



Ministério da Educação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 - 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 04 – Ano II – 10/2013
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

La transferencia léxica en la comprensión auditiva en los aprendices de portugués hablantes de español

Prof^a. Dr^a. María Rocío Alonso Rey

Doctora en Filología Portuguesa

Área de Filología Portuguesa del Departamento de Filología Moderna,

Facultad de Filología

Universidad de Salamanca - España

<http://www.filologiaportuguesa.es/docentes1.asp?cod=10&page=&bus=&ini=>

E-mail: rocioalonsorey@usal.es

Resumo: Este trabalho examina a transferência lexical como mecanismo de influência da L1 diferente da interferência e apresenta os resultados de um teste experimental de compreensão auditiva de uma forma lexical realizado com aprendizes de português falantes de espanhol que permite verificar a atuação na compreensão do mecanismo de transferência por associação interlingüística e aporta evidências empíricas da especificidade denominada percepção indiferenciada no quadro descritivo das características do processo de ensino/aprendizagem de português para falantes de espanhol. Finalmente são expostas as implicações didáticas para o campo de pesquisa do ensino de português a falantes de espanhol.

Palavras-chave Transferência. Interferência. Compreensão. Português para falantes de espanhol.

INTRODUCCIÓN.

Uno de los problemas del aprendizaje de portugués en el caso de hablantes de español (PHE) es la interferencia de esta última lengua en el proceso de aprendizaje y en el uso del portugués de estos aprendices. Esta cuestión, de hecho, es una de las preocupaciones centrales de este campo de investigación, tanto desde el punto de vista de la enseñanza como del estudio de la adquisición. En las publicaciones de dos de los grandes eventos relacionados con el PHE, el I y II Simposio de Portugués para Hablantes de español, *Português para falantes de espanhol* y *Português para falantes de español - Ensino e Aquisição*, la transferencia entendida como influencia de L1 ocupa un lugar central y se reconoce explícitamente como un *"importante componente no processo de aquisição de português"* (Simões, Carvalho & Wiedemann, 2004, p. 20) y se apunta la necesidad de la *"ampliação de conhecimentos sobre a transferência no processo de aquisição"* (Wiedemann y Scaramucci, 2008, p. 20).

En lo que respecta a los diferentes niveles de análisis lingüístico, la transferencia en el aprendizaje de PHE, en la última década, ha sufrido un notable impulso en el ámbito de la fonología, con trabajos como los de Akerberg (2004), que aborda la cuestión de las relaciones entre fonemas y grafemas; Sobral et al. (2006), sobre la realización de los fonemas; Jensen (2008), con el estudio del tratamiento de la sílaba desde el punto de vista prosódico o Akerberg (2011) sobre la entonación en las preguntas y respuestas sí/no. En el ámbito de la morfosintaxis, cabe mencionar los trabajos de Akerberg (2008) para la adquisición de las diferencias en el pretérito simple y compuesto o Koike y Gualda (2008) para la adquisición de la forma del posesivo. Ya en el ámbito de la pragmática, los estudios de Koike y Franzer (2004) para las peticiones y disculpas y da Silva (2008) sobre los saludos y despedidas. En el ámbito del léxico, los datos de que disponemos proceden fundamentalmente de estudios que se centran en el análisis de errores, tanto de la producción en general como del léxico en particular y que adoptan diferentes perspectivas en lo que se refiere a metodología y objetivos. Así por ejemplo, Jensen (2004) en el análisis de la producción escrita de estudiantes de portugués con español como LM y como L2 de segundo año (nivel intermedio), cifra la transferencia en general en un 28%; en el vocabulario se encuentra un 26% del total de errores, dentro de estos un 47%

corresponden a transferencia del español. Carinhas (2011) en un estudio de caso analiza la producción de un hispanohablante a partir de la clasificación de Leiria (2005) y cifra el porcentaje de transferencia general en un 63%, si bien no se refiere a porcentajes para el léxico, en las categorías de préstamo y neologismo los desvíos son causados en su totalidad por transferencia. Grannier y Carvalho (2011) hacen una recogida de errores que analizan desde el punto de vista del análisis contrastivo en su desarrollo de una propuesta heterodoxa de la enseñanza de PHE (Grannier, 2001). Carrasco (2011) analiza los errores de una prueba de traducción de portugués a español realizada a estudiantes universitarios de 1º de Grado y a los candidatos mayores de 25 en su prueba de acceso a la universidad y encuentra que el porcentaje de errores correspondiente a falsos amigos se sitúa en torno al 4% en ambos grupos, los errores por traducción literal superan el 1% y las reproducciones literales oscilan entre el 1,68% y el 0,37%. Dias (2011) en su análisis del sustantivo con aprendices de nivel inicial encuentra un porcentaje de 64,2% de errores de nivel léxico.

Alonso (2012) en su análisis sobre los errores en la producción escrita de los verbos en hablantes de nivel inicial encuentra las siguientes proporciones entre errores de transferencia y errores de desarrollo (indicados como L2). Lo que supone en torno a un 80% de transferencia léxica.

Codificación léxica	Codificación morfológica	Codificación fon./graf.
L1 = 34	L1 = 26	L1 = 26
L2 = 5	L2 = 28	L2 = 7

Tabla 1.- Distribución de los errores L1 y L2 en la categoría verbal (Alonso, 2012, p. 370)

En este último trabajo se planteaba, además, que los errores de influencia de L1 (o transferencia en sentido amplio) en la producción de los aprendices de PHE pueden obedecer a causas distintas y se proponía la distinción entre errores de transferencia y de interferencia en la producción. Esa distinción se basa en la existencia de fenómenos o mecanismos de influencia diferentes, por un lado, y su actuación en diferentes configuraciones de IL, por otro. Así, se considera que la transferencia es un mecanismo o fenómeno del aprendizaje (relacionado a su vez con el procesamiento del input en la comprensión) mientras que la interferencia es

un fenómeno propio del procesamiento, de manera que determinados desvíos en la producción obedecen a errores en el conocimiento de los ítems mientras que otros errores se deben a dificultades en el procesamiento de los datos para la producción. Los primeros, los errores de transferencia, ocurren además con unidades L2 que son desconocidas para el aprendiz, unidades que no forman parte de sus conocimientos de la lengua objeto, mientras que, en los errores de interferencia, la unidad L2 forma parte de la IL del aprendiz, pero se selecciona la unidad de la L1 en su defecto. Se supone, por tanto, que los errores de transferencia corresponderían a formas de IL con influencia L1 almacenadas incorrectamente como conocimiento de L2 y esos errores (o una parte de ellos) se producirían por un procesamiento incorrecto del input, esto es, en el contacto con los datos lingüísticos nuevos en la comprensión.

