



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS - ESPANHOL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM LETRAS - ESPANHOL

MARIA VITÓRIA DE SOUZA ALBUQUERQUE

**LA DUALIDAD OBSERVADOR-PARTICIPANTE EN LAS CREENCIAS DE LA
INTERLENGUA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

João Pessoa

2026

MARIA VITÓRIA DE SOUZA ALBUQUERQUE

**LA DUALIDAD OBSERVADOR-PARTICIPANTE EN LAS CREENCIAS DE LA
INTERLENGUA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Letras/Espanhol, do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do título
de Licenciada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a María del Pilar Roca
Escalante

João Pessoa

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A345d Albuquerque, Maria Vitória de Souza.
La dualidad observador-participante en las creencias
de la interlengua en la formación docente. / Maria
Vitória de Souza Albuquerque. - João Pessoa, 2026.
72 f.

Orientadora: María del Pilar Roca Escalante.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas Letras e Artes,
2026.

1. Interlengua. 2. Portugués. 3. Estrategias. 4.
Creencias. 5. Bloqueo. I. Escalante, María del Pilar
Roca. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 811.134.2

MARIA VITÓRIA DE SOUZA ALBUQUERQUE

**LA DUALIDAD OBSERVADOR-PARTICIPANTE EN LAS CREENCIAS DE LA
INTERLENGUA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Letras/Espanhol, do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do título
de Licenciada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a María del Pilar Roca
Escalante

Aprovado em: 28/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a María del Pilar Roca Escalante (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

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

Prof. Me. Luan da Silva Santos (Examinador)
Universidade Federal da Paraíba

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

Dedico este trabajo a mi madre, Severina Maria, quien lleva en su nombre la fuerza y la lucha de una madre que nunca midió esfuerzos para que yo pudiera alcanzar mis sueños. Ella, aunque no tenía nada, me lo dio todo. Esta conquista también es tuya, “mainha”.

AGRADECIMIENTOS

Primero, agradezco a Dios por un logro más en mi vida. Solo Él sabe cuánto me esfuerzo para alcanzar mis objetivos. Él es quien me sostuvo y me sostiene todos los días en busca de mi propósito.

A mi madre, Severina, por ser mi soporte desde mi primer día de vida. Gracias por cada palabra de apoyo, por cada consejo, por cada oración, por cada llanto.

A mi hermana, Penha, por querer siempre lo mejor para mí y por estar en mi vida como una segunda madre, acompañándome y apoyando mis logros.

A mi gatito, Calixto, por ser mi soporte emocional en este proceso y por ayudarme a aliviar el cansancio. Siempre estuvo junto a mí en cada palabra que fue escrita en esta investigación.

A mi compañera de vida, Eduarda, que aguantó todo mi estrés y me ayudó a calmarme en los momentos más difíciles de desánimo.

A mis amigos de jornada académica, Amanda, Felipe, Fernanda, Letícia y Tiago, que estuvieron en este camino haciendo el proceso más ligero. Gracias por cada sonrisa, por cada broma y por cada gesto de apoyo. Ustedes fueron esenciales.

A cada participante de esta investigación, por su contribución para que este trabajo fuera desarrollado. Espero que cada palabra que sea leída ayude a reflexionar sobre la lengua y a convertirse en futuros profesores que marquen la diferencia en la vida de sus alumnos.

A mi orientadora, Prof.^a Dr.^a María del Pilar Roca Escalante, por confiar en mí para el éxito de esta investigación, por la paciencia y las conversaciones enriquecedoras que fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

A los miembros del tribunal examinador: a la Prof.^a Dr.^a Andrea da Silva Ponte, por contribuir en mi formación profesional y por haber reservado un poco de su tiempo para dedicarse a la lectura de esta investigación; al Prof. Me. Luan da Silva Santos, por servir de inspiración para mi práctica docente, desde la época en que fue mi supervisor de Pibid, su forma de impartir sus clases me inspira; al Prof. Dr. Juan Ignacio Jurado Centurión López, por haberme ayudado a desarrollar mi escritura académica, sus enseñanzas en cada reunión para la construcción de los ensayos fueron esenciales y enriquecedoras.

A los que eligieron la educación: que este homenaje sea un testimonio de que solo el conocimiento transforma y despierta. Dedico este trabajo a los jóvenes que formaron parte de mi niñez que crecieron en contextos de vulnerabilidad social, privados de la oportunidad de saber que la educación es el arma más poderosa contra el ciclo de la violencia. Ustedes desafían el patrón común y demuestran, diariamente, que el cambio es posible.

RESUMEN

Aprendices de Español como Lengua Extranjera (ELE) generalmente manifiestan creencias sobre la lengua antes del contacto formal a través de las clases. En el contexto universitario, estas concepciones pueden impactar significativamente en su desempeño académico y luego en su actuación como futuros docentes del área. Como base para nuestras discusiones frente a estos posibles problemas, utilizamos textos escritos por estudiantes de Licenciatura en Letras-Español de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB) durante la asignatura de Lengua Española VII en el semestre 2024.2 en la graduación con el propósito de verificar de qué manera estas creencias de la interlengua están expresas en la escritura de estos alumnos y cómo esto puede impactar en su práctica docente. Así, este estudio tiene como objetivo: (i) identificar las creencias consideradas bloqueo y su impacto para el tránsito de la interlengua; (ii) analizar las estrategias que lleva al aprendiz a ser conscientes de sus bloqueos; (iii) verificar a través del corpus la posibilidad de autocorrección. Los estudios seleccionados para la investigación fueron obtenidos a partir de la perspectiva del portugués, la interlengua, el análisis de errores y las estrategias de aprendizaje; en todo caso, tales perspectivas mencionadas nos sirvieron para dar el apoyo en el análisis de las creencias. El libro organizado por Calvo del Olmo y Lagares (2024) nos ayuda con la comprensión de portugués a través de Gonzalez y Yokota (2024). Desde la interlengua y el análisis de errores, Alvarez (2012), la organizadora de uno de los libros bases para la discusión, nos presenta estos términos según las ideas de Selinker (1972). Ya en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, Anderson (2005), Camizán García, Benites Seguí y Damián Ponte (2021), Valle Arias et al. (2004). En relación a las creencias, Arnoux (2015), Almeida Filho (1993), Salinas (2012), Brandão (2012), Alvarez (2012), Pacita (2012) nos plantean discusiones sobre el tema. Estos entre otros autores servirán de apoyo para las discusiones que anticipan el análisis de nuestro corpus. El objetivo de la metodología de las hojas de trabajo es que el alumno se de cuenta de los obstáculos de carácter interno y a partir de eso entender que no se puede avanzar sin remover estos obstáculos. En este sentido, los resultados de la investigación muestran que la producción escrita del aprendiz brasileño manifiesta áreas que requieren mayor desarrollo.

PALABRAS CLAVE; Interlengua; Portugués; Estrategias; Creencias; Bloqueo.

RESUMO

Aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) geralmente manifestam crenças sobre a língua antes do contato formal através das aulas. No contexto universitário, estas concepções podem impactar significativamente no seu desempenho acadêmico e logo na sua atuação como futuros docentes da área. Como base para nossas discussões frente a esses possíveis problemas, utilizamos textos escritos por estudantes de Licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) durante a disciplina de Língua Espanhola VII no semestre 2024.2 na graduação com o objetivo de verificar de que forma essas crenças estão expressas na escrita desses alunos e como isso pode impactar na sua prática docente. Assim, este estudo tem como objetivos: (i) identificar as crenças consideradas bloqueios e seu impacto para o movimento da interlíngua; (ii) analisar as estratégias que leva o aprendiz a serem conscientes dos seus bloqueios; (iii) verificar através do corpus a possibilidade de autocorreção. Os estudos selecionados para a investigação foram obtidos a partir da perspectiva do portunhol, da interlíngua, da análise de erros e das estratégias de aprendizagem; em todo caso, tais perspectivas mencionadas serviram-nos para dar o apoio na análise das crenças. O livro organizado por Calvo del Olmo y Lagares (2024) nos ajuda com a compreensão do portunhol através de Gonzalez e Yokota (2024). Desde a interlíngua e a análise de erros, Alvarez (2012), a organizadora de um dos livros bases para a discussão, nos apresenta tais termos segundo as ideias de Selinker (1972). Já no âmbito das estratégias de aprendizagem, Anderson (2005), Camizán García, Benites Seguí y Damián Ponte (2021), Valle Arias et al. (2004). Em relação às crenças, Arnoux (2015), Almeida Filho (1993), Salinas (2012), Brandão (2012), Alvarez (2012), Pacita (2012) nos plateia discussões sobre o tema. Estes entre outros autores servirão de apoio para as discussões que antecipam a análise do nosso corpus. O objetivo da metodologia das folhas de trabalho é que o aluno perceba os obstáculos de carácter interno e a partir disso entender que não se pode avançar sem remover estes obstáculos. Neste sentido, os resultados da investigação mostram que a produção escrita do aprendiz brasileiro manifesta áreas que requerem maior desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Interlíngua; Portunhol; Estratégias; Crenças; Bloqueio.

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ELE - Español como Lengua Extranjera.....	
LE - Lengua Extranjera.....	
LM - Lengua Materna.....	
PB - Portugués Brasileño.....	
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
1.1 Revisión crítica.....	13
1.2 Las estrategias de aprendizaje.....	14
1.3 Propuesta teórico práctica para análisis del corpus.....	16
1.3.1 La neutralización de la lengua española.....	17
1.3.2 El fenómeno heterosemántico en ELE.....	18
1.3.3 Interferencia gramatical.....	19
1.3.4 La transposición de diptongos.....	20
1.3.5 El entorno escolar y su desconexión con el ámbito académico.....	21
2 METODOLOGÍA.....	23
2.1 Clasificación de la investigación.....	24
2.2 Corpus del estudio.....	24
2.3 Las hojas de trabajo como método.....	24
3 MAPEANDO LAS CREENCIAS QUE SE MATERIALIZAN EN LA INTERLENGUA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS.....	27
3.1 Creencia 1 - La “lengua general”.....	27
3.2 Creencia 2 - La trampa de los heterosemánticos.....	30
3.3 Creencia 3 - La interferencia gramatical de la lengua materna.....	35
3.4 Creencia 4 - El diptongo como un mecanismo de hipercorrección.....	43
3.5 Creencia 5 - El conflicto entre la enseñanza media y la realidad académica.....	45
CONSIDERACIONES FINALES.....	49
REFERENCIAS.....	51
APÉNDICES.....	53
ANEXOS.....	56

INTRODUCCIÓN

Se entiende que la interlengua es un camino que el hablante empieza a seguir cuando inicia sus estudios de una Lengua Extranjera (LE). Es evidente que el error puede ocurrir en algún momento en el proceso de aprendizaje de otro idioma, y está bien equivocarse, es necesario para que se aprenda a partir de los errores, pero ¿cuándo ese error se convierte en un problema? El error es una información extremadamente importante para la evolución del alumno en el aprendizaje del idioma, pero el problema está en el momento en el que el alumno comienza a incorporar algunos fenómenos de su lengua madre y por eso pueden tener dificultades para superar esta situación.

Este trabajo fue pensado para analizar los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española cuando los alumnos, que vienen de un sistema educacional basado en prácticas estructuralistas en las que el alumno se presenta como un individuo pasivo, ingresan en la educación superior, donde el modo de enseñanza orienta al alumno a desarrollar autonomía de aprendizaje.

Una hipótesis referente a esto es que los alumnos de alguna manera cuando ingresan en la universidad pueden estar cargando expectativas derivadas de las prácticas estructuralistas, y cuando se les proponen una enseñanza basada en la lengua como flujo en constante cambio, estos mismo alumnos manifiestan resistencias (ROCA, 2012). Ese concepto utiliza la lengua como un modelo a seguir, así que cuando se siguen las reglas se está llevando en consideración implícitamente que se las puede aplicar en todos los contextos posibles. Sin embargo, por lo general no es eso lo que ocurre en el uso efectivo de la lengua.

Reconocer la importancia del error de una manera positiva para que el estudiante mejore su desempeño en el proceso de aprendizaje de otro idioma es una de las características más relevantes de este trabajo. En este sentido, entender cómo el alumno incorpora elementos de su lengua materna mientras escribe en Lengua Española y cuáles son las características que presenta en su adaptación permite comprender qué sucede cuando se le propone una enseñanza no basada en la lengua como estructura acabada, sino en la comprensión de la lengua como flujo.

En este sentido, la certeza detrás de la metodología de las hojas de trabajo es que el alumno no procesa la información cuando está bajo el efecto de las creencias, porque una persona sin creencias definidas asimila mejor la información. De esta manera, tiende a aplicar las reglas de su lengua materna (LM) y, cuando se da cuenta de que no le funciona, todo empieza a cambiar. Entonces, ahí está la interlengua, es decir, cuando el alumno está

intentando aplicar sus reglas de la lengua madre a veces le funciona y sigue adelante, pero de repente ya no le empieza a funcionar. Una propuesta de este estudio es ver qué pasa si se explora la quiebra de expectativa invirtiendo la metodología esperada. Si las prácticas escolares van desde la regla hacia dominio lingüístico aquí se propone indagar qué ocurre si primero es la experiencia (en este caso, la experiencia de la quiebra de expectativa) y después la formulación de la regla. En coherencia con ello, la interlengua no sería un concepto, sino que es un proceso que está destinado a reorganizar las reglas mentales de la lengua meta.

A partir de eso, se verificará de qué manera el alumno está proyectando el sistema lingüístico español sobre el portugués y si establece estrategias de *logro* o de *evitación*¹ en la lengua meta. Por lo tanto, se realizó una selección de los fragmentos pertinentes para comprender cómo el estudiante ha construido dicho pensamiento.

Es importante señalar que el propósito de esta investigación no es verificar el avance del aprendiz sobre la materialidad lingüística, sino la evolución en lo que se refiere a su pensamiento crítico sobre la lengua, y más que eso, a pensar sobre el proceso de aprender la lengua española y cómo eso se da a partir de esa propuesta de escritura de las hojas y de esta manera responder la pregunta: ¿La interlengua ayuda o no al alumno en la autonomía, reflexión, adquisición del idioma?

En este sentido, el objetivo general de este trabajo es presentar en qué aspecto las creencias del estudiante de grado pueden impactar en su formación docente. A partir de eso, los objetivos específicos consisten en: (i) identificar las creencias consideradas bloqueo y su impacto para el tránsito de la interlengua; (ii) analizar las estrategias que lleva al aprendiz a ser conscientes de sus bloqueos; (iii) verificar a través del corpus la posibilidad de autocorrección.

Este trabajo resulta relevante por la necesidad de exponer los criterios que los estudiantes presentan al aprender un nuevo idioma, y más que eso, entender de qué manera estas creencias de la interlengua impactan en su formación docente a la hora de exponer estos conocimientos en el entorno educacional. Es decir, además de las asignaturas que corresponden a la carrera de español, se hace importante desarrollar un buen nivel lingüístico/comunicativo en el que no deje que las creencias se conviertan en "bases de conocimiento" ayudándoles en las decisiones de materiales y metodologías adecuadas. El alumno considera al profesor como un espejo, cabe plantear si en este momento sería posible

¹ Al utilizar el término "*logro*" y "*evitación*" nos apoyaremos en Liang y Llobera (1998) que señala que: "Los aprendientes tienen dos posibles estrategias en general para resolver un problema de comunicación: estrategias de evitación, en las que evitan el problema, y estrategias de logro, por las cuales encuentran una solución alternativa."

que el docente intente no dejarse llevar por sus creencias, aun cuando se discuta la imposibilidad de desprenderse totalmente de ellas y que tampoco potencialice las creencias que los aprendices llevan inconscientemente.

Lo que se espera que ocurra aquí es el desarrollo de su capacidad de entenderse como seres autónomos y agentes críticos de su aprendizaje, el profesor puede generar al alumno posibles cambios de estas creencias. Esto sirve para que los futuros profesores de lengua puedan estar preparados al encontrarse en sala de aula con la diversidad de creencias de los alumnos y sus propias creencias ya partir de eso buscar un camino para resignificarlas en su práctica docente.

Esta investigación está organizada a través de los estudios seleccionados obtenidos a partir del portuñol, la interlengua, el análisis de errores y las estrategias de aprendizaje que nos ayudará para darle soporte al análisis de las creencias.

Al principio del trabajo planteamos cuestiones a través de las escrituras teóricas encontradas en el libro titulado *Portuñhol ¿qué es? como se faz?* que tiene como organizadores los nombres de Francisco Calvo del Olmo y Xoán Carlos Lagares (2024) que nos ayudarán a comprender cómo se da el portuñol desde el campo de la interlengua.

Luego, para ayudarnos a contestar a estas preguntas e inquietudes, este estudio se fundamenta principalmente en los aportes teóricos del libro “*Novas linguas, linguas novas: Questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada*” organizada por Maria Luisa Ortiz Alvarez (2012) que nos plantea cuestiones de la enseñanza-aprendizaje de la LE en el transcurso de la interlengua a partir de las creencias encontradas en el corpus y el análisis de errores.

