



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Facultad de
FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española

Análisis de las dificultades de aprendizaje de la expresión escrita por parte de
estudiantes portugueses de español lengua extranjera

Guadalupe Arias Méndez

Salamanca, 2007



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Facultad de
FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española

Análisis de las dificultades de aprendizaje de la expresión escrita por parte de
estudiantes portugueses de español lengua extranjera

Guadalupe Arias Méndez

Trabajo de Grado realizado bajo la dirección de la
Dra. Dña. María de las Mercedes Marcos Sánchez

Salamanca, 2007

Dedico este trabajo a mis abuelos, Goyo y Sofía, por el orgullo y confianza que han tenido siempre en nosotras.

Agradecimientos

Quisiera agradecer, en estas líneas, a las diversas personas que, directa o indirectamente, me han ayudado en el proceso de realización de este Trabajo de Grado.

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a la Directora de este trabajo, la Profesora Mercedes Marcos Sánchez, que aceptó orientarme en esta etapa académica y que tuvo la paciencia y la comprensión suficientes para entender mis limitaciones y mis potencialidades. Por encima de todo, y aunque sea de sobra sabido por toda la comunidad docente y discente de la Universidad de Salamanca, no quisiera dejar pasar la ocasión para realzar la seriedad y profesionalismo que la Profesora Mercedes me transmitió durante el período de docencia de los cursos de Doctorado, imagen que se ha consolidado plenamente durante este largo periodo de investigación.

Por otro lado, quisiera también agradecer muy especialmente al Director de la *Escuela Superior de Tecnologia e Gestão* del Instituto Politécnico de Guarda, el Profesor Constantino Mendes Rei, por toda la ayuda y apoyo que me ha brindado durante todos estos años, demostrando que, a parte de gestor económico, es un excelente gestor de recursos humanos.

De igual modo, no puedo olvidar agradecer a mis alumnos por su pronta colaboración a la hora de responder a la encuesta personal que aparece en este trabajo de investigación y por todas las horas de clase que hemos pasado juntos durante los últimos cuatro años. Espero, tan sólo, haber correspondido a las expectativas que tuvieron a la hora de elegir aprender español.

Finalmente, aunque obviamente no menos importante, quiero dar las gracias a mi familia, Nuno y Laura, por todo su cariño, apoyo y armonía que espero reinen siempre entre nosotros.

Índice general

Agradecimientos	4
Índice general	5
Índice de Figuras.....	8
Introducción	9
Capítulo1 – Marco Teórico	10
1.1. Principales teorías del siglo XX sobre la adquisición/aprendizaje de lenguas (LM/L1 y L2/LE)	11
1.1.1. Teorías “cognicistas”	12
1.1.2. El conductismo	15
1.1.3. El “generativismo”	16
1.1.4. La Teoría Biológica del desarrollo del lenguaje	17
1.1.5. Teoría sociológica.....	17
1.1.6. El conexionismo.....	17
1.2 Factores condicionantes en el aprendizaje de una LE	18
1.2.1. Factores Externos.....	18
1.2.2. Factores Internos.....	21
1.3. Análisis Contrastivo y Análisis de Errores: ¿dos caras de la misma moneda? Su actitud ante el concepto de Error.	23
1.3.1. Análisis Contrastivo (AC).....	23
1.3.2. Análisis de Errores (AE)	26
1.4. Interlengua y Fossilización.	32
1.5. Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua: ¿Cóctel terminológico?	35
Capítulo 2 – Presentación de la Metodología	37
Capítulo 3 – Análisis de la encuesta personal	45
3.1. Consideraciones Previas:	46

3.1.1. Universo y distribución	46
3.1.2. Diseño y elaboración.....	47
3.1.3. Herramientas de análisis	50
3.2. Análisis de los resultados obtenidos	51
3.2.1. Cuestiones 1 y 2	51
3.2.2. Cuestiones 3 y 4	52
3.2.3. Cuestión 5.....	54
3.2.4. Cuestión 6.....	55
3.2.5. Cuestiones 7 y 8	61
Capítulo 4 – Análisis de corpus	63
4.1. Consideraciones previas.....	64
4.1.1. Marco Institucional: El Instituto Politécnico de Guarda y la Escola Superior de Tecnologia e Gestão.....	64
4.1.2. Marco Curricular: Licenciatura Biotápica de Secretariado e Assessoria de Direcção	69
4.2. Taxonomía utilizada	71
4.3. Análisis del corpus	76
4.3.1. Errores fónico-ortográficos.....	80
4.3.1.1 Descripción.....	80
4.3.1.2. Explicación	84
4.3.2. Errores gramaticales.....	85
4.3.2.1. El artículo	88
a) Descripción	88
b) Explicación	89
4.3.2.2. Los pronombres.....	90
a) Descripción	90
b) Explicación	91
4.3.2.3. Las preposiciones.....	92
a) Descripción	92
b) Explicación	93
4.3.2.4. Errores de concordancia	94
a) Descripción	94
b) Explicación	95
4.3.2.5. El verbo	96
a) Descripción	98
b) Explicación	101
4.3.2.6. Otros.....	104
a) Descripción	104
b) Explicación	105

4.3.3. Errores léxicos y semánticos	106
4.3.3.1. Errores léxicos.....	108
4.3.3.2. Errores semánticos.....	111
4.3.3.3. Prestamos directos de la lengua portuguesa	113
Conclusiones.....	116
Bibliografía	120
Índice de Anexos.....	129
Anexos	130

Índice de Figuras

Figura 1: Factores Externos condicionantes en el aprendizaje de una LE.....	18
Figura 2: Factores Internos condicionantes en el aprendizaje de una LE.....	21
Figura 3: Críticas al AC.....	25
Figura 4: Pasos metodológicos del AE.....	28
Figura 5: Críticas al AE.....	29
Figura 6: Caracterización de la IL.....	33
Figura 7: Medio a través del cual habían tenido contacto previo con el español (de los que contestaron “sí” a la Cuestión 3).....	53
Figura 8: Medio a través del cual han tenido contacto con el español (durante el tiempo que estudiaron español en la ESTG).....	55
Figura 9: Nivel de dificultad en aprender algunos aspectos de la lengua española	56
Figura 10: Media del nivel de dificultad en aprender algunos aspectos de la lengua española.....	58
Figura 11: Cruce de medias de determinados aspectos distribuidos en grupos	60
Figura 12: Metodología del AE.....	73
Figura 13: Taxonomía de Errores por Categorías.....	74
Figura 14: Total de errores.....	76
Figura 15: Clasificación cuantitativa y cualitativa de los errores.....	77
Figura 16: Errores fónico-ortográficos.....	81
Figura 17: Clasificación cuantitativa y cualitativa de los errores gramaticales	86
Figura 18: Total de errores.....	87
Figura 19: Errores léxicos y semánticos.....	107
Figura 20: Resultado de la Cuestión 6 (resultados estadísticos completos).....	157
Figura 21: Media del nivel de dificultad en aprender algunos aspectos de la lengua española (medias completas).....	159

Introducción

La creación efectiva del Espacio Europeo de Educación Superior, formalmente establecido en el Tratado de Bolonia, emanado de la Declaración de Bolonia de 1999, ha obligado a todas las instituciones de enseñanza superior de la Unión Europea empeñadas en el proceso a una reformulación de los planes curriculares que se impartían hasta aquí, de modo a cumplir los objetivos de derribar barreras burocráticas y de facilitar la movilidad de los estudiantes y de los futuros profesionales europeos.