El objetivo de este trabajo es comprobar si efectivamente en la comprensión se verifica ese tipo de interpretación incorrecta que permitiría hablar de errores de transferencia en oposición a errores de interferencia.

La existencia de dos tipos de errores asociados a dos mecanismos o causas diferentes es de gran importancia para el PHE puesto que implica:

- la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas diferentes para la superación de uno y otro tipo de errores,
- la pertinencia de la característica "percepción imprecisa" del modelo descriptivo del proceso de enseñanza/aprendizaje de PHE,
- la pertinencia de un modelo de construcción ligada que sustituya al modelo de interferencia en la investigación en el ámbito del PHE.

1. ESTUDIOS SOBRE ESPECIFICIDADES Y TRANSFERENCIA EN EL PHE.

1.1.- Especificidades del aprendizaje de PHE.

Dentro del marco general del Portugués como Lengua Extranjera, desde los años 90 ha cobrado fuerza el área de conocimiento específico que se denomina como portugués para hablantes de español (PHE) en el que se encuadran un conjunto de estudios que tratan "aspectos relacionados con la enseñanza del portugués como lengua extranjera en el caso específico de aprendices hispanohablantes" (Alonso, 2012, p. 27). Esta área se justifica como tal en base a la existencia de un conjunto de características particulares en el proceso de

enseñanza/aprendizaje de este tipo de aprendices que hacen que se plantee la necesidad de una "metodología específica", "portadora de especificidades" (Almeida, 1995, p. 19), de un "tratamiento especial" (Simões, Carvalho y Wiedemann, 2004, p. 20) o de una "posición especial" (Grannier, 2000) en la enseñanza de portugués a hispanohablantes.

Esas características especiales que se venían apuntando desde los años 70 y 80 (Teixeira-Leal, 1977; Lombello et al., 1983) son revisadas por Almeida (1995), que pone de relieve explícitamente ya en el título de su trabajo la cuestión metodológica: *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* Los aspectos particulares, fruto de la observación del desempeño de los aprendices, que señala Almeida (1995, pp. 15-18) son (i) el progreso rápido del aprendizaje, según el cual el HE puede *"avançar rumo a proficiência na língua-alvo com maior rapidez do que poderiam com línguas tipologicamente mais distantes"*; (ii) el estatuto de falso aprendiz con el *"apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro"*, debido a que ya cuenta con *"conhecimentos e habilidades comuns entre língua-alvo e língua de partida"*; (iii) la percepción de *"facilidade enganosa"* que tienen los aprendices que consideran que saben o conocen naturalmente la lengua, ya que *"as semelhanças podem suscitar a sensação de que a tarefa de aprendizagem vai ser em parte facilitada"*; (iv) el *"conhecimento movediço"*, que se refiere a la *"percepção de ausência de claros definidores de aspetos da nova língua"* y que se manifiesta con evidencias de la *"falta de clareza com que são percebidas as diferenças pelos aprendizes"*, también considerada en términos de *"tendência ao apagamento das distinções entre elementos linguísticos"* de ambas lenguas y (v) tendencia a la fosilización, según la cual la interlengua del aprendiz *"se estabiliza em certo patamar intermediário ou mesmo estaciona no que denominamos nível de inteliúgua fossilizado"*.

Por su parte, Simões, Carvalho y Wiedemann (2004, p. 20) recogen como características fundamentales del aprendizaje: (i) el alto grado de comprensión de L2, (ii) la fosilización prematura, (iii) el proceso de aprendizaje más rápido en comparación con los hablantes de otras lenguas y (iv) la necesidad de desarrollar la conciencia metalingüística en relación con las diferencias entre L1 y L2.

Alonso (2005, 2012) hace una revisión del marco descriptivo del proceso de enseñanza/aprendizaje de PHE e integra las características del proceso dentro del

marco conceptual del procesamiento del lenguaje (véase el cuadro 1). Además de esta reinterpretación del marco descriptivo del PHE, propone una explicación de esas especificidades a la luz del modelo conexionista/ emergentista. Este trabajo se considera aquí como la propuesta base de un modelo de construcción ligada para el PHE.

Especificidades de la dimensión lingüística		
Plano estático	<i>Comprensión</i>	Capacidad de comprensión alta
		Percepción indiferenciada
	<i>Conocimiento</i>	Aprovechamiento de L1
		Fijación imprecisa
	<i>Producción</i>	Capacidad de producción alta
		Interferencias
Plano dinámico	<i>Desarrollo</i>	Progresión rápida
		Fosilización precoz

Cuadro 1.- Especificidades de la dimensión lingüística de Alonso (2012). Para cada par, el primero es un aspecto positivo y el segundo un aspecto negativo desde el punto de vista del éxito en la progresión.

Dentro del plano estático, correspondiente a estadios puntuales de IL, se tienen en cuenta los tres grandes procesos psicolingüísticos del aprendizaje y uso de la lengua (comprensión, construcción del conocimiento y producción) y se indican las características que corresponden a los niveles iniciales de IL. En el plano dinámico se recogen las características de la progresión del aprendizaje.

Esas características se relacionan en último término con la influencia de la L1 en el aprendizaje del portugués o transferencia (en sentido amplio): ya sea aludiendo a la proximidad entre las dos lenguas como causa material (Almeida, 1995, 2004; Ferreira, 1997; Camorlinga, 1997; Santos, 1998; entre otros) o remitiendo a un mecanismo o fenómeno de transferencia como causa efectiva (Simões, Carvalho & Wiedemann, 2004; Carvalho & da Silva 2008 o Alonso, 2012).

1.2.- El modelo de interferencia en el PHE.

Carvalho (2002, p. 598) en su artículo sobre el PHE como campo de investigación, comenta que "*o modelo de interferência da L1 na aquisição de L2 tem sido predominante*". Concretamente apunta que "*o combate à interferência de L1 na aquisição de L2*" subyace a la elaboración del material didáctico y curricular de PHE y su objetivo es "*detectar transferência negativa, e combatê-la de modo a contribuir para o avanço da interlíngua em direção ao português*".