En el campo de las estrategias de aprendizaje, autores como Anderson (2005), Camizán García, Benites Seguí y Damián Ponte (2021) y Valle Arias et al. (2004) reflexionan sobre las estrategias que utiliza el alumno para alcanzar buenos resultados en el aprendizaje de la LE al mismo tiempo que tales estrategias pueden ser inhibidores de su aprendizaje.

Más adelante nos encontramos con algunas discusiones que anticipan el análisis del corpus que adopta como metodología el carácter cualitativo y exploratorio. Fueron expuestos fragmentos de escrituras de 8 alumnos de la graduación de Letras-Español en el semestre de 2024.2 participantes de esta investigación, a fin de identificar las creencias que emergen de las hojas de trabajo a través de un análisis contextualizado de sus vivencias en la carrera.

En este sentido, esta investigación está estructurada en 5 secciones. En la primera está presente la fundamentación teórica en la que abordamos discusiones sobre el portuñol, la

interlengua y el análisis de errores, las estrategias de aprendizaje y las creencias de la interlengua a través de 5 subcategorías encontradas en el corpus discente. La segunda sección, está caracterizada por la metodología adoptada en esta investigación utilizada para lectura del corpus a través de datos no numéricos.

Después, antes de acercarnos al análisis en cuestión, planteamos algunas discusiones que intensifican la comprensión de la relación de las hojas de trabajo y las creencias. En secuencia, se discuten los fragmentos obtenidos de los textos de los alumnos en las 5 categorías de las creencias correspondientes. La última sección está dedicada a las consideraciones finales, en la que se retoma algunas de las discusiones anteriores y lo que se concluye a partir de la lectura del corpus.

1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En esta sección será expuesta una idea crítica de lo que es el portuñol en el campo de la interlengua así como los conceptos bases que sustentan esta investigación. Para ello nos valdremos de autores que lo abordan desde diferentes perspectivas. Las obras bases para nuestras discusiones están basadas en las ideas allí encontradas.

1.1 Revisión crítica

La connotación negativa que tiene el portuñol relacionado a la interlengua está en el temor a equivocarse, “*si te equivocas hablaras portuñol y no español*”. De acuerdo con la discusión teórica encontrada en el libro titulado *Portuñhol ¿qué es? como se faz?* de la editorial Parábola, es un libro reciente publicado en el año de 2024 que tiene como organizadores los nombres de Francisco Calvo del Olmo y Xoán Carlos Lagares. Este libro reúne información sobre el uso del portunhol/portuñol como una interlengua desde múltiples perspectivas. Para las autoras Neide Maia González y Rosa Yokota en el texto titulado *O portunhol/portuñol dos aprendizes: de terror dos puristas a fenômeno linguístico explicável*, la definición de portuñol, desde la perspectiva del aprendizaje de otro idioma, explica que:

[...] fenómenos de mezcla también ocurren en contextos de adquisición/aprendizaje de lenguas, como en el caso del aprendizaje del español por hablantes del portugués, motivo de escándalo y rechazo durante mucho tiempo, terror de los profesores más conservadores [...] (González; Yokota, 2024, p.208, traducción nuestra) ²

Entonces, partiendo de esta cercanía del portugués y el español, habitualmente se considera que el portuñol es la consecuencia de un español “mal hablado” y le infunde al aprendiz un temor a equivocarse, pudiendole causar un freno en su aprendizaje. El fenómeno de mezcla se da porque los estudiantes confían en la proximidad de ambos idiomas y utilizan esta interlengua como estrategia para rellenar espacios vacíos en su conocimiento de la lengua meta con elementos de su lengua madre, como señala el autor Selinker (1972), el creador del término.

Para Selinker, la interlengua se trata de un sistema independiente y dinámico, que en esta investigación lo abordaremos desde la perspectiva que se da a través del proceso que puede guiar al aprendiz hacia la lengua meta, de modo que, una vez consciente de sus errores,

² Del original: “...fenômenos de mescla também ocorrem em contextos de aquisição/ aprendizagem de línguas, como no caso da aprendizagem do espanhol por falantes do português, motivo de escândalo e rechaço durante muito tempo, terror dos professores mais conservadores...” (González; Yokota, 2024, p.208)

pueda disfrutar la interlengua como un camino que explora para, a partir de eso, obtener buenos resultados. En este sentido, la interlengua se considera como un proceso que está en constante movimiento, como un lugar que puede producir avances, pero más que nada la interlengua se relaciona con esta conciencia que pone al alumno en el lugar de agente crítico/reflexivo y también responsable de su aprendizaje ocupando un lugar activo, como agente del proceso.

A través de la confrontación entre las creencias que nos llegaron a través de las lecturas teóricas y la lectura del corpus, las fuimos filtrando. Respecto a las creencias iniciales, enumeradas de la 1 a la 6, hemos eliminado una de ellas y modificado otra; así, la lectura del corpus nos permitió hacer un abordaje reflexivo de la fundamentación teórica. A partir de esto, se verificó si estas creencias encontradas en la teoría realmente aparecían en el corpus, filtrando y reformulando las que no se presentaron. Fue así como algunas creencias cayeron, tales como: la creencia del mito de origen e identificar el diminutivo (-ito/-ita) como una estrategia del portuñol para modificar solo el final de la palabra. No es que la ausencia de esas creencias sea negativa; lo que ocurre es que, muy probablemente, el problema radica en el sistema educativo, el cual durante mucho tiempo realizó un esfuerzo muy grande por borrar estas fronteras, bajo la idea de que la lengua más verdadera es la que se habla en un lugar específico, o simplemente por no utilizar esas creencias como una herramienta de adaptación en la comunicación.

1.2 Las estrategias de aprendizaje

Durante el aprendizaje de una LE, es común que el aprendiz desarrolle estrategias de aprendizaje que pueden ayudarlo a evolucionar. Según Anderson (2005, p.171), comenta que “Las estrategias son acciones conscientes que los estudiantes realizan para mejorar su aprendizaje.” y, por lo tanto, es el propio aprendiz el que debe seleccionar la organización de esas estrategias para conseguir realizar una tarea de aprendizaje. También señala que las estrategias de aprendizaje de una LE no son incorporadas de manera aislada. Las estrategias están conectadas a depender del estilo del aprendiz (2005, p.173).

Las estrategias con enfoque en el dominio ayudan en la toma consciente de decisiones para mejor aprovechamiento de su aprendizaje. En el proceso de aprendizaje de una LE se puede constatar la exigencia de: la inmersión en la lengua, la práctica constante, la dedicación de tiempo, la organización, la autorreflexión/autocorrección y/o el desarrollo del pensamiento

crítico, por ejemplo. De acuerdo con Camizán García, Benites Seguí y Damián Ponte (2021), existen muchos tipos de estrategias de aprendizaje y destacan las principales: 1) estrategias de ensayo: utilizar la repetición para recordar los contenidos sean escritos o hablados; 2) estrategias de elaboración: se basa en unir lo que el alumno conoce con el contenido nuevo a través de “[...] resumir, tomar notas libres, responder preguntas, describir cómo se relaciona la información, buscar sinónimos”; 3) estrategias de organización: consiste en reunir la información para que sea más fácil la comprensión, y así conseguir aprender de una manera efectiva.

Las estrategias no solamente aceleran el proceso de aprendizaje sino que también pueden servir al alumno como pretextos que le impiden avanzar. Las estrategias que el alumno puede utilizar como “*estoy cansado*”, “*tengo sueño*”, “*trabajo mucho*”, “*no tengo tiempo*”, “*tengo hambre*”, “*tendría que haber estudiado*”; significan que está cansado de hacer un esfuerzo enormemente abstracto para entender las cosas. Entonces, ¿hasta qué punto, a través de estas perspectivas planteadas anteriormente, esas estrategias de huida se refieren a ese “refrescar la mente” y cómo tal actitud le genera al alumno un lugar de confort en el que bloquea el avance?

Según la base de datos presente en la investigación de Valle Arias et al. (2004), a partir de las estrategias del *self-handicapping*³ se sobresalen diversas características que se acercan a este comportamiento adoptados por los estudiantes, como: el miedo al fracaso, la memorización vacía, el procesamiento superficial, manipulación del fracaso, protección de la autoestima. Estos elementos pueden implicar directamente en sus resultados académicos causando poco rendimiento:

El *self-handicapping* se ha encontrado relacionado con una baja utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas (García, 1995; García y Pintrich, 1993; Martín, Marsh y Debus, 2003), bajos niveles de uso de estrategias de gestión de recursos (p.e., gestión del tiempo, esfuerzo y entornos de estudio) y con un alto empleo de estrategias de memorización y de procesamiento superficial. Además, las personas con alto *self-handicapping* estudiarían menos horas (Murray y Warden, 1990) y, en general, tendrían peores hábitos de estudio que los estudiantes que no utilizan estrategias de *self-handicapping* (Zuckerman, Kieffer y Knee, 1998). (Valle Arias et al., 2004, p. 626)

En suma, es evidente que a través de estas estrategias el alumno busca el propósito de alcanzar buenos resultados y de alguna manera asume el control de su propio proceso. El alumno selecciona las estrategias en las que se imagina que le va a servir. Sin embargo, también existen las estrategias que le impiden al alumno avanzar, dichas estrategias se

³ Según Valle Arias et al. (2004, p.625), “[...] el *self-handicapping* se caracteriza por la retirada o la reducción deliberada del esfuerzo en situaciones de fracaso potencial y tendría como objetivo la creación de una cierta ambigüedad atribucional dirigida a la protección de la valía personal en el supuesto de ese fracaso.”

convierten en un inhibidor del aprendizaje causándole al aprendiz un impacto negativo.

1.3 Propuesta teórico práctica para análisis del corpus

Para profundizar en el concepto de la interlengua y del análisis de errores, abordaremos las escrituras teóricas del libro “*Novas linguas, linguas novas: Questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada*” organizada por Maria Luisa Ortiz Alvarez (2012). Esta obra presenta una colección de intelectuales del área en el que discuten sobre los procesos de aprendizaje de una LE y la interferencia de la LM a través del análisis de errores.

Las creencias de la interlengua no son ideas aisladas, sino que provienen de la suposición de estructuras interconectadas. Alvarez (2012), a partir de las conclusiones de Selinker (1972), comenta que la construcción de las creencias puede darse a través de la transferencia de nuevas estructuras, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación y la generalización de las reglas gramaticales de la LE. En este sentido, las ideas erróneas sobre la lengua, desde el principio de su aprendizaje a través de la interlengua, se fundamentan en lo que el autor describe a continuación:

La transferencia ocurre tras una suposición, consciente o no, de que la lengua meta coincide, por lo menos en parte, con la lengua materna, habiendo una correspondencia (VAN ELS, 1977). Ringbom (1987) afirma que, cuando la LM es cognata de LE, la transferencia es causada por la suposición de que entre ambas las lenguas exista una perfecta equivalencia. Pensamos que esa equivalencia sea repensada y alterada por el alumno de acuerdo con los diferentes estágios de aprendizaje [...]. (Alvarez, 2012, p.253, traducción nuestra)⁴

De este modo, el aprendiz incorpora estas creencias ya instaladas previamente y a partir de eso se produce construcciones fallas capaz de, en cierta medida, frenar su aprendizaje que condiciona su producción en la LM. Así, de lo que se está hablando aquí, es una interlengua desde una visión dinámica y estructurada, en la que se puede identificar que la alternancia entre las lenguas, a pesar de su similitud, no hay una perfecta equivalencia, entonces, de igual manera se requiere una exposición clara de las diferencias y no tener la acción de generalizarlas. Por otro lado, si hay una persistencia de este fenómeno, el aprendiz pasa por la experiencia de la fosilización analizada por Alvarez (2012).

⁴ Del original: A transferência ocorre em decorrência de uma suposição, consciente ou não, de que a língua-alvo coincide, pelo menos em parte, com a língua materna, havendo uma correspondência (VAN ELS, 1977). Ringbom (1987) afirma que, quando a LM é cognata de LE, a transferência é causada pela suposição de que entre ambas as línguas exista uma perfeita equivalência. Pensamos que essa equivalência seja repensada e alterada pelo aluno de acordo com os diferentes estágios de aprendizagem [...]. (Alvarez, 2012, p.253)

1.3.1 La neutralización de la lengua española

Progresivamente convirtieron el español en un “español general” que deja de lado las diferencias del idioma. Según Arnoux (2015), muchos aspectos del español “general”, es decir, los conceptos que parten de la lengua normativa, no son comunes a toda el área, así que insisten en un español “neutralizado” y en el que no se respeten las diferencias. Esa idea impone a la gente, entonces, una escritura basada en frases simples, sin tanta complejidad, y la consecuencia de eso es que empobrece su vocabulario aún más y la capacidad del alumno para expresarse, además, de no dar la debida importancia al español como una lengua extranjera. A pesar de eso, la lengua sigue manifestándose en su diversidad.

Este concepto de “lengua general” oculta las diferencias y particularidades de la lengua, así surge una falsa idea de un español “fácil” y que al final se convierte en una característica bastante visible en el habla, y en este caso, en la escritura también. Esa idea impone a la gente una escritura basada en frases sencillas, sin elementos que demuestren su conocimiento profundizado de la lengua. Esto corresponde a la representación de una creencia que condiciona al alumno a un aprendizaje superficial de la lengua, ocultando aspectos no solo de la gramática, sino de la diversidad cultural de un pueblo que se refleja en la manera de hablar y expresarse del hablante:

En este punto, la familiaridad entre el portugués y el español estimula la producción voluntaria del aprendiz y fomenta, desde el principio, una relativa independencia en relación a la instrucción formal de la lengua meta. Sin embargo, la proximidad puede actuar negativamente sobre la adquisición de la LE y provocar la borratura de determinadas distinciones entre los sistemas lingüísticos de esas lenguas. (Brandão, 2012, p.51, traducción nuestra)⁵

En esos términos, las implicaciones de esta aproximación de los sistemas lingüísticos (LM - LE) se da a la omisión de las diferencias al producir la comunicación en la lengua meta. Estos rasgos en la expresión de lo aprendido le genera al aprendiz la ilusión de una uniformización que deja de lado las diferencias, y que además de eso, le permite mantenerse en una zona de confort.

⁵ Del original: “Nesse ponto, a familiaridade entre o português e o espanhol estimula a produção voluntária do aprendiz e promove, desde o princípio, uma relativa independência em relação à instrução formal da língua-alvo. No entanto, a proximidade pode atuar negativamente sobre a aquisição da LE e provocar apagamento de certas distinções entre os sistemas linguísticos dessas línguas.” (Brandão, 2012, p.51)

1.3.2 El fenómeno heterosemántico en ELE

La idea más común de los aprendices es considerar que el español se resume a la sustitución de palabras. Sin embargo, el léxico semejante puede ser un facilitador o un elemento capaz de llevar al aprendiz al error y a partir de eso causar malentendidos a la hora de comunicarse. En este sentido, la categoría de palabras de los heterosemánticos (falsos cognados o “falsos amigos”) le genera una falsa ilusión de una comunicación efectiva. Se utilizan esos términos para caracterizar palabras que poseen semejanzas en la grafía y en la pronunciación, pero que difieren en sus significados.

Estas concepciones generan en el aprendiz ideas equivocadas de la lengua, y la “trampa” de los heterosemánticos se convierte en una estrategia que utiliza el individuo al intentar resolver situaciones en las que se hace necesaria la comunicación efectiva, y así, causando también la traducción literal de las palabras, sin llevar en consideración la simplificación del léxico ocultando su significado real, como señala Alvarez (2012, p.254).

También es importante señalar que se considera que los brasileños enfrentan dificultades particulares derivadas de la proximidad lingüística al aprender el español como lengua extranjera (SILVA, 2002). Aunque el léxico entre ambas lenguas sea semejante, sus significados se distancian. De este modo, el individuo hace un intercambio de palabras a la hora de expresarse en la lengua meta, cargando una verdad absoluta de que la manera en la que utiliza tal palabra es correcta. Según Almeida Filho (1995), los aprendices son capaces de tener percepciones equivocadas de la lengua, generándole una ilusión de facilidad engañosa que suele manifestarse en niveles iniciales, pero a medida que el aprendiz avanza se enfrenta a estructuras complejas.

Entonces, la idea que sobresale a partir de esta discusión es que los aprendices deben tener la capacidad de respetar las distinciones de la lengua para que así puedan desarrollar su aprendizaje y ser capaces de tomar conciencia de sus errores. Una vez tomada la conciencia, los factores que son inhibidores de su aprendizaje causan errores graves en su interpretación y les generan una falsa ilusión de simplificación, facilidad, semejanza. El parecido entre las lenguas condiciona a los aprendices a comunicarse en la LE incorporando los heterosemánticos de la LM sin consultar el diccionario, escondiéndose por detrás de estos presupuestos falsos e ilusorios.

1.3.3 Interferencia gramatical

En la práctica pedagógica hay una cierta dualidad entre los que defienden la enseñanza de la gramática en la clase de LE y hay otros profesores que se alejan de ella. De igual modo, es importante señalar que esta discusión no está presente de una manera aislada sino que demuestra que la elección de lo que es importante o no, parte del profesor.