Portugal no ha sido una excepción, y la mayoría de las Universidades e Institutos Politécnicos han emprendido, este año lectivo, el camino que Bolonia les ha marcado. ¿Cuál será el resultado? ¿Mejorará la calidad de la educación? ¿Se tenderán, por fin, los esperados puentes entre la Universidad y el mundo real del trabajo? La respuesta a estas preguntas es una cuestión de tiempo; sin embargo, no es ésta la pretensión de este trabajo de investigación.

El objetivo de este trabajo de investigación es doble. Por un lado, pretendo seguir las valiosas recomendaciones que hacen Quivy y Campenhout (1992: 28 y siguientes) en su obra poco conocida entre los estudiantes de Filología, pero que se me ha revelado decisiva en esta toma de aliento que supone el emprender un trabajo de esta naturaleza, y responder a la siguiente pregunta de partida: **¿Cuáles son las principales dificultades de los estudiantes portugueses de español como lengua extranjera a la hora de aprender a escribir en español?**

La respuesta a esta pregunta se pretende obtener, en una primera instancia, a partir del análisis de los errores presentes en un corpus de textos y ejercicios de un grupo de alumnos de la asignatura optativa de *Língua e cultura espanhola IV*, impartida en el segundo ciclo de la Titulación Superior Universitaria de *Secretariado e Assessoria de Direcção* perteneciente a la *Escola Superior de Tecnologia e Gestão* del Instituto Politécnico de Guarda, en Portugal, y, en un segundo lugar, a partir del análisis de las respuestas a una

encuesta personal que se remitió a este mismo grupo de alumnos, y a algunos más (Cf. **Presentación de la Metodología**)

Llegados a este punto estaremos en condiciones de abordar nuestro segundo objetivo, aunque ya no aparecerá plasmado en el presente trabajo de investigación. Es decir, a partir del conocimiento de las dificultades reales, conscientes o inconscientes, que el estudiante universitario portugués tipo tiene en el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en español, estaremos en condiciones de, primero, reflexionar sobre nuestra actividad pasada como docentes de un modelo de enseñanza ya extinguido y, segundo, de preparar una serie de intervenciones en temas concretos que intentarán, respetando las directrices que Bolonia ha marcado, ayudar a nuestros presentes y futuros alumnos en su tarea de aprender español utilizando la valiosa herramienta que es la capacidad de anticipación a sus dificultades.

Por todo lo dicho hasta ahora, se puede llegar a la conclusión de que nuestro propósito de investigación es claro, realista a la vez que pertinente – características consideradas como imprescindibles para comenzar bien un proyecto de este tipo por los autores anteriormente citados –, sin olvidar que es un estudio original e inédito pues no tenemos conocimiento de ninguna investigación o publicación de este tipo centrada en las dificultades de aprendizaje de la expresión escrita por parte de estudiantes portugueses¹. Sí existen trabajos centrados en las dificultades de estudiantes brasileños, dada la tradición y extensión de la enseñanza del español en este país iberoamericano, lo que no nos debe inducir al error de pensar que las dificultades deben ser iguales entre los dos grupos de estudiantes. Aun siendo

¹ Según la base de datos del *Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES)*, dependiente del *Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES)* portugués, de las 207 Tesis Doctorales del área científica “Lingüística” registradas en el periodo 1970-2005, hemos encontrado unas 15 que se pueden enmarcar dentro del ámbito de la Lingüística Contrastiva. Éstas cotejan aspectos estructurales concretos entre la lengua portuguesa y la inglesa, alemana, francesa, así como entre el francés y el francés hablado por algunas comunidades de emigrantes portugueses en Francia y el portugués de Portugal y el portugués hablado por algunas comunidades concretas localizadas en algunas zonas concretas de algunos Países de Lengua Oficial Portuguesa (PALOPS). En ningún caso, ni tan siquiera en la otra base de datos disponible para consulta que recoge las tesis doctorales en curso en las Universidades Portuguesas, hemos encontrado referencia alguna a la lengua española.

común la lengua de ambos, su divergencia en algunos aspectos favorece la aparición de dificultades concretas en unos y la facilidad en adquirir algunas estructuras gramaticales en otros. Interesante, a la vez que fructífera dada la situación privilegiada que mantiene hoy en día la enseñanza del español en Portugal, sería, sin duda, la comparación de las dificultades específicas de cada grupo de estudiantes, entre otras cosas para favorecer así la creación de materiales pedagógicos adecuados y concretos, ya que lo que hoy existe en el mercado sólo contempla el portugués de Brasil y no satisface las demandas pedagógicas portuguesas actuales.

Estructuralmente, el trabajo se encuentra dividido en cinco capítulos generales, que cuentan con una subdivisión progresiva en secciones más detalladas, y a los que subyacen las cuestiones a las cuales este estudio procura responder.

En el primer capítulo se presentarán las principales teorías lingüísticas que han contemplado y estudiado el tema del error en la enseñanza de lenguas extranjeras, estando el segundo capítulo dedicado a la presentación y justificación de la metodología utilizada para este trabajo de investigación. A continuación, en el capítulo tres, se analizarán las respuestas obtenidas, y sus variables, en la encuesta personal remitida al referido grupo de alumnos y, en el capítulo cuatro, se analizarán los errores existentes en el corpus de textos y ejercicios. Para finalizar, en el último capítulo se presentarán las conclusiones obtenidas de los análisis anteriores, así como se intentará reflexionar en voz alta sobre el camino a seguir a partir de ahí. Un camino, esperemos, largo y fructífero en la enseñanza de nuestra lengua española en tierras lusas.

Capítulo1 – Marco Teórico

1.1. Principales teorías del siglo XX sobre la adquisición/aprendizaje de lenguas (LM/L1 y L2/LE):

Como se puede observar en el título precedente, aparecen términos y siglas muchas veces utilizados indistintamente, cuyos límites semánticos conviene establecer antes de empezar a presentar las principales contribuciones teóricas que el siglo XX ha aportado al marco teórico del aprendizaje/adquisición de lenguas.

En relación a la nomenclatura LM (lengua materna), no suele haber divergencias conceptuales, en tanto que aparece siempre asociada al concepto de *adquisición* y suele utilizarse indistintamente con L1 (lengua 1)², surgiendo las divergencias en relación a los conceptos de L2 (lengua 2) y LE (lengua extranjera)

Por un lado, tenemos la concepción que reserva el término *adquisición* para la lengua materna (LM/L1), postura que defiende que todas las otras lenguas (L2) no se adquieren sino que se aprenden³. Aquí tendríamos, pues, al mismo nivel las nomenclaturas L2 y LE. Por otro, sin embargo, encontramos la teoría, con la cual nos identificamos más, que incluye en el término *adquisición* a la LM/L1 y a cualquier L2 que se adquiere en situación y contexto similares a como el niño adquiere su LM/L1, reservando el término *aprendizaje* para las otras lenguas (LE) que se aprenden en contexto institucional y con carga de estudio formal de la lengua, independientemente de la edad⁴.

Dicho esto, y siguiendo la clasificación de Martín Martín (2004), pasaremos a presentar, brevemente, las principales corrientes teóricas

² El Diccionario de la Real Academia define el término *lengua materna* como “La que se habla en un país, respecto a los naturales de él”.

³ Ésta es la postura defendida por Thatcher (2000) citado por Martín Martín (2004: 261). A nuestro parecer, es una postura difícil de defender en el caso de la adquisición de lenguas por parte de los niños bilingües.

⁴ En relación a este último aspecto de la edad no hay unanimidad, como veremos más adelante al hablar de los factores condicionantes para el aprendizaje de una LE.

que se han ocupado del estudio de la adquisición de lenguas, cuyos preceptos teóricos se aplicaron después al aprendizaje de LE⁵.