La noción de transferencia que se viene manejando en el análisis de los datos lingüísticos en el PHE encaja en los moldes de la definición consensuada de la transferencia en el área de investigación de la ASL. Se trataría del uso del conocimiento de la L1 en la adquisición de una L2 (Gass y Selinker, 1983, p. 272) o, en palabras de Odlin (1989, p. 27), de la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua objeto y otra lengua previamente adquirida. Esta visión es asumida en el seno del PHE; tal y como indican Simões, Carvalho y Wiedemann (2004, p. 21), en términos generales en el PHE se entiende la transferencia como proceso cognitivo y creativo en los términos de los autores arriba citados, a los cuales se refieren explícitamente. Sin embargo, como señalan Jarvis y Odlin (2000, p. 246) esta noción tan amplia de transferencia en la ASL acaba por ser un *you-know-it-when-you-see-it phenomenon* y la denominación se convierte en un *cover term* o término general para un conjunto de fenómenos, procesos, comportamientos y limitaciones (Selinker, 1992, p. 208; Jarvis y Odlin, 2000, pp. 253-254).

La mayoría de trabajos sobre el aprendizaje que estudian los errores de transferencia en el PHE a partir de los datos de las producciones del aprendiz (como los mencionados en la introducción) se quedan en ese nivel de generalidad y la transferencia aparece como un fenómeno homogéneo, visible en un conjunto de errores en los que se detecta la influencia de la L1. Se trata de errores en los que la forma de IL no corresponde a la L2, y es igual o presenta algún rasgo identificable de la L1.

En los trabajos en los que se estudia la comprensión, sumamente escasos en comparación con los anteriores, la perspectiva es similar. Así por ejemplo, en Henriques (2000), en un artículo de referencia para el PHE sobre intercomprensión

(que cifra en torno al 58% a 94%, y dependiendo del contexto y de la semejanza léxico/semântica) parte también de una noción homogénea de transferencia.

La interpretación que se hace en este trabajo se aleja de esa visión homogénea de la transferencia como fenómeno unitario y monolítico y tiene en cuenta la existencia de diferentes fenómenos de influencia que responden a mecanismos y configuraciones de IL diferentes. Esta visión de la transferencia como fenómeno heterogéneo se sitúa en la línea planteada por Grosjean (2011) para el bilingüismo con la distinción entre transferencia e interferencia o, dentro de la ASL y en el ámbito del léxico en particular, en las consideraciones de Jarvis (2008), Ringbom (2007) o Agustín (2010) de la existencia de diferentes manifestaciones de la influencia L1.

Dentro del PHE, se ha desarrollado un primer intento de distinción de diferentes fenómenos de transferencia en Alonso (2012), donde se proponen tres tipos de errores de influencia L1 visibles en la producción de los aprendices:

- errores de transferencia o aprovechamiento, que son el resultado de la utilización del conocimiento previo L1 para el procesamiento de los datos L2, de forma que esos datos pasan a ser almacenados como conocimiento L2. Ese aprovechamiento se produce ante la entrada de datos nuevos de la L2, que no forman parte de la IL (en el procesamiento para la comprensión). El procesador ha almacenado esos datos y los recupera en el proceso de producción.
- errores de interferencia, que son el resultado de un mecanismo relacionado con la producción, la competición, que selecciona la unidad de output entre los varios candidatos posibles. En este proceso competitivo se produce la influencia de la L1.
- errores de apropiación, que son el resultado de un fenómeno relacionado también con la producción en el que, ante una laguna en el conocimiento, el sistema selecciona un elemento de la L1 como output posible para la LO.

Continuando esa línea, en Alonso (2013) se estudiaba el fenómeno de la interferencia léxica formal en la producción, (re)interpretándolo en términos de propagación de la activación, tal y como defienden los modelos de producción de bilingüismo y ASL de Poulisse y Bongaerts (1994) o De Bot (2004). Así, la interferencia consistiría en la selección de lexema L1 activado en paralelo con tres posibles manifestaciones constatadas:

- préstamos con selección de lexema L1 (diferenciando entre préstamos propiamente cuando no hay relación formal y verdaderos amigos si hay relación formal)
- falsos amigos con selección de lexema L2
- híbridos, reconstrucciones del lexema en el nivel fonológico/grafemático en la que se mezclan unidades L1 y L2 de los dos lexemas.

En este trabajo la atención se centrará en el fenómeno de la transferencia como fenómeno de adquisición basado en asociaciones interlingüísticas que se desencadena en la comprensión léxica en el caso de algunos errores.

3.- CUESTIONES EN TORNO A LA TRANSFERENCIA.

3.1.- El fenómeno de la transferencia en la ASL.

Dentro del estudio de la influencia de la L1 o transferencia en la ASL, varios estudios de la presente década presentan una visión de la transferencia como fenómeno heterogéneo, esto es, tras esa definición general de la transferencia como influencia de L1 se pueden encontrar diferentes concepciones del término o perspectivas que, en última instancia, remiten a fenómenos y mecanismos diferentes.

Grosjean (2011, p. 15) defiende la existencia en la producción de (i) elementos que reflejan trazos permanentes de una lengua en otra y que corresponden a un fenómeno estático, relacionado con el conocimiento lingüístico, para el que propone el término de transferencias y (2) elementos de una lengua que se producen como deslices de una lengua al hablar o escribir en otra, un fenómeno dinámico, relacionado con mecanismos de procesamiento, para los que propone el uso del término interferencia. Fenómenos que deben ser distinguidos y aislados para un mejor entendimiento de la influencia de la L1 no solo en la producción sino también en la percepción.

En el dominio específico del léxico Jarvis (2008) considera que la transferencia léxica tiene lugar en el lexicón bilingüe atendiendo a dos procesos mentales: la formación de asociaciones interlingüísticas y la interferencia en el procesamiento. Un tercer tipo de transferencia es el que corresponde a usos estratégicos e intencionales de la L1 en lugar de la L2.

Agustín (2010) distingue, atendiendo a las diferentes causas de la transferencia, entre (i) transferencia como proceso cognitivo de aprendizaje en el que se accede al conocimiento disponible, (ii) estrategias comunicativas o compensatorias, en las que se utilizan formas de la L1 debido a falta de conocimiento L2, conocimiento incompleto o falta de acceso al conocimiento, siendo un fenómeno que puede producirse de forma consciente o inconsciente, y (iii) usos pragmáticos, tales como pedir información sobre elementos L2 utilizando la L1.

Para la transferencia como fenómeno estático, asociación interlingüística o proceso cognitivo de aprendizaje se adopta aquí el término de transferencia tal y como propone Grosjean (2011).

