



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS - ESPANHOL CURSO DE
GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL

AMANDA AMARAL DA SILVA

**LA ENSEÑANZA DEL PRESENTE DE SUBJUNTIVO EN LAS CLASES DE
LENGUA ESPAÑOLA DESDE LA PERSPECTIVA DE CINCO PROFESORES DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA DE JOÃO PESSOA**

João Pessoa

2026

AMANDA AMARAL DA SILVA

**LA ENSEÑANZA DEL PRESENTE DE SUBJUNTIVO EN LAS CLASES DE
LENGUA ESPAÑOLA DESDE LA PERSPECTIVA DE CINCO PROFESORES DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA DE JOÃO PESSOA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Letras/Espanhol
Orientadora: Dr.^a María del Pilar Roca Escalante

João Pessoa

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586le Silva, Amanda Amaral da.

La enseñanza del presente de subjuntivo en las
clases de lengua española desde la perspectiva de cinco
profesores de la educación básica de João Pessoa. /
Amanda Amaral da Silva. - João Pessoa, 2026.
75 f.

Orientadora: Maria del Pilar Roca Escalante.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Enseñanza de español. 2. Presente de subjuntivo.
3. Dificultades de aprendizaje. 4. Interferencias
lingüísticas. 5. Prácticas pedagógicas. I. Escalante,
María del Pilar Roca. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 811.134.2

AMANDA AMARAL DA SILVA

**LA ENSEÑANZA DEL PRESENTE DE SUBJUNTIVO EN LAS CLASES DE
LENGUA ESPAÑOLA DESDE LA PERSPECTIVA DE CINCO PROFESORES DE
LA EDUCACIÓN BÁSICA DE JOÃO PESSOA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
curso de Letras Espanhol da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Letras/Espanhol
Orientadora: Dr.^a María Del Pilar Roca Escalante

Aprovado em: 29 / 07 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Del Pilar Roca Escalante (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (DLEM - UFPB)

Prof.^a Dr.^a Andrea Silva Ponte - Examinadora
Universidade Federal da Paraíba (DLEM - UFPB)

Prof. Me. Luan da Silva Santos - Examinador
Universidade Federal da Paraíba (DOUTORANDO PROLING - UFPB)

Prof. Dr. Juan Ignacio Jurado Centurión López -Examinador Suplente
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

DEDICATORIA

Aos meus pais e à minha irmã, que estiveram ao meu lado durante toda a minha trajetória acadêmica. Pelo apoio incondicional, incentivo constante e confiança depositada em mim, expresso minha profunda gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança para superar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus pais, Suely e Antonio, e à minha irmã, Suelen, expresso minha profunda gratidão pelo apoio incondicional, incentivo constante e compreensão nos momentos em que precisei por toda minha dedicação aos estudos. O carinho e a confiança de vocês foram fundamentais para a concretização desta conquista.

Aos meus amigos Fernanda, Felipe, Letícia, Tiago e Vitória, agradeço pela amizade, companheirismo e apoio durante os quatro anos de curso. Vocês tornaram essa trajetória mais leve, agradável e repleta de momentos especiais. A presença de vocês fez toda a diferença, transformando desafios em aprendizado e rotina em lembranças inesquecíveis.

Aos meus colegas de curso, com quem compartilhei experiências, desafios e aprendizados ao longo desses anos, agradeço pela convivência e por fazerem parte desta importante etapa da minha vida acadêmica.

À minha orientadora, Pilar, agradeço por ter aceitado participar deste processo, pela dedicação, pelas valiosas orientações, correções e ensinamentos que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico.

Aos meus professores Maria Hortensia, Carolina e Juan, expresso minha profunda gratidão por todos os ensinamentos compartilhados ao longo desta trajetória acadêmica. Cada um de vocês marcou, de maneira especial, minha formação e contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional.

Por fim, agradeço a todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo para o meu aprendizado e para a realização deste trabalho.

RESUMEN

El proceso de adquisición del español por parte de los estudiantes brasileños presenta diversos retos, debido a la falsa percepción de similitud entre ambos idiomas, basada en una visión superficial de ambas lenguas. A medida que el estudiante avanza en el aprendizaje del español, comienza a identificar las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos y a presentar dificultades en aquellos contenidos que divergen de su lengua materna. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo investigar cómo cinco profesores de educación básica en João Pessoa incorporan estrategias y recursos en sus prácticas pedagógicas para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en el aprendizaje del español en casos específicos de contenidos que divergen del sistema lingüístico del portugués como lengua materna (PLM), con énfasis en la enseñanza del presente de subjuntivo. Asimismo, busca comprender las concepciones pedagógicas de los profesores y analizar cómo estas guían la elección de métodos y prácticas de enseñanza en el aula. La investigación se fundamenta en los aportes del análisis contrastivo, análisis de errores, la transferencia lingüística y la adquisición de segundas lenguas, considerando los errores como manifestaciones de la interferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje. Se trata de una investigación de carácter cualitativo y descriptivo, orientada a describir y analizar las prácticas pedagógicas adoptadas, contribuyendo a la reflexión sobre la enseñanza del español y la mejora de las estrategias de enseñanza en la educación básica. Los resultados evidencian que las prácticas pedagógicas de los profesores influyen directamente en la elección de los métodos, recursos y enfoques empleados en el aula. Asimismo, los datos destacaron la importancia de prácticas que fomenten la reflexión sobre las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos y que favorezcan la reducción de los efectos de la transferencia de la lengua materna en el aprendizaje del español.

Palabras-clave: Enseñanza de español; Presente de subjuntivo; Dificultades de aprendizaje; Interferencias lingüísticas; Prácticas pedagógicas.

RESUMO

O processo de aquisição do espanhol para estudantes brasileiros apresenta diversos desafios devido a falsa sensação de similaridade entre ambos idiomas, baseada em uma compreensão superficial de ambos idiomas. À medida que os alunos progredem na aprendizagem do espanhol, começam a identificar as diferenças entre os dois sistemas linguísticos e encontram dificuldades com conteúdos que divergem de sua língua materna. Nesse contexto, este estudo visa investigar como cinco professores da educação básica de João Pessoa incorporam estratégias e recursos em suas práticas pedagógicas para auxiliar os alunos a superar dificuldades na aprendizagem do espanhol em casos específicos de conteúdos que diferem do sistema linguístico do português como língua materna (PLM), com ênfase no ensino do presente do subjuntivo. Busca-se também compreender as concepções pedagógicas dos professores e analisar como estas orientam a escolha de métodos e práticas de ensino em sala de aula. Esta pesquisa se baseia nas contribuições da análise contrastiva, análise de erros, transferência linguística e aquisição de segunda língua, considerando os erros como manifestações da interferência da língua materna no processo de aprendizagem. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo que visa descrever e analisar as práticas pedagógicas adotadas, contribuindo para a reflexão sobre o ensino de espanhol e o aprimoramento das estratégias de ensino na educação básica. Os resultados mostram que as práticas pedagógicas dos professores influenciam diretamente a escolha de métodos, recursos e abordagens utilizados em sala de aula. Além disso, os dados destacaram a importância de práticas que incentivem a reflexão sobre as diferenças entre os dois sistemas linguísticos e que ajudem a reduzir os efeitos da transferência da língua materna na aprendizagem do espanhol.

Palavras-chaves: Ensino de língua espanhola; Presente do subjuntivo; Dificuldades de aprendizagem; interferências linguísticas; Práticas pedagógicas.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Conectores que expresan posterioridad	28
Tabla 2 - Perfil personal de los profesores	32
Tabla 3 - Las concepciones de los entrevistados	33
Tabla 4 - La enseñanza de presente de subjuntivo en la visión de los entrevistados	34
Tabla 5 - Respuestas de la identificación de los docentes	35
Tabla 6 - Contexto de enseñanza y abordaje del presente de subjuntivo	37
Tabla 7 - Estrategias didácticas y recursos pedagógicos para la enseñanza del presente de subjuntivo	41
Tabla 8 - Dificultades de aprendizaje y procesos de intervención pedagógica	42
Tabla 9 - Interferencia lingüística, interlengua y dificultades del presente de subjuntivo	45
Tabla 10 - Planificación y adaptación de la enseñanza	48
Tabla 11 - Concepciones docentes y estrategias pedagógicas en la enseñanza de ELE	50

LISTA DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

ELE - Español como lengua extranjera

PLM - Portugués como lengua materna

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	10
2. ADQUISICIÓN DE ESPAÑOL COMO L2.....	14
2.1 Lingüística contrastiva.....	15
2.1.1 Análisis contrastivo.....	16
2.1.2 Análisis de errores.....	17
2.1.3 La interlengua en el aprendizaje de ELE.....	18
2.2 El proceso de transferencia en el aprendizaje de ELE.....	21
3. EL MODO SUBJUNTIVO: LENGUA PORTUGUESA Y LENGUA ESPAÑOLA..	25
3.1 Perspectiva diacrónica: el futuro de subjuntivo en español.....	27
3.2 Construcciones subordinadas temporales Portugués y Español.....	28
4. METODOLOGÍA.....	31
4.1 Tipo de investigación.....	31
4.2 Campo de investigación.....	31
4.3 Instrumento para recopilación de datos.....	32
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CORPUS.....	37
5.1 Unidad temática 1: Contexto de enseñanza y abordaje del presente de subjuntivo.....	37
5.2 Unidad temática 2: Estrategias didácticas y recursos pedagógicos para la enseñanza del presente de subjuntivo.....	40
5.3 Unidad temática 3: Dificultades de aprendizaje y procesos de intervención pedagógica.....	42
5.4 Unidad temática 4: Interferencia lingüística, interlengua y dificultades del presente de subjuntivo.....	45
5.5 Unidad temática 5: Planificación y adaptación de la enseñanza.....	48
5.6 Unidad temática 6: Concepciones docentes y estrategias pedagógicas en la enseñanza de ELE.....	50
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	54
REFERENCIAS.....	57
APÉNDICES.....	60
APÉNDICE A - Guion de la entrevista realizada con los profesores.....	60
APÉNDICE B - Modelo de TCLE enviado a los entrevistados.....	72

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, diversas razones relacionadas con el trabajo, los viajes, el interés cultural por los países en que se habla español o la formación académica y profesional nos llevan cada vez más a querer aprender y estudiar este idioma. Sin embargo, en el caso del español, el aumento de la demanda también viene dado por esa falsa impresión de facilidad a la hora de aprenderlo, o sea, como es parecido no es necesario estudiarlo.

En este sentido, a pesar de su aparente proximidad tipológica, cuando un estudiante brasileño empieza a estudiar español, y se da cuenta que es otra lengua, ya que esa cercanía entre el español y el portugués y sobre todo, el desconocimiento del idioma, generan una falsa sensación de facilidad.

De ese modo, muchos aprendices piensan que por darse esa aparente proximidad (vista desde la superficie y sin haber tenido un contacto profundo con el idioma) no es necesario prestar atención a sus particularidades. Creen que se les va a entender si usan las reglas del portugués y les dan un leve toque de español.

González (2004, p. 5) nos recuerda que la forma de superar esas dificultades está en la comprensión de que es otra lengua, rompiendo así con esta idea superficial que tenemos del español como lengua extranjera. Muchas de estas creencias se basan en una visión estereotipada y no comprendemos que en el proceso de adquisición de una L2, hay que tener en cuenta diversos aspectos, desde los lingüísticos, pragmáticos y los socioculturales.

Así, Revuz (2023, *apud* González 2004, p. 4) destaca que:

Lo que se hace pedazos en el contacto con la lengua extranjera es la ilusión de que existe un punto de vista único sobre las cosas, es la ilusión de una posible traducción término a término, de una adecuación de la palabra a la cosa.

Como ya hemos mencionado anteriormente, esta ilusión ocurre debido a la creencia de que las dos lenguas son iguales debido a su cercanía.

Debido a esta proximidad entre la lengua portuguesa y la lengua española, según Akenberg (2012, p. 28), los estudiantes creen que solo necesitan aprender o adaptar el componente morfológico y léxico, es decir, que bastaría, por ejemplo, con aprenderse los artículos, las terminaciones en plural o las terminaciones de los verbos.

Pero, en realidad, eso no es así, esas semejanzas en determinados casos son superficiales, con lo que puede haber numerosos malentendidos que llegan a interferir en la comprensión y comunicación entre los interlocutores.

De esta manera, es importante que los profesores reflexionen sobre la lengua para poder salir de lo que es la superficie y captar la complejidad del proceso de adquisición de una nueva lengua, sobre todo en el caso del español y del portugués.

Así, al observar el contexto en el que me encuentro, el de hacerme profesora de español, me he dado cuenta de la dificultad de los estudiantes a la hora de abordar las construcciones subordinadas temporales, para referirse a dos hechos conectados temporalmente en los que “la situación denotada por la oración principal es posterior a la designada por la relativa de cuando” (Manual RAE, p. 464). Teniendo en cuenta este contexto, a menudo surgen interferencias de L1¹, el portugués. Como por ejemplo, al querer decir algo como - cuando tenga tiempo, te aviso -, en nuestras clases escuchamos enunciados como: “cuando tener” o “cuando tuvier” tiempo.

Se observa que en algunos casos el aprendiz brasileño de español como lengua extranjera, se limita a cambiar la raíz verbal o añadir la flexión, propia del futuro de subjuntivo de su L1: “túviermos”, algo semejante a la forma usada en la L1 “tívermos”. Estamos así frente a una transferencia del mismo tiempo verbal de la L1 para la cláusula de la L2². Cuando el aprendiz desconoce o no se acuerda o ha llegado a asimilar esa construcción, va a querer usar el mismo tiempo verbal del portugués, en este caso, el futuro de subjuntivo, solo que con un toque de español.

Este proceso de transferencia se ve reforzado, tal como habíamos señalado al inicio de este trabajo, por la proximidad de los idiomas; y desconocimiento de las diferencias entre ellos. Así, el estudiante utiliza un resultado de un ajuste para aproximarse al español o lo hace directamente mediante el futuro de subjuntivo del portugués.

Es decir, que ante esa divergencia, el aprendiz de español, hace transferencias de su lengua materna en las que aparece el futuro de subjuntivo.

Por otro lado, dependiendo de su nivel de competencia en la lengua meta, el estudiante puede reconocer o más tarde ser consciente de que el enunciado está equivocado, pero aún no sabe cómo decirlo en español.

¹ L1 se refiere a la lengua materna del aprendiz, es decir, la lengua portuguesa.

² L2 se refiere a la lengua meta del aprendiz, es decir, la lengua española.

En este caso, el del tema de este TCC³, para el aprendiz de L2 supone un desafío a la hora de tener que expresarse con el presente de subjuntivo. De esta dificultad surge nuestra pregunta de investigación: ¿Existen estrategias para reducir la interferencia de la lengua materna en el proceso de enseñanza del presente de subjuntivo en español?

Por eso, nos hemos propuesto entrevistar a profesores de español para identificar sus estrategias que posibiliten una posible reducción de las transferencias lingüísticas, teniendo en cuenta que en español y en portugués utilizamos formas verbales del modo subjuntivo diferentes.

Este trabajo está dirigido a futuros profesores brasileños que tienen dificultades para abordar y enseñar a sus alumnos brasileños, estudiantes de español como L2 a expresarse utilizando el presente de subjuntivo del ELE⁴.

De esta forma, este trabajo tiene como objetivo central investigar cómo cinco docentes de la educación básica de João Pessoa incorporan estrategias y recursos en sus prácticas docentes para ayudar a los alumnos a superar las dificultades en el aprendizaje del español en casos específicos de contenidos que divergen del sistema lingüístico del PLM, con énfasis en el abordaje del presente de subjuntivo.

Para lograr este objetivo, en primer lugar identificaremos las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de español en la educación básica de João Pessoa en casos específicos de divergencias entre los sistemas lingüísticos del español y el portugués. Luego, verificaremos si existe un plan que desarrolle la capacidad del alumnado para identificar y profundizar en las divergencias entre ambas lenguas. Además, comprenderemos las concepciones pedagógicas del profesorado sobre la enseñanza del español en la educación básica. Y finalmente, enumeraremos las estrategias de enseñanza, derivadas de estas concepciones, utilizadas por los docentes de español en la educación básica de João Pessoa.

En el capítulo 2 vamos a abordar el concepto de adquisición de una L2, teniendo en cuenta ELE y PLM, para presentar los procesos y dificultades relacionados al aprendizaje de español para aprendices brasileños. Luego, definiremos la noción de error, y llegaremos al concepto de interlengua, conceptos fundamentales para comprender las producciones lingüísticas de los aprendientes

³ En España se utiliza TFG para referirse al trabajo de fin de grado.