Desde la enseñanza básica, la enseñanza de la gramática está asociada a un conocimiento más instrumental. Ejercicios de rellenar los huecos, memorización y repetición hacen parte de una metodología en la que se priorizan ejercicios aislados de la lengua a través de una perspectiva más mecánica. De esta manera, generalmente los ejercicios y los exámenes están enfocados en la perspectiva estática de la lengua a través de un abordaje prescriptivo, sin dar la debida importancia al contexto (Viapiana; Paviani, 2012).

Al analizar los factores que pueden influir en un aprendizaje superficial de la lengua, es importante señalar que el enfoque que el profesor elija puede impactar al alumno. De esta manera, el alumno al aprender la LE puede incorporar estructuras de su LM a la lengua meta. Para explicar estos cambios estructurales del fenómeno de la transferencia, Pacita (2012) comenta que:

[...] es válido observar la importancia del fenómeno de la transferencia, especialmente en el caso de lenguas próximas, todas las veces que este proceso pueda ocurrir con o sin ciencia del alumno. En algunos casos hay situaciones de transferencia positiva, que facilita el aprendizaje o, en otros, existe la transferencia negativa (interferencia) con relación a los patrones de la lengua meta con errores que se originan de la LM (KRZESZOWSKI, 1990). (Pacita, 2012, p.306, traducción nuestra) ⁶

En este sentido, se concluye que la realidad de los métodos de enseñanza durante las décadas, presenta una resistente centralidad en la estructura gramatical, como comenta Almeida Filho (1993, p. 58) al abordar la visión de David Wilkins (1976) de que la selección de la gramática es necesaria pero no se sustenta aisladamente en el proceso de enseñanza de lenguas. Por lo tanto, la enseñanza de las reglas estructurales puede ser integrada a su uso en contextos reales. Hay que repensar los diferentes abordajes que provoquen en el alumno un aprendizaje eficiente. Desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de ELE, la semejanza entre el PB no puede ser un inhibidor para su desarrollo en la lengua meta a través de préstamos lingüísticos. Así, el estudiante superará el “portunhol” considerando las

⁶ Del original: [...]é válido observar a importância do fenômeno da transferência, especialmente no caso de línguas próximas, toda vez que este processo possa ocorrer com ou sem ciência do aluno. Em alguns casos há situações de transferência positiva, que facilita a aprendizagem ou, em outros, existe a transferência negativa (interferência) com relação aos padrões da língua-alvo com erros originários da LM (KRZESZOWSKI, 1990). (Pacita, 2012, p.306)

distinciones de las lenguas y alcanzando una competencia comunicativa con menos interferencias de su LM.

1.3.4 La transposición de diptongos

La transposición de diptongos⁷ por brasileños en el aprendizaje de ELE está asociada a una estrategia de hipercorrección de la regla del español en una vocal simple del portugués. La diptongación se da debido al encuentro de dos vocales pronunciadas en la misma sílaba. En español este fenómeno lingüístico es bastante común pero puede variar en otros idiomas como en portugués, por ejemplo. En la práctica, generalmente, el brasileño sobregeneraliza las reglas de la diptongación del español y asume falsamente que esa regla se aplica de manera universal en todo su léxico.

Normalmente, esto ocurre por la cercanía de los sistemas de las dos lenguas. El alumno al aprender la lengua meta en los primeros niveles de la interlengua, acaba incorporando esta creencia en sus producciones tanto orales como escritas. Como señala Brandão (2012):

Normalmente, el subterfugio utilizado por los aprendices para aproximar su “casi hablar” de una producción más eficaz en la lengua meta, acaba siendo una especie de mezcla entre elementos lexicales, estructurales y fonéticos perteneciente a los dos sistemas. Esa mezcla está asociada al desarrollo de estrategias personales de comunicación. (Brandão, 2012, p.50, traducción nuestra)⁸

Bagno (2021) utiliza el concepto de la hipercorrección, para definir cuando el alumno utiliza una regla gramatical a través de una corrección exagerada e inadecuada en el intento de hablar correctamente un idioma para evitar errores, sin embargo, estas estructuras consideradas “correctas”, resulta en nuevas inadecuaciones. En el contexto de las clases de ELE para brasileños este fenómeno se intensifica. Los brasileños notan que muchas palabras del español llevan diptongos mientras que en portugués no los necesitan. En este sentido, notan que muchas palabras del español siguen un patrón cuando relacionado al portugués y al

⁷ Según la RAE: “Los diptongos son secuencias de dos vocales que se pronuncian en la misma sílaba. En español, los diptongos pueden estar constituidos por las siguientes combinaciones vocálicas:

a) Una vocal abierta (/a/, /e/, /o/) precedida o seguida de una vocal cerrada átona (/i/, /u/) : an.cia.no, pien.so, vío, cuan.to, sue.lo, an.ti.guo, ai.re, hay, de.béis, boi.na, es.toy, au.lí.do, Eu.ge.nio, es.ta.dou.ni.den.se.”

⁸ Del original: Normalmente, o subterfúgio utilizado pelos aprendizes para aproximar o seu "quase falar" de uma produção mais eficaz na língua-alvo, acaba sendo uma espécie de mistura entre elementos lexicais, estruturais e fonéticos pertencentes aos dois sistemas. Essa mistura está associada ao desenvolvimento de estratégias pessoais de comunicação. (Brandão, 2012, p.50)

intentar expresarse en la lengua meta transfieren estos patrones en su producción oral o escrita.

La generalización indebida a través del exceso de la diptongación es una de las manifestaciones más comunes: el cambio de *o* → *ue* y *e* → *ie*. Las reproducciones más clásicas de esta creencia de la hipercorrección morfológica ocurre cuando no debe en el intento de evitar el *portunhol* causa el exceso de corrección idiomática de muchas palabras para acercarse al español considerado ideal o correcto. Esta estrategia se debe a la proximidad del portugués al español causando la falsa sensación de correspondencia inmediata.

Es evidente que el estudiante utiliza esa estrategia de manera consciente al intentar alejarse de su LM señalada por Brandão (2012). Las consecuencias de este recurso de improviso, son que en determinado momento esta estrategia frena el aprendizaje si los errores están fosilizados. También desarrolla una inseguridad lingüística por miedo a hablar un español con acento del PB.

1.3.5 El entorno escolar y su desconexión con el ámbito académico

La distancia entre la escuela y la educación superior está marcada por la diferencia que ambas tienen al abordar y entender la lengua. En la clase de lengua de la escuela la comunicación rápida se destaca y su uso es más funcional. El objetivo de las clases es el desarrollo de una competencia puramente comunicativa, reglas complejas dichas de una manera superficial a través de un dominio más práctico. Mientras que en la educación superior trae un abordaje que se refiere al desarrollo de la competencia lingüística, además de la presencia de debates más teóricos, análisis científico, estudios históricos y literarios.

La creencia generada a partir de la metodología de dominio superficial y práctico de las escuelas genera en el alumno de grado un enfrentamiento entre la regla y el uso. No es que la metodología sea ineficaz, sino que responde a un objetivo diferente y adecuado a las necesidades del aprendiz. Por otro lado, existe la visión más académica y científica en la educación superior. Resulta que el alumno descubre que solo la competencia comunicativa no es suficiente para lanzarse a las demandas que exigen la carrera.

Según lo expuesto por Salinas (2012), demuestra que hay en cierto grado una dificultad en elegir recursos didácticos y metodológicos en los que el uso de la gramática no sea el único camino para la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Existe la discusión de cuál sería la mejor metodología en este caso, la dualidad entre la competencia gramatical y la

competencia puramente comunicativa. A partir de este conflicto de la regla y el uso, acaban incorporando características de las metodologías utilizadas en la escuela en el desarrollo de la lengua en la educación superior. Almeida Filho (1993) comenta que:

En el aprendizaje formal de las lenguas (tanto la materna como las extranjeras) el énfasis ha sido invariablemente en la norma gramatical y no en su uso como herramienta de comunicación interpersonal. Es diferente aprender la regla (conocimiento sobre la lengua) y aprender el uso de la lengua (conocimiento de la lengua para realizar tareas a través de ella. (Almeida Filho, 1993, p.58, traducción nuestra)⁹

El aprendizaje de un nuevo idioma para alcanzar buenos resultados necesita insumos que se solidifican a largo plazo y para tal hecho, es necesario tiempo y constancia. Por otro lado, existe la visión más inmediateista presente en las metodologías utilizadas en las escuelas. La consecuencia derivada de esas metodologías, es llevar la creencia del aprendizaje rápido al ingresar en la educación superior en el aprendizaje de la LE.

Al ingresar a la educación superior, el estudiante cree que la universidad le servirá para aprender un nuevo idioma o, simplemente, para corregir la LE que ya domina. Al final hay una quiebra de expectativa de que seguir la carrera de Letras es suficiente para aprender la LE y eso le genera frustración al alumno. Por lo tanto, esta dualidad entre las expectativas de aprendizaje escolar y las demandas del entorno académico demuestra que la competencia puramente comunicativa de los contextos de la educación escolar no es prioridad en la realidad académica. Tal hecho debe surgir a partir del propio alumno a través del desarrollo de la conciencia de que son individuos autónomos y responsables de su propio aprendizaje que requiere un esfuerzo individual. Mientras la escuela busca un dominio práctico de la lengua, la academia busca el análisis crítico y científico a través de debates más teóricos que prácticos.

A continuación, veremos cómo se originó nuestra base de datos para el análisis del corpus de esta investigación. Además, entenderemos cómo estas creencias expuestas anteriormente están expresadas en las escrituras de los discentes participantes de este estudio.

⁹ Del original: Na aprendizagem formal das línguas (tanto a materna como as estrangeiras) a ênfase tem sido invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal. É diferente aprender a regra (conhecimento sobre a língua) e aprender o uso da língua (conhecimento da língua para realizar tarefas através dela). (Almeida Filho, 1993, p.58)

2 METODOLOGÍA

Es importante señalar que todo el material para el análisis se originó en la asignatura de Lengua Española VII en el grado en licenciatura en Letras-Español en las instalaciones de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB) en el semestre 2024.2 para contribuir al análisis de esta investigación, por lo tanto, todos los textos fueron previamente desarrollados de manera totalmente espontánea, sin ninguna intervención a través de una mirada como observadora, sino como alumna y participante de las clases.

Con el objetivo de obtener información extraída de los textos de los participantes de la investigación, todos los textos producidos en clase fueron reunidos y a partir de ese corpus se realizó una lectura analítica de todo el material.

Serán expuestos de manera totalmente anónima y mediante nombres ficticios, fragmentos de las escrituras elaboradas por 8 alumnos en el transcurso de la asignatura que se dispusieron a participar en esta investigación. Analizamos una muestra de 45 hojas de producciones escritas y seleccionamos los fragmentos más relevantes en relación con las creencias sobre la interlengua. El análisis del fragmento no será hecho de manera aislada, sino que refleja actitudes que el alumno tomó durante todo su proceso de escritura de las hojas en el transcurso de la asignatura, y esto influye a la hora de clasificar qué tipo de estrategia el alumno utilizó. Luego, seguiremos con un análisis contextualizado de lo que fue dicho en sus producciones en busca de verificar si las creencias de la interlengua están expresadas en esas escrituras y si el alumno utiliza estrategias para superarlas.

En el momento del análisis se presentará la creencia identificada a partir de los textos y abajo una subcategoría de la misma. Es importante señalar que todas las palabras/frases que van subrayadas es porque tienen un error, y al lado van ilustradas las estrategias que aceleran el proceso de aprendizaje, que llamaremos de logro y/o las estrategias que le impiden al alumno avanzar, que llamaremos de evitación en el fragmento señalado. A lo largo del análisis, se omiten los nombres reales de todos los participantes para que sean sustituidos por nombres ficticios, incluso de la profesora que es mencionado algunas veces en los fragmentos de los participantes. Cada vez que se mencione el nombre de alguna persona, ya sea participante o alguien externo, aparecerá entre corchetes ([...]): “mención a un participante” o “mención a alguien externo”.

2.1 Clasificación de la investigación

La presente investigación adopta como perspectiva metodológica el carácter cualitativo y exploratorio. Tiene como principal enfoque el análisis contextualizado que busca la experiencia individual del alumno a través de relatos de acontecimientos internos y externos de sus vivencias por medio de datos no numéricos.

2.2 Corpus del estudio

Durante las clases de Lengua Española VII en el semestre de 2024.2 se produjeron en clase lo que la profesora de la asignatura llamaba como “hojas de trabajo” que hacía parte de su propuesta metodológica. Consiste en escribir relatos en la lengua meta tanto de acontecimientos internos, es decir, las percepciones y pensamientos del estudiante; como externos, vinculados a las discusiones, diálogos e interacciones que ocurren dentro del aula. Estas hojas que fueron previamente escritas fueron reutilizadas para el desarrollo de esta investigación. En las hojas de trabajo con una metodología poco vista, es posible cambiar su percepción sobre la escritura en español y en ellas escribir sus sentimientos, percepciones, reflexiones sobre la lengua, diferentes sensaciones; y de esta manera seguir en el desarrollo de su aprendizaje en la lengua española.

Los alumnos seleccionados forman parte de los años finales de la carrera de Letras-Español, estando específicamente en el séptimo período, independiente de su perfil. A partir de esto surge el interés en analizar si la etapa en la que estos alumnos se encuentran corresponde al nivel exigido por la asignatura, tal información justifica nuestro criterio de inclusión y selección de este grupo específico.

Por ser una investigación en la que involucran seres humanos, es importante señalar que la utilización del corpus en cuestión fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidade Federal da Paraíba, bajo el CAAE n.º 98415326.3.0000.5188. Además, se cumplió con todas las etapas exigidas de acuerdo con la Resolución n.º 466/12 del Conselho Nacional de Saúde.

2.3 Las hojas de trabajo como método

Es común que estudiantes de español tengan algunas creencias antes de conocer el idioma formalmente. De acuerdo con las vivencias registradas en el aula durante las prácticas en un centro de idiomas, la profesora a cargo del grupo comenta en la clase que muchos brasileños asumen que saben español debido a su semejanza con su lengua materna. Según lo observado, en las primeras clases de lengua es común que la profesora le pida a un grupo de principiantes brasileños (que no conocen nada concreto del idioma) que lean algunas palabras de esa lengua basándose únicamente en sus nociones previas. En este proceso, es muy probable que crean que la pronunciación sería idéntica a la del portugués y absorben esta idea como una verdad absoluta. De esta manera, se puede decir que en español “se aprende a desaprenderse”, y es a partir de esta toma de conciencia lingüística donde entra el profesor como responsable por conducir al alumno hasta la pronunciación real de la lengua española.

A diferencia de lo observado en las prácticas pedagógicas de los centros de idiomas, en la asignatura de Lengua Española VII de la educación superior se experimentó una situación distinta. Aquí, las hojas de trabajos debían salir de los apuntes de los alumnos y de su memoria inmediata por eso era necesario practicar/expresar los eventos internos y externos en sus textos en la lengua meta. Sin embargo, los estudiantes no tenían la costumbre de escribir a mano, así que, tenían bastante dificultad para entender el objetivo de la metodología propuesta por la profesora. La docente universitaria explica la importancia de escribir a mano para ayudar en la desaceleración, el estímulo de la atención y la concentración; movilización de varios saberes: ortografía, morfología, sintaxis sin apoyo de los recursos digitales.

Más allá del desafío de la escritura manual se observa que en la universidad se omiten los intereses particulares del alumno a la hora de escribir, hasta temas como, por ejemplo, lo que pasa en su pensamiento o estado físico, pero en las hojas había la oportunidad de decidir todo lo que se le venía a la mente y eso es diferente de todo lo que estaba acostumbrado a hacer en la universidad al escribir textos académicos. Por eso, es importante resaltar que las hojas de trabajo estaban dirigidas al aprendizaje de la lengua y no de la escritura académica, para la que hay otras asignaturas en la carrera.

La profesora conduce al alumno a reflexionar sin darle la respuesta inmediatamente cuando le preguntan algo con respecto a la gramática del español. Esto impacta significativamente en el avance del alumno que está acostumbrado a la estructura de

enseñanza y aprendizaje de la enseñanza básica que reprime el error y no impulsa a pensar y reflexionar.

Es importante señalar que no estamos trabajando desde la perspectiva del profesor, sino del alumno. La escritura es un elemento fundamental para avanzar en la interlengua, el error puede ser considerado como una manera de que el alumno se autoperciba, así que el profesor debe ser un facilitador para que esto ocurra en su aprendizaje, es decir, utilizar el error como una manera de que el alumno pueda percibir cuál es su lugar en ese camino de aprendizaje y qué le falta superar para llegar a su meta final. Por lo tanto, utilizaremos el concepto de interlengua como un camino que tanto el profesor como el alumno pueden considerar para desarrollar una escucha activa en sus diferentes perspectivas, porque si no hay ese trabajo mutuo, no se llega a un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, el objetivo de las clases de español con una nueva metodología que les está siendo ofrecida, es cambiar su percepción sobre la escritura en español y en ellas pueden escribir cómo se sienten, cosas que les llamen la atención, e incluso, la voz del otro. Es un ejercicio constante de percepción que ayuda en otros aspectos que van más allá de la escritura en una lengua extranjera y que se dirigen a despertar la conciencia lingüística, porque si las creencias están instaladas, por mucho que se hable, el alumno no está escuchando. En esos términos, es imprescindible comparar las hojas de trabajo para identificar los errores, entender su función en el aprendizaje y capitalizarla.