El tratamiento de la transferencia como mecanismo de aprendizaje o de construcción del conocimiento de L2, hunde sus raíces en las primeras formulaciones de hipótesis y marcos teóricos de ASL como campo de investigación. Así, por ejemplo, dentro de la hipótesis del análisis contrastivo (HAC), Lado (1957) consideraba la transferencia como un mecanismo de adquisición L2 por el cual los hábitos de la L1 pasan a la L2. Esta visión conductista del aprendizaje fue, como es sabido, fuertemente contestada y dejó paso a una visión cognitiva tanto del aprendizaje como de la transferencia, en el marco de la cual aparecen las primeras distinciones entre dos fenómenos diferentes de influencia de la L1. Así, Corder (1983) distingue entre préstamo y transferencia estructural. El préstamo sería una estrategia comunicativa utilizada cuando los recursos L2 son insuficientes, mientras que la transferencia estructural supone la influencia de la gramática L1 en la estructura de la IL y se trataría de un proceso de aprendizaje.

Sharwood-Smith (1983), enlazando esa distinción con las nociones chomskianas de actuación y competencia, habla de dos tipos de conocimiento lingüístico: el conocimiento lingüístico de las categorías y relaciones gramaticales asociadas a una determinada gramática que denomina LK1 (*linguistic knowledge 1*) y el conocimiento lingüístico relacionado con el procesamiento de los datos (LK2), que permite al hablante producir y comprender enunciados en términos del LK1. Así una determinada regla se puede adquirir en términos de LK1 pero no en la práctica, esto es, no en términos del LK2. De forma que restringe el término adquirir al caso del LK1 y habla de fluidez, control, dominio o automatización desde un punto de vista cognitivo para el LK2.

Dentro de este marco postconductista, además, la transferencia es entendida como un fenómeno creativo. El uso de la L1 en la construcción del conocimiento puede ser visto como la realización de inferencias sobre la L2 en base al conocimiento previo de L1 (Taylor, 1975; Sharwood Smith, 1979; Faerch y Kasper, 1987). Respecto a cómo se produce, la transferencia consistiría en la creación de asociaciones interlingüísticas (Odlin, 1989, 2003). Estas asociaciones se basan en la noción de identificación interlingüística de Weinreich (1953), esto es, en el establecimiento de equivalencias de traducción que los hablantes hacen cuando identifican un ítem como el mismo elemento en dos lenguas distintas. En esta línea Kellerman (1977) desarrolló la noción de psicotipología, según la cual la distancia percibida por el aprendiz determinará la influencia del conocimiento L1. Las bases para establecer estas asociaciones estarían en la similitud percibida en la forma y la similitud asociada en el significado (Ringbom, 2006), distinción también formulada en términos de transferencia de ítems, en la que elementos concretos de una lengua pasan a la L2 y transferencia de sistema o transferencia procedural, en la que se transfieren principios abstractos de organización (Ringbom, 2007).

Por otro lado, la transferencia como proceso o mecanismo de aprendizaje está relacionado con el input: la creación de asociaciones interlingüísticas se desencadena en el contacto con los datos lingüísticos. Así, por ejemplo, Kohn (1986, p. 22) considera que la transferencia supone "*the creative transformation of the input data into interlanguage knowledge*". Desde este punto de vista, la transferencia en el aprendizaje puede ser considerada como resultado de la transferencia en el procesamiento para la comprensión. Es el caso de Ringbom (2007, p. 26), que sostiene que la transferencia como proceso de aprendizaje "*is what transfer as a communication process may result in: it means that L1 items and L1 procedures have become or are becoming part of the learner's interlanguage system*".

3.2.- La transferencia en un marco emergentista de construcción ligada para el PHE.

Este fenómeno es interpretado aquí en términos emergentistas, continuando con la propuesta iniciada en Alonso (2012), en un intento de dejar atrás el "modelo de interferencia" con esa visión de la influencia L1 como fenómeno homogéneo en

que se ha basado el PHE optando por un modelo de construcción ligada con una visión de la transferencia como fenómeno heterogéneo, que forma parte, además, de una teoría o marco interpretativo más amplio del fenómeno de la adquisición/aprendizaje de L2.

El primer presupuesto tiene que ver con la propia definición del aprendizaje. Se considera que el aprendizaje léxico consiste en establecer conexiones entre formas y contenidos. Es lo que O'Grady (2012, p. 117) denomina "*the mapping assumption*" que establece que "*language acquisition yields a way to create 'mappings' between form and meaning*". El mecanismo de transferencia permite crear esas asociaciones a partir de conocimientos previos de L1.

Un segundo presupuesto sobre el aprendizaje del léxico tiene que ver con cómo accede el sistema a los nuevos conocimientos. En términos generales, en la ASL, se considera el input como el desencadenante del aprendizaje. Dentro del emergentismo, O'Grady (2012, p. 116) establece que la adquisición "*is an accidental side-effect of attempts to improve the ability of a grammatically naive processor to deal with input*", que se relaciona con la denominada como hipótesis de mejora (*the amelioration hypothesis*). El aprendizaje es un efecto secundario de un proceso de mejora del procesador para facilitar y optimizar su propio funcionamiento. Por otro lado, este papel del input está presente en la propia denominación de una de las líneas de investigación del emergentismo, el llamado emergentismo empirista o basado en el input (O'Grady, 2008; Gregg, 2003; Jordan, 2004; O'Grady et al., 2009), representado por los estudios sobre frecuencia de Ellis (1998, 2002) y el modelo de competición de MacWhinney (1988, 1989, 2008).

Según este último modelo, el proceso o mecanismo para determinar cuáles son las unidades lingüísticas presentes en el input es la competición y que consiste en un proceso de decisión entre varios candidatos que compiten entre ellos para ser seleccionados. Esa selección es tratada como una competición en el sentido darwiniano clásico (MacWhinney, 1988). De esta forma el procesamiento "*involves a continual decision-making process in which there are many possible candidates competing for each categorization decision and the language user must be able to evaluate the candidacy of each alternative in terms of the cues that support it*" (MacWhinney, 1989, p. 2). Esos candidatos son, en el caso que nos ocupa, elementos similares de la L1 al input L2 nuevo recibido.

En lo que respecta al procesamiento para la comprensión del léxico, se considera que el lexicón es el mayor controlador de la segmentación del habla y la selección de unidades no consiste en hacer corresponder el input con el lexicón sino que el lexicón se reconozca en el input (MacWhinney, 1988). Además el lexicón guía el reconocimiento léxico, lo que implica que la naturaleza y configuración de las unidades almacenadas va a determinar la selección para la comprensión y, en consecuencia, el aprendizaje. De hecho, cuando un adulto se enfrenta al aprendizaje de una nueva lengua, el estadio inicial no es el mismo que cuando aprende, en la infancia, su lengua materna. Ese estadio inicial puede ser visto, en palabras de Ellis (2006, p. 109) como una “*tabula repleta*”, sintonizada y comprometida con la L1. De esta forma la transferencia o influencia de la L1 en la comprensión, consiste en (i) el uso de esos conocimientos L1 en el procesamiento del input y, por otro lado, (ii) el aprendizaje de esos datos como efecto colateral.