⁴ En este trabajo utilizaremos el término PLM para hablar de la lengua materna del aprendiz, y ELE para referirse la lengua que el aprendiz está aprendiendo, en este caso, la lengua española.

durante el proceso de adquisición . Al final, presentaremos el concepto de transferencia e interferencia y cómo interfiere en el proceso de aprendizaje, destacando su relevancia para comprender las dificultades que pueden surgir en el aprendizaje del español por hablantes de portugués. En el capítulo 3 abordaremos el modo subjuntivo en ELE y PLM, se resulta necesaria para comprender las particularidades de este modo verbal en ambas lenguas y, especialmente, para identificar posibles puntos de aproximación y divergencia que pueden favorecer la aparición de fenómenos de transferencia e interferencia lingüística En el capítulo 4, detallaremos la metodología que utilizaremos para la recopilación de los datos.

En el capítulo 5, presentaremos los datos recogidos de las entrevistas con profesores de español de educación básica en João Pessoa, con el fin de comprender qué estrategias utilizan los docentes para ayudar a sus alumnos a comprender las diferencias entre las lenguas portuguesa y española, en contenidos que difieren, con énfasis en el presente de subjuntivo.

Por último, el trabajo concluirá con las consideraciones finales, en las que se retomarán los principales resultados de la investigación, se dará respuesta a los objetivos planteados y se expondrán las limitaciones del estudio, así como posibles líneas de investigación futuras.

2. ADQUISICIÓN DE ESPAÑOL COMO L2

En este capítulo abordaremos el concepto de adquisición de una L2, centrándonos en este caso en ELE, objeto de nuestro estudio.

Cuando pensamos en la enseñanza de una lengua extranjera, creemos que aprender una L2 (concebida como la lengua que aprendemos posteriormente a la L1) que guarde cierta proximidad con nuestra lengua materna, facilitará nuestro proceso de aprendizaje. Sin embargo, Álvarez (2012, p. 246) destaca que al inicio del aprendizaje, esta proximidad puede beneficiarnos, pero a medida que avanza, puede causarnos dificultades. Además, en el caso del aprendizaje en la etapa adulta, hay que tener en cuenta que la experiencia de ese hablante en términos lingüísticos y socioculturales o afectivos termina por influir en su proceso de aprendizaje de la L2.

En cambio, el texto de Baralo (1995) nos invita a reflexionar sobre la diferencia entre aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. El aprendizaje está relacionado con contextos educativos formales, es decir, cuando vamos a la escuela y estudiamos contenidos específicos, en los que el profesor explica la materia en cuestión.

Por otro lado, Baralo (1995, p. 65) explica que:

La adquisición, entonces, se manifiesta en un tipo de conocimiento intuitivo que permite al hablante nativo o no nativo determinar si alguna expresión "le suena bien", en el sentido de que puede aceptarla o rechazarla como propia o no de la lengua, aunque no sepa explicar el porqué.

Además, el concepto de adquisición de una L2 guarda similitudes con el proceso de adquisición de la lengua materna en la infancia, puesto que posibilita el desarrollo de una competencia intuitiva que permite distinguir entre enunciados gramaticalmente aceptables y aquellos que no lo son.

De esta forma, los estudiantes brasileños de español como lengua extranjera intentan aproximarse a su idioma meta, estos intentos se realizan de acuerdo con lo que les parece apropiado. En algunos casos, no hay explicación, ya que entendemos que se trata de un proceso individual. Podemos imaginar que las expresiones que el estudiante no cree que sean correctas pueden deberse a diferencias en su lengua materna, lo que provoca una sensación de extrañeza.

Por otra parte, durante ese proceso de aprendizaje pasamos por diversas etapas en las que podemos observar diversas marcas fruto del encuentro entre nuestra lengua materna (L1) y la L2 y que se la puede llamar interlengua, concebida como un proceso un proceso independiente dado durante la adquisición de una L2.

Desde hace décadas, la lingüística contrastiva se ha dedicado a estudiar cómo se produce este fenómeno, fruto del encuentro en una zona limítrofe entre los dos idiomas y que debido a su proximidad Carvalho y Silva (2012, p. 62) "(...) la transferencia negativa parecer ser más constante y persistente, y por lo tanto responsable por la fosilización de una interlengua precoz entre hispanohablantes.⁵ (traducción nuestra). De este modo, la adquisición de español como L2 puede presentar diversos retos, sea por su semejanza analizada de manera superficial, o debido a factores culturales y afectivos relacionados con la lengua materna del estudiante.

2.1 Lingüística contrastiva

En esta sección, introducimos el concepto de lingüística contrastiva, para que podamos comprender los conceptos que siguen.

Según Paramos (2012, p. 430), la lingüística contrastiva surgió de la interacción entre dos corrientes distintas: la psicología behaviorista y la lingüística estructural. La primera concibe el aprendizaje como un proceso esencialmente mecanizado, guiado por las experiencias previas del estudiante, mientras la segunda sostenía que el estudio del lenguaje debía basarse en un análisis minucioso de los conocimientos lingüísticos.

A partir de lo dicho antes, a mediados de la década de 1940 surge la lingüística contrastiva (LC) que está en el ámbito de la lingüística aplicada y busca analizar comparativamente distintas lenguas con el objetivo de identificar semejanzas y diferencias que puedan influir en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2).

La lingüística contrastiva consolidó tres modelos de análisis: análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua, que difieren en su modelo analítico, pero comparten un objetivo final similar: comprender el lenguaje de un aprendiz de

⁵ (...) a transferência negativa parece ser mais constante e persistente, e portanto responsável pela fossilização de uma interlíngua precoce entre hispanofalantes" (Carvalho, 2012, p. 62)

una segunda lengua. Posteriormente, se presentará el primer modelo citado anteriormente.

2.1.1 Análisis contrastivo

En esta sección, exponemos el primer modelo de análisis en lingüística contrastiva: el análisis contrastivo.

Antes de conceptualizar la primera línea de análisis, es necesario señalar que su base teórica se fundamenta en el estructuralismo y conductismo, en la época del surgimiento del análisis contrastivos, eran los modelos de aprendizajes vigentes. A partir de lo dicho antes, en la década de 1950 surgió el análisis contrastivo (AC). Conforme Baralo (1999,p.36), en el ámbito de enseñanza, el AC tenía como objetivo predeterminar los errores, sería para identificar, por un lado, las estructuras que presentan mayor dificultad y que llevarían a los aprendices a equivocarse, y, por otro lado, para saber cuáles eran las más fáciles.

Por lo tanto, con base en el análisis contrastivo, Álvarez (2012, p. 250) destaca que “(...) el error es visto como un desvío de la norma de la lengua meta; es un elemento intolerable, pues puede generar hábitos equivocados. (traducción nuestra).⁶

Estos errores se juzgaban inaceptables, se consideraban y se corregían inmediatamente, sin tratar de entender la razón del por qué ocurrían. Baralo (1999, p. 36) explica que en esta etapa del AC el aprendizaje proviene de las transferencias de la L1, y solo serán de carácter positivo si el sistema de su lengua materna y de la L2 son idénticos. Como estrategia de aprendizaje, Baralo (1999, p .37) nos recuerda que en aquella época:

Los que querían aprender una lengua no nativa debían pasar muchas horas en los laboratorios de lengua, escuchando y repitiendo estructuras nuevas de la lengua objeto, para conseguir crear un hábito lingüístico nuevo.

Es decir, durante el auge de los estudios de análisis contrastivo, el "portunhol" sufrió rechazo. Al analizar las diferencias producidas, los estudios partían del modelo de producción del hablante nativo de ELE, es decir, la lengua meta, y se condenaba la producción del hablante no nativo. Dicha producción no se consideraba como un

⁶ (...) o erro é visto como um desvio da norma da língua meta; é um elemento intolerável, pois pode gerar hábitos incorretos”. Álvarez (2012, p. 250)

proceso natural en la adquisición de lenguas, siguiendo esa perspectiva, el profesorado creía que el “portunhol” debía evitarse debido a la percepción negativa que creaban los errores producidos (González y Yokota, 2024, p. 201).

A partir de este método de análisis, los dichos “errores” eran analizados desde una perspectiva negativa, o sea, el aprendiz se equivocaba debido a la interferencia de su L1, pues la estructura estudiada se difiere de la estructura utilizada en su L1, por otro lado, las estructuras semejantes en las dos lenguas, eran vistas como algo positivo, pues ayudaban a los alumnos en el proceso de aprendizaje de la estructura de la L2. Pero, con el desarrollo de las investigaciones, fue posible determinar que no todos dichos “errores” venían obligatoriamente de su L1, había más factores que podrían influir en este aprendizaje.

Este método fue muy criticado y en su lugar apareció otro tipo de análisis, el llamado análisis de errores, que analizaba los errores a través de otra perspectiva. En la próxima sección abordaremos el concepto de análisis de errores, es decir, la nueva forma de analizar los errores cometidos por los aprendices de una L2.

2.1.2 Análisis de errores

En esta sección exploraremos el segundo modelo de análisis en lingüística contrastiva: el análisis de errores.

Con base en las críticas formuladas en el primer tipo de análisis mencionado anteriormente, el análisis de errores surgió a mediados de la década de 1960 y fue a partir de la teoría de Chomsky (1965) en la que se afirma que cada persona nace con un mecanismo innato en relación con el proceso de adquisición del lenguaje, lo que contradice a autores que afirman que, en el proceso de aprendizaje de un idioma, el aprendiz aprende por imitación.

Andrade (2014, p. 267) destaca que “Chomsky (1957 y 1965) se dio cuenta de que la adquisición de una lengua no podría reducirse a un mero proceso de estimulación externa, ya que el ser humano no es una tabla rasa” (Traducción nuestra)⁷. De este modo, de acuerdo con la teoría innatista, el usuario, a partir de un sistema mental de reglas, caracterizado por su complejidad, conseguiría elaborar un número infinito de sentencias.

⁷ “Chomsky (1957, 1965) percebeu que a aquisição de uma língua não poderia ser reduzida a um mero processo de estimulação externa, já que o ser humano não é uma tabula rasa” Andrade(2014, p. 267)

De acuerdo con Páramos (2012, p. 417), en esta etapa de la lingüística contrastiva, el Análisis de Errores (AE), el aprendiz desempeña un papel activo en su producción de L2. Asimismo, sus errores no son meras interferencias de su lengua materna, sino, interferencias que el aprendiz no puede controlar. Durante este proceso, los estudiantes prueban a formular diversas hipótesis para acercarse a la L2 (Alvarez, 2012, p. 247).

Si comparamos el análisis contrastivo y el análisis de errores, es posible observar diferencias. En el análisis contrastivo, según Páramos (2012, p. 418), el error se considera una desviación de las reglas de la lengua adicional y tiene su origen en las estructuras de la lengua materna. Conforme Baralo (1999, p. 37) el análisis de errores estaba en contra del análisis contrastivo, pues defendía la idea de que los errores son como hipótesis que el aprendiz de L2 va elaborando y que además, “(...) no todos los errores se podían predecir por el Análisis Contrastivo y que los que aprenden una LE cometen errores que no se deben simplemente a transferencias de la LM”

Así, en la AE, el error se define como algo positivo e inevitable, es decir, un proceso que todo estudiante de una lengua adicional atraviesa hasta alcanzar su objetivo. En resumen, a partir del análisis de errores, las interferencias se perciben de forma más positiva. Esta versión más débil de la AC, el paradigma del Análisis de Errores, abrió caminos a una nueva etapa, la de los estudios de la interlengua.

2.1.3 La interlengua en el aprendizaje de ELE

En esta sección hablaremos del último modelo de lingüística contrastiva, y el más común en la actualidad: la interlengua.

La interlengua propone una nueva perspectiva para analizar los errores, considerándolos como elementos relevantes y necesarios para comprender el proceso de aprendizaje de una L2, especialmente cuando su L1 y L2 tienen similitudes. La primera definición de interlengua fue acuñado por Selinker (1972, *apud* Correa 2010, p. 16):

El término interlengua, empleado por primera vez por Selinker en 1972, caracteriza “un sistema lingüístico independiente” que se postula con base en “los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO (Lengua Objeto)

Además, la interlengua presenta varias características propias, Selinker (1991, *apud* Correa, 2010, p. 17) destaca las dos propiedades abajo:

(...) a la vez, como sistemática y variable. Sistemática porque constituye un sistema lingüístico autónomo, de acuerdo con Selinker(1991) y variable, porque se observa que es permeable a sucesivas modificaciones de acuerdo a la progresiva exposición a los datos de la lengua meta,

De este modo, la interlengua fue considerada un camino natural, o sea, es la estrategia que un estudiante utiliza para avanzar en dirección a la L2.

Aunque también puede ser que a la hora de querer expresarse, el aprendiz puede elaborar una forma a partir de algo que es de creación propia, o sea, la estructura no viene del español, ni tampoco del portugués.

En este sentido, Correa (2010, p. 17) destaca que:

(...) la producción de aprendices en interlengua contraría lo que se espera y exhibe no raros casos de estructuras que no se acercan ni a la gramática de la lengua materna, ni a la de la lengua meta.(...) se basa en la operación de reglas que va construyendo y probando el aprendiz, y no en el mero calco de reglas y estructuras de la lengua materna.

Otro teórico que aborda el concepto "interlengua" es Nemser (1971, *apud* Brandão, 2012, p. 43). Este autor concibe la interlengua como un sistema aproximado, con una organización propia, que difiere tanto de la L1 como de la L2.

Más adelante, Corder (1971, *apud* Brandão, 2012, p. 47) se va a referir a la interlengua con el término "dialecto idiosincrático". Conforme los autores anteriores, este término se refiere a lenguas que presentan reglas propias, diferentes de las reglas de cualquier otra lengua existente.

Además, con relación a los errores, Corder (1971) *apud* Brandão (2012, p. 47) destaca que los "errores" que presentan los aprendices no pueden, en realidad, considerarse un fracaso, ya que si el aprendiz aún no conoce las reglas de la L2, su intento de estructurarlas no puede considerarse un error.

Según Corder (1967, 1971, 1981 *apud* Yokota y González, 2024, p. 211) en el contexto del proceso de aprendizaje, el error se revela como un elemento funcional, presentándose como una característica sistemática que refleja la competencia

transitoria del individuo en diferentes etapas de su desarrollo. A partir del análisis del autor, el error se concibe como un componente funcional del proceso de aprendizaje, representando una marca de la competencia transitoria del aprendiz en momentos específicos de su desarrollo.

Además, según Correa (2010, p. 17), la interlengua tiene sus particularidades, algunas reglas utilizadas por el aprendiz son inexplicables por los investigadores y se consideran inestables, ya que el aprendiz se adapta a lo largo de su proceso de aprendizaje, intentando acercarse a la L2, lo que puede llevar al uso de su propia gramática de la L2, que combina reglas de la L1 con reglas ya aprendidas de la L2. De este modo, se infiere que durante la adquisición de la L2, el aprendiz va atravesando y superando diversas etapas, tal como reconoce Correa (2010, p. 17):

Por eso, el término también puede emplearse en el plural, interlenguas, y, en este caso, corresponde a las distintas etapas que atraviesa dado individuo, hasta llegar, idealmente, al conocimiento 'pleno' de la lengua meta.

De esta manera, existen varios niveles de interlengua; cada estudiante se encuentra en una etapa diferente, así, algunos aprendices pueden estar más cerca del portugués y otros del español. Aun así, como los estudiantes tienen su lengua materna como referencia, cabe recordar que las interferencias pueden ser similares.

Según Moita Lopes (1996, *apud* González y Yokota, 2024, p. 213)

(...) la interlengua no se limita al individuo, pues la interlengua de un grupo específico de estudiantes que comparten la misma LM parece presentar procesos de aprendizaje recurrentes”⁸.(traducción nuestra)

Aunque la interlengua puede definirse como un proceso individual, los hablantes de una misma lengua, generalmente presentan procesos recurrentes al aprender la lengua meta, como el español, pues organizan sus enunciados utilizando la estructura de su lengua materna.

Además, la interlengua pasa por un proceso evolutivo histórico, ya que puede adaptarse con el tiempo a través de la percepción lingüística. Según Paiva (2009, *apud* González y Yokota 2024, p. 213), la idea es que el proceso de adquisición de

⁸ “(...) a interlíngua não se restringe ao indivíduo, pois a IL de um grupo específico de alunos que compartilham a mesma LM parece apresentar processos recorrentes de aprendizagem” Moita Lopes (1996, *apud* González y Yokota, 2024, p. 213)

una lengua está en constante cambio, y puede tener períodos de mayor o menor constancia. La interlengua, tendría su propia configuración, idiosincrática.

Aunque el proceso debe ser progresivo, el estudiante va alejándose gradualmente de su lengua materna y acercándose a la lengua meta, hay varios factores que interfieren en este proceso y pueden impedir dicho avance, como veremos en el siguiente apartado de nuestro trabajo.

Teniendo en cuenta los tres modelos de análisis propuestos por la lingüística contrastiva, En el próximo capítulo, analizaremos cómo la transferencia y la interferencia influyen en el aprendizaje de una L2.