1.1.1. Teorías “cognicistas”:

Lo primero que debemos advertir es que la denominación “cognicista” es bastante discutida cuando se pretende incluir en el mismo campo conceptual a dos de los principales investigadores de los procesos de adquisición del lenguaje, Piaget y Vigotsky. Sin embargo, y por no ser esta discusión objeto de nuestro trabajo, la adoptamos por estar muy extendido su uso al hablar de la relación entre lenguaje y pensamiento.

En primer lugar, para Piaget el pensamiento se deriva de la acción y no del lenguaje, definiéndolo como una actividad mental simbólica que puede operar con palabras pero también con imágenes y otros tipos de representaciones mentales. Por tanto, al estar antes el pensamiento que el lenguaje, defiende que la capacidad de pensar influye en el lenguaje, presentando el desarrollo intelectual, y con él el desarrollo del lenguaje, como una evolución a través de estadios de pensamiento cualitativamente diferentes, dependiendo de si el niño piensa con preconceptos, operaciones concretas u operaciones formales (Richmond 1984: 139)⁶.

⁵ Hemos escogido la clasificación de este autor de las corrientes teóricas que se han ocupado del proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas por parecernos la más completa al partir de la explicación del proceso de adquisición de la LM. Sin embargo, podemos encontrar otras variantes que siguen, en líneas generales, la que vamos a presentar en los trabajos que, entre los muchos existentes, destacamos a continuación: Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993), Fernández López (1997), Marta Baralo (1999b), y Sánchez Iglesias (2004)

⁶ Es muy interesante la recuperación que de estas teorías cognicistas han hecho los estudios dedicados al aprendizaje colaborativo y su relación con el aprendizaje colaborativo asistido por ordenador, es decir, el campo tan actual del estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC).

En relación con Piaget, y sin querer extendernos mucho, se relaciona con el enfoque genético piagetiano que considera que el aprendizaje es un proceso de adquisición de conocimientos, es decir un proceso de asimilación que requiere acomodación por parte del estudiante, consistiendo el papel del tutor, entonces, en ayudar al tutorado a construir su propio conocimiento, guiándolo para que esa experiencia sea fructífera. En otras palabras, el tutor debe ser un promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos, enmarcado en un clima de respeto y auto-confianza, estimulando la

La "teoría simultánea" defiende que tanto el lenguaje como el pensamiento están ligados entre sí. Esta teoría fue dada a conocer ampliamente por el psicólogo ruso L.S. Vigotsky quien explicaba que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan en una interrelación dialéctica, aunque considera que las estructuras del habla se convierten en estructuras básicas del pensamiento, al ser la conciencia del individuo primordialmente lingüística, debido al significado que tiene el lenguaje o la actividad lingüística en la realización de las funciones psíquicas superiores del hombre (Vigotsky , 1986).

Vigotsky cree que en el desarrollo humano confluyen dos aspectos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Por una parte está la evolución biológica de la especie que procede del "homo sapiens" y, por otra, la evolución cultural que proviene desde las primeras comunidades de hombres y mujeres. Separando ambas líneas evolutivas, Vigotsky propone que en el desarrollo cultural se crean instrumentos que, sin tener consecuencias biológicas, amplifican las capacidades naturales (biológicas) con que cada individuo está dotado. Es decir, el paso de lo natural (biológico) a lo humano (cultural) queda mediado por el conjunto de artificios convencionales y arbitrarios que la especie humana ha

búsqueda del conocimiento de forma activa más que en la recepción, modelo educativo que también impregna el surgido del Tratado de Bolonia. Así, el papel del alumno debe estar enfocado más hacia la construcción de su propio conocimiento, mediante el ejercicio de la creación y el descubrimiento así como en la confrontación de distintos puntos de vista, y no en la pasividad tradicional. Los beneficios más palpables de éste sistema son: a) el aprendizaje es más significativo pues es auto-construido; b) se mejora la posibilidad de que este aprendizaje pueda ser transferido o generalizado a otras situaciones novedosas y c) produce una mejora substancial en la autoestima pues hace sentir a los alumnos capaces de producir conocimientos valiosos.

Desde la perspectiva cognoscitiva se define al aprendizaje como el resultado de un proceso sistemático y organizado, que busca la reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas, percepciones o conceptos. Los esquemas representan información general de las características comunes de los hechos y sus interrelaciones. Esta óptica hace incipiente en considerar al aprendizaje como un proceso dinámico, un cambio que ocurre con mayor medida cuando lo adquirido previamente apoya a lo que se está aprendiendo, a la vez que se reorganizan otros contenidos similares almacenados en la memoria. En consecuencia, el tutor más que transmitir conocimientos, fomenta el desarrollo de procesos cognoscitivos en el alumno. El tutorado, por su parte, debe verse como un procesador de información responsable de su propio aprendizaje.

elaborado en el transcurso de las relaciones e intercambios sociales de sus miembros. Estos instrumentos son fundamentalmente signos, es decir, están investidos de significación, de forma que su uso no implica únicamente una adaptación pasiva al medio, sino un principio de transformación. La actividad humana se caracteriza por modificar y transformar la naturaleza, yendo más allá de una simple adaptación pasiva, como afirman los teóricos que ven en la conducta simples respuestas del organismo ante los estímulos. Los signos tienen en Vigotsky un valor funcional, un valor de uso. El lenguaje es el signo principal y con mayor valor funcional como mediador de cultura. Es esta estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje lo que Vigotsky destaca y le lleva a formular su famosa teoría de la “*Zona de Desarrollo Próximo*” (ZDP). Esto significa, en palabras del mismo Vigotsky, “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”⁷.

⁷ Al igual que Piaget, y aún con más relevancia, la teoría del “aprendizaje sociocultural” se ha recuperado en el ámbito del aprendizaje colaborativo y del aprendizaje mediado por las TIC, ya que el énfasis que se le quiere dar a estas propuestas está sustentado en la interacción social entre estudiantes y profesores-tutores, a través de la mediación tecnológica.

Al plantear Vygostki un origen social de las funciones mentales superiores, le está otorgando a la interacción entre sujetos un papel preponderante dentro de los procesos educativos, uniendo intrínsecamente el proceso de comunicación con los procesos de aprendizaje.

Vygostki se centra en los procesos interpsicológicos que son los que se producen dentro de pequeños grupos y otros procesos, que son los internos o intrapsicológicos, donde lo que se elabora en el plano “inter” se ve reflejado en el plano “intra”. Según la teoría de Vygostki, ambos procesos, desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí, considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo. Además, la adquisición de aprendizajes se explica como formas de socialización, concibiendo al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Es gracias a lo expuesto como se establece una estrecha relación con el concepto de aprendizaje colaborativo, en donde lo grupal cobra otro sentido en la medida en que no se habla de un trabajo que se compone de una suma de partes, en el que cada individuo hace lo suyo para lograr un resultado determinado, sino que el grupo, mediante la interacción, logra definir a dónde debe llegar y cómo hacerlo. Así, los estudiantes con conocimientos más avanzados pueden ayudar a los otros a adquirir un nuevo estado de desarrollo.

A diferencia de Piaget, que defiende que hasta un niño totalmente aislado culturalmente podría terminar hablando griego o latín, la actividad que propone Vigotsky es una actividad culturalmente determinada y contextualizada: es el propio medio humano el que proporciona al niño los mediadores que éste emplea en su relación con los objetos, tanto las herramientas como los signos, pero especialmente estos últimos, puesto que el mundo social es esencialmente un mundo formado por procesos simbólicos, entre los que destaca el lenguaje hablado.