En este marco, los errores de transferencia en la producción remiten a casos en que (i) se usa la L1 para comprender el input L2 y (ii) ese input se aprende, es decir, pasa a formar parte de la IL, produciéndose en (i) una interpretación incorrecta de los datos.

En el test desarrollado en este trabajo se pone a prueba la existencia de transferencia como fenómeno del procesamiento del input (o procesamiento en la comprensión), esto es, el uso de la L1 en el reconocimiento de unidades en el caso del PHE.

4.- ANÁLISIS DE LOS DATOS.

4.1.- Objetivos

La hipótesis general de partida es que la influencia de la L1 hace que algunas formas L2 sean interpretadas incorrectamente en el procesamiento para la comprensión y esa forma incorrecta, eventualmente, puede ser almacenada como forma de IL resultando en un conocimiento incorrecto desde el punto de vista de la L2 que se mostrará en la producción.

El objetivo de esta investigación es comprobar la primera parte de esta hipótesis, esto es, si efectivamente en la comprensión se verifica ese tipo de interpretación desviada por la influencia de la L1. Concretamente, se opta por el

nivel léxico, una de las áreas donde se reconoce que, en términos generales, la transferencia suele ser más consistente y visible (Ringbom, 1987, 2007; Arabski, 2006, entre otros).

4.2.- Participantes.

Los 18 participantes en la prueba son estudiantes de la Universidad de Salamanca (USAL) que cursan la asignatura de Lengua portuguesa I como materia de libre elección, una asignatura de iniciación a la lengua portuguesa, dirigida a aprendices sin conocimientos previos de portugués, que se imparte en el primer cuatrimestre con una carga horaria de 3 horas semanales.

Los participantes seleccionados constituyen un grupo homogéneo en lo que se refiere a su perfil lingüístico: son monolingües de español como lengua materna y no poseen conocimientos previos de portugués. Esta selección es intencional y se hace con el propósito de controlar tanto la posibilidad de transferencia de otra LM como la posibilidad de que la palabra objeto del test fuese conocida previamente. Dicha selección se realizó atendiendo a una ficha de perfil con la información correspondiente a su edad, lengua materna, estudios que realizan en la USAL, conocimientos previos de lenguas (portugués y otras L2) que se había pedido que cumplimentaran al inicio del curso. Se descartaron aquellos que no encajaban en el perfil lingüístico requerido y afirmaban tener una lengua materna diferente del español u otra lengua materna adicional o tener conocimientos previos de portugués. El número total de participantes seleccionados fue de 18. Su edad oscila entre los 21 y los 28 años, proceden de diferentes puntos de la geografía española, cursan diferentes especialidades en la universidad y poseen conocimientos de otras L2 (un mínimo de dos).

4.3.- Materiales y procedimiento.

El test consistía en la audición de un diálogo (en dos partes) y la realización de una actividad de rellenar huecos, concretamente, completar las palabras en blanco en el texto escrito correspondiente. Se opta por este tipo concreto de prueba porque (i) es representativa de la forma en que se produce el input del léxico nuevo

tanto fuera como dentro del aula: las palabras aparecen contextualizadas en una situación comunicativa concreta (en lugar de presentar una lista de palabras o frases aisladas), ya que, en situaciones reales de comunicación, las unidades no se presentan (y, por tanto, no se procesan) aisladas, sino como parte de un discurso significativo, relacionadas con otras unidades lingüísticas y obedeciendo a unas intenciones comunicativas; (ii) es representativa del tipo de aprendizaje en el aula, los aprendices están familiarizados con este tipo de actividad, se ha utilizado previamente en el aula y responde a un modo habitual de trabajar el aprendizaje del léxico y su práctica a partir de la comprensión global; (iii) por la posibilidad de realizarla en el aula como actividad de clase y minimizar el impacto de la investigación sobre el desempeño de los aprendices.

El diálogo pertenece a la unidad 6 del manual de Oliveira et al. (2006, p. 62-63) *Aprender português 1* y en él se recrea una situación comunicativa en una tienda de ropa. Este texto contiene un caso de palabra formalmente próxima sin input previo en el aula: *apertadas*, que es la palabra objeto del test. Junto a esta palabra, se han seleccionado otras que sí han recibido input y han sido objeto de estudio en el aula, que funcionan como distractores. Como criterio general de selección (incluida la palabra objeto) se ha tenido en cuenta que, todas ellas, sean palabras clave para esa situación comunicativa, así por ejemplo sustantivos referidos a la prendas de ropa y adjetivos referidos a sus características. Entre estos últimos se encuentra la palabra objeto de estudio. En lo que respecta a la selección de esta última, se elige esa unidad porque (i) cumple con el requisito de input cero: no había sido presentada previamente a los aprendices en el aula ni en los materiales complementarios, (ii) se trata de un caso del mismo tipo del que se propone en Alonso (2012) una unidad léxica con proximidad formal y significado coincidente, manteniendo así la compatibilidad de los resultados, (iii) no obstante, se opta por un tipo de secuencia diferente, en *apertada* la diferencia entre L1 y L2 está en el orden de los fonemas en la secuencia, mientras que en los casos de Alonso (2012) esa diferencia consistía en la presencia/ausencia de un fonema, como *almoçar/almorzar*. Con esta ligera variación se aumentan los tipos de secuencias susceptibles de transferencia dentro del tipo base; (iv) por otro lado, como en este caso se trata de comprensión, esa proximidad formal y la coincidencia en el significado hacen que la unidad sea una buena candidata para la transferencia: la proximidad formal facilitaría

el reconocimiento en el nivel léxico/formal y la coincidencia en el significado aseguraría su reconocimiento como unidad léxica (v) en la unidad seleccionada no hay ningún fonema consonántico diferente L1/L2 que pueda oscurecer la secuencia y distraiga la lexicalización.