2.2 El proceso de transferencia en el aprendizaje de ELE

En esta sección, finalmente mostraremos la definición de transferencia e interferencia.

En primer lugar, es importante destacar que la transferencia se refiere a un proceso amplio, que puede ser positivo o negativo, mientras que la interferencia está relacionada únicamente con la transferencia negativa.

La transferencia se define como la transposición de estructuras de la L1 a la L2 Según Bialystok y Haruka (1994, *apud* Akenberg, 2012, p. 26), el proceso de aprender una segunda lengua en la infancia es similar al de aprender una primera lengua, ya que el aprendiz aún no tiene las estructuras fijadas en su mente. Esto difiere del proceso de aprender una L2 después de que el aprendiz ya ha pasado por la experiencia de adquisición de la L1. En este caso, el aprendiz usará el conocimiento previo de su L1 en el proceso de aprendizaje de la L2, o sea, la interlengua.

Conforme Akenberg (2012, p. 26) la interlengua es un proceso incompleto; es decir, el aprendiz se moverá hacia la lengua adicional, aunque pueda haber regresiones, en las que el aprendiz vuelve a tener interferencias en estructuras previamente asimiladas.

Alvarez (2012, p. 245) explica así el concepto de transferencia:

La transferencia se entiende como el proceso que ocurre cuando el aprendiz de una L2 utiliza los conocimientos lingüísticos y las habilidades comunicativas (ya sea de la L1 o de cualquier otra lengua

previamente adquirida) al producir y procesar mensajes en la L2”(traducción nuestra)⁹

Por otro lado, de acuerdo con González (2005, p. 55), la transferencia tiene varias caras, no podemos limitarla simplemente a la transferencia de hábitos de la L1 a la L2, en realidad es un elemento cognitivo que intermedia el contacto con la L2 y que produce diversos efectos en la producción de la LE; para González uno de estos efectos es la interlengua “calcada” en la lengua materna.

González (2005, p. 56) define la primera cara de la transferencia como: “Se ve una cierta dificultad por parte del aprendiz para desprenderse de las características de su lengua materna, en este caso el PB (...)”

La transferencia también puede darse a través de la generalización de reglas aprendidas, González (2005, p. 63) destaca que:

(...) no sólo generalizaciones no inhibidas de propiedades estructurales de la L1, sino también generalizaciones irrestrictas de propiedades estructurales percibidas de la L2, además de una correspondiente insensibilidad a la ausencia de evidencia que respalde tales sobre generalizaciones, lo que a su vez explicaría el alto grado de resistencia al cambio (...). (traducción nuestra)¹⁰

De esta manera, llegamos a la fosilización, término propuesto por Selinker (1972) y que según Akenberg (2012, p. 26), se refiere a una especie de estancamiento, a veces inconsciente, del aprendiz para avanzar en el aprendizaje del otro idioma.

La fosilización puede producirse por diversas razones: debido al desconocimiento de cómo decirlo en la L2 o tal vez debido a la poca importancia que se le da a cómo se dice, pues se cree que debido a la proximidad de la lengua será fácil que se le entienda. Aunque ese estancamiento puede estar relacionado no solo con el conocimiento que el alumno tiene de la L2, sino también con lo que Ortega (2007, *apud* Castro, 2015) denomina como mecanismos de aprendizaje explícitos, como la modulación del *input*¹¹ que le proporcionamos al aprendiz, (cantidad y

⁹ “Entende-se por transferência o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquirida previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2.” Álvarez (2012, p. 245)

¹⁰ (...) não apenas generalizações não inibidas de propriedades estruturais da L1, mas também generalizações irrestritas de propriedades estruturais percebidas da L2, além de uma correspondente insensibilidade à ausência de evidências que confirmem tais super-generalizações, o que explicaria, por sua vez, o alto grau de resistência à mudança(...) González (2005, p. 63)

¹¹ Es el conjunto de muestras de una L2, en este caso, la lengua española, al que está expuesto el aprendiz durante el proceso de adquisición.

calidad y cómo se transmite), la repetición de las construcciones por ejemplo se trata de mecanismos de aprendizaje que dependen de la atención del aprendiz o de su capacidad para establecer categorizaciones.

González y Yokota (2024) reflexionan sobre ese proceso y sobre los factores que pueden impedir el avance hacia la L2 por parte del aprendiz.

Con relación al proceso de adquisición de una lengua extranjera, González (2024, p. 216) reitera la idea de que la L1 tiene un papel de naturaleza cognitiva en el proceso de adquisición y aprendizaje de la L2 e influye en el proceso de aprendizaje de la L2. González describe el proceso de adquisición y aprendizaje de la LE como de naturaleza cognitiva y selectiva; selectiva en el sentido en que alguien experimenta el entorno y selecciona los estímulos que considera más importantes y a partir de “críterios ya presentes internamente” (2024, p. 215).

Así el aprendiz puede aferrarse a las reglas de la lengua materna, o aprender alguna regla de la lengua meta, y creer que se aplica a todas las situaciones.

De ese modo, ese proceso se describe a partir de una serie de conceptos: el *input* (información) o el estímulo de la L2 al que se expone al estudiante durante el proceso de aprendizaje; el *output*, que es la producción del aprendiz en la L2. Sin embargo, de acuerdo con las autoras, la relación entre el insumo que se les ofrece a los aprendices y la producción está intermediada por la información absorbida (*intake*).

Esa absorción, de acuerdo con González (2024, p. 216), se ve afectada por factores cognitivos, además de otros factores, el conocimiento lingüístico, habilidades metalingüísticas y otros factores que hacen el papel de filtro y que serían de carácter afectivo, identitario y sociocultural. Las experiencias de ese aprendiz de L2 pueden ser determinantes a la hora de mantener o no ciertas tendencias, tal como señala la autora (2024, p. 220):

El proceso de adquisición/aprendizaje del español, o de cualquier otra lengua extranjera, implica un conjunto complejo de factores cognitivos y lingüísticos, además de afectivos e identitarios, en el que las experiencias personales del aprendiz pueden ser determinantes para mantener o no determinadas tendencias.(traducción nuestra)¹²

¹² O processo de aquisição/aprendizagem do espanhol, ou de qualquer língua estrangeira, envolve um complexo conjunto de fatores cognitivos e linguísticos, além dos afetivos e identitários, em que as experiências pessoais do aprendiz podem ser determinantes para a manutenção ou não de certas tendências. González y Yokota (2024, p. 219)

Dentro de esta lógica, un alumno que no tiene mucho contacto con la L2 puede aferrarse únicamente a las reglas de su lengua materna. Como se mencionó anteriormente, este aspecto es negativo, ya que puede conducir a una fosilización temprana. Por ello, es de suma importancia que el aprendiz conozca más que solo la gramática, comprendiendo también las funciones de la lengua.

Al principio, puede generarse un extrañamiento debido a las diferencias con respecto a su lengua materna, sin embargo, a medida que avanza el aprendizaje, este contacto puede ayudar al alumno a desarrollar una relación afectiva con la lengua que está aprendiendo.

Tras la exposición de las teorías de lingüística aplicada, centramos ahora nuestra atención en el modo subjuntivo, y consecuentemente en las oraciones subordinadas.

3. EL MODO SUBJUNTIVO: LENGUA PORTUGUESA Y LENGUA ESPAÑOLA

En este capítulo compararemos las lenguas portuguesa y española con respecto al modo subjuntivo, un tema considerado complejo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación básica.

La lengua portuguesa y la lengua española son lenguas que tienen origen del latín y poseen varias semejanzas y diferencias, una de ellas está a la hora de expresar posterioridad, las dos lenguas utilizan tiempos verbales diferentes para expresar el mismo hecho.

Lengua portuguesa: Futuro do subjuntivo: Quando eu chegar em casa, falo com você.

Lengua española: Presente de subjuntivo: Cuando llegue a casa, hablo con usted.

Para iniciar esta diferenciación es necesario entender qué modo verbal podrá ser empleado en este caso. El español y el portugués comparten tres modos verbales: indicativo, imperativo y subjuntivo. El presente estudio se centrará exclusivamente en el último.

Según Reis apud Faraco y Moura (2013, p. 3089), “el modo subjuntivo expresa un hecho que el hablante considera una posibilidad, un temor o un deseo”(traducción nuestra)¹³. El subjuntivo en ambos idiomas tienen diversos usos, desde expresar un deseo hasta expresar planes futuros, por lo tanto, es posible que los aprendices encuentren mayor dificultad, ya que este modo se sitúa en un tiempo incierto. Ahora que ya conocemos su forma de uso, estudiaremos dos tiempos verbales del modo subjuntivo: el presente y el futuro.

Según la RAE (2024), el futuro subjuntivo de la lengua española se define:

El futuro de subjuntivo se mantiene hoy, como rasgo arcaizante, en los textos jurídicos y en los administrativos. Suele ser más frecuente en las prótasis de las oraciones adverbiales condicionales (Si el testigo supiere escribir, declarará por escrito) y en las de las oraciones concesivas (Tal actuación, aunque fuere bien intencionada, violaría la ley).

Por otro lado, el futuro de subjuntivo en español según la RAE (2024) se define como:

¹³ “O modo subjuntivo expressa um fato considerado pelo falante como uma possibilidade , um receio, um desejo.” Reis apud Faraco y Moura (2013, p. 3089).

Tiempo verbal absoluto del modo subjuntivo que puede hacer referencia a situaciones hipotéticas con diversos grados de probabilidad: Si jurare que se arrepiente de sus actos...; Si tuviere relación con la causa...; Si todo ello estuviere conforme con lo estipulado por la ley...

En español, existen dos formas del modo subjuntivo para expresar la posterioridad. La primera corresponde al presente de subjuntivo, que es la forma utilizada en el español actual; la segunda es el futuro de subjuntivo, cuyo uso ha quedado restringido a textos jurídicos, administrativos y literarios de carácter arcaizante.

Antes de conocer la definición de futuro do subjuntivo en la lengua portuguesa, es necesario entender de donde surgió este tiempo verbal en la lengua portuguesa, Santos (2017, p. 52) explica que “En resumen, los estudios históricos demuestran que el futuro de subjuntivo no existía en el latín clásico, sino que surgió del latín hablado derivado de la fusión del futuro de indicativo con el perfecto de indicativo.” (traducción nuestra)¹⁴.

A partir de esta afirmación, entendemos que el futuro de subjuntivo no tiene base del escrito, sino de una fusión de otros dos tiempos verbales. Es importante señalar que aunque existió esta unión de tiempos verbales, en latín el futuro de indicativo era el más indicado a la hora de expresar planes.

Una vez expuesto su origen en el portugués como lengua materna (PLM), resulta pertinente presentar la definición del modo subjuntivo. En términos generales, este modo verbal desempeña funciones semejantes en ambas lenguas, no obstante, a diferencia del español, el portugués dispone de dos formas para expresar el futuro de subjuntivo: el futuro simple y el futuro compuesto.

En el primer caso, la forma simple se forma con conectores como quando (cuando), se (si), assim que (en cuanto), logo que (en cuanto), depois que (después) + un verbo conjugado en futuro de subjuntivo; ej: “Quando chegar em casa te envio uma mensagem. En el segundo caso, se compone del verbo haver (tener) o ter (tener), conjugado en futuro simple de subjuntivo, seguido de un verbo conjugado en participio pasado, ej: “Quando ele tiver chegado em casa, te enviará uma mensagem”. Mientras en PLM el futuro de subjuntivo es de uso frecuente en la

¹⁴ “Em síntese, os estudos históricos mostram que o futuro do subjuntivo não existia no latim clássico, mas surgiu do latim falado derivado da fusão do futuro do indicativo com o perfeito do indicativo.” Santos(2017, p. 52)

sociedad.

En cambio, en español, el futuro de subjuntivo se considera un arcaísmo y, por lo general, no se encuentra en expresiones orales ni tampoco escritas.

Tras el análisis del origen del modo subjuntivo, en el próximo capítulo, haremos la presentación de un breve estudio diacrónico sobre el futuro del subjuntivo en la lengua española, con el objetivo de contextualizar sus transformaciones históricas y sus implicaciones para la comprensión de las estructuras sintácticas modernas.

3.1 Perspectiva diacrónica: el futuro de subjuntivo en español

En primer lugar, cabe destacar que en español el futuro de subjuntivo es un arcaísmo, únicamente se encuentra en algunos refranes populares y en documentos jurídicos, por ejemplo, y aún está presente en los textos de las constituciones de diversos países. Algunos ejemplos son:

Cuando te dieren la vaquilla, corre con la soguilla (Teresa, II 50)

En la constitución española (1978, p. 36):

“1. **Cuando se propusiere** la revisión total de la Constitución o una parcial que afecte al Título preliminar, al Capítulo segundo, Sección primera del Título I, o al Título II, se procederá a la aprobación del principio por mayoría de dos tercios de cada Cámara, y a la disolución inmediata de las Cortes.”

Debido a lo dicho antes, Reis (2013, p. 3090) afirma que“(...) el futuro de subjuntivo en español no se transmite de forma espontánea, y la falta de contacto, oral o escrito, en el lenguaje cotidiano compromete su uso correcto.”(traducción nuestra)¹⁵.

Por lo tanto, se considera que el uso de formas del futuro de subjuntivo (ES) tanto en el lenguaje oral como en el escrito constituye un uso marcado desde el punto de vista diacrónico y discursivo. Sin embargo, no es común encontrar hablantes que utilicen esta forma al expresar posterioridad, Reis (2013, p. 3090) explica que todavía "Se encuentran vestigios de este tiempo verbal en el lenguaje

¹⁵ “(...) o futuro do subjuntivo do espanhol não é espontaneamente veiculado e a falta de contato, oral ou escrito, na linguagem cotidiana compromete o uso correto”. Reis(2013, p. 3090).

hablado y escrito de las Islas Canarias: Las Palmas y Tenerife."(traducción nuestra)¹⁶.

Si bien el futuro de subjuntivo está convirtiéndose en un arcaísmo en español, su uso sigue siendo común en portugués. Para entender por qué hay esta confusión de los aprendices brasileños a la hora de expresar posterioridad, es importante saber qué semejanzas y diferencias hay en las dos lenguas cuando tratamos del modo subjuntivo.

Tras el análisis previo de las formas y los usos del futuro de subjuntivo en las lenguas portuguesa y española, en esta etapa se procede al examen de las oraciones subordinadas que expresan posterioridad. Se busca, de este modo, establecer una comparación sistemática entre las estructuras presentes en ambas lenguas.

3.2 Construcciones subordinadas temporales Portugués y Español

Las construcciones subordinadas están compuestas por una oración principal y una oración subordinada, para que haya sentido es necesaria la conexión de las dos. Dentro de este grupo de oraciones, existen tres tipos: sustantivas, adjetivas y adverbiales.

Nos centraremos en la oración adverbial. Estas oraciones se denominan así porque expresan una circunstancia mediante un adverbio o no. En total, existen nueve tipos de oraciones adverbiales, pero nuestro objeto de estudio serán las oraciones subordinadas temporales. Las oraciones subordinadas temporales expresarán una relación de tiempo con relación a la oración principal.

Antes de analizar las diferencias y similitudes en su uso, resulta pertinente destacar los nexos que expresan posterioridad en la lengua española, como se muestra en la tabla 1

Tabla 1 - Conectores que expresan posterioridad

Presentar un suceso como contemporáneo de otro: Cuando	Presentar un suceso como inmediatamente posterior al otro: En cuanto
---	---

¹⁶ "Há vestígios desse tempo verbal em ocorrências da língua falada e escrita nas Ilhas Canarias - Las Palmas e Tenerife". Reis (2013, p. 3090)

	Tan pronto como No bien + suceso A + suceso B Así que Apenas
--	---

Subrayar que un suceso se produce cada vez que se produce otro: Siempre Cada vez + que Todas las veces	Presentar dos sucesos progresivos y paralelos: Conforme A medida que + suceso A + suceso B Según
---	---

Fuente de investigación: Gramática comunicativa (Matte Bon, 1995)

Aunque en la lengua portuguesa y española las oraciones subordinadas temporales expresan la misma idea; las dos lenguas presentan estructuras gramaticales diferentes a la hora de expresar posterioridad. Luego presentaremos la estructura utilizada en la lengua española.

