también llamado y quiere que tú vayas con ella... al médico. Te llamaron también pidiendo que vayas al bar Comercial a las siete.

8 ► Apéndice II: producciones escritas de alumnos portugueses de ELE

222

- 2.1 Hoy nosotros pagamos bastantes impuestos y si tuviésemos que pagar impuesto para viajar no lo haríamos. Deste modo no conocíamos otras culturas, otras personas, otras tradiciones. Y es necesario para nosotros conocermos un poco de tudo e de todos. Otra razón para yo no estar de acuerdo con ese impuesto es que no tienen lo derecho de impedir, através de un impuesto, que las personas tengan acceso a otras culturas.
- 2.2 Algunas personas dicen que aquellos que están siempre bien dispuestos, llenos de vivacidad y risueños son felices, pero para mí eso no es verdad, porque muchas veces ellos sonríen para olvidaren sus preocupaciones, sus disgustos.
- 2.3 En estos casos ambientales la polución afecta muchas localidades y ciudades. Por veces se hace lo que se piensa ser lo más cierto.
- 2.4 No se trata de solo más un caso para ser resuelto por los tribunales, sino de la lucha de una familia que decidió no tener miedo y enfrentar empresas poderosas, que tenían el apoyo del gobierno, y todo para no perderen lo único que tenía valor para ellos, su familia y su casa.
- 2.5 Las ventajas de un país pertenecer a la Unión Europea son muchas, pero en mi opinión sobre todo económicas.
- 2.6 Como seres humanos, tenemos diferentes modos de pensar y opinar y la expresión de esos pensamientos es importante para nos realizarnos no solo como individuos sino también para de algún modo podermos ayudar a la sociedad en general.
- 2.7 Infelizmente, estos y otros derechos son muchas veces olvidados, lo que contribuye para haber cada vez más injusticias para con los individuos de todo el mundo.
- 2.8 Sin embargo me gustaría añadir un factor que pienso no estar bien explicitado en el referido artículo.
- 2.9 Pero, por otra parte, "ese lujo" de nuestros jóvenes no se quedaren en sus lugares de nacimiento, tiene que convertirse en una preocupación social y política