1.1.2. El conductismo:

Esta teoría, utilizada hasta los años 60 en la psicología y en las ciencias sociales en general, y cuyo máximo representante es Skinner (1957), basa el proceso del aprendizaje en la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo, siendo que a partir de su repetición continuada se llega a la formación de hábitos.

En el campo de la adquisición de la LM, el conductismo considera la mente del niño, por tanto, como una *tábulas rasa* que no aporta nada en el proceso, dependiendo su adquisición de la cantidad y calidad del estímulo lingüístico que reciba, es decir, según el conductismo, todo se aprende por ensayo, resultando la adquisición o el aprendizaje de la imitación de sonidos y estructuras lingüísticas de la Lengua Objeto (LO)⁸ a que los aprendices están expuestos.

Para ampliar estas perspectivas pedagógicas, se pueden consultar las obras de De Pablo Pons y García del Dujo que aparecen citadas en la **Bibliografía**. Nos hemos extendido en estas consideraciones porque nos parece un tema apasionante, el del aprendizaje mediado por las TIC hoy en día, concretado en propuestas tan atractivas para los alumnos, y también los de ELE como avala nuestra experiencia, como son las plataformas de *e-learnig*, un paso más allá en el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia.

⁸ Utilizaremos la denominación Lengua Objeto y no Lengua Meta para referirnos a la lengua que se quiere aprender para que no haya confusión con la sigla LM que también puede hacer referencia, y efectivamente la hace en el presente trabajo, a Lengua Materna.

Esta corriente teórica dio lugar, en el campo del estudio del aprendizaje de una LE, al Análisis Contrastivo (AC), del que hablaremos en el apartado 2 de este capítulo, del que queremos ahora adelantar su consideración del error como un hábito negativo que hace falta corregir a través de continuadas y repetitivas secuencias de estímulo-respuesta-refuerzo.

1.1.3. El “generativismo”:

También denominado “innatismo” y “mentalismo”, parte de las teorías de N. Chomsky expuestas, en 1959, en la reseña *Review of “Verbal Behavior” by B. F. Skinner*. En ésta, Chomsky presentó, además de sus críticas al conductismo, su teoría que defiende que el lenguaje no se aprende por imitación o por repetición sino que el niño nace genéticamente preparado para la adquisición de lenguas gracias a lo que él denominó Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Este dispositivo es el responsable de que todos los niños pasen por las mismas etapas en su proceso de adquisición del lenguaje y es distinto de la capacidad general de procesar el pensamiento. El DAL dispone, a su vez, de una Gramática Universal (GU) que forma parte de la Competencia Lingüística (CL) en una o varias lenguas a la que todo ser humano es capaz.

En estos términos, la GU funciona como un esquema mental, como un *hardware* interno que viene de serie al nacer, que permite al niño ir procesando los datos, los estímulos a los que está expuesto y no solamente acumularlos. Según este planteamiento, el niño recibe los estímulos, procesándolos y ordenándolos en categorías, siguiéndole una etapa de puesta en práctica, o a prueba, en los que aparecen lapsos, generalizaciones u otros “errores” que no son más, ni menos, que el paso por diferentes estadios que forma parte del proceso de consolidación de la CL en una o varias lenguas sin importar cuáles sean.

1.1.4. La Teoría Biológica del desarrollo del lenguaje:

Teoría expuesta por Lennerberg (1975), defiende que el lenguaje es el resultado de la evolución de las capacidades cognitivas con las que nace genéticamente dotado el ser humano, estableciendo un periodo crítico de aprendizaje de una lengua entre los dos años y el inicio de la pubertad⁹.

1.1.5. Teoría sociológica:

Teoría que otorga gran importancia a los factores sociolingüísticos, estableciendo siete funciones para el lenguaje que se van utilizando por parte del niño cuando éste lo considera necesario (Halliday, 1975): instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística, imaginativa e informativa.

1.1.6. El conexionismo:

Rumelhart (1986) propone un modelo de adquisición basado en el *procesamiento distribuido en paralelo* y no en serie que consiste en lo siguiente: los estímulos recibidos se procesan en el cerebro a través de nódulos conectados entre sí en forma de redes que distribuyen el conocimiento de forma paralela, redes éstas que se van fortaleciendo con el aprendizaje y que se van organizando por medio de *generalizaciones espontáneas* extraídas de las múltiples conexiones posibles entre los nódulos, dando lugar al aprendizaje efectivo o significativo.

⁹ De esta corriente surge la orientación pedagógica de que las LE deben integrarse en los planos curriculares de la enseñanza reglada desde la más tierna infancia, como ocurre en España en la actualidad, no así en todo Portugal.

1.2 Factores condicionantes en el aprendizaje de una LE:

A continuación vamos a presentar, brevemente, cuáles son los diferentes factores que “pueden”¹⁰ condicionar el proceso de aprendizaje de una LE¹¹, para demostrar lo importante que es no establecer a priori modelos rígidos de enseñanza¹², tanto sean de enfoque comunicativo o, peyorativamente denominado, tradicional-conductista, siguiendo las líneas de Martín Martín (2004). Presentamos dos figuras resumen que anticipan nuestra exposición con la intención de ordenarla y sintetizarla.

1.2.1. Factores Externos:

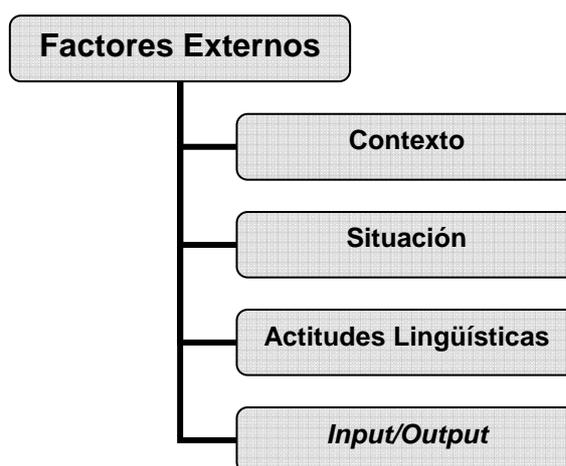


Figura 1: Factores Externos condicionantes en el aprendizaje de una LE

Fuente: Inspirado en Martín Martín (2004)

¹⁰ Decimos “pueden” porque, advertimos desde ya, no se pretenden establecer generalizaciones en estos aspectos.

¹¹ La combinación de los factores que se presentan a continuación, y no uno sólo, son los “responsables” del fenómeno lingüístico denominado *fosilización*, según el *Diccionario de Términos Clave de la enseñanza de ELE* que se puede consultar en la página electrónica del Centro Virtual Cervantes (CVC) perteneciente al Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/) citado en la **Bibliografía**, aspecto que se tratará más en profundidad al hablar de Interlengua (IL) en el punto 4 de este capítulo.

¹² Y de aquí nuestra motivación práctica para este estudio: el continuo molde de nuestra práctica pedagógica a la realidad de los aprendices, lo que no es sinónimo, creemos, de paternalismo permisivo.

Entre los factores externos, encontramos uno de los más determinantes, en lo que se refiere a la variabilidad del ritmo de aprendizaje y al grado de perfección que el aprendiz de una LE pueda alcanzar, en el contexto, dada la importancia que se le atribuye en todas las teorías sobre la adquisición y el aprendizaje, sean cognitivas o conductistas, al *input* y *output* lingüístico¹³.

Tenemos, por tanto, diferencias en el ritmo y en el resultado final dependiendo si la LE se aprende:

- a) en contexto natural – que, como hemos señalado, para nosotros se trata de adquisición;
- b) en contexto de LE, es decir, en contexto de clase reglada con estudio de la gramática y prácticas simuladas de lengua;
- c) en contexto mixto de los dos anteriores;
- d) en contexto de lengua cooficial con otra oficial del resto del estado¹⁴.