En la lengua española se utiliza para expresar posterioridad un conector + un verbo en presente de subjuntivo, como podemos ver en el ejemplo(1) a continuación:

1. *Cuando tengas dinero, saldremos.*

Mientras que en PLM utilizaremos un conector + un verbo en futuro de subjuntivo, en el ejemplo(1) posterior podemos observarlo:

1. Quando tiver dinheiro, sairemos.

A partir de la observación y comparación de estructuras, Schuster (2024, p. 16) al comparar las dos lenguas explica que:

En español, las oraciones subordinadas adverbiales que expresan una intención futura se dividen en dos partes: el presente de subjuntivo (en portugués) y el futuro de subjuntivo (en portugués).(traducción nuestra)¹⁷

Las dos lenguas utilizan tiempos verbales diferentes, aunque expresen la misma idea, en la lengua portuguesa se utilizará el futuro de subjuntivo, en cambio,

¹⁷ Em Orações Subordinadas Adverbiais Temporais com ideia de futuro, no espanhol é utilizado o presente do subjuntivo na oração subordinada, enquanto no português emprega-se o futuro do subjuntivo. Schuster (2024, p. 16)

en español, para relacionar dos hechos que están conectados temporalmente, queriendo expresar posterioridad, se utiliza el presente de subjuntivo.

De esta manera, la tendencia del aprendiz de español como L2, al tener que hacer referencia a ese acontecimiento no experimentado, en el marco de la temporalidad, se vale del tiempo verbal del portugués.

Para explicar la dificultad de los aprendices brasileños al expresar posterioridad, Bechara (2009, p. 268) explica que existen dos tipos de verbos irregulares: los fuertes y los débiles. Los verbos fuertes se caracterizan por un cambio en la raíz verbal en el pretérito perfecto compuesto. Por ejemplo: *Caber* - *Coube* ; *Fazer* - *Fiz*. En cambio, los verbos irregulares débiles se definen por la ausencia de este cambio en la raíz verbal. Así, los verbos irregulares débiles, al conjugarse en futuro de subjuntivo, tienen la misma forma que un verbo conjugado en infinitivo flexionado.

Debido a esta regla de la gramática portuguesa, los aprendices de español como L2 utilizan esta misma forma al expresar posterioridad, sin embargo, cabe señalar que en español no existe el infinitivo flexionado, entonces es agramatical utilizar el infinitivo a la hora de hablar de un posible futuro. Ahora que ya conocemos porque no debemos utilizar las reglas del futuro de subjuntivo de la lengua española mientras aprendemos ELE, es necesario entender cuáles son las posibilidades que los hablantes de PLM utilizan, además de la estructura vista anteriormente.

Partiendo de esta idea, Reis (2013, p. 3092) aclara que, en la gramática portuguesa, es viable el uso de estructuras como “se” + verbo conjugado en presente de indicativo o “quando” + verbo conjugado en presente de subjuntivo. No predomina el uso del futuro de subjuntivo, el autor también aclara que, al expresar posterioridad, el uso del presente de indicativo o de subjuntivo es tan frecuente como el del infinitivo flexionado en PLM, pues poseen la misma equivalencia. Al analizar estas diferencias, se observa que el aprendiz tiende a extrañar el uso del tiempo verbal presente para expresar acciones futuras, lo que puede conducir a errores en la producción lingüística.

Considerando lo expuesto, corresponde al docente implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la comprensión, por parte del alumnado, no solo de las estructuras lingüísticas, sino también del desarrollo de la atención a la lengua y, de manera concomitante, del fortalecimiento de la conciencia metalingüística.

4. METODOLOGÍA

Este capítulo tiene como objetivo describir las decisiones metodológicas tomadas en esta investigación: tipo de investigación, público objetivo de la investigación, instrumento para la recolección de datos, caracterización de los participantes.

4.1 Tipo de investigación

Esta investigación emplea un enfoque cualitativo, dado que pretende comprender las prácticas pedagógicas, las estrategias de enseñanza y las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza del español.

En cuanto a sus objetivos, la presente investigación se trata de un estudio de carácter descriptivo, dado que tiene como objetivo describir las prácticas pedagógicas adoptadas por los docentes en la enseñanza del presente de subjuntivo, así como las estrategias que emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin establecer juicios de valor con respecto a la eficacia de dichas prácticas o estrategias

4.2 Campo de investigación

Las entrevistas se realizaron en un entorno virtual, utilizando la plataforma *GoogleForms*. Los participantes respondieron el formulario individualmente, desde el lugar que eligieron, lo que garantizó mayor comodidad, privacidad y autonomía durante su participación.

Para el acceso al instrumento de recolección de datos se proporcionó un enlace, lo que permitió a los participantes responder cuando les resulta ser más conveniente. Cabe destacar que el formato en línea permite a los participantes expresar sus opiniones con mayor libertad y espontaneidad, sin interferencias externas.

Como criterios de inclusión, decidimos incluir a docentes con experiencia en la educación básica, incluso a aquellos que no trabajaban activamente en el momento de la investigación, considerando que su experiencia profesional previa contribuye al análisis propuesto, y el segundo criterio de inclusión fue la autorización de su

participación en la investigación mediante la firma del formulario de consentimiento informado.

4.3 Instrumento para recopilación de datos

El *corpus* está basado en entrevistas estructuradas como instrumento de recolección de datos, con preguntas que siguen un guión preelaborado, que contienen preguntas destinadas a identificar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en la enseñanza del español, especialmente en lo que refiere a las dificultades derivadas de las diferencias entre los sistemas lingüísticos del español y el portugués, con énfasis en el uso del presente de subjuntivo.

Sin embargo, al ser preguntas abiertas, se consideraron suficientemente flexibles como para permitir una mayor exploración de los temas a lo largo de las respuestas de los participantes.

Las entrevistas se realizaron en línea a través de un formulario, mediante la plataforma *Google Forms*, y tuvieron una duración aproximada de 40 minutos. Los participantes recibieron el formulario de TCLE, con toda la información necesaria para comprender la investigación, y aceptaron participar bajo todas las condiciones propuestas. La presente investigación fue avalada por el Comité de Ética de la UFPB, según consta en el protocolo CAAE nº 96991926.2.0000.5188.

Inicialmente, los docentes recibieron un cuestionario con 10 preguntas, diseñado para recopilar información sobre su formación y sus métodos de enseñanza en la educación básica. La segunda parte tenía como objetivo recoger datos sobre cómo los profesores utilizan sus clases para ayudar a los alumnos a comprender las diferencias lingüísticas entre el español y el portugués, con especial énfasis en el presente de subjuntivo, dado que este contenido se considera complejo debido a la divergencia entre ambos idiomas.

Para obtener la información sociodemográfica de los sujetos de investigación, como nivel educativo y experiencia profesional, se aplicó un cuestionario para caracterizar a los participantes.

Las tres primeras preguntas se utilizaron para determinar el perfil personal de los entrevistados como se muestra en la tabla 2

Tabla 2 - Perfil personal de los profesores

1. Nombre
2. ¿Cuál es tu formación académica?
3. ¿Cuánto tiempo llevas enseñando español en la educación básica?

Fuente de investigación: Elaborado por la autora(2026)

Las siguientes ocho preguntas, fueron empleadas para comprender el papel de la lengua materna en el aprendizaje del español y, en consecuencia, qué estrategias utilizan los profesores para ayudar a los estudiantes a reconocer las diferencias entre el ELE y el PLM, como se muestra en la tabla 3

Tabla 3 - Las concepciones de los entrevistados

1. ¿Cómo te planteas sobre la enseñanza del español en la educación básica y de qué manera la concretas en tu práctica pedagógica? Asimismo, ¿cómo te organizas y qué aspectos consideras prioritarios al momento de planificar una clase?
2. ¿Cómo entiendes el papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje del español?
3. ¿Utilizas algún tipo de evaluación indagatoria para identificar dificultades relacionadas con las diferencias lingüísticas?
4. ¿Cómo abordan las diferencias lingüísticas entre el portugués y el español al enseñar el presente de subjuntivo?
5. ¿Qué estrategias utilizas para reducir la interferencia de las lenguas maternas de los estudiantes? ¿Utilizas ejemplos comparativos entre ambos idiomas? ¿Cómo?
6. ¿Incluyes actividades específicas en tus planes de clase centradas en la comparación entre el portugués y el español?
7. ¿Cómo organizas tus clases para que los estudiantes se den cuenta de estas diferencias?
8. ¿Cómo tus concepciones sobre la enseñanza de idiomas influyen en tus elecciones metodológicas?

Fuente de investigación: Elaborado por la autora(2026)

Las siguientes diez preguntas están relacionadas con la enseñanza del presente de subjuntivo de ELE, en la educación básica en João Pessoa, como se muestra en la tabla 4

Tabla 4 - El presente de subjuntivo en la visión de los entrevistados

1. ¿En qué cursos sueles enseñar el presente de subjuntivo?
2. ¿Cómo sueles presentar el presente de subjuntivo en tus clases?
3. ¿Sueles enseñar el presente de subjuntivo de forma más gramatical o contextualizándolo en situaciones cotidianas? ¿Podrías explicar cómo lo haces?
4. ¿Qué estrategias o actividades utilizas para enseñar el presente de subjuntivo a tus alumnos?
5. ¿Qué materiales didácticos utilizas para enseñar este contenido (libro de texto, actividades propias, recursos digitales, etc.)?
6. Según tu experiencia, ¿te consta que el subjuntivo sea un problema para tus alumnos? si es así, ¿cuáles son las principales dificultades que encuentran los alumnos al aprender el presente de subjuntivo? ¿Cómo intentas ayudar a los alumnos a superar estas dificultades?
7. En español, el presente de subjuntivo se emplea también para expresar posterioridad, mientras que en portugués se utiliza el futuro de subjuntivo. En este contexto, a lo largo de tus clases:¿has identificado manifestaciones de la lengua materna de los alumnos en su producción lingüística? Asimismo, ¿qué estrategias didácticas utilizas para reducir este tipo de interferencias?
8. ¿Podrías describir una lección o actividad en la que hayas trabajado específicamente el presente de subjuntivo?
9. ¿Crees que el tiempo dedicado a enseñar este contenido es suficiente? ¿Por qué?
10. Basándonos en todo lo anterior, ¿puedes afirmar que tus estrategias son efectivas? ¿Cuáles fueron los resultados ya alcanzados?

Fuente de investigación: Elaborado por la autora(2026)

Todas las respuestas se registraron íntegramente en la plataforma y posteriormente se utilizaron para el análisis de datos. En primer lugar, recogemos sus datos sociodemográficos. Una de las preguntas fue con relación a su tiempo de enseñanza, en cuanto a la experiencia de los docentes, los participantes presentaron trayectorias variadas, con un tiempo de enseñanza que oscila entre cinco y diecinueve años. Consideramos positiva esta diversidad de experiencias, ya que contribuye a un análisis más avanzados de las prácticas pedagógicas,

permitiendo la observación de diferentes puntos de vista y enfoques metodológicos. Asimismo, se tuvieron en cuenta los contextos en los que trabajaban los docentes, todos tienen experiencia en la educación pública, con el fin de reflejar una realidad más frecuente.

Los participantes serán identificados mediante códigos (P1, P2, P3, P4 y P5) para garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada como se muestra en la tabla 5

Tabla 5 - Respuestas de la identificación de los docentes

Identificación	Formación académica	Tiempo de experiencia
P1	Letras español y periodismo	19 años
P2	Letras español y Letras portugués	10 años
P3	Letras español (UFPB) y especialización en literatura, lengua y lenguaje.	10 años
P4	Letras español	10 años
P5	Filología Española	9 años

Fuente de investigación: Elaborado por la autora(2026)

Todas las respuestas se almacenaron íntegramente y se utilizaron posteriormente para el análisis. El guión de la entrevista se elaboró con base en los objetivos propuestos en esta investigación, considerando preguntas relacionadas con posibles estrategias de enseñanza utilizadas en la enseñanza del español, especialmente en contenidos que difieren del portugués, con énfasis en el presente de subjuntivo. También se analizó la planificación pedagógica orientada al desarrollo de la conciencia lingüística del alumnado y, en consecuencia, las concepciones del profesorado sobre la enseñanza del español en educación básica.

En cuanto a los datos obtenidos, inicialmente se realizó una lectura completa de todas las respuestas, para luego identificarlas y separarlas en unidades temáticas relacionadas con los objetivos de esta investigación. Finalmente, el análisis de las respuestas se interpretó en relación con el marco teórico de la investigación, destacando las implicaciones para el aprendizaje de una segunda lengua y las

implicaciones de las divergencias en el sistema lingüístico entre el portugués y el español, en la enseñanza del presente de subjuntivo.

En esta investigación, la recopilación de datos se organizó en torno a unidades temáticas, detalladas como puntos analíticos que guían tanto el desarrollo del instrumento de recolección de datos (entrevista estructurada) como el proceso de interpretación de los datos. Estas unidades se definieron en función de los objetivos del estudio, lo que permitió organizar las preguntas en categorías analíticas coherentes.

Unidad Temática 1: Contexto de enseñanza y abordaje del contenido, se buscó identificar en qué niveles educativos se enseña el presente de subjuntivo, así como comprender cómo los docentes introducen este contenido, ya sea mediante un enfoque predominantemente gramatical o contextualizado.

Unidad Temática 2: Con las estrategias de enseñanza y recursos pedagógicos, se analizaron las metodologías, actividades y materiales utilizados por los docentes para enseñar el presente de subjuntivo.

Unidad Temática 3: Con las dificultades de aprendizaje y procesos de intervención, se investigaron las principales dificultades que enfrentan los estudiantes, así como las estrategias implementadas por los docentes para ayudarlos a superarlas.

La Unidad Temática 4: La interferencia lingüística e interlengua se centró en examinar la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje del español, así como las estrategias que utilizan los docentes para minimizar posibles interferencias. A partir de las dificultades específicas del presente de subjuntivo se profundizó en el análisis de cuestiones relacionadas con el uso de este tiempo verbal, especialmente en lo que respecta a las diferencias entre el portugués y el español.

La Unidad Temática 5: En la planificación y adaptación de la enseñanza se buscó comprender cómo los docentes organizan sus clases, distribuyen el tiempo de enseñanza e identifican las dificultades de los estudiantes.

Finalmente, la Unidad Temática 6: Con las concepciones pedagógicas de los docentes se analizaron las reflexiones, percepciones y perspectivas del docente sobre la enseñanza del español, así como la influencia de estas concepciones en sus prácticas pedagógicas.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL *CORPUS*

En este capítulo, analizaremos los datos recogidos a partir de las entrevistas respondidas por docentes de educación básica en João Pessoa¹⁸. En total cinco docentes de español que trabajan en la ciudad de João Pessoa participaron en la investigación. La selección de los participantes se basó principalmente en su experiencia docente en la enseñanza de lengua español en la educación básica.

5.1 Unidad temática 1: Contexto de enseñanza y abordaje del presente de subjuntivo

En la primera unidad didáctica, el objetivo se centra en el contexto de enseñanza de los docentes y cómo abordan el presente de subjuntivo en sus clases. Todos los profesores indicaron que imparten este contenido en la enseñanza media, sin especificar el curso. En la unidad temática 1, utilizamos tres preguntas extraídas de los cuestionarios para el análisis, como se muestra en la tabla 6

Tabla 6 - Contexto de enseñanza y abordaje del presente de subjuntivo

1. ¿En qué cursos sueles enseñar el presente de subjuntivo?
2. ¿Sueles enseñar el presente de subjuntivo de forma más gramatical o contextualizándolo en situaciones cotidianas? ¿Podrías explicar cómo lo haces?
3. ¿Podrías describir una lección o actividad en la que hayas trabajado específicamente el presente de subjuntivo?

Fuente de investigación: Elaborado por la autora(2026)

Las respuestas no presentaron divergencia principalmente porque todos los participantes trabajan en la enseñanza media, que es, por lo tanto, el nivel educativo en el que son responsables de abordar el contenido mencionado.

A partir de este contexto, comenzamos a comprender gradualmente las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza del presente de subjuntivo. Al preguntarles sobre el enfoque utilizado para enseñar el presente de subjuntivo, ya

¹⁸ Una de las entrevistadas imparte clases en una escuela del estado de Pernambuco y también en el estado de Paraíba, aunque en una de sus respuestas solo menciona el primer estado.

sea más gramatical o contextualizado, los docentes presentaron respuestas variadas, destacando diferentes estrategias pedagógicas.

En primer lugar, observamos, que a través de las respuestas, los entrevistados utilizan situaciones de la vida real como estrategia de enseñanza. Como afirmó el participante P2:

Suelo presentar el presente de subjuntivo de forma contextualizada para que el alumno comprenda y utilice este tiempo verbal en situaciones comunicativas reales, como expresar deseos, quejas, necesidades o planes futuros.(P2,2026)

Destacamos esta perspectiva porque demuestra un enfoque contextualizado, en el que el contenido se presenta a partir de situaciones cercanas a la vida cotidiana de los alumnos. Esta visión es relevante porque refleja la preocupación por fomentar la comunicación y el uso significativo de la lengua en contextos reales.

Algunos participantes indicaron el uso de un enfoque mixto, es decir, la combinación de explicaciones gramaticales con la contextualización en situaciones cotidianas. P1 afirmó: “Un poco de contextualización y explicación de la parte gramatical”, mientras que P4 declaró: “Primero les enseño la parte gramatical y luego ejemplos reales de la vida cotidiana”. Estas respuestas sugieren un intento de equilibrar la enseñanza estructural del idioma con su uso práctico.