En la siguiente sección, veremos de qué manera conseguimos interpretar estas ideas discutidas anteriormente a través del análisis de las creencias expresadas en las producciones escritas.

3 MAPEANDO LAS CREENCIAS QUE SE MATERIALIZAN EN LA INTERLENGUA A TRAVÉS DE LOS TEXTOS

Veremos ahora las creencias que se destacaron a partir del corpus analizado cuando un aprendiz brasileño empieza a aprender la lengua española como idioma extranjero, con algunos fragmentos de estas creencias expresadas en las hojas de trabajo:

3.1 Creencia 1 - La “lengua general”

Frases simples, sin complejidad, no saber expresarse muy bien por tener un vocabulario empobrecido; hacían parte de una serie de problemas que solíamos identificar en sus escrituras, principalmente en las primeras clases. Durante la asignatura entendíamos cómo sería la dinámica de las clases y en qué consistían las hojas de trabajo:

Categoría de la Creencia	Relato del Alumno	Estrategia de logro y/o evitación
Percepción desalineada con la evidencia:	<i>Pablo: Debemos seleccionar las informaciones que vamos escribir en la hoja y los hablo que la manera que escribimos en clase y la manera que escribimos en nuestra casa y que tenemos que darnos cuenta de estos cambios, pues muda del espacio y el tiempo, además que en nuestra casa tenemos más referencias de cosas que nos acordamos. (ANEXO A, Fragmento 1, p. 57)</i>	Evitación: falsa percepción de avance; la idea no se sostiene con las evidencias.
	<i>Larissa: Otros apontes fundamentales fueron las hojas que es importante organizar nuestros trabajos lingüísticos que son nuestras hojas. Observar la ortografía, las acciones, las órdenes que se ocurre las cosas, como los verbos. (ANEXO A, Fragmento 2, p.57).</i>	Logro: la importancia de la organización. Evitación: falsa percepción de avance; la idea no se sostiene con las evidencias.
No consigue expresarse con coherencia:	<i>Giovana: Otros colegas intentaron hablar, pero a medida que lo hacían, se olvidaban de un detalle o cambiaban la orden, cuando lo hacían comentaba con [mención a otro participante] o [mención a otro participante]... creo que [mención a otro participante], “están equivocados, fue así...” una necesidad que no hay necesidad, bromeamos que</i>	Evitación: la falta de precisión de los hechos.

tal vez sea algún tipo de trauma. (ANEXO A, Fragmento 3, p.57).

Aprendizaje de un nuevo vocabulario:

Pablo: [la profesora] nos ha contado sus nombres, el mantel que es una palabra que viene del arabismo (mantil), la alcantarilla, hierba, lámpara, toldo, sombrilla, se asoma y entre otras palabras que fueron muy importantes para el enriquecimiento de nuestro vocabulario. (ANEXO A, Fragmento 4, p.58).

Evitación: falsa ilusión de aprendizaje; su desempeño no condice con las evidencias.

Janaina: [la profesora] ha pedido que lo comentáramos, ha sido espectacular, he aprendido nuevas palabras como “toldo”, que no hacía idea de la existencia. También he aprendido entre tantas otras palabras ‘asomar’ que sería poner solo una parte del cuerpo afuera. (ANEXO A, Fragmento 5, p.58).

Evitación: falsa ilusión de aprendizaje; su desempeño no condice con las evidencias.

Da muchas vueltas para explicar algo sencillo:

Pablo: [...] confieso que muchas veces sigo dando muchas vueltas para decir algo que es sencillo, entonces a [la profesora] lo agradezco por este ejercicio de percepción. (ANEXO A, Fragmento 6, p.58).

Logro: toma de conciencia.

Kallyne: La clase que siento que me hizo expandir mi vocabulario, fue la que vimos el video de la pantera rosa, aprendí palabras nuevas como alcantarilla y toldo, y la expresión “se asoma la cabeza”, antes de esta clase si necesitara escribir esta expresión, escribiría “la pantera puso su cabeza afuera”, tengo esta costumbre, de que si no sé escribir algo, doy muchas vueltas para hablar algo que con pocas palabras estaría adecuado. (ANEXO A, Fragmento 7, p.59).

Logro: toma de conciencia.

Vocabulario empobrecido:

Giovana: El gato y Fred son muy parecidos y yo y Simón lo mismo, el amor que tenemos por los dos animales es mayor que la destrucción que pueden hacer, mismo en tu cara. Muchos me dijeron para matarlo o cosas del tipo, pero yo que estaba lo enfadando, sí hay algún culpable, soy yo. Y lo que realmente importa es que estamos bien, los dos. (ANEXO A, Fragmento 8, p.59).

Evitación: Léxico restringido.

Larissa: He llegado a clase y [cuando] [la profesora] estaba explicando que es importante ordenar la carpeta por números cronológicos, pues nuestras hojas son materiales que vamos usar para estudiar. Algunos [los fuertes] ruidos de la construcción al lado ha estado alto y he perdido mi

Evitación: factores externos como una barrera.

[me han hecho perder la] atención.(ANEXO A, Fragmento 9, p.59).

Camila: *Mientras nos explicaba más sobre la importancia de la “porosidad” en las hojas, fui a ver en el drive si [la profesora] ya había corregido la mía de la clase anterior. Como siempre, había errores simples y como yo lo diría en portugués “bestas”, no sé si es algo bueno malo o bueno.* (ANEXO A, Fragmento 10, p.59).

Evitación: le echa la culpa a sí misma.

Fuente: Datos de la investigación (2026).

Al principio de cada clase de lengua, la profesora suele exponer algunos puntos a mejorar que fueron extraídos de los textos de los discentes. Era fundamental esas observaciones de la profesora para que nos diésemos cuenta de lo que ya estábamos haciendo bien y de lo que aún debíamos poner atención. Llevando eso en cuenta, los alumnos no presentan características de un avance lingüístico coherente al nivel de español que exigía la asignatura.

Por no tener un vocabulario amplio, en muchos casos el alumno no sabía expresarse con propiedad, dando énfasis a una estructura que se aleja de una explicación clara de lo que el estudiante realmente quiere decir. En las hojas se nota muchos ejemplos y relatos de que su escritura es limitada, la estrategia que utiliza cuando no sabe qué palabra escribir es escribirla en portugués y no sabe si está bien o no cuando intenta identificar si en español tiene el mismo sentido que en portugués, lo que provoca la realización de estructuras fallidas o incoherentes.

Es evidente que una de las características más importantes de las hojas de trabajo es el ejercicio constante de percepción. En la clase, la profesora comenta las hojas de trabajo y nos muestra algunos conceptos y ejemplos de cómo hacer un buen texto que esté de acuerdo con lo solicitado por ella. Al regresar del descanso, la profesora nos propone una dinámica que aún no habíamos visto en clase y que además está totalmente relacionado con la metodología en cuestión. La dinámica consistía en ver un dibujo animado, muy conocido por todos, de la Pantera Rosa. Ese dibujo animado tiene una característica particular: no tiene sonido/habla de los personajes, así que, lo que se espera es que el alumno ponga bastante atención a cada escena y lo que sucede en la historia.

Tras ver el dibujo, es solicitado que comentemos lo que ha pasado a lo largo de la historia, mientras aprendemos nuevas palabras y expresiones en español con el auxilio de la profesora. En este ejercicio se desarrolla la concentración al interpretar las escenas, la

escritura al contar la historia y el diálogo al compartir entre la profesora y sus compañeros el conjunto de hechos, además de ayudar a ampliar nuestro vocabulario. De alguna manera, en este movimiento se evidenció en la comunicación una escasez de vocabulario en la lengua meta y por no tener tanto vocabulario se suele dar muchas vueltas para explicar algo sencillo, acercándose más a la estructura del portugués que a la del castellano.

La idea principal de las hojas de trabajo es que los alumnos puedan expandir su vocabulario y estructuras sintácticas. A cada clase la profesora no corrige los textos, sino pone marcas en las hojas, señalando al alumno en qué debe poner atención. Es una estrategia que impulsa al alumno a desarrollar su pensamiento lingüístico y la autocorrección. Pero a lo largo del semestre, se nota en los alumnos una característica bastante pertinente: no conseguir expresarse con fluidez; y la causa de eso es la escasez de vocabulario. El vocabulario empobrecido es aún más evidente cuando la profesora nos propone interpretar videos que no tienen sonido, que nos permiten pensar un poco más y extraer todo nuestro conocimiento de la lengua. Otra estrategia de la profesora es a cada clase explicarnos de una manera general cómo estaba nuestro desempeño y señalaba los puntos que aún teníamos que mejorar, además de cómo organizar todo este material de una manera que consiguiésemos retomar las hojas anteriores cuando fuera necesario.

La gran parte de los alumnos en las primeras hojas presenta un vocabulario empobrecido, y los principales puntos a mejorar son expandir su vocabulario y estructuras sintácticas. La idea es que los textos escritos no fueran solamente pensados y debatidos en aquel momento de la clase, sino que siempre que fuera necesario pudiésemos regresar y revisar las hojas anteriores, así que lo que faltaba ahí era una relectura precisa de lo que habían escrito. Muchos se dedicaron a la relectura de sus escrituras, otros estaban aferrados a sus creencias. Por mucho que se hable, el único que debe estar dispuesto a cambiar este pensamiento que viene desde la raíz del problema, es el alumno. Es un ejercicio constante y diario, fundamental para la autorreflexión.

3.2 Creencia 2 - La trampa de los heterosemánticos

La idea principal de esta creencia, de que es suficiente aprender un listado de palabras sin profundizar en ellas, conduce al alumno a utilizar una estrategia que no le da un resultado eficiente. La estrategia de basarse en conceptos de su lengua materna e introducirlas a la lengua meta lleva al alumno al error, y de esta manera le obliga a seguir otros caminos que imposibilita la comunicación eficaz y comprensible:

Categoría de la Creencia	Relato del Alumno	Estrategia de logro y/o evitación
El desafío de la interferencia de la lengua materna:	Julia: <i>Cada clase nos ha traído palabras que son “falsos amigos” y que generalmente tienen otro sentido en la frase, principalmente las que utilizamos en las hojas. Me ha gustado lo que hace [la profesora] porque me ha hecho pensar cosas que no las había pensado antes. (ANEXO A, Fragmento 11, p.60)</i>	Logro: desarrollo de su conciencia metalingüística.
	Kallyne: <i>[...] yo pienso en una frase con la estructura del portugués y después hago cambios. Estos cambios, muchas veces hacen que las frases pierdan el sentido que he imaginado. (ANEXO A, Fragmento 12, p.60)</i>	Evitación: a través de la interlengua descubre que esa similitud es engañosa.
	Pablo: <i>[mención a otro participante] dijo que estudiaba el español en la escuela, dijo que creía ser más fácil el español en la universidad, pero fue una elección que ocurrió naturalmente. (ANEXO A, Fragmento 13, p.60)</i>	Logro: desmitificación de la supuesta facilidad del español.
Traducción al pie de la letra:	Kallyne: <i>Tengo muchas dudas de vocabulario, por eso siento que mi escritura es un poco “pobre”, porque cuando no sé escribir una palabra, pienso siempre en dos opciones o la borro o la escribo en portugués, pero me da miedo que yo escriba algo en portugués y esta palabra en español tenga un significado totalmente diferente. (ANEXO A, Fragmento 14, p.60)</i>	Evitación: su lengua materna le sirve como un soporte.
	Giovana: <i>Hemos visto que “enseguida” no tiene el mismo sentido que en el portugués, para nosotros tiene el sentido de cronología “Fulanito correu e em seguida saltou”, pero en español el sentido es de inmediatamente, “Fulanita estaba haciendo un chisme enseguida se interrumpió...”. (ANEXO A, Fragmento 15, p.61)</i>	Logro: deconstrucción del mito de facilidad.
	Janaina: <i>[mención a alguien externo] se ha enfadado com [mención a otro participante]. porque estava remedandola. Cuando [la profesora] ha mencionado el verbo ‘remedar’ he pensado en portugués. Pues para referirnos al hecho de remedar alguien decimos ‘imitar’ y si alguien dice remedar en portugués suena raro, incorrecto. (ANEXO A, Fragmento 16, p.61)</i>	Evitación: traducción mental automática.

**La escuela
refuerza esta
idea:**

Larissa: *La profesora nos ha preguntado sobre nuestra trayectoria en la enseñanza média. [Mención a alguien externo] empezó hablando que su profesor era psicólogo y solamente sus clase de español era sobre ese asunto. (ANEXO A, Fragmento 17, p.61)*

Mariana: *[mención a alguien externo] empezó contando que estudió español en la enseñanza média y los contenidos eran para el ENEM, se acuerda de haber estudiado los falsos amigos. [Mención a otro participante] dijo que tuvo clases de español en el 8º año y la profe casi nunca estaba presente. (ANEXO A, Fragmento 18, p.61)*

Larissa: *Yo hablé sobre mi experiencia que aprendí solo los verbos regulares en presente. Después me recordé que mi profesor hacía clases diferentes cuando era fechas festivas como por ejemplo día de árbol y día de San Valentín, pero no me recuerdo mucho porque hace años que estudié en la enseñanza média. (ANEXO A, Fragmento 19, p.61)*

Evitación: desvío de la capacitación docente.

Evitación: contenidos con un enfoque nada más que instrumental.

Evitación: contenidos superficiales.

**El uso frecuente
de la palabra
“atentar”
(marca del
portugués) en el
sentido de
“poner
atención”:**

Mariana: *Hubo una clase en que [la profesora] puso un vídeo de “Simon’s Cat” que vimos pausadamente para ver lo que sucedía y después intentásemos explicarlo. El video no tenía diálogos, así como la pantera rosa, entonces teníamos que atentarnos a todos los detalles. (ANEXO A, Fragmento 20, p.62)*

Pablo: *Nos dijo para atentarnos a las estructuras raras gramaticales, de palabras que no existen, pero que nosotros creemos existir. (ANEXO A, Fragmento 21, p.62)*

Janaina: *[Mención a otro participante] ha preguntado porque no está bien “atentarnos” he recordado que en la clase pasada habíamos discutido esta utilización, Sería algo violento,*

Evitación: la persistencia del error “atentarnos” (port.)

Logro: reconoce la memoria como un elemento importante para un mejor desempeño.

Evitación: la persistencia del error “atentarnos” (port.).

Logro: reconoce la tendencia a creer en estructuras inexistentes.

Logro: la deconstrucción y

	<i>poner bombas y no poner atención en algo.</i> (ANEXO A, Fragmento 22, p.62)	resignificación de la palabra.
El uso frecuente de la expresión “sanar dudas” (marca del portugués) en el sentido de “resolver las dudas”:	Larissa: [Mención a alguien externo] <i>ha sanado su duda, por que en su hoja había escrito “se pasa” y [la profesora] le ha explicado que ese uso es usado en portugués, en español es “pasa”.</i> (ANEXO A, Fragmento 23, p.62) Larissa: [Mención a otro participante] <i>ha sanado su duda sobre la frase que estaba en su hoja.</i> (ANEXO A, Fragmento 24, p.63). Pablo: <i>Yo pude sanar una duda que tenía en relación a la palabra “información” creía que estaba bien pero [la profesora] nos contó que lo correcto sería información, pues la información es el conjunto de datos, o sea, ya está en el plural.</i> (ANEXO A, Fragmento 25, p.63).	Evitación: la interferencia de su lengua materna (port.). Evitación: la interferencia de su lengua materna (port.). Evitación: ilusión de dominio.

Fuente: Datos de la investigación (2026)

En cada clase la profesora nos muestra ejemplos de palabras/expresiones heterosemánticas, que generalmente tienen otro sentido en la frase, principalmente los que utilizamos en las hojas. Es bastante interesante las estrategias de enseñanza que utiliza, porque pone al alumno a pensar a respecto de asuntos que no habíamos pensado antes, como los ejemplos que utilizamos en una clase: “luego”, “después”, “enseguida”. Nos explicó que esas palabras aisladamente tienen sentido diferente de lo que solemos utilizar en portugués.

Otra estrategia es la traducción literal de la palabra sin considerar el contexto en que se debe utilizar. La consecuencia de todo esto es una confusión de ideas y de diferentes interpretaciones de lo que fue escrito. Generalmente se evita la traducción literal porque puede dar como resultado una palabra/frase que contenga un significado totalmente diferente o unas estructuras que no tienen sentido dentro del contexto de la lengua meta. En las hojas aparecen algunos ejemplos de alumnos que tienen el hábito de hacer la traducción literal que al final genera confusión en el sentido de la frase.

Aquí mostramos que el profesor también puede reforzar esta idea de “español fácil”. Es algo que está desde la raíz del problema, y para el alumno deshacerse de esto le cuesta

bastante. La profesora en una de las clases nos plantea una pregunta de inquietud, nos pide que hablásemos a nuestros colegas sobre nuestra experiencia con el español y nos pregunta también quiénes habíamos estudiado español en la escuela y solo cinco afirmamos que sí. En uno de estos relatos, una alumna se acuerda de que su compañera había estudiado español por primera vez para el ENEM y el único contenido fue sobre los falsos amigos, reforzando la idea de que aprender los heterosemánticos es suficiente. Otro ejemplo de una alumna es el relato de que tuvo clases de español en la enseñanza básica pero la profesora casi nunca estaba presente en las clases. Todos estos ejemplos fortalecen la idea de un español “simple”, “sin complejidad” con una enseñanza basada solamente en heterosemánticos y verbos regulares en presente generando un impacto ineficaz al alumno.