Otro de los factores externos condicionantes en este proceso es la situación, definida por Martín Martín (2004: 271) como el conjunto de “circunstancias en las que la enseñanza o instrucción se produce”, pudiendo ser muy variadas en sí mismas y en la influencia que pueden tener en los resultados del proceso, debiéndose, pues, estudiar y analizar

¹³ Según Baralo (1999b: 33), el *input* lo constituyen las muestras de lengua con las que el aprendiz está en contacto, a partir de las que va a ir construyendo el andamiaje de su competencia lingüística y comunicativa, apropiándose, así, de la LO. Por su parte, el concepto de *output* lo reserva para la producción e interpretación de enunciados. Dado que son los términos en inglés los más utilizados en la bibliografía que hemos revisado, serán los que utilizemos.

¹⁴ En nuestro caso español, los trabajos consultados sobre bilingüismo y diglosia plantean la denominación de LE para el español o castellano, reservando la denominación de LM/L1 para la lengua de la Comunidad Autónoma, lo que, en nuestra opinión, es un reflejo más de nuestro afán por exagerar hasta el límite la politización de todos los ámbitos de la sociedad.

cada caso como un caso producto de sus circunstancias, sin generalizaciones ni estadios ideales a alcanzar.

Además de los mencionados, tenemos los factores sociales, de entre los que destacamos la actitud del aprendiz, es decir, la actitud lingüística que el aprendiz de una LE mantiene, no sólo con la LO sino también con su propia LM/L1, deduciéndose que el factor edad es determinante en esta situación, sobre todo en los caso de inmigrantes¹⁵.

Otro de los factores externos considerados como decisivos es el contacto auditivo y/o visual con la LE, es decir, el *input* y el *output* que deben ser comprensibles y comprendidos para ser productivos, aunque no sean, por sí solos, suficientes para alcanzar el éxito. Según Swain (1985), el aprendiz debe sentir la presión de producir bien para así esforzarse en poner en acción todos los recursos lingüísticos que ha aprendido¹⁶

¹⁵ Los casos presentados en el artículo citado hablan de los inmigrantes en EEUU y nos sirve para señalar un hecho significativo: el fuerte cambio de actitud lingüística de estos mismos niños inmigrantes de segunda generación que han tomado conciencia al llegar a la edad adulta de sus raíces culturales hispanas, y entre ellas la lengua española, valorándolas sin desvalorizar el inglés y la posición social que su perfecto dominio les ha dado, creando, entre otras mezclas culturales, el llamado “espanglish”. Sobre este tema es interesante consultar los *Anuarios del Instituto Cervantes sobre el Español en el Mundo* y las *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*, en su sección “Unidad y diversidad del español – El Español en Estados Unidos: La situación actual” que aparecen citados en la **Bibliografía**.

¹⁶ Esta idea justifica nuestra elección del corpus (Cf. **Descripción del Corpus** en el Capítulo 2)

1.2.2. Factores Internos:

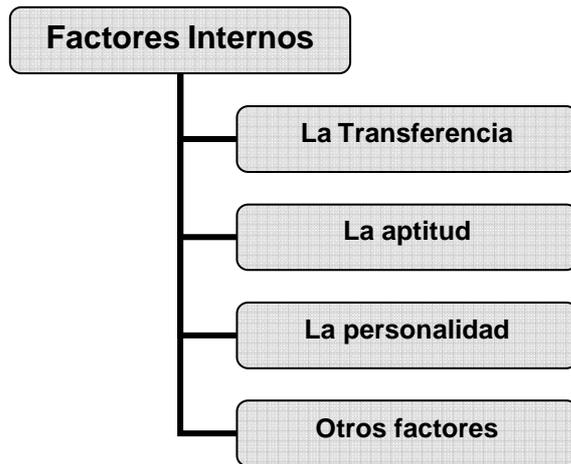


Figura 2: Factores Internos condicionantes en el aprendizaje de una LE

Fuente: Inspirado en Martín Martín (2004)

Entre los factores internos condicionantes del proceso de aprendizaje de una LE vamos a detenernos en el concepto de transferencia y en los llamados factores individuales. Queremos advertir que entramos en un campo sembrado de múltiples variables difíciles de “etiquetar” y poco recomendable para las generalizaciones.

Odlin (1986: 27)¹⁷ define la noción de transferencia como “la influencia que resulta de las similitudes y diferencias – planteamiento, como vemos, en la línea del conductismo – entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida”, es decir cómo las destrezas ya adquiridas en una lengua facilitan o perjudican el aprendizaje de otras, postulado de base de la corriente

¹⁷ Citado en Martín Martín (2004: 273)

teórica denominada Análisis Contrastivo que, conjuntamente con la evolución del concepto de error, expondremos en el apartado siguiente.

Lo que ahora queremos destacar es que los resultados de las investigaciones que se realizaron por los representantes de esta orientación teórica durante los años 80 pusieron de manifiesto que la LM siempre deja marca en el proceso y producto del aprendizaje de una LE, entendido éste último en su doble faceta de producción y recepción de una LE.

Si nos centramos en el producto del aprendizaje, por ser el aspecto del aprendizaje donde las transferencias son más perceptibles, las huellas más visibles las encontramos en la comisión de errores, en la facilitación (al hablar de lenguas próximas) del aprendizaje¹⁸, en la evitación y en el abuso de algunas fórmulas o estructuras¹⁹.

Dentro de los factores individuales que condicionan no sólo la velocidad en el aprendizaje de una LE sino también el logro final, la edad aparece como uno de los principales, habiéndose establecido, desde el punto de vista neurofisiológico de la maduración cerebral, tres posiciones estándar²⁰ al considerar periodos críticos de aprendizaje.

Así, tendríamos la primera posición, defendida por Lenneberg (1975), que establece entre los dos y los doce años el periodo ideal de aprendizaje, siendo que después se estanca el desarrollo de la capacidad lingüística. Por otro lado, Oyama (1976) no se muestra tan radical, admitiendo la existencia de ese periodo pero únicamente como siendo un

¹⁸ Hacemos nuestras las palabras de Martín Martín cuando afirma: “en este caso la L1 otorga una ventaja inicial al aprendiz, pero tal proximidad puede volverse en su contra si se conforma con un nivel bajo de comunicación”, pues coinciden con nuestras afirmaciones sobre el criterio de “facilitismo” aparente del español que rige su elección, frente al francés o alemán, por parte de los estudiantes portugueses.

¹⁹ Podemos confirmar desde ya estas evidencias con base en el caso concreto que nos ocupa del que se desprende una evitación continuada del Pretérito Indefinido de Indicativo, dada la dificultad de aprendizaje del paradigma irregular, y el consecuente abuso del Pretérito Perfecto de Indicativo, tiempo que no existe como tal en portugués, como veremos en el Capítulo 4.

²⁰ Martín Martín (2004: 276-277)

periodo “sensible” de aprendizaje, ya que, como advertimos al inicio del apartado, en este campo no se puede generalizar fácilmente.

Finalmente, encontramos una tercera posición (Bialystock, 1997) que no reconoce la existencia de ninguna franja de edad más o menos crítica o sensible de aprendizaje de una LE, mostrando numerosos casos de adultos con conocimientos tan óptimos de una lengua como los niños.

Otros factores que influyen en la calidad del producto de aprendizaje, relacionados con la edad, son la peor explicación del *input* a los adultos que a los niños, el “desgaste” general de las capacidades cognitivas que conlleva la edad adulta, los casos de inexistente o escasa escolarización (sobre todo en procesos de aprendizaje de LE por parte de inmigrantes no cualificados o en situación legal irregular), la pérdida de fuerza del DAL con el paso de la infancia y la llegada del pensamiento formal y, para finalizar, el mayor apego sentimental y psicológico a la LM en los adultos que en los niños²¹.