Pedimos a los docentes que describiesen las actividades utilizadas en clase para enseñar el presente de subjuntivo, con el fin de comprender cómo ponen en práctica sus conceptos. Un entrevistado mencionó el uso de actividades que demuestran las similitudes y diferencias entre el español y el portugués, con el objetivo de evitar la transferencia lingüística entre PLM y ELE, pero no especificó cómo se llevaría a cabo esta lección ni qué ejemplos se presentaron en clase. Por otro lado, otro entrevistado explicó que enseña el presente de subjuntivo de forma más indirecta, dando ejemplos sobre deseos, sabiendo que los alumnos se ven impulsados a usar el presente de subjuntivo, y también retomando un tema muy importante: la igualdad de derechos.

Otro entrevistado compartió su plan de clase para dos clases: primero, introduce el tema con una fiesta de cumpleaños, luego presenta las diferencias culturales, después de estas presentaciones, el profesor explica la estructura verbal y su uso. En la segunda lección, el profesor retoma el contenido a través del tema de los sentimientos, relacionándolo con la película *Intensamente*. Para concluir la

lección, el profesor repasa el uso del subjuntivo y el infinitivo con ejemplos cotidianos. Entendemos que los docentes utilizan diferentes estrategias para introducir este contenido, desde las emociones hasta la lucha por la igualdad, temas que actualmente son muy relevantes. Estas actividades ayudan a enseñar contenidos que muchos consideran muy complejos, dada la diferencia de uso entre el PLM y el ELE.

Algunos de los profesores mencionados proporcionaron otros materiales que utilizan para enseñar el presente de subjuntivo en sus clases de español. P4 proporcionó imágenes del libro, que se utiliza en las escuelas secundarias estatales del estado de Paraíba, libro este aprobado por el PNLD.

En primer lugar, es importante destacar que solo hay dos páginas en el libro dedicadas al modo subjuntivo en general. El capítulo comienza con un repaso del modo indicativo, con oraciones de un texto disponible en otro capítulo. Hay una oración con verbos en presente de indicativo y otra con verbos en presente de subjuntivo, lo que provoca a los estudiantes a notar la diferencia entre los dos modos verbales. Inmediatamente después, se muestran los usos del modo subjuntivo, seguidos por la conjugación de los modos subjuntivo e indicativo. El libro no proporciona ninguna actividad que fomente el aprendizaje centrado en la gramática, como preguntas de completar espacios en blanco.

En la segunda página del libro, el enfoque está en la comparación entre portugués y español. La página empieza explicando brevemente que, en ciertos contextos en portugués, solo es posible utilizar el subjuntivo, mientras que en español es posible usar tanto el subjuntivo como el indicativo. Además, el libro presenta fragmentos en portugués con ejemplos que usan el adverbio “tal vez” en subjuntivo, y en español en ambos modos, y pide a los estudiantes que identifiquen qué oración es más probable que ocurra, si es usando el subjuntivo o el indicativo.

En este material, podemos ver que no hay una priorización de la comunicación, ni de los ejercicios gramaticales, lo que dificulta el trabajo de los docentes, quienes necesitan crear sus propios materiales para enseñar el contenido, ya que no hay nada en el libro que explique el presente de subjuntivo en español.

El segundo material proporcionado contiene varias páginas de diapositivas tomadas de internet; estas no son creaciones de los entrevistados. Este material de investigación se relaciona con la enseñanza del presente de subjuntivo en conexión con el cumpleaños del personaje Mafalda. La lección comienza solicitando

sugerencias para el cumpleaños de Mafalda e introduciendo vocabulario y expresiones. A continuación, aborda la gramática, con conjugaciones verbales relacionadas con los cumpleaños. La lección alterna entre contenido gramatical y vocabulario relacionado con el cumpleaños de Mafalda. Tras explicar ejemplos contextualizados, se explican explícitamente las formas de usar el presente de subjuntivo y, finalmente, se proponen actividades gramaticales.

Así pues, entendemos que, para los profesores entrevistados, la enseñanza de una lengua extranjera no debe basarse únicamente en el aprendizaje de sus estructuras gramaticales, ni únicamente en la observación de la lengua en su contexto real, lo ideal sería un equilibrio entre ambos aspectos, entendiendo que las estructuras gramaticales son importantes para el aprendizaje, pero este aspecto por sí solo no se considera suficiente para un aprendizaje significativo, un concepto que fue reiterado varias veces por la mayoría de los entrevistados.

En resumen, los datos iniciales obtenidos indicaron que la enseñanza del presente de subjuntivo en español es entendida por los entrevistados como un proceso que debe abarcar tanto aspectos gramaticales como comunicativos. Además, las prácticas descritas demostraron una preferencia por lecciones contextualizadas con materiales auténticos, con el objetivo de fomentar una conexión entre el contenido lingüístico y las experiencias de la vida real de los estudiantes. Por lo tanto, los resultados sugieren prácticas pedagógicas alineadas con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, en el que la gramática se utiliza como herramienta para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

5.2 Unidad temática 2: Estrategias didácticas y recursos pedagógicos para la enseñanza del presente de subjuntivo

En la segunda unidad, nos proponemos conocer y analizar las estrategias utilizadas por los profesores en el aula, con el objetivo de comprender cómo estas contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Este estudio implica observar metodologías, recursos didácticos, formas de evaluación y la interacción entre profesor y alumnos, reflexionando sobre prácticas que favorecen un aprendizaje más significativo. En la unidad temática 2, utilizamos dos preguntas para la recopilación y el análisis de los datos, como se muestra en la tabla 7

Tabla 7 - Estrategias didácticas y recursos pedagógicos para la enseñanza del presente de subjuntivo

1. ¿Qué estrategias o actividades utilizas para enseñar el presente de subjuntivo a tus alumnos?
2. ¿Qué materiales didácticos utilizas para enseñar este contenido?

Fuente de investigación: Elaborado por la autora(2026)

En cuanto a las estrategias y actividades utilizadas para enseñar el presente de subjuntivo, los docentes presentaron una diversidad de prácticas que, en su mayoría, refuerzan sus respuestas previas sobre el uso de la perspectiva comunicativa y contextualizada. Algunos docentes destacaron la importancia de partir de contextos significativos para luego introducir la explicación gramatical. P1 afirma: “Presento una parte contextualizada en clase y, a partir de ahí, enseño la parte gramatical”, evidenciando una secuencia didáctica que prioriza el uso antes de presentar la explicación gramatical.

Otros entrevistados enfatizaron el uso de diversas actividades, como la comprensión audiovisual, la lectura de textos y las discusiones orales sobre temas de la vida real, que favorecen el uso del presente de subjuntivo en contextos reales. En este sentido, P2 afirma: “Utilizo actividades de comprensión audiovisual, lectura de textos y discusiones orales sobre temas de la vida real...”.

Además de las estrategias ya mencionadas, también se mencionaron prácticas como actividades en parejas o en grupo, el uso de videos y audios, así como ejercicios de refuerzo y textos dialogados. También hay docentes que enfatizaron la dimensión comunicativa como punto central de la enseñanza. P5 destacó que “la estrategia más eficaz consiste en priorizar la intención comunicativa (...) en lugar de simplemente memorizar tablas de conjugación”, reforzando un enfoque que valora el significado y el uso del lenguaje, y no la mera memorización de las reglas y conjugaciones verbales del subjuntivo.

En cuanto a los materiales didácticos, se observa una variedad de recursos utilizados por los entrevistados. Muchos combinan materiales tradicionales, como libros de texto y la pizarra, con recursos digitales y actividades originales. P2 afirmó: “Utilizo diversos materiales didácticos: libros de texto, recursos digitales, la

pizarra...”, lo que evidencia el uso de diferentes recursos en el proceso de enseñanza.

Además de los materiales más convencionales, algunos docentes destacaron el uso de tecnologías contemporáneas, como la inteligencia artificial, para crear diálogos basados en la vida cotidiana de los estudiantes.

En general, tanto las estrategias como los materiales presentados por los entrevistados apuntan a una práctica pedagógica diversificada que busca integrar diferentes metodologías y recursos para promover un aprendizaje más significativo y contextualizado del presente de subjuntivo para sus estudiantes.

En resumen, los resultados indicaron que, desde la perspectiva de los entrevistados, la enseñanza del presente de subjuntivo se aborda mediante estrategias que enfatizan la contextualización y la interacción entre los estudiantes. La diversidad de recursos citados por los entrevistados reveló un esfuerzo significativo por parte de los docentes para que el aprendizaje sea más significativo y relevante para la realidad de los estudiantes.

5.3 Unidad temática 3: Dificultades de aprendizaje y procesos de intervención pedagógica

En la tercera unidad temática, nuestro objetivo era comprender las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza del español en la educación básica y, posteriormente, determinar si el presente del subjuntivo, base de nuestro estudio, representaba un desafío en su enseñanza.

En esta unidad temática, utilizamos dos preguntas tomadas del cuestionario, como se muestra en la tabla 8

Tabla 8 - Dificultades de aprendizaje y procesos de intervención pedagógica

1. Según tu experiencia, ¿te constas que el subjuntivo sea un problema para tus alumnos? si es así, ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran los alumnos al aprender el presente de subjuntivo? ¿Cómo intentas ayudar a los alumnos a superar estas dificultades?
2. ¿Cómo te planteas sobre la enseñanza del español en la educación básica y de qué manera la concretas en tu práctica pedagógica? Asimismo, ¿cómo te organizas y qué aspectos consideras prioritarios al momento de planificar una clase?

Fuente de investigación: Elaborado por la autora(2026)

En nuestra primera pregunta, consultamos a cada docente si, en su opinión, el presente de subjuntivo representaría un desafío para sus estudiantes. Si la respuesta era afirmativa, también se les pidió que mencionaran las dificultades que identifican en sus estudiantes. De los cinco entrevistados, solo uno indicó que no considera el presente de subjuntivo un reto. Los otros cuatro explicaron que sí creen que este contenido representa un obstáculo en la enseñanza del español.

Una de las dificultades señaladas por los entrevistados fue la respuesta de P5, quien afirmó que “Sí, el presente de subjuntivo suele ser una dificultad para muchos estudiantes, principalmente porque en portugués y español existen similitudes y diferencias en su uso, lo que puede generar interferencia lingüística”. Sabemos que existen diferencias en la forma en que se usa este tiempo verbal en ambos idiomas, y a menudo los estudiantes utilizan el conocimiento previo de su lengua materna como estrategia para aprender un idioma similar, como el español.

Estas estrategias pueden ser útiles al inicio del aprendizaje, en contenidos convergentes, pero en contenidos divergentes como el presente de subjuntivo, puede producirse interferencia. En estos casos, aunque la corrección del profesor sea necesaria para señalar el error, esta no garantiza, que el estudiante comprenda la diferencia entre ambas lenguas. Además de la corrección, es necesaria que esté acompañada de una explicación y de actividades contextualizadas que permitan al aprendiz identificar y comprender las particularidades de la lengua meta.

Además, P2 explicó que “(...)pero la confusión más común ocurre en el uso de este tiempo/modo verbal en situaciones que expresan planos futuros (Cuando + Presente de Subjuntivo), pues los estudiantes suelen asociar al portugués (Cuando + Sujeto + Infinitivo). La estrategia para ayudar a superar esta confusión es mostrar ejemplos comunicativos reales y practicar este uso a través de actividades”, el entrevistado afirmó que identificó que la mayor dificultad que tienen sus estudiantes es la de expresar planes futuros con el modo subjuntivo. Esta dificultad surge porque en portugués no usamos el presente de subjuntivo para expresar el futuro, sino el futuro de subjuntivo, mientras que en español el futuro de subjuntivo es considerado un arcaísmo, y actualmente se puede principalmente encontrarlo en documentos jurídicos.

Otro problema que destacó P4 fue "Entiendo como principal dificultad la deficiencia en el conocimiento de la gramática básica, incluida la propia lengua materna". Esta opinión nos hace reflexionar que una de las posibles razones de las dificultades que presentan los estudiantes brasileños de español es su limitado conocimiento de la gramática básica de su lengua materna. Si un estudiante no sabe usar correctamente una forma verbal en su lengua materna, también tendrá dificultades para expresarse en español, ya que una de las estrategias que utilizan los aprendices es usar lo que han aprendido en su lengua materna.

La segunda pregunta se refería a la concepción de la enseñanza del español en la educación básica y cómo esta influye en la organización de sus clases.

El entrevistado P1 explicó que "Mi concepción de la enseñanza del español en la educación básica se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa y la formación integral del alumno". Además, el mismo entrevistado explicó que entiende que la comunicación es el objetivo principal, pero que para que esta comunicación sea efectiva debe existir un equilibrio entre la gramática y la interacción del alumno, considerando que la gramática es una herramienta de apoyo para lograr una comunicación eficaz. Otro entrevistado nos dio una respuesta similar a la del entrevistado anterior, P5, quien afirmó: "Considero que la enseñanza del español en la educación básica debe promover no solo el aprendizaje de las estructuras gramaticales, sino también el desarrollo de la comunicación, la conciencia intercultural y la reflexión lingüística".

Estas respuestas demostraron que los docentes comprenden que, en la educación básica, la enseñanza de lenguas extranjeras está orientada a la comunicación. Sabiendo esto, la comunicación va más allá de memorizar estructuras gramaticales, también se relaciona con la interculturalidad, con el conocimiento de diferentes culturas y sus variaciones fonéticas, por ejemplo. Pero también se relaciona con la reflexión lingüística, es decir, el estudiante debe aprender no solo que el verbo se conjuga de cierta manera, sino también comprender que existen diferencias de uso con respecto a su lengua materna.

Según la perspectiva de los docentes entrevistados, entendemos que el presente de subjuntivo se considera un reto en la educación básica, ya sea por falta de comprensión de la gramática o por desconocimiento de las diferencias de uso entre su lengua materna y ELE.

Aunque los profesores explicaron que hay poco tiempo para explorar el contenido y que a menudo no pueden ir más allá de lo superficial, expresaron que utilizan materiales auténticos y situaciones cotidianas en sus clases posiblemente con la intención de acercar a los estudiantes al contenido que están aprendiendo, y que de esta manera los estudiantes aprenden más que solo reglas gramaticales, sino, son capaces de observar la lengua en uso.

En general, los resultados mostraron que los entrevistados tienen una visión amplia de la enseñanza de idiomas y reconocen las dificultades que presenta el aprendizaje del presente de subjuntivo. Por lo tanto, las estrategias citadas revelan un interés por promover intervenciones que aborden las estructuras gramaticales y las prácticas comunicativas, con el fin de reducir las dificultades de los estudiantes y fomentar un aprendizaje más significativo. Así, los datos reforzaron la importancia de los enfoques contextualizados y reflexivos para la enseñanza del español en la educación básica, especialmente en la enseñanza de contenidos gramaticales considerados complejos, como el presente de subjuntivo.

5.4 Unidad temática 4: Interferencia lingüística, interlengua y dificultades del presente de subjuntivo

En la unidad temática 4, indagamos cómo los docentes preparan a sus estudiantes para reducir la interferencia de su lengua materna en el aprendizaje del español. En esta unidad temática, utilizamos cuatro preguntas tomadas del cuestionario, como se muestra en la tabla 9

Tabla 9 - Interferencia lingüística, interlengua y dificultades del presente de subjuntivo

1. ¿Qué estrategias utilizas para reducir la interferencia de las lenguas maternas de los estudiantes? ¿Utilizas ejemplos comparativos entre ambos idiomas? ¿Cómo?
2. ¿Incluyes actividades específicas en tus planes de clase centradas en la comparación entre el portugués y el español?
3. En español, el presente de subjuntivo se emplea también para expresar posterioridad, mientras que en portugués se utiliza el futuro de subjuntivo. En este contexto, a lo largo de tus clases: ¿Cómo abordan las diferencias lingüísticas entre el portugués y el español al enseñar el presente de subjuntivo?

4. ¿Has identificado manifestaciones de la lengua materna de los alumnos en su producción lingüística? Asimismo, ¿qué estrategias didácticas utilizas para reducir este tipo de interferencias?

Fuente de investigación: Elaborado por la autora(2026)

El entrevistado P1 cree que usar ejemplos comparativos de ambos idiomas es útil para el aprendizaje, pero advierte que este uso debe ser equilibrado y que la enseñanza no debe basarse únicamente en traducir frases de un idioma a otro, sino más bien en hacer que los estudiantes tomen conciencia de que existen diferencias entre ambos idiomas. Dos de los entrevistados explicaron que no les gusta usar ejemplos comparativos. Por otro lado, P5 reiteró la idea de que los ejemplos comparativos son importantes porque los estudiantes necesitan identificar las similitudes y diferencias entre los dos idiomas, para que puedan comprender cómo su lengua materna puede influir en el aprendizaje del español.