El test se realizó en la semana 11 de instrucción como actividad de la Unidad 4 dedicada a la ropa y las compras, tras la presentación del léxico que corresponde a las prendas de vestir, colores, etc. y como presentación de esa situación comunicativa. Los sujetos recibieron el texto con los huecos y una hoja de respuesta con los ítems numerados. Después de contextualizar la tarea, explicar en qué consistía y dar las instrucciones pertinentes para la compleción de la ficha de la actividad, se realizaron dos audiciones del texto. La primera con el objeto de hacer una comprensión global y la segunda con el foco en la compleción de los espacios en blanco.

4.4.- Resultados y discusión

Tal y como se muestra en la tabla 2, la mayoría de las respuestas (n=12) de los participantes corresponde a la forma L1 <apretadas>, la respuesta correcta L2 <apertadas> no se verifica en ninguno de los participantes. Se produce un único caso (n=1) de una unidad que no corresponde a la forma L2 ni tampoco a la forma de transferencia L1. Finalmente, hay cinco participantes que no contestan (NC).

Respuestas	Nº Inf.
L2 apertadas	0
L1 apretadas	12
Otras: cortadas	1
NC	5

Tabla 2. Número de informantes para cada una de las repuestas.

Los resultados L1 y L2 corresponden a casos que permiten sacar conclusiones sobre la hipótesis, mientras que los casos NC y "otros" no se relacionan con la hipótesis puesto que (i) en el caso de NC, no se ha reconocido ninguna unidad; (ii) en el caso "otros: cortadas", se identifica una unidad pero no la

unidad objeto. La condición para la transferencia es que se identifique una unidad, con una determinada secuencia, de forma que el procesador pueda asociar la secuencia de input de la forma objeto con la forma L1. En los casos en los que se identifican la unidad y la secuencia objeto (12 casos) en todos ellos se verifica la transferencia léxica.

Respecto al caso "otras: cortadas", en este resultado la unidad que se reconoce no corresponde con la unidad objeto <apertadas> o su equivalente L1 <apretadas>. Este resultado no es incompatible con la hipótesis, al contrario. La secuencia de sonidos que se ha aislado no coincide con la de la unidad objeto pero sí coincide con otra unidad L2 que el aprendiz conoce (pertenece al léxico de una unidad anterior), cuya forma es compartida por L1 y L2 en este caso. Se trata de un candidato L2 al reconocimiento, por lo tanto, encaja en los resultados posibles que se desprenden de los presupuestos de comprensión léxica. Respecto a los motivos por los que no se identifica la secuencia correcta y que conducen a ese resultado, posiblemente no se han aislado todos los fonemas (o no se han aislado correctamente) y se reconstruye una forma aproximada, que forma parte del léxico y que es congruente semánticamente. Por su parte, los resultados NC se interpretarían como casos en los que no se ha producido el reconocimiento de la secuencia y, por tanto, el léxico no puede disponibilizar un elemento léxico.

De esta forma, los datos obtenidos indican que ante una unidad desconocida de la L2 con un equivalente L1 formalmente próximo y con significado congruente en el contexto hay al menos tres soluciones posibles constatadas, más una cuarta, la deseable desde el punto de vista de la progresión del aprendizaje, que no se verifica. Las soluciones y sus porcentajes de ocurrencia se indican a continuación en la tabla 3.

Tipo de resultado		Nº Casos	
No reconocimiento		5	28%
Reconocimiento desviado	forma de la L1 (transferencia)	12	67%
	otra forma de L2	1	6%
Reconocimiento correcto		0	0%

Tabla 3. Distribución de casos según el tipo de resultado.

La primera solución es el no reconocimiento de la unidad léxica: el aprendiz no es capaz de aislar la secuencia de input en el mensaje oral y lleva en el experimento a los resultados NC; otra posibilidad es que el aprendiz sea capaz de reconocer una secuencia pero esta no coincida con la secuencia de la lengua objeto, con dos soluciones diferentes: transferencia de L1, en la que se selecciona una unidad de la L1 como en los casos L1 o selección de otra unidad no coincidente de L2 (resultados "otros").

Los resultados obtenidos en la categoría L1 confirman la hipótesis de la existencia de un proceso de transferencia en la comprensión, de forma que la influencia de la L1 hace que algunas formas L2 sean interpretadas incorrectamente en el procesamiento para la comprensión. Este proceso se verifica aquí en el caso de palabras formalmente (muy) próximas y con significado similar, que se presentan a los aprendices como input nuevo.

Los diferentes resultados obtenidos indican que hay una fuerte tendencia a lexicalizar según los patrones de L1 cuando se aísla correctamente la secuencia (67%) en comparación con que la tendencia a no reconocer la unidad (28%) y la lexicalización con otras formas L2 (6%). Por otro lado, la discriminación correcta no se verifica en este caso.

Estos resultados apoyan y aportan evidencias de la validez de las observaciones de Almeida (1995, p. 18) sobre la *"falta de clareza com que são percebidas as diferenças pelos aprendizes"*. El caso analizado demuestra que, en algunos casos no se percibe la diferencia: los aprendices que reconocen la unidad no identifican la secuencia diferente: L2 -per-/ L1 -pre-. Lo que confirmaría la adecuación de la propuesta de percepción indiferenciada como característica de la comprensión en el marco descriptivo de las especificidades del proceso de aprendizaje de PHE.

Asimismo, los resultados dan soporte a la propuesta de superación del modelo de interferencia y su sustitución por un modelo de construcción ligada en el que la influencia de la L1 sea considerada como un fenómeno heterogéneo que responde a diferentes mecanismos o fenómenos, entre ellos, el de la transferencia (en sentido restringido) en su faceta de fenómeno del procesamiento para la comprensión.

En relación con esa preocupación del PFE por los problemas de la L1 en el aprendizaje y producción, este fenómeno conduciría a un tipo de errores en la producción que como resultado responden a una causa diferente (diferencia etiológica) por la actuación de diferentes mecanismos de influencia en diferentes procesos de la lengua y a una configuración de IL (diferencia en la organización del conocimiento).

Este tipo de error detectado en la comprensión, susceptible de pasar al conocimiento y ser utilizado en la producción, presenta una forma de superficie que se corresponde en este caso en particular con los errores del grupo préstamos del tipo verdaderos amigos según la clasificación de Alonso Rey (2013), esto es, errores de selección de un lexema L1 con relación formal y significado coincidente en este contexto (casos como *ciudad, *espejo). Esto supone una dificultad a la hora de establecer la diferencia entre uno y otro tipo de errores a partir del mero análisis de las formas de IL en la producción por comparación del resultado con las soluciones L1 y L2. Puesto que es necesario tener un conocimiento aproximado de la configuración de la IL del aprendiz respecto al ítem en causa, esto es, si el ítem forma parte o no de los conocimientos léxicos del aprendiz, se necesitan análisis más refinados de la producción y también de la comprensión que incluyan estas distinciones.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos indican que la influencia de la L1 se puede estar produciendo, en algunos casos, en el mismo momento de la comprensión y, por lo tanto, este tipo de errores, que corresponden a formas desviadas de interlengua erróneamente interpretadas en la comprensión y almacenadas como tales, al manifestarse en la producción serían diferentes en lo que se refiere a causa y a la configuración de la interlengua de los que se producen por interferencia de la L1, entendida en términos de selección por activación en paralelo de elementos L1 y L2.