1.3. Análisis Contrastivo y Análisis de Errores: ¿dos caras de la misma moneda? Su actitud ante el concepto de Error.

En este punto pretendemos presentar estos dos planteamientos teóricos y de investigación, relacionándolos con la valoración que del error de aprendizaje de una LE han hecho²².

1.3.1. Análisis Contrastivo (AC):

Esta corriente teórica y de investigación surge en Estados Unidos, más concretamente en el seno del Instituto de Inglés de la Universidad de

²¹ Por no ser tema principal de nuestro trabajo, no vamos a ampliar más el factor edad como condicionante en el producto final del aprendizaje de una LE, dejando la referencia de la obra de Larsen-Freeman y Long, que aparece citada en la **Bibliografía**, para ampliar esta cuestión.

²² Utilizaremos como fuentes bibliográficas esenciales las obras de Santos Gargallo (1993), Fernández López (1997) y Sánchez Iglesias (2004)

Michigan, con las obras de Ch. Fries (1945) y U. Weinreich (1953), pero es en 1957, con la aparición de *Linguistics Across Cultures* de R. Lado, que sintetiza las ideas expuestas anteriormente por los autores citados, cuando surge el planteamiento pedagógico del AC²³, de doble dimensión psicológica conductista y lingüística estructuralista, que da lugar a la Lingüística Contrastiva²⁴.

Así, Lado expone como principal objetivo del AC “la comparación de dos lenguas y culturas²⁵ e identificar y describir los problemas que los hablantes de una lengua tendrán al aprender otra” (Lado 1957: 72, citado en Sánchez Iglesias (2004: 25))

De acuerdo con estas definiciones, no podemos dejar de aceptar el carácter predictivo del método, ya que para el AC todos los futuros errores podían ser diagnosticados a priori a través de la comparación de la LM y la LO (x y x' en LM y LO, respectivamente) del aprendiz, ya que para el AC la causa principal de las dificultades sentidas y de los errores cometidos es la “interferencia”²⁶ de la LM del aprendiz.

²³ Santos Gargallo (1993: 41) recuerda, sin embargo, que entre finales del siglo XIX y principios del XX se realizaron una serie de investigaciones, continuadoras de los trabajos de la Escuela de Praga, que se pueden clasificar ya de estudios contrastivos.

²⁴ Sánchez Iglesias (2004: 26) define esta rama de la Lingüística como una “subdisciplina de la lingüística aplicada y las descripciones que aborda suelen tener como objetivo la elaboración de una gramática contrastiva, normalmente de un par de lenguas, que dé un relieve especial a las diferencias para poder predecir las dificultades que se encontrarán en el aprendizaje de una de las lenguas por parte de los nativos de otra.” Esta “filiación” del AC, y de su sucesor el Análisis de Errores (AE), a la Lingüística Contrastiva también la defiende Santos Gargallo en su obra central para este tipo de investigaciones (1993) desde el propio título de la misma. Sin embargo, en el *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC aparece única y exclusivamente la referencia a la Lingüística Aplicada como tronco de las “corrientes de investigación” – que no teorías – denominadas AC y AE.

²⁵ Este aspecto cultural no lo hemos visto suficientemente tratado en las investigaciones de este tipo consultadas. Sin embargo, lo consideramos un aspecto muy importante e indisoluble de la lengua, sobre todo desde un punto de vista más comunicativo y motivador del aprendizaje de una LE.

²⁶ Sánchez Iglesias (2004: 23-24) sintetiza las ideas de Ellis (1985) exponiendo los conceptos de *transferencia proactiva* (transferencia de destrezas ya existentes a otras nuevas) y *retroactiva* (transferencia de nuevas destrezas a otras ya existentes), divididas, a su vez, en positivas y negativas, de lo que nace el concepto, que es el que al conductismo le interesa y del que se ocupa el AC, de *interferencia*, transferencia proactiva negativa y causadora del error.

Con estas bases teóricas se realizaron los trabajos y la pedagogía orientada al proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE²⁷, hasta que, con la llegada de los años 70 y el auge de los postulados de Chomsky, surgen una serie de críticas al AC que vamos a esquematizar a continuación:

Críticas al AC
- La interferencia de la LM no explica la mayoría de los errores producidos en la LO.
- El paradigma cognitivo considerado ahora válido – el innatismo – rechaza de plano las teorías conductistas que rigen el modelo de enseñanza-aprendizaje del AC.
- Los materiales pedagógicos creados según las conclusiones obtenidas de las investigaciones llevadas a cabo no evitan los errores de los aprendices.
- La premisa “a mayor diferencia entre las lenguas corresponde una mayor dificultad y una mayor comisión de errores” se demuestra no válida y mezcla dos conceptos de áreas muy distintas, como son el concepto psicológico de la “dificultad” y el lingüístico del “error”.
- El AC sólo tiene en cuenta las características formales de la lengua a nivel oracional, sin prestar atención a las funciones comunicativas, a los contextos ni al producto (<i>output</i>) como fuente valiosa y fundamental de información (que luego reivindicarán los estudios sobre la Interlengua), careciendo de “datos reales” ²⁸ .
- Penalizan el error como un desvío, como el mal contra el que hay que luchar y aniquilar, inhibiendo al aprendiz de producir.

Figura 3: Críticas al AC

Fuente: Inspirado en Fernández López (1997) y Sánchez Iglesias (2004)

A pesar de todo lo dicho con anterioridad, tenemos que recordar, como hace Santos Gargallo (1993: 67), que sin la experiencia del AC, sin los postulados iniciales de C. Fries y R. Lado no se hubieran dado los pasos necesarios para llegar al Análisis de Errores (AE) ni a los actuales estudios de Interlengua (IL). No podemos dejar de reconocer que

²⁷ La presentación completa de los presupuestos teóricos del AC, así como de sus orígenes, evolución histórica y bifurcaciones geográficas en EEUU y Europa, se puede consultar en Santos Gargallo (1993: 33-65)

²⁸ Sánchez Iglesias (2004: 48)

“Al Análisis Contrastivo le debemos, ante todo, una concienciación de que el protagonista en la clase de idiomas es el alumno, y no el profesor como se pensó durante las décadas anteriores. Como consecuencia de esto, surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y técnicas de instrucción.”

(Santos Gargallo 1993: 67)

1.3.2. Análisis de Errores (AE):

Lo que nos preguntábamos al inicio de este apartado era si el AC y el AE eran dos caras de la misma moneda o si el AE representa una verdadera superación teórica y metodológica del anterior paradigma. Con base en la bibliografía consultada y en el juicio que a partir de ella hemos formado, las posiciones coinciden en afirmar que no, que no sólo cambia el rótulo exterior.

Sin embargo, como veremos en el apartado 5 de este capítulo, hay quien defiende una confusión y heterogeneidad de conceptos (Sánchez Iglesias, 2004: 46-65), un exceso de etiquetas teóricas - ampliamente utilizadas, sin embargo, en todos los trabajos de este tipo - que empañan/dificultan la correcta delimitación de los objetivos y metodologías que ambas teorías, a las que se añade la Interlengua (IL)²⁹, persiguen y que parecen querer converger, a partir de los años 80, en la denominación de “adquisición de segundas lenguas” (ASL)³⁰.

Chomsky, figura central de este cambio de paradigma “cognitivo”, defiende que el aprendizaje de una LE ya no es el resultado de una

²⁹ En el apartado siguiente ofreceremos las diferentes denominaciones de Interlengua, pues hemos encontrado, también, alguna heterogeneidad a la hora de clasificarla como teoría o como sistema.