Dedicamos un tópico especialmente para hablar del uso bastante frecuente de la palabra “atentar” (del portugués) como sinónimo de “poner atención”. Este es más un ejemplo de un heterosemántico que frecuentemente aparece en las hojas. Esta es una palabra que existe en portugués y también en español pero en el contexto que se utiliza en los fragmentos, difieren en sus significados. En español la palabra “atentar” se refiere a cometer algún delito, pero en los contextos mencionados anteriormente utilizan la palabra “atentar” en el sentido de “poner atención”. En los ejemplos, esta palabra es utilizada repetidamente y que estaba muy evidente tanto en la escritura cuanto en el habla e incluso su presencia era aún más evidente cuando la actividad exigía que prestáramos atención a lo que el colega estaba hablando y/o a un video, por ejemplo. Sin embargo, la profesora al notar la presencia constante de la palabra en un sentido equivocado, siempre aparecían marcas en las hojas, y cuando nota que este uso aparece de una manera significativa, inicia una discusión considerando lo anterior.

Es innegable la presencia de estructuras y expresiones del portugués que emergen de los textos que al final no transmite de una manera efectiva lo que el alumno quiere decir, como visto anteriormente. Sin embargo, sobresalió otro ejemplo bastante frecuente y bastante discutido en clase, la expresión que nitidamente es una marca del portugués: “*sanar dudas*” en el sentido de “resolver las dudas”. Viendo desde la perspectiva del castellano, “sanar” se refiere a las heridas y enfermedades, que difiere del portugués que en este caso significa “resolver las dudas”.

Además de escribir relatos de todas las clases, los textos de las hojas de trabajo son materiales que servían para el contenido de la clase siguiente. Las dudas y los problemas de vocabulario más pertinentes, se los llevaba a clase para que discutieramos, y de esta manera

resolver las dudas. En este contexto no es diferente, los alumnos tienen dudas de vocabulario que son bastantes evidentes en los relatos escritos.

El imaginario común de un individuo antes y, en muchos casos, durante el aprendizaje del español, generalmente es de que “*el español es una lengua fácil, entonces, ¿por qué voy a estudiar?*”. La consecuencia de esta construcción colectiva es que el alumno pasa a incorporar y reproducir creencias que a lo largo de su proceso es difícil desprenderse.

En este sentido, en pocos casos se identificó pistas de que los participantes desarrollaron su proceso de relectura. Y la presencia constante de interferencias del portugués estaba bastante evidente a pesar de que al final de la asignatura, estas interferencias fueron disminuyendo de una manera no tan significativa. Entonces, deshacerse de estas creencias en la escritura a través de la reflexión es una acción que lleva tiempo y debe partir, principalmente, del alumno con el propósito de desarrollar su conciencia lingüística.

3.3 Creencia 3 - La interferencia gramatical de la lengua materna

A los alumnos del grado no les gusta el uso frecuente de la gramática en las clases de español. Comentan que es interesante estudiar la gramática, pero con menos frecuencia, generalmente hay profesores que creen que enseñar la gramática de la lengua es suficiente y el alumno acaba incorporando esta creencia y creyendo que sea un modelo a seguir. Esto suele pasar desde la enseñanza básica, y en muchos casos este bloqueo persigue hasta la graduación. A partir de este relato, podemos reflexionar cómo los alumnos ya están inflexibles con esas creencias, creencias que bloquean el aprendizaje del alumno. La consecuencia es un aprendizaje que tiene principalmente la gramática del portugués como referencia y el uso de palabras aisladas también es bastante frecuente:

Categoría de la Creencia	Relato del Alumno	Estrategia de logro y/o evitación
El “español” que conocen es insuficiente al nivel universitario:	Camila: [Mención a otro participante] <i>empezó a estudiar el español en la enseñanza media y eligió la carrera porque le gustaban las canciones y telenovelas. Siente vergüenza al hablar y explicó cómo para ella el español de la universidad es diferente de lo básico de la enseñanza media.</i> (ANEXO A, Fragmento 26, p.63)	Evitación: le genera inseguridad.

	Kallyne: <i>He notado, que la mayoría de mis amigos se aferran en la estructura del portugués en la hora de escribir y debido a eso surgen frases muy raras. Como ejemplo han utilizado “luego después”, para mí esto es muy raro, ya que “luego” significa “más tarde” y “después” lo mismo. (ANEXO A, Fragmento 27, p.63)</i>	Evitación: soluciones automáticas incorrectas
Referencias del portugués en el uso de las preposiciones:	Camila: <i>“[...]lo que más me confunde es la diferencia entre las preposiciones”. (ANEXO A, Fragmento 28, p.64)</i> Mariana: <i>“Nos ha explicado la manera correcta de utilizar las preposiciones porque siempre la queremos cambiar por “en” o “para”. (ANEXO A, Fragmento 29, p. 64)</i> Larissa: <i>“He llegado <u>en</u> la clase a las siete[...]” (ANEXO A, Fragmento 30, p. 64)</i>	Evitación: transferencia de la lógica gramatical del portugués al español. Evitación: transferencia de la lógica gramatical del portugués al español. Evitación: aplicación incorrecta en la frase.
Aspectos físicos y emocionales:	Julia: <i>A lo largo de este semestre he notado que el estrés aumenta a cada día, todos estamos muy cansados. (ANEXO A, Fragmento 31, p. 64)</i> Julia: <i>Por eso durante este semestre, me he dado cuenta que las clases de [la profesora] nos han hecho prestar atención en el presente[...] (ANEXO A, Fragmento 32, p. 64)</i> Larissa: <i>He comentado con [mención a alguien externo] sobre los días que me quede en casa porque aproveché para descansar. (ANEXO A, Fragmento 33, p. 65)</i> Pablo: <i>El día está nublado y tengo mucho sueño, pero hizo un esfuerzo grande para estar aquí hoy, entonces voy concentrar toda mi atención a la clase. (ANEXO A, Fragmento 34, p. 65)</i>	Evitación: el impacto de factores físicos en su desempeño. Logro: reconoce la importancia de mantener la concentración. Evitación: el impacto de factores físicos en su desempeño. Logro: esfuerzo consciente para mantener la atención.

	Giovana: <i>He hablado un poco con [mención a alguien externo] que estaba con dolor en la cabeza, también con [mención a alguien externo] que para ella ya está en vacaciones[...]</i> (ANEXO A, Fragmento 35, p. 65) Janaina: [...] <i>nos comenta que el espacio y tiempo afectan en la escritura. Si hace calor o frío, por ejemplo.</i> (ANEXO A, Fragmento 36, p. 65)	Evitación: agotamiento físico y mental. Evitación: influencia del espacio y del tiempo.
La no adecuación de los tiempos verbales:	Larissa: <i>El més pasado tuvimos nuestra primera prueba oral y recuerdo que ese día estaba nerviosa por que <u>estudié</u> mucho, pero no <u>dormí</u> bien. Después de la prueba oral, [la profesora] nos entregó nuestra prueba escrita y miré mis errores que fueron muchos, recordé que sentí tristeza por que mi nota no <u>fue</u> buena.</i> (ANEXO A, Fragmento 37, p.65) Mariana: [La profesora] <i>mezcló las tarjetas y las distribuyó a cada uno de nosotros, entonces hablamos a la persona que nos tocó su tarjeta (a mí me tocó la de [mención a otro participante] y la mía le tocó a [mención a alguien externo]), teníamos que descubrir lo que la persona <u>quiso</u> decir con lo que <u>puso</u> en la tarjeta y entonces contarle a todos en la prueba oral.</i> (ANEXO A, Fragmento 38, p.66) Mariana: <i>Para mí la idea era muy buena porque parecía una conversa entre los alumnos y no con una prueba. Yo estaba segura de lo que iba a decir, había estudiado en casa y tomado nota de lo que <u>me dijo</u> [mención a otro participante]. Pero, cuando me tocó a mí hablar a mis compañeros y a [la profesora] explicando lo que [mención a otro participante] me había dicho, no sé que me pasó que me puso tan nerviosa, me olvidé lo que había estudiado y cometí muchos errores, incluso en el tiempo verbal [...]</i> (ANEXO A, Fragmento 39, p.66)	Evitación: Uso del tiempo verbal Pretérito Perfecto Simple (<i>estudié; dormí; fue</i>) en vez del Pluscuamperfecto (<i>había estudiado; había dormido; había sido</i>) Evitación: Uso del tiempo verbal Pretérito Perfecto Simple (<i>quiso; puso</i>) en vez del Pluscuamperfecto (<i>había querido; había puesto</i>) Evitación: Uso del tiempo verbal Pretérito Perfecto Simple (<i>me dijo</i>) en vez del Pluscuamperfecto (<i>había dicho</i>).

**La confusión
en el uso de los
pasados y su
marcador
temporal:**

Pablo: [Mención a alguien externo] nos ha comentado que el español no era su primera opción porque tenía bastante biblioteconomía como primera, [mención a alguien externo] nos dijo que tampoco era su primera opción y que tenía matemática. (ANEXO A, Fragmento 40, p. 66)

Pablo: He leído el examen de [mención a otro participante] y me gustó bastante como escribe, es un ejercicio interesante leer el examen de un compañero, no para que hagamos comparaciones, sino para que aprendamos vocabulario y darnos cuenta de algunos errores frecuentes que hemos cometido. (ANEXO A, Fragmento 41, p. 66)

La pregunta es: “¿qué ha pasado en clase hasta ahora?” - **Giovana:** “Cuando llegue a la clase, [la profesora] ya estaba, y quedamos ella y yo cuando [mención a alguien externo] y [mención a otro participante] llegaron charlando y [la profesora] les dijo: “Esta pesada la puerta, no?, [mención a otro participante] no comprendió y hice “Hum?” aunque [la profesora] repetió y ahí [mención a otro participante] dijo: “¡Sí!”. (ANEXO A, Fragmento 42, p. 67)

Kallyne: Muchas cosas han pasado en este semestre hasta ahora, ayer he pensado como debería escribir, pero he recordado que no necesitaba escribir cronológicamente, y esto me ha tranquilizado. (ANEXO A, Fragmento 43, p. 67)

Evitación: salto en la narración; discordancia entre los pretéritos (perfecto - indefinido)

Evitación: salto en la narración; discordancia entre los pretéritos (perfecto - indefinido).

Evitación: uso inadecuado del Pretérito Perfecto Simple.

Evitación: falta de concordancia verbal con el marcador temporal (“ayer”).

**La omisión o el
uso incorrecto
de los
pronombres
relativos:**

Larissa: Hemos ido al descanso y cuando [la profesora] nos ha mostrado una película llamada Simon's Cat. La película empieza en una tienda de animales y [en la que] una dependiente encuentra una caja de cartón con una nota y dentro encuentra un gato mal carácter. (ANEXO A, Fragmento 44, p. 67)

Giovana: El video pasa en dos espacios diferentes, el primero ocurre en la tienda de los animales, en lo cual la dependiente al llegar en el mostrador percibe que alguien ha dejado una caja de cartón y una nota [...] (ANEXO A, Fragmento 45, p. 67)

Evitación: omite el relativo necesario para dar cohesión.

Evitación: error de género e interferencia del portugués.

	Mariana: <i>El examen consistía en describir el lugar [en el] que vivimos ahora, el lugar [en el] que habíamos vivido cuando éramos niños y cómo nos gustaría que fuera la ciudad [en la] que vivimos ahora. (ANEXO A, Fragmento 46, p. 68)</i>	Evitación: utiliza una estructura simplificada.
Uso explícito del pronombre personal sujeto en contextos donde el español prefiere omitirlos:	Pablo: <i>La profesora propuso una dinámica, donde <u>nosotros</u> teníamos que presentarnos y decir porque teníamos elegido la carrera de español. (ANEXO A, Fragmento 47, p. 68)</i> Camila: <i>Para empezar la clase, la profe le ha preguntado a [mención a otro participante] si se sentía mal y <u>ella</u> le ha contestado que si (tenía un dolor de cabeza muy fuerte). (ANEXO A, Fragmento 48, p. 68)</i> Larissa: <i>[La profesora] ha preguntado a [mención a alguien externo] sobre su evolución y <u>ella</u> le dicho que su dificultad era la orden cronológica [...]. (ANEXO A, Fragmento 49, p. 68)</i> Mariana: <i>La profesora preguntó si acordábamos del videocorto que <u>ella</u> había mostrado la clase pasada [...] entonces [la profesora] dijo para los chicos que estaban presente explicar para <u>nosotras</u> que sucedía en este video, después <u>nosotras</u> lo explicamos nuevamente basado en lo que los chicos nos contaron. (ANEXO A, Fragmento 50, p. 68)</i>	Evitación: redundancia de quien ejecuta la acción. Evitación: redundancia de quien ejecuta la acción. Evitación: redundancia de quien ejecuta la acción. Evitación: redundancia de quien ejecuta la acción.
Sigue la estructura “era/es para + infinitivo” del portugués oral:	Janaína: <i>[La profesora] nos pide que hagamos estructuras para <u>hacernos</u> memoria de lo que pasó en clase. (ANEXO A, Fragmento 51, p. 69)</i> Larissa: <i>[La profesora] ha explicado la organización de las carpetas que <u>es para ponernos</u> números y <u>fjarmos</u> [fijásemos/fijáramos] nuestra atención en el espacio y tiempo que ambos son compuestos por sensaciones. (ANEXO A, Fragmento 52, p. 69)</i> Giovana: <i>[La profesora] ha empezado la clase <u>diciendo para mirar</u> [para que mirásemos/miráramos] las hojas que nos ha entregado y preguntar sobre las marcaciones o comentarios. (ANEXO A, Fragmento 53, p. 69)</i>	Evitación: omisión del subjuntivo. Evitación: omisión del subjuntivo. Evitación: omisión del subjuntivo.

Falta de concordancia entre el sujeto y el verbo:	Julia: <i>Al principio de la clase ha explicado brevemente sobre la diferencia entre redacción y ejercicio de escritura y en <u>la influencia</u> que estos dos tipos de escrituras <u>tienen</u> en nuestras hojas de trabajo. (ANEXO A, Fragmento 54, p. 69)</i> Pablo: <i>Las hojas de clase han sido bastante desafiantes para mí, pues hay <u>muchos factores externos</u> que me <u>hace</u> no poner la atención [...]</i> (ANEXO A, Fragmento 55, p. 69) Giovana: <i>Hay que incorporar las voces”, nos ha dicho [la profesora] porque la mayoría las <u>ves</u> [ve] como algo no bienvenido sin embargo ellas hace la relación entre los diferentes mundos. (ANEXO A, Fragmento 56, p. 70)</i>	Evitación: confusión al intentar hacer la concordancia de diferentes ideas. Evitación: se pierde del sujeto. Evitación: sujeto no concordado.
Mal uso de los artículos (EL x LO):	Camila: <i>[La profesora] nos recordó ejemplos vistos de la clase pasada y hemos aprendido más sobre [...] los pronombres interrogativos y el del EL y del LO, lo que me ha sorprendido un poco porque para mí eso de los artículos es algo básico. (ANEXO A, Fragmento 57, p. 70)</i> Pablo: <i>Hemos empezado a ver los artículos y me fue posible entender mejor el artículo neutro “Lo”, que nunca va acompañado a sustantivos. Por ejemplo: el perro, la sal... que se puede percibir un género. (ANEXO A, Fragmento 58, p. 70)</i>	Evitación: confusión fosilizada. Evitación: distorsión entre el saber teórico y la ejecución práctica.

Fuente: Datos de la investigación (2026).

En los ejemplos, los alumnos comentan sus experiencias con la carrera que eligieron, la influencia de la enseñanza media en su elección y las consecuencias que esta creencia de un español simple se pueden generar en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Algunos ejemplos de referencias del portugués que sobresalen, es el uso frecuente de las preposiciones basándose en las reglas de la lengua madre. En las clases solíamos tener bastante dudas sobre el tema de las preposiciones y su uso adecuado. La pregunta principal para guiar el contenido de las hojas es: “*¿qué ha pasado en la clase hoy?*”; y evidentemente se exige que las preposiciones sean bastante utilizadas cuando íbamos a comentar *que ha pasado* cuando hemos llegado a la clase, por ejemplo. En este sentido, las hojas eran escritas a partir de esa pregunta de inquietud, y las frases en las que son necesarias usar las preposiciones, al final se basan en las reglas del portugués.

Sabemos también que los aspectos físicos y emocionales pueden dificultar el proceso de escritura del texto, como: el estrés, el cansancio, el sueño o ansiedad; y eso puede generar la falta de concentración, por ejemplo. Entonces, constantemente solíamos expresar en las hojas lo mucho que nos sentíamos cansados, pero también entendíamos que el proceso de escritura de las hojas llevaba tiempo y esfuerzo constante. Así que, en los textos aparecen muchos ejemplos de aspectos que va más allá del contenido, además de que agregar elementos internos y externos también hacía parte del desarrollo de la actividad y es lo que propone la profesora.