Además, P5 mencionó que usa comparaciones lingüísticas al enseñar los tiempos pasados, ya que cree que pueden generar muchas interferencias. Siguiendo con esta idea, P2 aclaró que considera difícil evitar la interferencia de la lengua materna en el aula, pero cree que a veces es importante mostrar este contraste entre los dos idiomas. Se citó como ejemplo el presente de subjuntivo en español y portugués, que presentan patrones de uso diferentes y provocan diversas interferencias en la producción de los estudiantes. En primer lugar, les preguntamos si ya habían identificado interferencias de la lengua materna en la producción de los alumnos y cómo abordaban estas diferencias para reducir las transferencias lingüísticas.

Dos de los entrevistados explicaron que en sus clases era posible encontrar interferencias de su lengua materna, y señalaron que esto era particularmente evidente en estructuras relacionadas con el presente de subjuntivo, especialmente en oraciones temporales y condicionales. Conociendo estas manifestaciones de la lengua materna en clase, los docentes explicaron cómo intentan reducir dichas transferencias.

P1 retomó su idea ya expuesta en la unidad anterior, explicando que “Abordo las diferencias lingüísticas entre portugués y español de forma contrastiva y contextualizada, especialmente al enseñar el presente de subjuntivo. Considero

esencial que los alumnos sean conscientes de las similitudes y, sobre todo, de las diferencias entre ambas lenguas para evitar la interferencia”.

Siguiendo esta idea, el mismo entrevistado citó uno de sus ejemplos comparativos: “Trabajo con ejemplos comparativos que nos permiten observar cómo ciertas estructuras que en portugués usan el indicativo, en español requieren el subjuntivo, como en expresiones de duda, deseo o emoción. Además, enfatizo el uso del subjuntivo en oraciones con conectores como cuando, aunque o para que, resaltando los cambios de significado”. Esta perspectiva nos muestra que el presente de subjuntivo requiere más atención al enseñarse en educación básica, sabiendo que su uso difiere del portugués.

Por lo tanto, el profesor explicó que utiliza actividades prácticas para reducir la interferencia, actividades que comienzan con completar oraciones, pasan a reformular oraciones y terminan con el análisis de errores comunes. El entrevistado cree que esto ayudará a los alumnos a desarrollar una mayor conciencia lingüística y comunicativa en su uso en contextos del mundo real, sin depender únicamente de la conjugación verbal.

Con estas respuestas, comprendemos que no todos los docentes emplean las mismas estrategias con sus alumnos. Mientras que algunos argumentan que comparar ambos idiomas es importante, otros justifican su preferencia por no hacerlo. Además, esta información aclara que no todos los docentes se preocupan por las interferencias que producen sus alumnos, ya que sabemos que, dado que el español y el portugués comparten algunas similitudes, los estudiantes que aún no dominan el español, utilizan su lengua materna como medio de comunicación.

Los datos revelaron que, según los entrevistados, la interferencia lingüística se percibe como un desafío constante en la enseñanza del español a estudiantes brasileños. Las respuestas demostraron que la comparación de lenguas, cuando se utiliza de forma reflexiva y contextual, puede constituir una herramienta pedagógica importante para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. Además, los resultados reforzaron la relevancia de las prácticas que promueven la reflexión sobre el lenguaje; estas actividades pueden ayudar a los estudiantes a construir una interlengua cada vez más cercana al español.

Además, los resultados indicaron que las dificultades en el aprendizaje del presente de subjuntivo están directamente relacionadas con la influencia de la lengua materna y las particularidades del contexto de enseñanza del español para

los estudiantes brasileños. Las respuestas revelaron que el trabajo comparativo y contextualizado constituye una estrategia relevante para reducir la interferencia lingüística y promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Así, desde la perspectiva docente, se reforzó la importancia de las prácticas pedagógicas que integran la reflexión lingüística, el uso significativo del lenguaje y la exposición a contextos comunicativos auténticos, contribuyendo a un aprendizaje potencialmente efectivo del presente de subjuntivo.

5.5 Unidad temática 5: Planificación y adaptación de la enseñanza

En la unidad seis, buscamos comprender la planificación y las adaptaciones realizadas por los docentes, basándonos en todo lo analizado en las unidades anteriores. En esta unidad temática, utilizamos tres preguntas extraídas de los cuestionarios, tal como se muestra en la tabla 10

Tabla 10 - Planificación y adaptación de la enseñanza

1. ¿Cómo organizas tus clases para que los estudiantes se den cuenta de estas diferencias?
2. ¿Utilizas algún tipo de evaluación indagatoria para identificar dificultades relacionadas con las diferencias lingüísticas?
3. ¿Crees que el tiempo dedicado a enseñar este contenido es suficiente? ¿Por qué?

Fuente de investigación: Elaborado por la autora(2026)

Primero, les preguntamos si consideraban suficiente el tiempo dedicado a la enseñanza del presente de subjuntivo. Cuatro de los cinco entrevistados respondieron que no lo consideraban suficiente, citando la falta de tiempo como el principal factor influyente, ya que las clases duran un promedio de 45 minutos y se realizan solo una vez por semana, lo que dificulta su capacidad para dedicar tiempo a una comprensión más profunda del presente de subjuntivo.

Posteriormente, indagamos sobre la organización de sus lecciones, con el objetivo de comprender cómo, incluso con un tiempo limitado dedicado a la enseñanza del presente de subjuntivo. Aunque los docentes organicen sus clases

con el propósito de que los estudiantes tomen conciencia de las diferencias lingüísticas entre el portugués y el español, esta concienciación no garantiza que los aprendices comprendan el uso adecuado de estas estructuras.

P1 explicó que el objetivo de sus clases es desarrollar la conciencia lingüística de los estudiantes, y para ello utilizan una secuencia didáctica que incluye: reflexión, comparación y práctica. Inicialmente en sus clases, el docente busca activar el conocimiento previo de los estudiantes a través de ejemplos de sus vidas. Según el docente, las preguntas permiten a los estudiantes identificar algunas interferencias.

Después de este momento de reflexión, el docente comienza la fase de comparación. El entrevistado explicó que evita comenzar con reglas gramaticales, pero utiliza comparaciones explícitas para que los alumnos observen las similitudes y diferencias. Posteriormente, propone que los alumnos creen sus propias reglas a partir de los ejemplos mostrados, ya que, según P1, esta actividad fomenta la autonomía. En la fase práctica, P1 explicó que las actividades se centran en completar espacios en blanco, seleccionar las respuestas correctas y corregir oraciones.

Esta secuencia didáctica, presentada por P1, mostró la planificación de un docente que busca que el alumno reflexione sobre el idioma y no se limite a las reglas gramaticales, aunque el entrevistado afirma que estas son importantes.

Finalmente, preguntamos a los entrevistados si utilizan algún tipo de evaluación basada en la indagación para identificar posibles dificultades relacionadas con las diferencias lingüísticas entre la lengua materna del estudiante y el español. Dos de los cinco entrevistados respondieron que no realizan ningún tipo de evaluación, justificándolo con la falta de tiempo, una justificación muy común entre los profesores de lenguas extranjeras, dado que solo hay una clase de ELE por semana, y que dura menos de una hora.

Por otro lado, tres profesores mencionaron que sí realizan estas evaluaciones iniciales. P1 explicó que las lleva a cabo al inicio del proceso de enseñanza. Estas actividades, consideradas sencillas por el entrevistado, incluyen ejercicios de comprensión, producción escrita e interacciones orales. A partir de estas actividades, el profesor puede observar posibles interferencias y proponer adaptaciones en sus estrategias de enseñanza y en la planificación de actividades. P1 también defendió la evaluación diagnóstica como una herramienta fundamental para promover un aprendizaje más efectivo.

El análisis de las respuestas de los participantes reveló que la mayoría considera insuficiente el tiempo dedicado a la enseñanza de contenidos relacionados con las diferencias lingüísticas entre el portugués y el español, y citó el presente de subjuntivo como uno de los temas cuyo estudio en profundidad no es posible debido al tiempo limitado en clase.

En cuanto a las estrategias de planificación de clases para resaltar las diferencias lingüísticas, se identificó un predominio de enfoques contextualizados y comparativos entre ambos idiomas. Estas estrategias fomentan la reflexión sobre las diferencias y similitudes lingüísticas entre las dos lenguas, promoviendo una reducción de la interferencia lingüística y contribuyendo a la construcción de un aprendizaje más efectivo y significativo, términos que fueron repetidos en varias ocasiones por los participantes.

En general, los resultados indicaron que la enseñanza de las diferencias lingüísticas entre el español y el portugués presenta dificultades debido al tiempo disponible para impartir el contenido. Sin embargo, se observa que los docentes se preocupan por desarrollar estrategias que promuevan la reflexión lingüística y faciliten el aprendizaje del alumnado.

5.6 Unidad temática 6: Concepciones docentes y estrategias pedagógicas en la enseñanza de ELE

En nuestra última unidad temática, nos propusimos analizar las concepciones pedagógicas de los docentes entrevistados para comprender cómo influyen en sus prácticas en el aula y, en última instancia, determinar si consideran que sus prácticas son efectivas y dan resultados. En la última unidad temática, utilizamos tres preguntas para recopilar datos, como se muestra en la tabla 11

Tabla 11 - Concepciones docentes y estrategias pedagógicas en la enseñanza de ELE

1. ¿Cómo entiendes el papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje del español?
2. ¿Cómo tus concepciones sobre la enseñanza de idiomas influyen en tus elecciones metodológicas?

3. Basándonos en todo lo anterior, ¿puedes afirmar que tus estrategias son efectivas? ¿Cuáles fueron los resultados ya alcanzados?

Fuente de investigación: Elaborado por la autora(2026)

En primer lugar, indagamos sobre cómo entienden los entrevistados el papel de la lengua materna en el aprendizaje del español en la educación básica.

P1 explicó que cree que la lengua materna es fundamental para aprender español, ya que permite a los alumnos comprender y comparar las estructuras estudiadas. Sin embargo, defendió la idea de que debe utilizarse estratégicamente, puesto que puede convertirse en un obstáculo, estos obstáculos pueden generar interferencias, provocando que el alumno se encuentre atrapado en una interlengua, incapaz de distanciarse de su lengua materna.

Asimismo, otro entrevistado, P2, compartió la misma idea de que la lengua materna puede ser un apoyo en el aprendizaje del español y destaca que facilita el aprendizaje de estructuras como el presente de subjuntivo. Por otro lado, P3 explicó que prefiere no apegarse demasiado a la lengua materna, porque cree que los estudiantes la usarán como muleta, sin poder acercarse al español, y al igual que P1, esto puede generar una interlengua fosilizada, en la que el estudiante no puede avanzar hacia la lengua meta.

En nuestra segunda pregunta, investigamos si las concepciones sobre la enseñanza del español influyen en sus prácticas metodológicas. P1 explicó que su práctica docente está influenciada por la metodología comunicativa, el constructivismo y el sociointeraccionismo. Basándose en la metodología comunicativa, el entrevistado afirmó que su enseñanza se orienta al uso del idioma en contextos reales. Afirmó que sus concepciones influyen en sus elecciones metodológicas, por lo que en sus clases busca incorporar actividades dinámicas e interactivas, integrándose con la reflexión gramatical, pero enfatiza que todo esto se realiza de manera contextualizada. Además, utiliza la comparación entre el portugués y el español porque cree que esta comparación favorece el desarrollo de la conciencia lingüística.

Asimismo, el otro entrevistado, P5, presentó respuestas similares a las anteriores, ya que admite que sus concepciones sobre la enseñanza del español influyeron en sus elecciones metodológicas, puesto que entiende que la lengua debe considerarse una práctica social, y no solo un conjunto de reglas gramaticales.

Justificando que buscaba promover la reflexión crítica sobre el lenguaje y sus usos, y para ello tuvo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, utilizando estrategias comparativas entre ELE y PLM.

Con base en todos los datos recopilados en las entrevistas, llegamos al punto final, en el cual les preguntamos si los docentes consideran efectivas sus estrategias para enseñar el presente de subjuntivo en español. Los cinco entrevistados afirmaron creer que sus estrategias son efectivas y cada uno justificó su respuesta.

P1 mencionó que hay más aspectos positivos que negativos y, por lo tanto, considera que sus estrategias son efectivas. Además, P2 explicó que cree que, basándose en las estrategias mencionadas, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más amplia de las situaciones comunicativas en español. P4 justificó que, a pesar del poco tiempo, en sus clases logra identificar que sus estrategias son útiles para enseñar el presente de subjuntivo. Finalmente, P5 también defendió que sus estrategias para enseñar el presente de subjuntivo son efectivas, porque cree que cuando el aprendizaje se produce en contextos de comunicación reales y no solo en reglas gramaticales, los estudiantes pueden comprender el uso del presente de subjuntivo de una manera más significativa.

A partir de las entrevistas con los docentes, observamos una concepción de la enseñanza del español que reconoce la lengua materna como un recurso pedagógico significativo, especialmente para la comprensión de aspectos gramaticales como el presente de subjuntivo, tema que suele representar un obstáculo debido a las diferencias de uso entre el español y el portugués. Sin embargo, también se identificó cierta preocupación respecto al uso de la lengua materna como base para la enseñanza del español, ya que una dependencia excesiva de la misma puede convertirse en un aspecto negativo de la enseñanza. Las respuestas muestran que los docentes buscan adaptar sus metodologías a las necesidades de cada grupo, promoviendo experiencias de aprendizaje más dinámicas, contextualizadas y participativas.

Además, los participantes consideran que las estrategias empleadas dieron resultados positivos, sobre todo en la comprensión del uso de contenidos gramaticales más complejos, como el presente de subjuntivo, mencionado por los entrevistados en varios momentos de la entrevista. No obstante, también señalaron que se enfrentan a desafíos relacionados con la falta de tiempo, ya que solo hay una clase por semana, así como con la escasez de recursos pedagógicos y materiales

de apoyo. Estos factores afectan la implementación de algunas de sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, los datos de esta entrevista revelaron que las concepciones pedagógicas de los docentes entrevistados influyen en sus decisiones metodológicas y en la construcción de prácticas que buscan equilibrar la reflexión lingüística y la comunicación desde contextos reales en la enseñanza del presente de subjuntivo, favoreciendo un aprendizaje significativo de ELE para los estudiantes brasileños.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El aprendizaje del presente de subjuntivo en español constituye un desafío para muchos estudiantes brasileños, debido, entre otros factores, a las semejanzas y diferencias existentes entre el español y el portugués. Aunque las dos lenguas presenten rasgos lingüísticos, hay divergencias en el uso de determinadas estructuras gramaticales, estas divergencias pueden favorecer la interferencia en el proceso de aprendizaje.

Conociendo estas dificultades, la presente investigación buscó investigar cómo cinco profesores de educación básica en la ciudad de João Pessoa incorporan estrategias en sus prácticas docentes para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en el aprendizaje del ELE, en casos específicos de contenidos que divergen del sistema lingüístico del PLM.

Este trabajo se muestra relevante porque ayudará a los futuros profesores de español al ofrecer datos para el desarrollo de estrategias pedagógicas alineadas con las presentadas por los maestros entrevistados. Además, los resultados obtenidos pueden servir de referencia para futuros planes de enseñanza, orientados a superar los retos a los que se enfrentan los estudiantes brasileños de ELE, en contenidos que presentan diferencias entre ambos idiomas, favoreciendo una enseñanza y un aprendizaje eficaces y promoviendo la concienciación sobre las particularidades lingüísticas entre el español y el portugués.

A partir de las entrevistas realizadas a los docentes, logramos crear un perfil de enseñanza para cada entrevistado, identificando similitudes y diferencias en sus prácticas docentes. Si bien la recopilación de datos no fue un proceso sencillo debido a las respuestas limitadas de los entrevistados, lo que impidió un análisis más amplio. No obstante, de estas limitaciones, fue posible responder a la pregunta que orientó esta investigación la cual buscaba determinar si existen estrategias para reducir la interferencia de la lengua materna en el proceso de enseñanza del presente de subjuntivo en español.

A partir de los datos obtenidos, comprendemos que los docentes utilizan diversas estrategias para ayudar a sus estudiantes a comprender las diferencias lingüísticas entre el español y el portugués. Una de las estrategias más mencionadas fue que los docentes usaran la lengua materna para acercar a los estudiantes al español como lengua extranjera (ELE). Esta estrategia puede ser

positiva, pero es necesario advertir que si se usa la lengua materna en exceso, el estudiante puede aferrarse a las estrategias del portugués como lengua materna (PLM) y no podrá acercarse al español, lo que fomenta la fosilización, es decir, un error casi permanente.

Otras estrategias mencionadas por los docentes fueron el uso de contextos de la vida real en clase, pero esta estrategia no se mostraba en los materiales proporcionados, lo que demuestra que a menudo no se pone en práctica.