³⁰ Como defiende la corriente de investigadores apoyados por Sánchez Iglesias (2004: 57). En este punto, volvemos a la dicotomía “adquisición” / “aprendizaje” que exponíamos al inicio del capítulo. Al habernos inclinado por la noción de “aprendizaje” en lo que se refiere a una LE en contexto de instrucción formal, vamos a decantarnos por las etiquetas teóricas “Análisis de Errores” y “Estudios de Interlengua” para enmarcar el presente trabajo de investigación.

formación de hábitos, sino de una formación inconsciente de reglas³¹, teorías aceptadas por lo que se llama “versión moderada del AC” (Wardaug 1970 y Strevens 1971), influenciada por las publicaciones de S. Pit Corder.

En efecto, desde que, en 1967, Corder publicase uno de los artículos fundacionales del AE, “*The significance of learner’s error*”, la metodología seguida en las investigaciones de esta corriente de la Lingüística Aplicada³² no parte de la comparación sistemática de los esquemas formales de la LM y de la LO del aprendiz, sino que se centra en el estudio sistemático de las producciones reales orales y/o escritas en LO de los aprendices y en determinar qué errores son resultado de la interferencia de la LM y cuáles no, intentando así, entre otras cosas, suplir una de las deficiencias que se le atribuyó al AC, el excesivo nivel de abstracción de sus resultados.

Como se puede deducir de lo que acabamos de referir de pasada, y esto es lo verdaderamente novedoso del AE y lo que provocó un cambio de metodología pedagógica en la enseñanza de una LE que ha llegado hasta nuestros días, el error deja de ser maldito y “anunciado” mediante la comparación de las estructuras oracionales de un par de lenguas, para, por un lado, pasar a ser valorado como una preciosa fuente de información y, por otro, ser tomado como un producto inevitable y necesario en el proceso de aprendizaje (Santos Gargallo 1993: 78)

³¹ Es en este planteamiento en el que se apoya Baralo al no considerar como determinante el factor edad como limitador del proceso de aprendizaje de una LE por parte de los adultos (Baralo 1999b: 25-28)

³² Seguimos la denominación del *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC que presentamos en la nota 24 y que ayuda a sintetizar la exposición que aparece en Santos Gargallo (1993: 21-31). Es decir, reservamos la denominación de Lingüística Contrastiva para el AC y utilizamos la denominación Lingüística Aplicada como “disciplina interdisciplinar, científica y educativa que se apoya en los conocimientos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica” (Santos Gargallo 1993: 30. Ésta es la única denominación que recoge en su obra de 1999), cuyo “objetivo principal es la resolución de los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad lingüística” (Santos Gargallo 1993: 21) para referirnos al soporte teórico del AE, método de investigación que surge de la evolución de la vertiente práctica de la Lingüística Contrastiva.

Asimismo, desde el AE se aboga por considerar que el error ya no es la persistencia de viejos hábitos sino, en palabras de Corder, “la evidencia de sus (las del aprendiz) estrategias de aprendizaje”³³, de lo que nace la necesidad de acometer un estudio sistemático de sus errores para llegar a conocer las estrategias y procesos internos que ha utilizado para construir su aprendizaje de una LE, de lo que surgirá el concepto de Interlengua (IL) del que hablaremos en el apartado siguiente. En la siguiente Figura se recogen los pasos recomendados por S. P. Corder (1967) para acometer una investigación basada en el AE:

Procedimientos metodológicos del AE según Corder (1967)³⁴
1º Identificación de los errores en su contexto.
2º Clasificación y descripción de los mismos.
3º Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error.
4º Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

Figura 4: Pasos metodológicos del AE

Fuente: CVC

Hasta llegar a lo que podemos llamar la segunda fase del AE, en la que se da un enfoque distinto al cuarto procedimiento indicado por Corder, el AE también tuvo (Santos Gargallo 1993: 77-84), y tiene según análisis de las críticas efectuado por Sánchez Iglesias (2004: 11-18, 55-65), que aceptar algunas críticas metodológicas entre las que podemos destacar las siguientes:

³³ Corder (1967: 12) citado en Sánchez Iglesias (2004: 18). La traducción y la aclaración entre paréntesis son nuestras, como lo serán las traducciones de las citas extraídas de obras en portugués presentes en el Capítulo 4.

³⁴ Entrada “Análisis de Errores” del *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC. Reiteramos la referencia a la fecha de estos postulados iniciales del AE para intentar establecer etapas en la “acelerada” evolución de esta corriente de investigación, como veremos al final de este punto y afirma Sánchez Iglesias (2004: 17)

Críticas al AE
- Su objetivo fundamental es la predicción de áreas gramaticales de dificultad mediante un inventario de los errores más frecuentes, desde el punto de vista de la corrección gramatical.
- Existe a) confusión en los aspectos explicativos y descriptivos de las investigaciones; b) falta de precisión y de especificación en la definición de las categorías de errores y c) uso inapropiado de clasificaciones simplistas para explicar los errores ³⁵ .
- La evaluación de la gravedad de los errores se basa exclusivamente en el punto de vista de la corrección gramatical de las producciones de los aprendices ³⁶ , persiguiendo tan sólo la competencia gramatical del alumno.
- Las conclusiones que se extraen de una investigación basada en el AE son limitadas por causa de su realización caracterizada por un estatismo transversal ³⁷ .
- La atención de las investigaciones se centra tan sólo en los errores del aprendiz, olvidando lo que hace bien.
- La producción de los aprendices no es totalmente fiable como fuente de datos por causa del mecanismo de la inhibición y sus efectos sobre los datos reales ³⁸ .

Figura 5: Críticas al AE

Fuente: Inspirado en Santos Gargallo (1993: 77-84), Sánchez Iglesias (2004: 11-18, 55-65) y Penadés (2003: 20-24)

De lo presentado hasta ahora, se puede afirmar que el método de AE no es, ni mucho menos, la respuesta a todas las preguntas del tipo

³⁵ Penadés (2003: 20) recoge esta crítica, con la que estamos plenamente de acuerdo y sobre la que reflexionaremos e intentaremos superar antes de proceder a describir y explicar los errores en el **Capítulo 4**. También reflexionan sobre este aspecto Fernández López (1991: 104) y Sánchez Iglesias (2004: 83)

³⁶ Este aspecto formulado en las preguntas ¿qué es un error? y ¿qué español enseñar? podría, perfectamente, dar “pañó para mangas” y para otro Trabajo de investigación, con todas las cuestiones de norma que le son implícitas. Tan sólo referir que nosotros enseñamos nuestro español, la “norma peninsular-neutral”, pero sin rigidez en lo que dice respecto a algunos aspectos de las producciones orales de nuestros alumnos (pronunciación peninsular-neutral de la “c” y la “z”, por ejemplo) en un nivel intermedio, por la sencilla razón de que es minoritaria entre los hablantes mundiales de español y de que no impide el correcto desarrollo de la competencia comunicativa. Es un tema muy interesante sobre el que podemos encontrar algunas reflexiones en las Actas del X Congreso Internacional de ASELE, concretamente en los artículos de Tita Beaven y M^a Ángeles García Asensio y M^a Vicenta González Argüello que aparecen citados en la **Bibliografía**.