Se observa un aumento significativo en la no adecuación del uso de los tiempos verbales en la escritura de los participantes. Se sabe que en español existen conjugaciones verbales que no se utilizan en portugués, y de igual manera suele pasar al portugués. A partir de esta perspectiva, se hace bastante evidente la insuficiencia de elementos que demuestran coherencia en el uso de los tiempos verbales en relación al contexto y/o marcadores temporales. En los casos mencionados, aparece la no adecuación del uso del pluscuamperfecto, por ejemplo.

Ya en los fragmentos siguientes, no hay coherencia entre la conjugación del verbo y su marcador temporal. Se nota que el marcador está presente en la escritura pero el verbo no obedece estos adverbios de tiempo. En este sentido, el alumno ignora la presencia de un elemento que podría servirle como una estrategia para identificar rápidamente la conjugación adecuada del tiempo verbal en la que se debe utilizarla.

Es importante recordar que la pregunta que debe conducir la escritura de la hoja es “¿*Qué ha pasado en clase?*” pero el alumno desarrolla sus ideas a través de las hojas de una manera que ya no corresponde con la interrogante inicial, ni al contexto en que la oración está siendo dicha/escrita. En muchos casos el alumno da un salto en su narración en la que antes había escrito en un tiempo específico y en el transcurrir del fragmento ese tiempo ya no condice, por ejemplo.

La profesora en ese día utiliza como recurso didáctico un episodio de la serie Simon's Cat y este es el material que sirve como base para la discusión. El video no tiene sonido, entonces, la atención es un elemento importante para la comprensión de lo que la historia nos quiere transmitir. Por lo tanto, la profesora nos pide que nos pongamos bastantes atentos al video porque después haríamos un relato de lo visto. Y, evidentemente, incorporamos este debate en las hojas sobre “¿*Qué ha pasado en clase?*”.

En español la frecuencia de omisión es más presente en relación al portugués. Se nota marcas de su lengua madre cuando utilizan el pronombre personal para marcar la persona

mientras que en conversaciones cotidianas en español, en muchos casos se omitiría. Eso se da cuando el alumno utiliza la gramática aprendida en las clases de portugués como referencia y un modelo a ser seguido.

También es importante señalar que la voz del otro era bastante importante y es por eso que incorporar este elemento también hace parte de la metodología. De esta manera, la discusión va más allá del contenido visto en clase. Esto permite al alumno que tenga una escucha activa hacia el otro y que también incorpore a la escritura como se siente en determinadas situaciones/discusiones. Así que, evidentemente, además del “yo”, la presencia de conjugaciones verbales en 1° y 3° persona del singular y plural (nosotros/as, él/ella, ellos/ellas) son bastante frecuentes.

La escritura de las hojas no necesita precisamente un orden cronológico, el único orden que pide la profesora es que todo este material estuviese organizado en una carpeta. Eso facilita el acceso a los textos de una manera que siempre cuando necesario regresemos a las hojas anteriores. Esto nos ayudaría a fijar la memoria del contenido estudiado, la discusión en clase, estructurar las ideas y además de eso, sistematizar los acontecimientos a la hora del examen.

El uso del Infinitivo Pessoal del portugués es bastante frecuente en la escritura de los textos. Su función básicamente es de indicar precisamente quien hace la acción además del pronombre personal, también el verbo principal es flexionado. Por eso, en muchos ejemplos se enfatiza a la profesora a través del verbo, porque es la persona que siempre estaba estableciendo el orden y la organización de los materiales, y más allá que eso, nos ayuda a ordenar las ideas en nuestra propia mente.

La falta de atención es uno de los factores inhibidores que aparecen con más frecuencia en las hojas, y la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo también se da debido a eso. Pero este es un problema que podría ser solucionado fácilmente a través de la relectura de lo que han escrito, pero esta simple acción se convierte en un desafío a lo largo del semestre. Además de lo dicho anteriormente, los alumnos estaban aferrados a la estructura de la redacción, y entender la diferencia entre el ejercicio de escritura tiene influencia en el desarrollo de su avance en las hojas de trabajo. Evidentemente, de alguna manera este pensamiento conversa con la idea anterior.

En la clase siguiente, la profesora utilizando las diapositivas, reúne los errores más relevantes y frecuentes de las hojas escritas en la clase anterior, así que la estudiante comenta que la profesora en una de las clases empieza a explicar contenidos básicos de la lengua

castellana, como la diferencia del “EL” y del “LO” porque había alumnos que aún no se había enterado que aún comete errores del nivel básico.

En este sentido, se busca reflexionar sobre estas creencias a partir de la raíz del problema. Desde la enseñanza básica se utiliza un modelo de enseñanza estructuralista, en el que el enfoque está en la memorización y repetición. Este tipo de creencia, implica seriamente en el aprendizaje del alumno, convirtiéndose en un individuo inflexible, además de fomentar el bloqueo en su aprendizaje y utilizar la gramática del portugués como referencia sin dar la debida importancia al uso real de la gramática del español, que difiere del portugués desde diferentes perspectivas.

3.4 Creencia 4 - El diptongo como un mecanismo de hipercorrección

Muchos estudiantes antes de aprender español piensan que es un idioma fácil de aprender por su similitud con el portugués y por eso desarrollan una idea de que “*basta poner un diptongo en las sílabas y ya está*”. Esta creencia viene de una raíz y que muchas veces persigue al alumno hasta la universidad. Aprender español exige un dominio de todo lo que le rodea no solo en la diptongación. Así que, su presencia en estos ejemplos está basada en el uso (o no) cuando no es necesario:

Categoría de la Creencia	Relato del Alumno	Estrategias de logro y/o evitación
El enfoque histórico/filológico:	Janaína: [Mención a alguien externo] <i>ha preguntado que estaba raro en su hoja, en la palabra “depiende”</i>. [la profesora] <i>le ha dicho que esto tiene una explicación filológica, a mi me encanta la filología. Cuando leí el Manual de la Lingüística y vi la explicación y me llamó la atención (en aquella época).</i> (ANEXO A, Fragmento 59, p. 70) Larissa: [...] [mención a otro participante] <i>ha sanado una duda de su hoja, una palabra que escribió con ditongo, pero no era, la palabra “depiende”</i>. [La profesora] <i>ha explicado que es importante estudiar el latín vulgar y nos ha contado un poco sobre la lengua. [La profesora] ha corregido la palabra, el correcto es “depende”</i>. (ANEXO A, Fragmento 60, p. 71)	Logro: da sentido al error en lugar de solo castigarlo. Evitación: generalización de una regla del español.

La inclusión del diptongo:	Mariana: <i>El momento siguiente ha sido muy divertido porque hemos compartido memorias de nuestra niñez y hemos visto cómo estas historias han impactado de modos <u>diferentes</u> a cada una de nosotras [...]. En el momento que hablamos sobre Camperucita roja, hemos visto las <u>diferentes</u> versiones de la historia que hemos conocido cuando éramos niñas [...]</i> (ANEXO A, Fragmento 61, p. 71) Pablo: <i>“En la clase pasada <u>veimos</u> la película de un gatito blanco, un hombre lo adopta porque se identifica con él [...]</i>” (ANEXO A, Fragmento 62, p. 71)	Evitación: el mismo error se mantuvo constante. Evitación: se confunde al intentar describir acciones cotidianas.
El fenómeno inverso - la omisión del diptongo:	Larissa: <i>[...] le he comentado que me gusta practicar en el baño y que a veces me <u>sinto</u> ridícula hablando sola.</i> (ANEXO A, Fragmento 63, p. 71) Pablo: <i>En el video un hombre adopta un gato blanco, este gato es travieso y su nuevo <u>doño</u> tiene dificultades para entender las voluntades del animal [...]</i> (ANEXO A, Fragmento 64, p. 72) Kallyne: <i>La ultima clase que tuvimos las horas pasaron rápidamente, en el momento de descanso fui a comprar comida, pero la atendente tardó entregarmela, entonces cuando regresé la clase ya había empezado, las alumnas estaban <u>vendo</u> una película, todos estaban en silencio, muy concentrados.</i> (ANEXO A, Fragmento 65, p. 72)	Evitación: interferencia directa del portugués (<i>sinto</i> en vez de <i>siento</i>). Evitación: interferencia directa del portugués (<i>doño</i> en vez de <i>dueño</i>) Evitación: confusión entre el gerundio del portugués (<i>vendo</i>) y el gerundio del español (<i>viendo</i>)

Fuente: Datos de la investigación (2026).

La profesora le explica al alumno lo que realmente pasó en el momento cuando hubo el malentendido en la clase y le explica de una manera más clara que había dicho de otro modo: **Profesora:** *“Hay dos maneras de saber si hay o no diptongo (i) estudiando latín vulgar; (ii) aprendiéndolo en español.”*. Aquí la idea está centrada en un contexto en el que se debe utilizar la diptongación pero eso no es lo que ocurre y al final la frase se parece más a la estructura del portugués en vez del español.

Aunque sea muy común el uso de la diptongación en la gramática del castellano, esto no significa que introducirla a la gramática del portugués lo convierta en un español correcto

de hecho. Esto genera una comunicación que, en muchos casos, es ineficaz y bastante superficial. Además de esto, demuestra que el hablante aún no tiene la lengua meta interiorizada en su manera de expresarse en otro idioma.

A pesar de toda esta confusión con el concepto de la diptongación en los ejemplos expuestos, los alumnos al final no comprenden que su uso adecuado depende de la práctica, en su uso diario y constante, para que de esta manera desarrolle la autorreflexión y una memoria consciente de lo que se está diciendo. Evidentemente, puede ocurrir deslices, pero habituándose en su empleo correcto, la comunicación deja de ser superficial y huye del estereotipo.

3.5 Creencia 5 - El conflicto entre la enseñanza media y la realidad académica

En esta creencia, la característica que más sobresale es el inmediateismo. Sabemos que en las escuelas el enfoque principal en la enseñanza/aprendizaje es la rapidez y respuestas más inmediatas. En este sentido, este modelo no ayuda al alumno a reflexionar sobre el idioma, además de hacer que el alumno incorpore elementos superficiales de la lengua. De la misma manera, este modelo también tiene como característica la enseñanza de la gramática a través de reglas. Al final, el alumno sabe las reglas, pero no sabe utilizarlas:

Categoría de la Creencia	Relato del Alumno	Estrategia de logro y/o evitación
La ilusión de la docencia:	Camila: [Mención a alguien externo] <i>tiene 21 años y también empezó a estudiar el español en la enseñanza media. Elegió la carrera por influencia de un profesor porque le gustaba la docencia y el español y quería <u>aprender algo nuevo</u>. (ANEXO A, Fragmento 66, p. 72)</i>	Evitación: expone su visión sobre la universidad como si fuera un centro de idiomas porque “ <i>quería aprender algo nuevo</i> ”
Aprendizaje rápido:	Janaína: <i>En resumen, al principio del semestre estaba nerviosa porque no sabía cómo serían las clases o si iba escribir bien. Pero he leído mi primera hoja y la última, he percibido que he mejorado bastante. Hay algunas cosas que me faltan, pero he percibido mi progreso, con las</i>	Logro: compara los textos antiguos con los nuevos.

hojas, la orden y estructura, en general estoy contenta. (ANEXO A, Fragmento 67, p. 72)

Kallyne: *A partir de las hojas he empezado a escribir en mi casa para practicar mi escritura, pensaba que escribía bien pero he percibido que cometo muchos errores por falta de atención, vocabulario o por pensar en portugués y después intentar pasar esta idea al español. (ANEXO A, Fragmento 68, p. 72)*

Logro: destaca la importancia de la constancia y la autoreflexión.

Julia: *También nos ha comentado que las hojas de trabajo nos hacen reflexionar en relación a: qué es lo que sé en español, qué es lo que no sé y aún necesito mejorar. Entonces, este hecho nos hace pensar en el punto principal de las hojas: la evolución. (ANEXO A, Fragmento 69, p. 73)*

Logro: las hojas de trabajo como un elemento principal para su desarrollo.

Larissa: *[la profesora] nos ha entregado nuestras pruebas y he visto mis erros, como había pensado antes, realmente mi nota fue un poco mejor que la otra y me quedé feliz por que eso muestra que evolucioné, pero sé que tengo que mejorar. (ANEXO A, Fragmento 70, p. 73)*

Logro: el error como un combustible para reforzar lo que necesita mejorar.

Kallyne: *“Cuando he pensado si ya siento alguna evolución en mi escritura, creo que sí, pues antes no practicaba tanto la escritura en español.” (ANEXO A, Fragmento 71, p. 73)*

Logro: aprendizaje de forma autónoma.

Sabe las reglas pero no sabe usarlas:

Camila: *Termino la hoja de hoy con una frase que nos ha dicho [la profesora]: ‘Saber el enunciado de una regla, no garantiza saber usarlo’, y creo que por fin me he sentido representada en una frase, porque eso me pasa mucho principalmente con lo del subjuntivo e imperativo. (ANEXO A, Fragmento 72, p. 73)*

Evitación: la brecha entre la teoría y el uso real.

La dependencia de factores externos:

Kallyne: *[...] mientras mis colegas hablaban de sus experiencias, yo pensaba si había alguna cosa semejante con mi vida, en este día me di cuenta que muchos de mis colegas no tuvieron la oportunidad de estudiar español antes de la universidad, y esto es lo mismo que me pasó. (ANEXO A, Fragmento 73, p. 73)*

Evitación: falta de contacto previo con el idioma.

Fuente: Datos de la investigación (2026).

Entonces, de alguna manera en los textos analizados, aparecen aspectos que demuestran la presencia de una creencia en la que se da importancia a la rapidez y al uso de las reglas como principal objetivo. En muchos casos, se nota que los alumnos están aferrados a la nota y eso mide cuánto aún tienen que esforzarse. Al principio del semestre, algunos alumnos ya se preocupaban con su avance en la escritura del idioma y seguían este pensamiento estando aún en la primera evaluación del semestre.

En muchos casos lo que le falta es la falta de atención en errores básicos, y principalmente la relectura de su escritura. Cuando se empieza a seguir estas estrategias, los errores básicos ya no aparecen, y si aparecen, con menos frecuencia. El efecto de tal hecho se convierte en prestar más atención en las tildes, que para muchos es un error básico; empezar a introducir en la escritura el pluscuamperfecto cuando necesario; hacer que los marcadores que aparece en el texto converse con la conjugación adecuada del verbo, por ejemplo.

También se nota una serie de problemas entre la regla y el uso. Aunque se sepa la regla eso no garantiza saber usarla. Entonces, aquí tenemos un problema: los estudiantes saben la regla, pero no saben usarla; y algo interesante que se podría hacer sería pasar a la gente por la experiencia de la incompetencia. De esa manera, es bastante común que el alumno se queje de que sabe perfectamente el contenido, pero el resultado de la corrección de lo que había escrito no le parece que está bien. Una cosa es lo que pensamos que decimos o lo que tenemos que decir según la regla, y otra cosa es lo que efectivamente decimos. Es decir que, el hecho de que el individuo sepa que existe la regla no garantiza el uso correcto y esto es uno de los problemas que tenemos en sala de aula cuando están en clase porque por mucho que se hable del estudio de la gramática y cuáles son las reglas, el alumno cuando llega a realizarlo si no las tiene interiorizadas, comete errores. Por eso es tan importante que en clase se esté constantemente hablando y escribiendo para que podamos usar estas reglas hasta que vayan construyendo substancias de esta materia en su lengua.

Por lo tanto, nada de eso se da a través de la rapidez y del inmediateismo cuando se está tratando de la enseñanza de un idioma hacia futuros profesores del área. En este sentido, todo esto difiere de los modelos de enseñanza de las clases de idiomas de la escuela que están basados en una enseñanza-aprendizaje más inmediata a depender de las necesidades del aprendiz y en qué contexto todo este conocimiento será aplicado.

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio analizó de qué manera aparecen las manifestaciones de la interlengua en la escritura de los estudiantes brasileños de la universidad. La investigación demostró que la transición de la escuela a la universidad provoca un gran quiebre en la forma de aprender el español. Los datos prueban que los estudiantes traen muchas creencias antiguas, que fueron alimentadas por la escuela y por el entorno donde viven. Además, se notó que los alumnos usan estrategias no solo para mejorar su desempeño, sino también de forma consciente para justificar sus errores, actitud que les podría causar un freno en el aprendizaje de la lengua.

Por otro lado, los fenómenos de mezcla constituyen manifestaciones legítimas como una herramienta posible para alcanzar el resultado deseado. La confrontación directa, a través de las hojas de trabajo, le permite al alumno poner a prueba sus conocimientos en la lengua meta e, incluso, le hace reflexionar sobre sus decisiones para su autocorrección y la elección de estrategias. El alumno, durante esta metodología, tiene que estar constantemente en movimiento para poder entender lo que está pasando; porque si siempre ocupa este lugar pasivo, esto no le permite la aparición de la conciencia lingüística, que es el motor fundamental para alcanzar el conocimiento. Entonces, para eso tiene que tomar distancia y, en otros momentos, aproximarse, dando paso a una actitud dinámica.