Sabiendo esto, reflexionamos sobre el papel del profesor de español en la educación básica. En algunos casos, el docente incluso piensa en introducir nuevas estrategias, pero algunas tienen un horario que seguir y no se incluyen en la práctica planificada. En la universidad, aprendemos a usar diversas metodologías en teoría, pero cuando el docente llega al aula, la falta de tiempo en clase y la elección de los contenidos que se enseñan constituyen dos de los principales desafíos. En algunos casos, la selección de estos contenidos no depende del docente, sino que es la propia institución educativa la que la determina.

No obstante, en determinados contextos, el docente puede verse limitado en la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas al considerar que los esfuerzos destinados a promover cambios metodológicos no siempre producen los resultados esperados.

Es importante señalar que, resulta necesario reconocer que la práctica docente se desarrolla en contextos diversos, y en algunos de ellos, complejos, limitados a distintos factores, como la necesidad de cumplir la planificación de la escuela, el uso de metodologías dispuestas por la escuela, la desmotivación del alumnado. En este sentido, la reflexión sobre estas limitaciones, permite comprender los desafíos que enfrentan los docentes a la hora de la implementación de propuestas pedagógicas.

Asimismo los docentes demostraron que, aunque disponen de poco tiempo para abordar contenidos más complejos, como el presente de subjuntivo, aprovechan el tiempo y los recursos disponibles. Dado que todos los docentes trabajan en escuelas públicas, existen limitaciones en el uso de ciertos recursos pedagógicos. Estas limitaciones no parecen ser barreras ni afectan el compromiso de cada docente con sus estudiantes.

Además, los datos obtenidos revelaron que las concepciones docentes influyen en la selección de los métodos, recursos y enfoques utilizados en sus clases. Sin embargo, aunque los participante afirmaron que dichas concepciones

orientaban sus elecciones metodológicas, no explicitaron cuáles eran, ni cómo es visto en su práctica pedagógica, lo que nos limitó el análisis de este aspecto.

Estas limitaciones pueden atribuirse, a la estructura de la entrevista, que favoreció respuestas breves o de carácter general, no desarrollando cuestiones relevantes para el avance de esta investigación. A pesar de la confidencialidad de la entrevista, podemos reflejar que la escasa reflexión sobre la propia práctica docente haya influido en el nivel de profundidad de las respuestas de los entrevistados.

A partir de todo lo dicho anteriormente, este trabajo no solo contribuye a los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del español, sino que también abre posibilidades para nuevas investigaciones que pretende analizar la influencia de la interlengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera para estudiantes brasileños.

REFERENCIAS

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Novas línguas: Questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada. [S. l.]: Pontes Editores, 2012.

ANDRADE, Otávio Goes de. A Lingüística Contrastiva Como ferramenta para o trabalho Com A diversidade do português e do espanhol na formação inicial e Continuada do professor de Línguas estrangeiras / Adicionais. As línguas portuguesa e espanhola no cenário atual, [s. l.], 2014. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/server/api/core/bitstreams/c782c6d8-04e8-4010-88d5-7e9d1cc5845c/content>. Acesso el: 25 ago. 2025.

AKERBERG, Marianne. Portunhol: uma lingua superável. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Novas Línguas Línguas Novas - Questões da Interlíngua na Pesquisa em Linguística Aplicada. [S. l.: s. n.], 2012.

BARALO, M. Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf>. Acesso em: out. 1995.

BARALO, Marta.(1999): La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco Libros, S.L.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BRANDÃO, L. O “quase falar” e a “cara feia do portunhol”: interlíngua e fossilização. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). Novas línguas, línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2012.

CARVALHO, Ana Maria; SILVA, Antonio J. B. O papel do conhecimento metalinguístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Novas Línguas Línguas Novas - Questões da Interlíngua na Pesquisa em Linguística Aplicada. [S. l.: s. n.], 2012.

CASTRO, Catarina(2015) O Papel dos Mecanismos de Aprendizagem Implícitos e Explícitos na Aquisição de uma Segunda Língua: Implicações Pedagógicas. Revista portuguesa de pedagogia. Disponível:https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-2_1. Acesso el: 25 ago. 2025

CORREA, Paulo Antonio Pinheiro. Dimensiones Sintácticas Del Español. [S. l.]: EDUEM, 2010. ISBN 8576281562.

DIÉGUEZ, Ignacio Vázquez. EL FUTURO DE SUBJUNTIVO: USO EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS. Revista ... a Beira, [s. l.], ed. 10, 2015.

ESPAÑA. [Constituição (1978)]. Constitución Española.. Boletín Oficial del Estado: [s. n.], 1978. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>.22. Acceso el: 22 jul. 2025.

GONZALÉZ, Neide Maia; YOKOTA, Rosa. Oportunhol /portunhol dos aprendizes: De terror dos puristas a fenómeno lingüístico explicable.. [S. l.: s. n.], 2024. cap. 12.

GONZÁLEZ, Neide Maia. (2008). "Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas",en: CELADA, María Teresa y Neide MAIA GONZÁLEZ (coord. dossier). "Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño", SIGNOS ELE,nº 1-2,diciembre 2008.Disponible:<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>

GONZÁLEZ, Neide Maia. Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/ aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira. In: ENSINO-APRENDIZAGEM de línguas estrangeiras: reflexão e prática. [S. l.]: Editora Claraluz, 2005. Disponible en: <https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/ensino-aprendizagem-linguas-estrangeiras.pdf>. Acceso el: 11 ago. 2025

GONZÁLEZ, Neide Maia (2004). Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE(Particular situación en Brasil). redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE - Dialnet. Marzo de 2004. Disponible: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:34ef2625-ca03-4842-a70e-ca3b30933917/2004-redele-0-13gonzalez-pdf.pdf>. Acceso el: 23 ago. 2025

KRAMSCH. A língua contextualizada é vista como um sistema simbólico coerente para a produção de sentidos. Kramsch, C. p. 139, 2017. Revista - Bakhtiniana, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017. Acceso el: 13 nov. 2025

MATTE BON, F. Gramática comunicativa del español. 2.ed. Madrid: Edelsa, 2003.

PARAMOS, Maria Del Mar. O modo do irreal: Uma radiografia da interlíngua de brasileiros aprendendo espanhol com foco no subjuntivo. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Novas Línguas Línguas Novas - Questões da Interlíngua na Pesquisa em Linguística Aplicada. [S. l.: s. n.], 2012.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA: «Glosario de términos gramaticales», [versión 1.0 en línea]. <<https://www.rae.es/gtg/futuro-simple-de-subjuntivo>> [2024-11-07].

REIS, Marta A. Oliveira Balbino. O futuro do subjuntivo do português e do espanhol: descrição, confronto, interferência e fossilização1. Letras.ufmg.br, 2013. Disponível

em:http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/O%20futuro%20do%20subjuntivo.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025

REIS. D. L. O uso do futuro do subjuntivo: um estudo funcionalista sobre verbo e modalidade. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010

SANTOS, Fabiana Silva. Formas verbais do futuro do subjuntivo em português e em espanhol: uma análise comparativa. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

APÉNDICES

APÉNDICE A - Guion de la entrevista realizada con los profesores

Investigador: ¿En qué cursos sueles enseñar el presente de subjuntivo?

Entrevistados:

P1. Enseñanza Média

P2. En el 3º año de la enseñanza media en una escuela estadual en Pernambuco y en el 4º semestre del curso de español en el Centro Estadual de Lenguas en Paraíba.

P3. 3º série do ensino médio

P4. Para los alumnos del centro de lenguas, nivel B1 y B2.

P5. Enseñaba en la Enseñaza Media

Investigador: ¿Cómo sueles presentar el presente de subjuntivo en tus clases?

Entrevistados:

P1. Por textos, videos e otros médios que los alumnos vean el real uso en el día a día.

P2. Suelo presentar el Presente de Subjuntivo de manera contextualizada con la intención de que el estudiante comprenda su uso en situaciones comunicativas.

P3. Con las fiestas de Cumpleaños

P4. Además del libro, les presento con diapositivas, trayendo situaciones reales.

P5. En general en canciones y textos literarios

Investigador: ¿Sueles enseñar el presente de subjuntivo de forma más gramatical o contextualizándolo en situaciones cotidianas? ¿Podrías explicar cómo lo haces?

Entrevistados:

P1. Haciendo un poco de contextualización y exponiendo la parte gramatical.

P2. Suelo presentar el Presente de Subjuntivo de manera contextualizada para que el estudiante comprenda y utilice este tiempo/modo verbal en situaciones comunicativas reales como, por ejemplo, expresar deseos, reclamaciones, necesidades y/o planes futuros.

P3. Contextualizada y Gramatical (1. Introduzir o tema: fiesta de cumpleaños (música de cumple) 2. Diferenças culturais (flash cards) 3. Cumpleaños de FULANO (ver los mensajes que sus amigos dejaron) 4. Estrutura verbal e usos +

Aula 2: 1. Retomar o tópico gramatical a partir dos sentimentos 2. Divertidamente - usar de exemplo 3. Situações do dia a dia - lembrar o uso do subjuntivo x infinitivo (quando é sobre os outros, quando é sobre você)

P4. Primer les enseño la parte gramatical y enseguida ejemplos reales del cotidiano.

P5. Enseñaba el presente de subjuntivo de forma más contextualizada y textualizada, utilizando situaciones cotidianas y ejemplos cercanos a la realidad de los estudiantes. Trababa el contenido a partir de textos, diálogos, canciones, noticias o situaciones comunicativas, para que el estudiante pudiera comprender el uso del subjuntivo dentro de un contexto real de interacción.

Investigador: ¿Podrías describir una lección o actividad en la que hayas trabajado específicamente el presente de subjuntivo?

Entrevistados:

P1. Actividades que traen las similitudes y diferencias entre el español y el portugués, que ayuden al alumno a evitar interferencias de la lengua materna en el español.

P2. Una lección que siempre trabajo con los estudiantes es sobre deseos relacionados a la igualdad de derechos, desde la realización de las tareas del hogar hasta los derechos sociales. De este modo, ellos son llevados a usar el Presente de Subjuntivo.

P3.planejamento 1ª aula 1. Introduzir o tema: fiesta de cumpleaños (música de cumple) 2. Diferenças culturais (flash cards) 3. Cumpleaños de FULANO (ver los mensajes que sus amigos dejaron) 4. Estrutura verbal e usos +

extra

para

forms:

<https://es.slideshare.net/karillopart/cumple-mafalda-subjuntivo-4885230>

<https://www.spanishunicorn.com/presente-de-subjuntivo-ejercicios/>

<https://www.spanishwithvicente.com/curso/presente-del-subjuntivo/9-actividades-y-ejercicios-con-el-presente-del-subjuntivo/>. Aula 2: 1. Retomar o tópico gramatical a partir dos sentimentos 2. Divertidamente - usar de exemplo 3. Situações do dia a dia - lembrar o uso do subjuntivo x infinitivo (quando é sobre os outros, quando é sobre você)

P4. Entrevistado no contestó esta pregunta.

P5. No recuerdo

Investigador: ¿Qué estrategias o actividades utilizas para enseñar el presente de subjuntivo a tus alumnos?

Entrevistados:

P1. Llevo para la clase na parte contextualizada y a partir de ella enzeño la parte gramatical.

P2. Utilizo actividades de comprensión audiovisual, lectura de textos y discusiones orales sobre temáticas reales que incluyan y/o estimulen el uso del Presente de Subjuntivo.

P3. extra para forms:

<https://es.slideshare.net/karillopart/cumple-mafalda-subjuntivo-4885230>

<https://www.spanishunicorn.com/presente-de-subjuntivo-ejercicios/>

<https://www.spanishwithvicente.com/curso/presente-del-subjuntivo/9-actividades-y-ejercicios-con-el-presente-del-subjuntivo/>

P4. Intento demostrarles su uso real a través de videos, audios y actividades hechas en parejas o en grupos.

P5. Trabajaba con lecturas, diálogos, canciones, noticias y producciones textuales que permitian identificar el subjuntivo en contextos cotidianos. Además, hacíamos debates, y dinámicas en parejas o grupos, en las que los estudiantes expresen opiniones, deseos, emociones, dudas y recomendaciones.

Investigador: ¿Qué materiales didácticos utilizas para enseñar este contenido?

Entrevistados:

P1. Actividades propias y recursos digitales cuando disponibles.

P2. Utilizo materiales didáticos diversos, libro didáctico, recursos digitales, la pizarra que también es importante para hacer apuntes relevantes.

P3. actividades propias, recursos digitales

P4. Todo lo expuesto, libro, actividades autorales y auxilio de la tecnología .

P5. Actividades propias

Investigador: ¿Cómo te planteas sobre la enseñanza del español en la educación básica y de qué manera la concretas en tu práctica pedagógica?

Asimismo, ¿cómo te organizas y qué aspectos consideras prioritarios al momento de planificar una clase?

Entrevistados:

P1: Mi concepción de la enseñanza del español en la educación básica se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la formación integral del estudiante. Considero que el aprendizaje de una lengua extranjera no debe limitarse a la memorización de reglas gramaticales, sino que debe promover la interacción, la comprensión cultural y el uso significativo del idioma en contextos reales. En este sentido, creo que la enseñanza debe priorizar una combinación equilibrada entre la comunicación y la gramática. La comunicación es el objetivo principal, ya que permite al estudiante usar la lengua de manera efectiva en diferentes situaciones. Sin embargo, la gramática cumple un papel fundamental como herramienta que da soporte a esa comunicación, ayudando a que sea más clara, precisa y adecuada. Por eso, defiendo una enseñanza de la gramática contextualizada, integrada a actividades comunicativas, en las que el estudiante pueda reflexionar sobre el uso de la lengua mientras la utiliza. De esta manera, se favorece un aprendizaje más significativo, dinámico y funcional.

P2: La enseñanza del español en la enseñanza media no es nada fácil, hay mucha resistencia principalmente en relación a la oralidad. Entonces, hago mis planes priorizando la lectura y comprensión de textos de diversos géneros textuales, lo que les ayudará en la realización de evaluaciones externas como el ENEM.

P3: Tengo un plan anual, con los principales contenidos (literatura, grámatica y vocabulário)

P4: Entrevistado no contestó esta pregunta.

P5: Considero que la enseñanza del español en la educación básica debe promover no solo el aprendizaje de estructuras gramaticales, sino también el desarrollo de la comunicación, de la conciencia intercultural y de la reflexión lingüística. Entiendo la lengua como una práctica social y, por eso, busco trabajar el español de manera contextualizada, significativa y relacionada con la realidad de los estudiantes.

Investigador: Según tu experiencia, ¿te constas que el subjuntivo sea un problema para tus alumnos? si es así, ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran los alumnos al aprender el presente de subjuntivo? ¿Cómo intentas ayudar a los alumnos a superar estas dificultades?

Entrevistados:

P1. Comprender en que momento utilizarlo. Por eso es importante tener en las clases recursos que muesten la lengua en uso.

P2. Creo que la dificultad para aprender el Presente de Subjuntivo está más relacionada a la conjugación de algunos verbos irregulares, pero la confusión más común ocurre en el uso de este tiempo/modo verbal en situaciones que expresan planes futuros (Cuando + Presente de Subjuntivo), pues los estudiantes suelen asociar al portugués (Cuando + Sujeto + Infinitivo). La estrategia para ayudarlos a superar esta confusión es mostrar ejemplos comunicativos reales y ejercitar este uso a través de actividades.

P3. no es un problema, si ellos comprenden los modos y los tiempos verbales. Hago una clase de repaso

P4. Entiendo como principal dificultad la deficiencia del conocimiento de la gramática básica, incluso de su propia lengua materna. Mis intentos en superar estas dificultades son basadas en la práctica, siempre.

P5. Sí, el presente de subjuntivo suele representar una dificultad para muchos alumnos, principalmente porque en portugués y en español existen semejanzas y diferencias en su uso, lo que puede generar interferencias lingüísticas.

Investigador: ¿Qué estrategias utilizas para evitar la interferencia de las lenguas maternas de los estudiantes? ¿Utilizas ejemplos comparativos entre ambos idiomas? ¿Cómo?

Entrevistados:

P1. Sí, los ejemplos comparativos son muy útiles, pero deben usarse con equilibrio. No se trata de traducir todo, sino de hacer visibles las diferencias clave para evitar errores y fortalecer el aprendizaje.

P2. En la enseñanza media no es fácil evitar la interferencia de la lengua materna, entonces, en algunos momentos es necesaria la explicación sobre las diferencias del uso del Presente de Subjuntivo en portugués y en Español.

P3. No me gusta utilizar el comparativo, pero si me aparece una interferencia, lo resolvemos pronto.

P4. Entrevistado no contestó esta pregunta.

P5. Utilizaba estrategias basadas en la comparación entre el portugués y el español, buscaba que los estudiantes identificasen semejanzas y diferencias entre ambos

idiomas y comprenden cómo la lengua materna podría influir en el aprendizaje del español.