Asimismo, los resultados apuntan hacia la adecuación y pertinencia de la característica denominada como percepción indiferenciada en el marco descriptivo de las especificidades de aprendizaje en el caso de los aprendices hablantes de español, así como hacia la necesidad de sustituir el denominado como modelo de

interferencia por un modelo de construcción ligada que contemple la existencia de diferentes formas de influencia de la L1 en el aprendizaje y uso del portugués en el caso de este tipo de aprendices.

Entre las propuestas didácticas que se han realizado en el PHE para resolver los problemas de transferencia (en sentido amplio) se han contemplado, en términos generales, estrategias que dirigen la atención hacia el conocimiento explícito. Fundamentalmente se habla de la necesidad de alertar sobre esas diferencias a los aprendices (Almeida, 1995; Grannier, 2000, 2004; Carvalho y Silva, 2008), siendo la reflexión lingüística y el desarrollo de la conciencia metalingüística las vías principales apuntadas así como las actividades de "foco-na-forma" (Grannier y Carvalho, 2001).

Dentro de esa línea, en lo que se refiere a los problemas específicos de transferencia léxica, el trabajo de reflexión, desarrollo de la conciencia metalingüística y de la atención a la forma pasaría por, en el momento del input, poner de relieve las diferencias formales en la estructura léxica en los textos escritos. Por ejemplo, en el manual *Português para todos I* de Ferreira y Pereira (2003) se usa, en las tablas de síntesis de contenidos, la marcación en negrita de elementos formalmente diferentes. Ese tipo de resaltado se podría utilizar en los textos escritos con los que se trabaje la comprensión. Cuando se trata de comprensión oral, ese relieve podría darse en la corrección de las actividades de control de la comprensión. La prueba utilizada en este trabajo es un ejemplo de este tipo de actividad, y es una estrategia pedagógica también sugerida por Grannier y Carvalho (2001). Estos son apenas dos ejemplos generales del modo de tratamiento a adoptar y que responden a la necesidad de mantener la presentación de los datos lingüísticos en un contexto comunicativo de la comprensión.

Por último, señalar que, en cualquier caso, como ya apuntaba Grannier (2004), las propuestas didácticas sobre transferencia necesitan la identificación de los errores y, en esa labor, una distinción de diferentes mecanismos subyacentes a los errores en la producción y los correspondientes tipos como la presentada serviría para realizar clasificaciones más refinadas y útiles para el PHE. En lo que respecta a la transferencia (en sentido restringido) queda por determinar, a partir de los datos lingüísticos de comprensión y producción de los aprendices, cuáles son las unidades léxicas más susceptibles de sufrir la acción de la transferencia formal, su relación

con la proximidad lingüística, así como las relaciones e interacciones con las diferencias en el significado.

Abstract: This paper examines lexical transfer as L1-influence mechanism different from interference and presents the results of a comprehension test performed by Spanish speakers learners of Portuguese. The results show evidence of transfer as cross-linguistic association in comprehension and confirms the undifferentiated perception as a specific feature in this learners acquisition. Finally, some pedagogical implications are exposed.

Key-words Transfer. Interference. Comprehension. Portuguese for Spanish Speakers.

REFERENCIAS

AGUSTÍN LLACH, M. P. An overview of variables affecting lexical transfer in writing: a review study. **International Journal of Linguistics**, v. 2, n. 1, p. macrothink.org, 2010. Disponible en: <<http://macrothink.org>>. Acceso en: 11 Enero 2013.

AKERBERG, M. A importância da palavra escrita para a pronúncia. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004. p. 115-124.

AKERBERG, M. Efeitos do ensino sobre a aquisição das diferenças de uso do pretérito simples e composto em espanhol e português. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. **Português para falantes de espanhol. Ensino e aquisição**. Campinas: Pontes, 2008. p. 69-84.

AKERBERG, M. Aquisição da pronúncia: a entoação em afirmações e perguntas sim/não. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, p. 153-167, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. D. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-21.

ALMEIDA, J. C. D. P. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004. p. 183-191.

ALONSO REY, R. El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE-HE. **Estudios portugueses**, nº 4, p. 11-38, 2005.

ALONSO REY, R. **La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2012.

ALONSO REY, R. (Re)interpretación de la interferencia léxica en el PHE. **Actas del Congreso La Lengua Portuguesa**, Salamanca, 2013 (en prensa).

ARABSKI, J. Language transfer in language learning and language contact. In: ARABSKI, J. **Crosslinguistic influences in second language lexicon**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 12-21.

CAMORLINGA. A distância da proximidade. A dificuldade de aprender uma língua fácil. **Intercâmbio**, n. 6, 1997. Disponible en: < <http://revistas.pucsp.br> >. Acceso en: 3 marzo 2012.

CARINHAS, R. Transferencia en el aprendizaje de portugués lengua extranjera: estudio de un caso. **IV Jornadas de investigación y III jornadas de extensión de la Universidad de la República de Paraguay**, 2011. Disponible en: <<http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011>>. Acceso en: 14 mayo 2013

CARRASCO GONZÁLEZ, J. M. El sistema de acreditación de competencia lingüística en la Universidad de Extremadura: un caso práctico de lengua portuguesa. **Linguarum Arena**, n. 2, p. 43-56, 2011.

CARVALHO, A. Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa. **Hispania 85.3**, p. 597-608, 2002.

CARVALHO, A. M.; SILVA, A. J. B. D. O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. **Portuguese Language Journal**, n. 3, 2008.

CORDER, P. S. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. **Language Transfer in Language Learning**. Rowley: Newbury House, 1983. p. 18-31.

DE BOT, K. The Multilingual Lexicon: Modeling Selection and Control. **International Journal of Multilingualism**, v. 1, p. 17-32, 2004.

DIAS, S. R. O. El sustantivo: la interferencia en los aprendices de portugués L.E. – hablantes de español. **Estudios portugueses**, v. 11, p. 39-59.