Fue precisamente en esta dinámica donde hubo casos en los que se identificó al alumno en el papel de participante y, otras veces, ocupando el papel de observador. El alumno es quien hace las tareas, participa, escucha, dice, pregunta y, en otros momentos, toma distancia para mirar lo que ha hecho. Es allí, al ver y comparar, donde reside la criticidad: en esa dualidad simultánea entre el “yo” como alumno y el “yo” como observador.

Los datos muestran que hay una ley de compensación por parte del alumno cuando está escribiendo las hojas de trabajo. Cuando se da cuenta de que le falta mucho, que no estaban muy atentos o que sabían que debían estar atentos, no anotaban la palabra o la anotaban mal y lo que hace es “sobrecomentar” una cosa de forma elogiosa utilizando los cuantificadores (*mucho, bastante, demasiado, fantástico, fabuloso, estupendo, espectacular*) que en verdad acaban siendo expresiones vacías de contenido.

Entonces, cuando hablamos del dibujo animado de la Pantera Rosa, por ejemplo, había una serie de características bastante claras, una de ellas era que no tenía sonido, la consecuencia que eso tenía era que nos obligaba a poner una mayor atención. Así que, de acuerdo con el corpus, la propuesta no ha cumplido su misión sea debido al estilo de cada alumno, sea alumnos que ya tenían un gran conocimiento de la lengua previo o sea en el caso

de alumnos que no eran capaces de enterarse de lo que estaba pasando y ponerlo en español. Todo eso porque es importante no dejarse llevar por la lectura literal del corpus, cuando uno no lo lee con atención este dice lo contrario de lo que el alumno afirma.

En una primera fase, el uso de las hojas de trabajo no garantiza el dominio pleno de la lengua, hay un período previo bastante largo que es el período en el que el alumno se refleja en el texto como en un espejo. Las hojas eran una especie de radiografía del español que el alumno tenía en aquel momento y que iba guardando todos los días y al final del semestre tenían una fotografía no de cada día, sino del proceso de todo el semestre, es decir, qué cosas habían evolucionado y qué cosas estaban paradas. Este era el camino de la autonomía. Muchos de ellos lo tenían que hacer superando determinadas dificultades internas de carácter emocional que no se dejaban ver. Pero para llegar a esto existía una necesidad previa de que el alumno se diera cuenta de cuáles eran los obstáculos que le estaban impidiendo la evolución en la lengua, como: el miedo, la inseguridad, la vergüenza... sin remover estos obstáculos de carácter interno, no se podía avanzar.

En la universidad se incentiva que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y no más el profesor. De esta manera, surge la necesidad de hacer que el alumno actúe con autonomía, sea estimulando la atención, sea ayudándole a remover todo este tipo de bloqueo que está teniendo. Entonces, no se trata que las hojas de trabajo le lleven al alumno a un dominio inmediato de la lengua, sino de que el alumno se de cuenta de cuáles son sus obstáculos para ganar autonomía en su aprendizaje. El objetivo principal es aprender a partir de su propia experiencia.

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. **Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?** In : ALMEIDA FILHO, J.C. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 9-21.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Novas línguas, línguas novas - Questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada**. 2012.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Línguas próximas e interlíngua**. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Org.). *Novas línguas/línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em língua aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 245-264.

ANDERSON, Neil J. **Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera**. Revista Káñina, San José, vol. XXIX, núm. 1, p. 171-174, 2005. Disponible en: < redalyc.org >. Acceso el: 17 jun. 2026.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. **El español global y la regulación de la discursividad en línea como piezas del dispositivo glotopolítico panhispánico**. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar (org.). *Políticas lingüísticas: declaradas, practicadas e percebidas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 35-68.

BAGNO, Marcos. **Falsas elegâncias: como evitar a hipercorreção na escrita formal**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. Disponible en: https://www.dropbox.com/scl/fi/urxizw55lybwnlgpi9mdg/Falsas_elegancias.pdf?rlkey=ueg8qtelmygnncgtrs4u3ujs4&e=1&dl=0. Acceso el: 26 jun. 2026.

BRANDÃO, Luciana. **O "quase falar" e a "cara feia do portunhol": interlíngua e fossilização**. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). *Novas línguas/línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em língua aplicada..* Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 43-59.

CALVO DEL OLMO, Francisco ; LAGARES, Xoán Carlos . **Portunhol: Qué es? Como se faz?** [s.l.]: Editora Parábola, 5DC 2024.

CAMIZÁN GARCÍA, Henry; BENITES SEGUÍN, Lucio Alfredo; DAMIÁN PONTE, Isaías Francisco. **Estrategias de aprendizaje**. TecnoHumanismo, [S. l.], v. 1, n. 8, p. 1-20, 2021. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179006>. Acceso el: 18 jun. 2026.

GONZÁLEZ, Neide Maia; YOKOTA Rosa. **O Portunhol/Portuñol dos aprendizes: De terror dos puristas a fenômeno linguístico explicável**. In: LAGARES, Xoán Carlos; CALVO DEL OLMO, Francisco (org.). *Portuñol: ¿qué es? como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2024. p. 207–222.

PACITA, Glória. **Características da interlíngua oral de estudantes de Letras/Espanhol em anos finais de estudo**. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). *Novas línguas, línguas*

novas: questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 289-312.

PONTE, Andrea Silva. **O espanhol e o seu dia: a planificação linguística e sua execução.** In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, Maria del Pilar (org.). **Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 69-102.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diptongos.** In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Ortografía de la lengua española. [S. l.]: RAE, 2026. Disponible en: <https://www.rae.es/ortograf%C3%ADa/diptongos>. Acceso el: 26 junio 2026.

ROCA, María del Pilar. Modelo y referencia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE. **Abehache: revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, ano 2, n. 2, p. 207-224, 1. sem. 2012. Disponible en: <https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/abehache2.pdf>. Acceso el: 19 mayo 2026.

SALINAS, P. Arturo. **A interlíngua na escrita de brasileiros alunos de nível avançado de espanhol.** In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). *Novas línguas, línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p.525-543.

SELINKER. **A Interlíngua.** IRAL, v. 10, n. 3, p. 209-232, 1972.

SILVA, Eliane Barbosa da. **Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002. Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100020&script=sci_arttext. Accedido en: 1 jun. 2026.

VALLE ARIAS, Antonio; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Susana; GONZÁLEZ CABANACH, Ramón; NÚÑEZ PÉREZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA GARCÍA, Julio Antonio. **Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación.** *Psicothema*, Oviedo, v. 16, n. 4, p. 625-631, 2004. Disponible en: <https://www.psicothema.com/pdf/3042.pdf>. Acceso el: 17 jun. 2026.

VIAPIANA, Simone; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **O ensino da gramática nas aulas de língua espanhola: algumas reflexões.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponible en: <https://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/748/490>. Acceso el: 23 jun. 2026.

LIANG, Wen-Fen; LLOBERA CÀNAVES, Miquel. **Estrategias de comunicación en el interlenguaje del español de los hablantes de chino mandarín.** In: CELIS SÁNCHEZ, María Ángela; HEREDIA, José Ramón (coord.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso Internacional de la ASELE.* Madrid: Centro Virtual Cervantes, 1998. p. 291-300. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0289.pdf. Acceso el: 26 jun. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

Os pesquisadores Maria Vitória de Souza Albuquerque e María del Pilar Roca Escalante (Aluna(o) e Orientador) convidam você a participar da pesquisa intitulada “A DUALIDADE OBSERVADOR-PARTICIPANTE NAS CRENÇAS DA INTERLÍNGUA NA FORMAÇÃO DOCENTE”. 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 Lei 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.

O consentimento será obtido antes da análise dos dados já produzidos pelos participantes através das suas produções escritas. Todas as folhas de trabalho só serão analisadas a partir da autorização dos alunos através da assinatura do TCLE. Os dados serão armazenados em acervo próprio. Como os materiais são físicos, serão arquivados em pastas, sendo a pesquisadora desta investigação como a única a ter acesso aos documentos originais após o recebimento de todo o material dos participantes por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o encerramento da pesquisa atendendo a Resolução CNS 466/2012. Após esse prazo, todos os registros e arquivos serão permanentemente excluídos, impossibilitando qualquer risco de identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo geral apresentar em que aspecto as crenças do estudante de graduação podem impactar sua formação como docente. E como objetivos específicos são: Identificar as crenças consideradas bloqueios e o seu impacto para a transição da interlíngua;

Analisar as estratégias que levam o aprendiz a ser conscientes dos seus bloqueios; Verificar através do corpus a possibilidade de autocorreção.

Buscaremos nesta análise extrair do corpus crenças que os alunos possuem antes de aprender a Língua Espanhola (ELE) como uma língua estrangeira. Com o intuito de obter informações extraídas dos textos dos sujeitos da pesquisa, todas as escrituras que foram produzidas em sala serão recolhidas e a partir delas se realizará uma leitura analítica de todo o material a fim de verificar de que forma as crenças da interlíngua estão presentes nessas escrituras e que estratégia utiliza o aluno para superá-las.

Riscos ao(à) Participante da Pesquisa

Como as produções escritas já aconteceram anteriormente, o participante sofrerá riscos mínimos no presente. No entanto, corre o risco de reconhecimento dos fragmentos através da caligrafia ou de acontecimentos específicos relatados pelos participantes. Para isso, garantimos a segurança da informação e do sigilo.

Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa

A possibilidade dos sujeitos usarem o momento da análise para produzirem novas reflexões em torno das suas crenças através da interlíngua e, dessa forma, rever sua postura como futuros docentes.

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

Maria Vitória de Souza Albuquerque

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Telefone: +55 (83) 98738-9466

E-mail: maria.vitoria14@academico.ufpb.br

María del Pilar Roca Escalante

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Telefone: +55 (83) 3042-2676

E-mail: pilarocaes@hotmail.com

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

Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7998

E-mail: ouvidoria@reitoria.ufpb.br

Horário de Funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h às 17h. Homepage: <https://www.ufpb.br>

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)**, assinado pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa-PB, DD de MM de AAAA.

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

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

Marque com um X se você aceita ou não aceita participar desta pesquisa:

() Sim, aceito participar desta pesquisa;

() Não, não aceito participar desta 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.

Obs.: Todas as demais laudas devem ser rubricadas.

ANEXOS

ANEXO A - Fragmentos seleccionados de las hojas de trabajo

Fragmento 1 – Pablo

En clase, debemos seleccionar la información que vamos a escribir en la hoja, y nos habla que la manera que escribimos en clase y la manera que escribimos en nuestra casa y que tenemos que darnos cuenta de estos cambios, pues muda el espacio y el tiempo, además que en nuestra casa tenemos mas referencias de cosas que nos acordamos.

dijo
 casa?
 clase?
 estos
 cambia

que prestamos
 que prestamos atención a las

Fragmento 2 – Larissa

Otros apuntes fundamentales fueron las hojas que es importante organizar nuestros trabajos lingüísticos que son nuestras hojas. Observar la ortografía, las acciones, las palabras que se ocurren las cosas, como los verbos.

Fragmento 3 - Giovana

que más hablaron. Otros elegidos intentaron hablar, pero a medida que lo hacían, se olvidaban de un detalle o cambiaban el orden, cuando lo hacían, comentaba con [redacted] o [redacted] que [redacted] están equivocados, que así... una necesidad que no hay necesidad, bromeamos que tal vez sea algún tipo de trauma.

Fragmento 4 – Pablo

~~Pablo~~ ~~me~~ ha contado sus nombres
 distancia de nuevo
 ¿por qué de repente en met. perfecto?

el mantel (que es una palabra que ⑥
 viene del arabismo (mantil), la
 calcantarilla, hierba, clámpara, toldo,
 sombrilla, se asoma y entre otras
 palabras que fueron muy importantes
 para el enriquecimiento de nuestro
 vocabulario. Las hojas de clase han

Fragmento 5 – Janaina

~~Pablo~~ ha pedido que ~~como~~ comentáramos, ha sido ^{espetacular} ~~espetacular~~
 he aprendido nuevas palabras como 'toldo', que no ^{tema} ~~hacia~~ ni idea de
 su existencia. También ~~me~~ he aprendido ~~dentro~~ tantas otras palabras
 'asomar' que sería poner solo una parte del cuerpo afuera.

Fragmento 6 - Pablo

nuestro discurso, confieso que muchas
 veces uso dando vueltas para decir
 algo que es sencillo, entonces a ~~Pablo~~
 le agradezco por este ejercicio de percepción.
 le agradezco a ~~Pablo~~ este ejercicio...

Fragmento 7 - Kallyne

La clase que siento que me hizo ^{expandir} mi vocabulario, fue la que vimos el video de la frontera rusa, aprendí palabras nuevas como alcantarilla y teldo, y la expresión "se asema la cabeza", antes de esta clase si necesitara escribir esta expresión, escribiría "la frontera puso su cabeza afuera", tengo este costumbre, de que si no se escribir algo, doy muchas vueltas para hablar algo que con pocas palabras estaría adecuado. tuvimos dos clases para ^{hablar} que hablemos sobre el

Fragmento 8 - Giovana

dónde. El gato y Fred son muy parecidos y yo y Simon lo mismo, el amor que tenemos por los dos animales es mayor ^{al respecto por} ~~que la destrucción que pue-~~
~~den hacer,~~ ^{algunos llegan a matarnos en las} misma en tu cara. Muchos me di-
jeron que ^{la materia} ~~para~~ los materiales o cosas ^{pequeñas} ~~del tipo~~, pero yo ^{había} ~~que estaba de enfadando,~~ ^{si había alguien} vi hay algún culpa
ble, ~~yo~~ ^{era} yo. Y lo que realmente importa es que
estamos bien, los dos.

Fragmento 9 - Larissa

Me eligieron en clase ^(cuando) y ~~estaba~~ explicando
que es importante ordenar la carpeta por números
cronológicos, pues nuestras hojas son materiales
que vamos ^{los fuertes} ~~usar~~ para estudiar. Algunos ~~me han hecho perder la~~
de la construcción al lado ~~ha estado~~ ~~alto~~ y he
~~perdido~~ mi atención.

Fragmento 10 - Camila

Mientras nos explicaba más sobre la im-
portancia de la "porosidad" en las hojas, fui a
ver en el drive si ~~ya~~ ya había corregido la
mia de la clase anterior. Como siempre, había
errores simples y como yo lo decía en portu-
gués "bestas", no sé si es algo malo o bueno.

Fragmento 11 - Julia

explica. Cada clase nos ha tenido palabras que son "palabras omigas" y que generalmente tienen otro sentido en la frase, principalmente los que utilizamos en los Rejos. Me ha gustado ~~en~~ lo que hace [redacted], porque me ha hecho pensar cosas que no les había pensado antes.

Fragmento 12 - Kallyne

explico anteriormente, me pasa casi siempre, yo pienso en una frase con la estructura del Portugués y después hago cambios. Este cambio, muchas veces ^{que} ~~hago~~ ^{perdian} ~~frases~~ ^{perdian} el sentido que ~~me~~ ^{imagino? pienso} ~~imagino~~. Además, cuando mis colegas

Fragmento 13 - Pablo

[redacted] dijo que estudiaba el español en la escuela, dijo que creía ser mas Fácil et español en la Universidad, Pero fue una elección que ocurrió naturalmente.

Fragmento 14 - Kallyne

idea al español "tengo muchas dudas de vocabulario, ^{pasos} esta siento que mi escritura es un poco "pobre", pero eso ^{hacemos} no escribir una palabra, pienso siempre en ^{dos opciones o la} ~~las~~ opciones o la

bueno o la escribo en portugués, pero me da miedo que yo escribo algo en portugués y esta palabra en español tenga un significado totalmente diferente. Cuando estoy escribiendo en clase la profesora siempre mira mis hojas y ^{pero} ~~pero~~ la acentuación en las palabras cambia ^{en} ~~en~~ mi manera de escribir. En la

Fragmento 15 - Giovana

...en la clase, empieza una secuencia de ruidos que me desconciertan. Hemos visto que "enseguida" no tiene el mismo sentido que en el portugués, para nosotros ^{tiene el sentido de cronológico} significa una orden cronológica "Bulanita corren e em seguida saltou", pero en español el sentido es de inmediatamente, "Bulanita estaba haciendo un chisme ~~enseguida~~ se interrumpió...". [redacted] ha vuelto a [redacted]...

Fragmento 16 - Janaina

[redacted] se ^{ha} enojado con [redacted] porque estaba remendándola cuando [redacted] ^{remendado} ~~no comentó~~ del verbo 'remendar' ^{he} ~~referimos~~ ^{referimos} al hecho pensado en portugués. Pues para ~~referimos~~ ^{referimos} al hecho de remendar alguien decimos 'mitar' y si alguien dice ~~remendar~~ ^{sumar} en portugués ~~sono sono~~, incorreto.