Investigador: ¿Incluyes actividades específicas en tus planes de clase centradas en la comparación entre el portugués y el español?

Entrevistados:

P1. Sí, incluyo actividades específicas centradas en la comparación entre el portugués y el español, ya que considero que este enfoque facilita la comprensión y reduce las interferencias entre ambas lenguas.

Propongo actividades como ejercicios de traducción guiada, comparación de estructuras gramaticales, identificación de falsos cognados y reformulación de frases. También trabajo con análisis de errores comunes, donde los estudiantes pueden reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre los dos idiomas.

Además, utilizo situaciones comunicativas en las que los alumnos deben elegir la forma correcta según el contexto, lo que favorece no solo el aprendizaje gramatical, sino también el desarrollo de la competencia comunicativa.

P2. No. Las comparaciones, cuando surgen, las explico a lo largo de la clase.

P3. no

P4. Entrevistado no contestó esta pregunta.

P5. Sí, hacía actividades específicas centradas en la comparación entre el portugués y el español, especialmente en contenidos relacionados con los tiempos del pasado, que suelen generar muchas interferencias lingüísticas.

Investigador: En español, el presente de subjuntivo se emplea también para expresar posterioridad, mientras que en portugués se utiliza el futuro de subjuntivo. En este contexto, a lo largo de tus clases: ¿Cómo abordan las diferencias lingüísticas entre el portugués y el español al enseñar el presente de subjuntivo?

Entrevistados:

P1. Abordo las diferencias lingüísticas entre el portugués y el español de forma contrastiva y contextualizada, especialmente al enseñar el presente de subjuntivo. Considero fundamental que los estudiantes sean conscientes de las similitudes y, sobre todo, de las diferencias entre ambas lenguas para evitar interferencias.

Trabajo con ejemplos comparativos que permiten observar cómo ciertas estructuras que en portugués utilizan el indicativo, en español requieren el subjuntivo, como en expresiones de duda, deseo o emoción. Además, enfatizo el uso del subjuntivo en oraciones con conectores como cuando, aunque o para que, destacando los cambios de significado. También propongo actividades prácticas, como completar frases, reformular oraciones y analizar errores comunes, para que los estudiantes internalicen el uso correcto en contextos reales de comunicación. De esta manera, no solo aprenden la estructura gramatical, sino que desarrollan una mayor conciencia lingüística y comunicativa.

P2. Enseñándoles ejemplos de textos, áudios y/o vídeos auténticos en el idioma español.

P3. muy simple, pues no tenemos tiempo para profundizarlos

P4. Entrevistado no contestó esta pregunta.

P5. Abordaba las diferencias lingüísticas entre el portugués y el español de manera comparativa y contextualizada, para que los estudiantes puedan identificar semejanzas y diferencias entre ambas lenguas y comprender cómo estas influyen en el uso del presente de subjuntivo

Investigador: ¿Has identificado manifestaciones de la lengua materna de los alumnos en su producción lingüística? Asimismo, ¿qué estrategias didácticas utilizas para reducir este tipo de interferencias?

Entrevistados:

P1. Siempre hay comparaciones con la lengua materna, pero luego ellos suelen comprender como es en la lengua española.

P2. Expliqué esta cuestión en la anterior:

Creo que la dificultad para aprender el Presente de Subjuntivo está más relacionada a la conjugación de algunos verbos irregulares, pero la confusión más común ocurre en el uso de este tiempo/modo verbal en situaciones que expresan planes futuros (Cuando + Presente de Subjuntivo), pues los estudiantes suelen asociar al portugués (Cuando + Sujeto + Infinitivo). La estrategia para ayudarlos a superar esta confusión es mostrar ejemplos comunicativos reales y ejercitar este uso a través de actividades.

P3. no he encontrado, puesto que tenemos muy poco tiempo para las clases, por lo menos 30 minutos para la explicación y las actividades

P4. Para reducir este tipo de interferencias, suelo aplicar algunas estrategias didácticas específicas. En primer lugar, trabajo con actividades de contraste explícito entre ambas lenguas, ayudando a los estudiantes a notar las diferencias de uso en contextos reales. También utilizo ejemplos contextualizados y tareas comunicativas que requieren el uso del presente de subjuntivo, especialmente en oraciones temporales y condicionales.

P5. Sí, a lo largo de las clases era posible identificar manifestaciones de la lengua materna de los alumnos en su producción lingüística, especialmente en estructuras relacionadas con el uso del subjuntivo.

Investigador: ¿Crees que el tiempo dedicado a enseñar este contenido es suficiente? ¿Por qué?

Entrevistados:

P1. No. Porque es poco tiempo 1 clase a la semana para tanto contenido.

P2. Sí, pues soy yo quien hace el plan didáctico, entonces, ya lo preparo de acuerdo con el tiempo que considero necesario.

P3. no, es un contenido muy denso, que necesita mucho tiempo para la explicación y trabajar el uso

P4. No siempre, en mi escuela tenemos que cumplir con exactitud los contenidos y casi siempre no tenemos tanto tiempo para profundizarse en estos temas un poco más complejos.

P5. No creo porque las clases son muy cortas y no tenemos tiempo para dedicar este contenido.

Investigador: ¿Cómo organizas tus clases para que los estudiantes se den cuenta de estas diferencias?

Entrevistados:

P1. Organizo mis clases con el objetivo de desarrollar la conciencia lingüística de los estudiantes mediante una secuencia didáctica que integra reflexión, comparación y práctica. Inicialmente, activo sus conocimientos previos, relacionando el contenido del idioma extranjero con su lengua materna a través de preguntas o ejemplos sencillos, lo que me permite identificar posibles interferencias desde el principio. A continuación, presento el nuevo contenido de forma contextualizada, utilizando diálogos, imágenes o textos breves, evitando comenzar directamente con las reglas

gramaticales. A partir de esta exposición, propongo una comparación explícita entre ambos idiomas, animando a los estudiantes a observar similitudes y diferencias, especialmente en estructuras, vocabulario y uso. En este punto, utilizo preguntas orientadoras para estimular el análisis crítico y la reflexión. Posteriormente, los propios estudiantes son guiados a formular reglas basadas en los ejemplos observados, lo que favorece la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de la autonomía. Después, realizo actividades prácticas controladas, como ejercicios de completar espacios en blanco, selección o corrección, centrándome en evitar errores comunes derivados de la interferencia de la lengua materna. A continuación, paso a actividades de producción más libres, como diálogos, juegos de rol o textos breves, en las que los alumnos pueden aplicar lo aprendido a contextos más cercanos a la realidad. Finalmente, concluyo la clase con un momento de reflexión, animando a los alumnos a repasar las principales diferencias entre los idiomas e identificar posibles dificultades, consolidando así la conciencia lingüística y promoviendo un aprendizaje más significativo y duradero.

P2. Utilizando ejemplos de textos, áudios y/o vídeos auténticos en el idioma español.

P3. en la actividades prácticas

P4. Entrevistado no contestó esta pregunta.

P5. Organizaba mis clases de manera contextualizada y comparativa, partiendo de situaciones reales de comunicación para que los estudiantes puedan percibir las diferencias entre el portugués y el español de forma más significativa.

Investigador: ¿Utilizas algún tipo de evaluación indagatoria para identificar dificultades relacionadas con las diferencias lingüísticas?

Entrevistados:

P1. Sí, utilizo evaluaciones diagnósticas al inicio del proceso de enseñanza para identificar posibles dificultades relacionadas con las diferencias lingüísticas entre el portugués y el español. Estas evaluaciones suelen incluir actividades simples, como ejercicios de comprensión, producción escrita y pequeñas interacciones orales, que me permiten observar interferencias del portugués, especialmente en el uso de estructuras gramaticales como el presente de subjuntivo. A partir de estos resultados, puedo adaptar mis estrategias didácticas y planificar actividades más específicas que atiendan a las necesidades reales de los estudiantes. De este modo,

la evaluación diagnóstica se convierte en una herramienta fundamental para orientar la enseñanza y favorecer un aprendizaje más efectivo y significativo.

P2. Lo hago a lo largo de las clases.

P3. no, pues no hay tiempo suficiente

P4. Entrevistado no contestó esta pregunta.

P5. Sí, utilizaba evaluaciones diagnósticas e indagatorias para identificar las principales dificultades relacionadas con las diferencias lingüísticas entre el portugués y el español.

Investigador: ¿Cómo entiendes el papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje del español?

Entrevistados:

P1. La lengua materna es un apoyo clave en el aprendizaje del español, ya que permite comprender y comparar estructuras. Sin embargo, también puede generar interferencias, por lo que el docente debe usarla de forma estratégica: aprovecharla para explicar y reflexionar, pero promoviendo el uso constante del español para lograr un aprendizaje efectivo.

P2. Creo que la lengua materna funciona como un alicerce para el desarrollo del idioma Español, principalmente en lo que se refiere a contenidos gramaticales como el Presente de Subjuntivo, por ejemplo.

P3. Intento enseñar la lengua española, tal como es, pero si me aparece la interferencia de la lengua materna, no me detengo mucho, para que los alumnos no la utilice como un bastón

P4. Entrevistado no contestó esta pregunta.

P5. Nuestra lengua por ser muy semejante suele ayudar con las prácticas pedagógicas.

Investigador: ¿Cómo tus concepciones sobre la enseñanza de idiomas influyen en tus elecciones metodológicas?

Entrevistados:

P1. Mi práctica docente está influenciada principalmente por el enfoque comunicativo, el constructivismo y el sociointeraccionismo. El enfoque comunicativo orienta mi enseñanza hacia el uso real de la lengua en contextos significativos, priorizando la interacción y el desarrollo de la competencia comunicativa. Por su

parte, el constructivismo me lleva a considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje, promoviendo la construcción activa del conocimiento. Asimismo, el sociointeraccionismo destaca la importancia de la interacción social como elemento fundamental en el proceso de aprendizaje. Estas concepciones influyen directamente en mis elecciones metodológicas. Por ello, procuro desarrollar actividades dinámicas e interactivas, como trabajos en grupo, debates, juegos de roles y situaciones comunicativas reales. También integro la reflexión gramatical de manera contextualizada, especialmente a partir de la comparación entre el portugués y el español, para favorecer una mayor conciencia lingüística.

De este modo, mis decisiones metodológicas buscan equilibrar la comunicación y la precisión lingüística, promoviendo un aprendizaje significativo, participativo y centrado en el estudiante.

P2. Influye en la manera dinámica como abordo las temáticas y los contenidos en clase, para que los estudiantes comprendan los contenidos a partir de contextos reales de uso.

P3. Siempra intento adaptarme al público y el lugar donde estoy, creo que no es posible hacer todo lo que planeo, pero intento hacer el mejor que puedo.

P4. Entrevistado no contestó esta pregunta.

P5. Mis concepciones sobre la enseñanza de idiomas influyeron directamente en mis elecciones metodológicas, ya que entendía la lengua como una práctica social, cultural y comunicativa, y no únicamente como un conjunto de reglas gramaticales.

Por eso, priorizaba metodologías contextualizadas, comunicativas y textualizadas, que permitían a los estudiantes utilizar el español en situaciones reales de interacción. Buscaba desarrollar no solo el conocimiento lingüístico, sino también la capacidad de interpretación, expresión y reflexión crítica sobre la lengua y sus usos. Además, consideraba fundamental valorar los conocimientos previos de los estudiantes y las relaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera. Esto me llevó a utilizar estrategias comparativas entre el portugués y el español, actividades de reflexión lingüística, producción oral y escrita, análisis de textos y dinámicas colaborativas, favoreciendo un aprendizaje más significativo, participativo y funcional.

Investigador: Basándonos en todo lo anterior, ¿puedes afirmar que tus estrategias son efectivas? ¿Cuáles fueron los resultados ya alcanzados?

Entrevistados:

P1. Tengo puntos mas positivos que negativo sobre todo que he dicho, de los recursos y estrategias que uso en las clases.

P2. Sí. Las estrategias que mencioné son efectivas y resulta en la comprensión más amplia de situaciones comunicativas reales en lengua española.

P3. Creo que hago lo maximo que puedo con el tiempo e recurso que tengo en mis manos, puesnto que no tenemos libros y poco tiempo para las clases

P4. Creo que sí, pese al poco tiempo, conseguimos ver y comprobar el uso de este modo verbal, y así conocerlo mejor a lo largo de las clases. La gran mayoría de los estudiantes consiguen comprenderlo y poner en práctica lo estudiado.

P5. Sí, considero que las estrategias utilizadas han sido efectivas, principalmente porque los estudiantes logran comprender el uso del presente de subjuntivo de manera más significativa cuando el aprendizaje ocurre en contextos reales de comunicación y no solamente desde una perspectiva gramatical.

APÉNDICE B - Modelo de TCLE enviado a los entrevistados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) PARTICIPANTE DE PESQUISA,

Os Investigadores Amanda Amaral da Silva e María del Pilar Roca convidam você a participar da pesquisa intitulada “O ensino de presente do subjuntivo nas aulas de língua espanhola: A partir da visão de cinco professores da educação básica de João Pessoa”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela nº. 14.874 de 28 de maio de 2024, regulamentada pelo Decreto nº. 12.651 de 07 de outubro de 2025.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação. Caso você aceite, você será convidado a participar de 1 (uma) entrevista semiestruturada através da plataforma *GoogleForms*, composta de perguntas sobre o tema e com duração prevista de até 40 minutos. Ao participar da referida entrevista, você autoriza também o recorte das respostas, que serão utilizadas como objeto da análise e reflexão a qual se propõe este trabalho.

Objetivo da pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar como cinco professores do ensino básico de João Pessoa incorporam, em suas práticas pedagógicas, estratégias e recursos que auxiliam os alunos a superar as dificuldades no aprendizado da língua espanhola em casos específicos de conteúdos que passam a divergir do sistema linguístico da língua portuguesa, com ênfase na abordagem do presente do subjuntivo

Objetivos específicos:

Com ênfase no presente do subjuntivo, os objetivos específicos estarão voltados para

- Identificar as estratégias didáticas utilizadas por professores de espanhol do ensino básico de João Pessoa em casos específicos de divergências entre os sistemas linguísticos da língua espanhola e a língua portuguesa
- Verificar se há um planejamento que desenvolva a habilidade dos alunos para identificar e aprofundar nas divergências entre ambas línguas,
- Compreender as concepções pedagógicas dos professores sobre o ensino da língua espanhola na educação básica,
- Elencar as estratégias didáticas, decorrentes dessas concepções, utilizadas por professores de espanhol no ensino básico de João Pessoa.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa

Os riscos da pesquisas são mínimos, tendo em vista que segundo o TCLE que será assinado por cada participante, ele terá direito de desistir a qualquer momento. Porém é possível destacar que participar de uma pesquisa acadêmica pode gerar receio de críticas sobre métodos de ensino ou resultados didáticos, ainda que a pesquisa seja confidencial.

Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa

Os professores terão a oportunidade de analisar e refletir sobre suas estratégias de ensino da língua espanhola, identificando pontos fortes e possíveis áreas de melhoria em suas práticas. Participar da pesquisa pode abrir espaço para discutir com o pesquisador e, eventualmente, com outros professores, metodologias e recursos pedagógicos eficazes para lidar com dificuldades de aprendizagem. A pesquisa pode fornecer feedback construtivo baseado nas observações e análises do pesquisador, oferecendo insights sobre novas estratégias didáticas para facilitar a aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades. Ao participar, os professores contribuem para o avanço da pesquisa educacional sobre o ensino do espanhol, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras no contexto do ensino básico em João Pessoa.

Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa

Pesquisador (discente):

Nome: Amanda Amaral da Silva

E-mail para contato: amandaasilva177@gmail.com

Telefone para contato: (81) 9 7316-9698

Assinatura do (a) aluno (a) pesquisador (a):

Pesquisadora responsável: Dra. María del Pilar Roca Escalante (UFPB-DLEM)

E-mail para contato: maria.pilar@academico.ufpb.br

Telefone para contato: (83) 9 9339-2290

Assinatura do professor orientador:

Endereço e Informações de Contato da(o) Universidade Federal da Paraíba

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA)

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM)

Curso de Letras – Espanhol

Campus I – Cidade Universitária

João Pessoa – PB, CEP: 58051-900. E-mail institucional: secretaria@cchla.ufpb.br

Telefone: (83) 3216-7200 Horário de atendimento ao público:

Segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h às 17h.

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba

Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage:

<http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, VOCÊ, de forma voluntária, na qualidade de PARTICIPANTE da pesquisa, expressa o seu consentimento livre e esclarecido para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Investigador (a) Responsável.

Cidade-Sigla do estado, DD
de MM de AAAA.

Você aceita de forma voluntária participar da presente investigação ?

() SIM

() NÃO

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura, por extenso, do(a) Investigador(a) Responsável pela pesquisa

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.