ELLIS, N. Emergentism, connectionism and language learning. **Language learning**, n. 48, p. 631-664, 1998.

ELLIS, N. Frequency effects in language processing. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 24, p. 143-188, 2002.

ELLIS, N. Cognitives perspectives on SLA: the associative-cognitive CREED. **AILA Review**, v. 19, p. 100-121, 2006.

FAERCH, C.; KASPER, G. Perspectives on Language Transfer. **Applied Linguistics**, v. 8, n. 2, p. 111-136, 1987.

FERREIRA MONTERO, H. J.; PEREIRA ZAGALO, F. **Português para todos**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, v. I, 2003.

FERREIRA, I. Interface português/espanhol. In: ALMEIDA FILHO, J. C. de P. **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 141-151.

GASS, S.; SELINKER, L. **Language transfer in language learning**. Rowley: Newbury House, 1983.

GRANNIER, D. M. Grandes dificuldades de comunicação devidas a falhas de pronúncia. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. **Português para Falantes de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2004. p. 175-182.

GRANNIER, D. M.; CARVALHO, E. A. Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol: da observação do erro ao material didático. **Comunicación presentada en el IV Congreso da SIPLE**, Rio de Janeiro, 2001.

GRANNIER, M. Uma proposta heterodoxa. **Comunicación presentada en el III Congreso da SIPLE**, Brasília, 2000.

GREGG, K. The state of emergentism in second language acquisition. **Second language research**, v. 19, n. 2, p. 95-128, 2003.

GROSJEAN, F. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. **International Journal of Bilingualism**, v. 16, n. 1, p. 11-21, 2011.

HENRIQUES, E. R. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. **Delta**, v. 16, n. 2, p. 263-295, 2000.

JARVIS, O. Lexical transfer. In: PAVLENKO, A. **The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 99-124.

JARVIS, S.; ODLIN, T. Morphological type, spatial reference and language transfer. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 22, p. 535-556, 2000.

JENSEN, J. B. The Relative Influence of Spanish and English in the Portuguese Writing of Bilingual Students. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004. p. 67-82.

JENSEN, J. B. Relative Influence of Spanish- and English- Language Dominance Among Bilingual Learners in the Acquisition of Portuguese Syllable Timing. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. **Português para falantes de espanhol. Ensino e aquisição**. Campinas: Pontes, 2008. p. 85-106.

JORDAN, G. **Theory construction in Second Language Acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

KELLERMAN, E. Towards a characterization of strategy of transfer in Second Language Learning. **Interlanguage Studies Bulletin**, v. 2, p. 58-145, 1977.

KOHN, K. The analysis of transfer. In: KELLERMAN, E.; SHARWOOD-SMITH **Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1986. p. 21-34.

KOIKE, D. A.; FLANZER, V. Pragmatic Transfer from Spanish to Portuguese as L3: Requests and Apologies. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004. p. 95-114.

KOIKE, D.; GUALDA, R. The Effect of Explicit or Implicit Teaching of Grammatical Form in Portuguese as a Third Language: Noticing and Transfer. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. **Português para falantes de espanhol. Ensino e aquisição**. Campinas: Pontes, 2008. p. 47-67.

LADO, R. **Linguistic Across Cultures**. Ann Arbor: University Press of Michigan, 1957.

LEIRIA, I. **Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu Língua não Materna**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2006.

LOMBELLO, L. C.; EL-DASH, L. G.; BALEEIRO, M. A. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 1, p. 117-132, 1983.

MACWHINNEY, B. Competition and teachability. In: SCHIEFELBUSCH, R.; RICE, M. **The teachability of language**. Nueva York: CUP, 1988. p. 63-104.

MACWHINNEY, B. Competition and lexical categorization. In: CORRIGAN, R.; ECKMAN, F.; M., N. **Linguistic categorization**. Nueva York: John Benjamins, 1989. p. 195-242.

MACWHINNEY, B. A unified model. In: ELLIS, N.; ROBINSON, P. **Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition**. Lawrence: Erlbaum Press, p. 341-371.

O'GRADY, W. The emergentist program. **Lingua**, v. 118, p. 447-464, 2008.

O'GRADY, W. Language acquisition without an acquisition device. **Language teaching**, v. 45, n. 1, p. 116-130, 2012.

O'GRADY, W.; M., N.; ITO, Y. Want-to contraction in second language acquisition: an emergentist approach. **Lingua**, v. 118, p. 478-498, 2008.

ODLIN, T. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ODLIN, T. Cross-linguistic Influence. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. **Handbook on Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell, p. 436-486.

OLIVEIRA, C.; BALLMANN, M. J.; COELHO, M. L. **Aprender português**. Porto: Porto Editora, v. I, 2006.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T. First language use in second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 15, n. 1, p. 36-57, 1994.

RINGBOM, H. **The Role of the First Language in Foreign Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

RINGBOM, H. The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies. In: ARABSKI, J. **Cross-linguistic Influences in Second Language Lexicon**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 36-45.

RINGBOM, H. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Ednub, 1998. p. 49-57.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. Londres: Longman, 1992.

SHARWOOD SMITH, M. Cross-linguistics aspects of second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 3, p. 192-199, 1983.

SHARWOOD-SMITH, M. Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's mental operations. **Language Learning**, v. 29, n. 2, p. 345-361, 1979.

SILVA, A. J. B. D. Rituais lingüísticos como fórum para a participação e contexto para transferência em um grupo de estudantes de português como língua estrangeira. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. **Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição**. Campinas: Pontes, 2008. p. 119-134.

SIMÕES; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004.

SOBRAL, C. D. S.; NOBRE, M. M. R.; FREITAS, M. A. D. Relação fone-fonema-grafema na produção oral dos aprendizes. **Portuguese Language Journal**, v. 1, 2006.

STEMBERGER, J. P. Children's overtensing errors: Phonological and lexical effects on syntax. **Journal of Memory and Language**, v. 57, p. 49-64, 2007.

TAYLOR, B. P. The use of overgeneralization and transfer. **Language Learning**, v. 25, n. 1, p. 73-107, 1975.

TEIXEIRA LEAL, L. The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class. **Hispania**, v. 60, p. 82-87, 1977.

WEINREICH, U. **Languages in Contact. Findings and Problems**. Nueva York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. **Português para falantes de espanhol. Ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2008.

Texto Acadêmico recebido em: 15/06/2013

Processo de Avaliação por Pares: (Blind Review – Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 01/10/2013

Revista Multidisciplinar Vozes dos Vales - UFVJM - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424