Remendar - conector
Remendar - mitar

Fragmento 17 - Larissa

La profesora nos ha preguntado sobre nuestra trayectoria en la enseñanza media. [redacted] empezó bromeando que su profesor era psicólogo y solamente sus clases de español era sobre ese asunto. Yo bromeé sobre mi experiencia que

Fragmento 18 - Mariana

en que momento el sí lleva tilde). [redacted] empezó contando que estudió español en la enseñanza media y los contenidos eran para el ENEM, se acuerda de haber estudiado los falsos amigos. [redacted] dijo que tuvo clases de español en el 8º año y la profe casi nunca estaba presente.

Fragmento 19 - Larissa

empezó bromeando que su profesor era psicólogo y solamente sus clases de español era sobre ese asunto. Yo bromeé sobre mi experiencia que aprendí solo los verbos regular en presente.

Fragmento 24 - Larissa

diptongo fijar mi atención en todo momento.
 estudiando [redacted] ha sanado su duda sobre la
 la in vulgar frase que estaba en su hoja. (El tiempo
 (illegible) en español. acaes). sanar es solo heridas y enfermedades

Fragmento 25 - Pablo

latín vulgar. yo puede usar
 una duda que tenía en
 relación a la palabra "informa-
 ciones" creía que estaba bien
 pero [redacted] nos contó que lo
 correcto sería información, pues
 la información es el conjunto
 de datos, o sea, ya está en
 el plural. hoy el aire acondicionado

Fragmento 26 - Camila

[redacted] empezó a estudiar el español en la
 enseñanza media y eligió la carrera porque le gusta-
 ban las canciones y telenovelas. Siente vergüenza
 al hablar y explicó cómo para ella el español de
 la universidad es diferente de lo básico de la ense-
 ñanza media.

Fragmento 27 - Kallyne

para escribirla, y aún cometo errores basiles. ~~me~~ He notado, que la mayoría
 de mis amigos se aferran en la estructura del portugués en la hora de
 escribir y debido a eso surgen frases muy raras. Como ejemplo ~~de la hora de~~
 han utilizado "luego después", para mí esto es muy raro, ya que "luego" signi-
 fica "más tarde" y "después" lo mismo. En este momento he mirado a

Fragmento 33 - Larissa

escribiendo algo. Me comentado con [redacted] sobre los días que, me quedé en casa [porque aproveché para descansar] descansando

Fragmento 34 - Pablo

Saltar, el día está nublado y tengo mucho sueño, pero hice un esfuerzo grande para estar aquí hoy, entonces voy a concentrar toda mi atención en la clase.

Fragmento 35 - Giovana

a pasar y que lleguen tarde, pero voy en un pretendido. He hablado un poco con [redacted] que estaba con dolor en la cabeza, también con [redacted] que para ella ya está en vacaciones, y con [redacted] que ^{me da} ~~dicen~~ cosas que pasaron ayer en el trabajo. [redacted] y [redacted] han

Fragmento 36 - Janaína

los hojas sirven para ayudarnos a entendernos, esta mesita de reflexión. [redacted] pide que [redacted] diga el teléfono. Luego, nos comenta que el espacio y tiempo afectan en la escritura. Si hace calor o si hace frío, por ejemplo.

Fragmento 37 - Larissa

El mes pasado tuvimos nuestra primera prueba oral y recuerdo que ese día estaba nerviosa por que ^{había estudiado} ~~estudie~~ mucho, pero no dormí bien. Después de la prueba oral, [redacted] nos entregó nuestra prueba escrita y ^{vi} ~~me~~ mis ⁽ⁿ⁾ ~~cosas~~ que fueron muchos, recordé que sentí tristeza, por que mi nota ^{había sido} ~~había sido~~ [redacted]

Fragmento 38 - Mariana

largo del semestre. [redacted] mezcló las tarjetas y las distribuyó a cada uno de nosotros, entonces hablamos ^{con} la persona que nos tocó su tarjeta (a mí me tocó la de [redacted] y la mía le tocó a [redacted]), teníamos que descubrir lo que la persona ^{había querido} decir con lo que ^{había puesto} en la tarjeta y entonces contarlo a todos en la prueba oral. Para mí la ^{idea} _{(1) o: se parecía a 2 parecía una conv.}

Fragmento 39 - Mariana

tarjeta y entonces contarlo a todos en la prueba oral. Para mí la idea era muy buena porque ^{(1) o: se parecía a 2 parecía una conv.} se parecía a una conversación entre los alumnos y no ^{a un} [con una] prueba. Yo estaba segura de lo que iba a decir, había estudiado en casa y tomado nota de lo que me ^{había dicho} [dijo] [redacted]. Pero, cuando me tocó a mí hablar a mis compañeros y a [redacted] explicando lo que [redacted] me había dicho, no sé que me pasó que me ^[puso] tan nerviosa, me olvidé de lo que había estudiado y cometí muchos errores, incluso en el tiempo verbal porque [al

Fragmento 40 - Pablo

Nuestra carrera. [redacted] nos ⁽¹⁾ ha comentado que el español no era su primera opción porque tenía bibliotecología como primera, [redacted] nos ⁽¹⁾ dijo que tampoco era su primera opción y que tenía matemática. En

Fragmento 41 - Pablo

En clase, he leído el examen de [redacted] y me ^{ha gustado} bastante ~~como~~ como escribe, // me gusta como... es un ejercicio ~~como~~ interesante leer el examen de un compañero ^{y eso} para que hagamos comparaciones, ~~pero~~ sino para que aprendamos ~~de~~ ~~los~~ vocabulario y para darnos cuenta de algunos errores frecuentes que hemos cometido. En este ~~presente~~ ^{presente} ¿qué iban a.

Fragmento 42 - Giovana

¿Qué ha pasado en clase hasta ahora?

Cuando ^{he} ~~llegado~~ a la clase, la profe ~~ya~~ ya estaba, y quedamos ella y yo cuando ~~y~~ y ~~llegaron~~ llegaron charlando y ~~les~~ les dijo: "Esta pesada la puerta, ¿no?". ~~ha~~ ^{ha} ~~no~~ ^{no} ~~comprendido~~ ^{comprendido} y dije "¿Hum?" aunque ~~re-~~ ^{ha} ~~petio~~ ^{re-} y ahí ~~ha~~ ^{ha} ~~dijo~~ ^{dijo}: "¡Sí!". ~~ha~~ ^{ha} ~~dicho~~ ^{dicho}!"

Fragmento 43 - Kallyne

Muchas cosas han pasado en este semestre hasta ahora, ayer lo pensado como debería escribir, pero me acordado que no necesitaba escribir cronológicamente, y esto me ha tranquilizado. El primer recuerdo que está en mi mente es el EMID, al escribir sobre ello

Fragmento 44 - Larissa

Hemos ido al descanso y cuando ~~hemos~~ ^{hemos} ~~cueto~~ ^{cueto} ~~re-~~ ^{re-} ~~volvemos~~ ^{volvemos} ~~nos~~ ^{nos} ~~ha~~ ^{ha} ~~mostrado~~ ^{mostrado} una película llamada Simon's Cat. La película empieza en una tienda de animales ^{en la que} ~~y~~ ^y una dependiente encuentra una caja de cartón con una nota y dentro encuentra un gato malcarado. (Falta terminar)

Fragmento 45 - Giovana

ríamos verlo. El video ~~ya~~ ^{ya} ~~pasa~~ ^{pasa} en dos ~~espacios~~ ^{espacios} ~~diferentes~~ ^{diferentes}, el primero ~~ocurre~~ ^{ocurre} ~~en~~ ^{en} ~~la~~ ^{la} ~~tienda~~ ^{tienda} ~~de~~ ^{de} ~~los~~ ^{los} ~~animales~~ ^{animales}, en la que ~~al~~ ^{al} ~~llegar~~ ^{llegar} ~~en~~ ^{en} ~~el~~ ^{el} ~~mostrador~~ ^{mostrador} ~~percibe~~ ^{percibe} que alguien ha dejado una caja de cartón y una nota, la dependiente al leer la nota se asusta, cree que la persona que ha escrito la nota, confies

Fragmento 46 - Mariana

La primera clase después de la prueba escrita fue dedicada a la prueba oral. El examen consistía en describir el lugar ^{en el} que vivimos ahora, el lugar ^{en el} que habíamos vivido cuando éramos niños, y ^{en la} como nos gustaría que fuera la ciudad ^{en la} que vivimos ahora. Fue una experiencia muy buena.

Fragmento 47 - Pablo

y tenía sueño. La Profesora Propuso una dinámica, donde ~~nosotros~~ ^{nosotros} teníamos que Presentarnos y decir porque ^{elegimos} teníamos ^{elegido} la carrera del Español. hacia mucho frío entonces yo cambie

Fragmento 48 - Camila

Para empezar la clase, la profe le ha preguntado a ~~ella~~ si se sentía mal y ella le ha contestado que si (tenía un dolor de cabeza muy fuerte). Después ha vuelto

Fragmento 49 - Larissa

~~ella~~ ha preguntado a ~~ella~~ sobre su evolución y ella le dicho que su dificultad era ^{la} ~~la~~ orden cronológica y ~~ella~~ ha dicho que eso pasa cuando empezamos a escribir

Fragmento 50 - Mariana

desde la parada del autobús. La profesora preguntó si ^(w) acordábamos del videocorto que ella había mostrado la clase pasada, ~~ella~~. ~~ella~~ y yo no estábamos presentes ^{en la} clase pasada, entonces ~~ella~~ dijo para los chicos que estaban presente explicar para nosotras que sucedía en este video, después nosotras lo explicamos nuevamente basado en lo que los chicos nos contaron. Con este video de la

Fragmento 51 - Janaína

corrigamos. [redacted] tuvo una duda y [redacted] le pidió que la ^{liquera-liquera} ~~dejara~~ en un ^{que hagamos} ~~alto~~. [redacted] pide que hagamos ~~notas para~~ estructuras para ~~hacemos~~ ^{hagamos} memoria de lo que pasó en clase. (Estaba intentando corregir mi hoja, pero la profesora

Fragmento 52 - Larissa

[redacted] ha explicado la organización de los carpetas, ^{en las que debemos poner números} que ~~es para~~ ^{que debemos numerar} ~~poner~~ ^{poner} números y fijamos nuestra atención en el espacio y tiempo que ambos ~~son~~ ^{son} compuestos por ~~observaciones~~ ^{observaciones}. Después,

Fragmento 53 - Giovana

respondido que estaba enferma del ojo. [redacted] ha empezado la clase diciendo para mirar los ^{los} ~~hojas~~ que nos ha entregado y preguntar sobre las ^{las} ~~marcaciones~~ o comentarios. ^{He} ~~he~~ empezado ^{por y en} ~~este~~ momento

Fragmento 54 - Julia

que estaba congelándonos a todos. ^{lo} [redacted] ^{lo} ~~lo~~ no es necesario, solo si sustituyera "la diferencia" Al principio de la clase la ~~profe~~ ^{profe} ha explicado brevemente sobre ~~redacción y~~ la diferencia entre redacción y ejercicio de escritura y en la influencia que estos dos tipos de escrituras tienen en nuestros ~~hojas~~ ^{hojas} de trabajo. También nos ha comentado que los ~~hojas~~ ^{hojas} de trabajo nos ~~hacen~~ ^{hacen} reflexionar en relación ~~a:~~ ^{a:} qué es lo que ~~se~~ ^{se}

Fragmento 55 - Pablo

vocabulario. Las ~~hojas~~ ^{hojas} de clase han sido bastante ~~desafiadoras~~ ^{desafiadoras} para mí, pues hay muchos ~~factores~~ ^{factores} externos que me ~~hacen~~ ^{hacen} poner la ~~atención~~ ^{atención} ~~la~~ ^{la} ~~que~~ ^{que}

Fragmento 56 - Giovana

tengo que desarrollar más mis cosas de trabajo, digan flui(?) más los chistes, el humor. "Hay que incorporar las voces", nos ha dicho [redacted] porque la mayoría las ve como algo no disminuido, sin embargo ellos hacen la relación entre los diferentes mundos. "Mentón" es una palabra o expresión para levantar la cabeza y mirar alrededor. "Pasa" es un nombre para el ocupante [redacted] que [redacted] [redacted]

Fragmento 57 - Camila

Después, a través de las diapositivas, [redacted] nos recordó ejemplos vistos en la clase pasada y ^{hemos} aprendido más sobre el pluscuamperfecto, Pronombres interrogativos y el uso del "EL" y del "LO", lo que me ^{ha} sorprendido un poco. Porque para mí eso de los artículos es algo básico.) A mí también

Fragmento 58 - Pablo

hemos empezado a ver los artículos, y me fue posible entender mejor el artículo neutro "LO", que nunca va acompañado a sustantivos. Por ejemplo: el perro, la sal, que se puede percibir un género.

Fragmento 59 - Janáina

corpus
Espera, [redacted] aquí das un salto, la pregunta de [redacted] que [redacted] esa explica-
[redacted] ha preguntado qué estaba [redacted] en su hoja, en la palabra "depende". [redacted] le ha dicho que esto tiene una explicación filológica, a mí me encanta la filología. Cuando leí el manual de la lingüística vi la explicación y me llamó la atención. (En aquella época).

Fragmento 60 - Larissa

faltaron. ~~ella~~ ha ^{resuelto} sanado una duda de su hija, una palabra que escribió con di-
tongo, pero no era, la palabra "depende".
ella ha explicado que es importante estudiar
latín mejor y nos ha contado un poco sobre
la lengua. ~~ella~~ ha corregido la palabra, el
correcto es "depende".

Fragmento 61 - Mariana

el video. El momento siguiente ha sido muy
divertido porque hemos compartido memorias
de ~~infancia~~ nuestra niñez y ^{hemos visto} ~~hemos~~ cómo estas
historias ^{nos} han impactado de modos diferentes
a cada una de nosotras. Hemos discordado (+)
ya
En el momento que hablamos sobre Camperucita
roja, hemos visto las diferentes versiones de la
historia que hemos conocido cuando éramos niñas,
sea por DVD o por libritos de historias infantiles,

Fragmento 62 - Pablo

el habla de alguien. En la clase
^{una intervención} pasada vimos la película de una
gata blanca, un hombre la adopta
porque se identifica con él, los dos

Fragmento 63 - Larissa

más en el espejo. Le he comentado que
me gusta practicar en el baño y que a
veces me ^{le} ~~siento~~ ridícula hablando sola.

Fragmento 64 - Pablo

En el video un hombre adopta un gato blanco, este gato es travieso y su nuevo dueño tiene dificultades para entender las voluntades del animal, confiesa

Fragmento 65 - Kallyne

Contento saber que mejor en algo. La última clase que tuvimos las ^{horas} pasaron rápidamente, en el momento de descanso fui a [comprar ^{desayunar} comida], pero la atendí tarde entregámelos, entonces regresé ^(minúscula) Cuando regresé, la clase ya había empezado, los alumnos estaban vendo una película, todos estaban en silencio, muy concentrado.

Fragmento 66 - Camila

 tiene 23 años y también empezó a estudiar el español en la enseñanza media. Elegió la carrera por influencia de un profesor porque le gustaba la docencia y el español y quería aprender algo nuevo.

Fragmento 67 - Janaina

En resumen, al principio del semestre estaba nerviosa porque no sabía nada y no me con cómo serían las clases o si iba a escribir bien. Pero he leído mi primera hoja y la última, he percibido que he mejorado bastante. Hay algunos cosas que me faltan, pero he percibido mi progreso, con las hojas, la orden y estructura, estoy feliz en general estoy contenta.

Fragmento 68 - Kallyne

de escribir textos a mano. A partir de las hojas he empezado a escribir en mi lazo para practicar mi escritura, pensaba que escribía bien pero he percibido que cometo muchos errores por falta de atención vocabulario o por pensar en portugués y después intentar pasar esta idea al español. Tengo muchos dudas de vocabulario, pero eso siento que mi escritura es un poco better.

Fragmento 69 - Julia

... experiencias con ellas... y algunas de ellas... y en algunas que esas dos tipos de escrituras tienen en nuestros hojas de trabajo. También nos ha comentado que los hojas de trabajo nos hacen reflexionar en relación a: ¿qué es lo que se en español, qué es lo que no sé y aún necesito mejorar. Entonces, este hecho nos hace pensar en el punto principal de los hojas: la evolución. En un momento inminente de la vida...

Fragmento 70 - Larissa

... nos ha entregado nuestras pruebas y he visto mis cosas, como había pensado antes, realmente mi nota que un poco mejor que la otra y me quedé feliz por que esa muestra que evolución, pero sé que tengo que mejorar. ... me ha comentado sobre mi...

Fragmento 71 - Kallyne

Cuando he pensado si ya siento alguna evolución en mi escritura, creo que sí, pues antes no practicaba tanto la escritura en español. Mientras la clase está pasando... he sentido...

Fragmento 72 - Camila

Termino la hoja de hoy con una frase que nos ha dicho ... "Saber el enunciado de una regla, no garantiza saber usarlo", y creo que por fin me he sentido representada en un frase, porque eso me pasa mucho principalmente con lo del subjuntivo e imperativo.

Fragmento 73 - Kallyne

Mientras mis colegas estaban hablando de sus experiencias, yo pensaba si había alguna cosa semejante con mi vida, en este día me da cuenta que muchos de mis colegas no tuvieron la oportunidad de estudiar español antes de la universidad, y esto es lo mismo que me pasó. Uno de los cosas que me gustó en las clases pasadas, ...