³⁷ Sánchez Iglesias nos aclara este concepto al explicar que esta metodología ha sido la tradicional en este tipo de estudios, resaltando la importancia de realizar estudios longitudinales, del que es ejemplo el trabajo de Fernández López (1991/1997)

³⁸ De este aspecto se puede deducir que no entraña poca dificultad la elección de un corpus adecuado para proceder a una investigación de este tipo.

cómo se aprende una LE o cuál es la mejor metodología para enseñar español como LE. No es más, ni menos, que un método más, uno de los muchos caminos que se pueden emprender y en el que se viene trabajando por, principalmente, profesores de ELE por todo el mundo³⁹, sobre todo en lo referente al fenómeno de la fosilización⁴⁰, desde que, en 1981, el propio S. P. Corder reconociese las críticas y reformulase el AE y sus objetivos, concentrando su atención en la evaluación de la competencia global del estudiante, gramatical y comunicativa. Es decir, a partir de la década de 80 se tendió al

“análisis profundo del sistema aproximado del estudiante⁴¹, un análisis que incluye no sólo las instancias erróneas sino también las correctas con el objetivo final de proveer información sobre la competencia del estudiante en términos comunicativos. Y a partir de ahí, midiendo la distancia entre la competencia del estudiante y las demandas de la situación comunicativa, ofrecer una terapia adecuada”

(Santos Gargallo 1993: 88)

Asimismo, vemos como también evoluciona y se diversifica el concepto de error, considerando como tal a toda y cualquier “desviación”⁴² que dificulte y hasta impida el acto comunicativo en la LO a un aprendiz de la misma.

Afirmamos, pues, con Sánchez Iglesias que el modelo de investigación del AE no está, ni mucho menos, devaluado, aún presentando, como todos los modelos, algunas limitaciones, ya que antes que en el modelo las limitaciones están en las aplicaciones que de éste se han venido haciendo, lo que ha provocado una reformulación de las taxonomías de errores que se han venido utilizando en este tipo de

³⁹ Cuando digo “de todo el mundo” lo digo literalmente, y prueba de ello son las Memorias de los Masteres de ELE de la Universidad de Salamanca y de otras Universidades españolas.

⁴⁰ Aspecto relacionado con la Interlengua que trataremos a continuación.

⁴¹ Lo que hoy se ha generalizado en llamar Interlengua (IL)

⁴² El entrecomillado es intencional en la medida que llamar “desviación” a lo que se llamó “error” no nos parece una gran evolución.

investigaciones, con una elevada presencia de criterios pragmáticos y léxico-semánticos⁴³.

Como hacíamos referencia al inicio de este apartado 1.3.2, este cambio de paradigma supuso una revolución en el campo de la metodología de la enseñanza de una LE, notado sobre todo en el descrédito y desprecio sufrido por la enseñanza y aprendizaje de la gramática, al haberse establecido el paralelismo “gramática = conductismo”. Así, surgieron los llamados “métodos comunicativos” donde se abogaba por la superación del miedo al error⁴⁴ por medio del ensayo y evaluación del mismo desde los primeros estadios de aprendizaje, entendiéndose por *evaluación* como tomada de conciencia por parte del aprendiz de sus propias estrategias de aprendizaje y de la calidad del *output* producido⁴⁵.

⁴³ Este último aspecto resulta, en la práctica, un poco difícil de delimitar como veremos en el Capítulo 4.

⁴⁴ No puedo por menos que referir la tipología de pruebas de evaluación de inglés que nos hacían en Bachillerato (plan de estudios anterior a la LOGSE de 1992) donde la pregunta que más valoraba la docente, y que más influía en el suspenso general de toda la clase, consistía en tener que localizar y corregir errores de frases sueltas fuera de contexto.

⁴⁵ Una visión panorámica de los diferentes métodos de enseñanza de una LE, así como su relación con el papel que desempeña, y debe desempeñar, la LM en este proceso, se puede obtener consultando los capítulos 1 y 3 de la obra de Martín Martín (2000) que aparece citada en la **Bibliografía**. Como podemos ver, el método varía según la concepción teórica que se tenga del proceso de aprendizaje o según los resultados que de cada uno se vaya obteniendo en su aplicación real en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en el día a día de las clases. Nosotros defendemos la enseñanza sistemática de la gramática en el caso de aprendices con LM afines al español en un nivel de principiantes, o de falsos principiantes, y partiendo del contraste con su propia LM, pues si el aprendiz no toma conciencia de las diferencias estructurales existentes entre las dos lenguas no llega, según nuestra experiencia, a adquirir la capacidad reflexiva y deductiva necesaria para superar algunos aspectos más problemáticos para ellos del español que se convierten en errores fosilizados (Ver **Capítulo 4**), lo que yo llamo, y animo a mis alumnos a practicar, “inventar con lógica”. Por otro lado, y en relación con la pérdida del miedo al error y los métodos comunicativos, se plantea el tema, tan interesante como complejo, de la pertinencia o no de corregir las producciones, sobre todo orales, de los aprendices de nivel inicial para lo que, nos tememos, no hay una fórmula mágica. Unos tiemblan al tener que hablar ante la clase desde el primer día pues no sienten la seguridad que da el poseer muchos conocimientos teóricos, sean éstos gramaticales o funcionales; otros, solicitan continuamente la aprobación del profesor intercalando continuamente la pregunta “¿Se dice así?” en sus producciones orales. Es decir, uno demanda tiempo para actuar y el otro se siente defraudado si no se le corrige continuamente.

Concluimos nuestra exposición, pues, con unas palabras del propio Sánchez Iglesias que nos sirven tanto para justificar nuestros objetivos y nuestra metodología de investigación como para tender un puente hacia el siguiente aspecto de la Interlengua, cuando afirma

“En conclusión, parece lógico mantener que el AE sigue siendo un método válido en términos aplicados. Toda investigación cuantitativa sobre los datos mantiene un interés estrictamente pedagógico. El conocimiento transversal de cuáles son los problemas concretos que un aprendiz de nivel determinado (y, por qué no, de lengua materna determinada también) sigue siendo un instrumento útil desde la perspectiva del docente o del programador o del diseñador de actividades, en la medida en que ese conocimiento puede permitir establecer áreas que conducen de una manera u otra a diferentes formas de error.”

(Sánchez Iglesias 2004: 64)

1.4. Interlengua y Fossilización.

En este apartado pretendemos definir el concepto de Interlengua (IL) y su relación con el fenómeno de fossilización como muestras del proceso psicolingüístico que constituye el aprendizaje de una LE.

Fue Selinker quien, en 1972, recogió el testigo lanzado por Corder⁴⁶ y unificó las distintas denominaciones que se venían otorgando a la producción lingüística de hablantes no nativos (HNN) bajo la denominación de Interlengua (IL) haciendo referencia al sistema, y no a una teoría⁴⁷ aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, lingüístico del estudiante de una LE en cada una de las fases sucesivas (IL: IL₁, IL₂, IL₃ ... IL_n ... LO) en el proceso de aprendizaje de una LE que difiere de la LM del aprendiz y de la LO que pretende aprender.

⁴⁶ La actitud ante el concepto de error se mantiene como en el AE.

⁴⁷ Ésta es una más de las “dificultades terminológicas” sobre las que vamos a reflexionar en el apartado 5 de este capítulo.

Presentamos a continuación la Figura 6 que recoge las características principales de la IL del HNN:

Características de la IL
- Es un sistema lingüístico individual y propio de cada aprendiz.
- Es un sistema a camino entre sistema de la LM y la LO del alumno.
- Es autónomo y sistemático al regirse por sus propias reglas.
- Es observable en la actuación lingüística del aprendiz.
- Es permeable al <i>output</i> y capaz de sufrir sucesivas reestructuraciones.
- Es variable y está en constante evolución pues atraviesa por etapas sucesivas de intento de aproximación a la LO, con sus consecuentes retrocesos o alejamientos (fossilización)

Figura 6: Caracterización de la IL

Fuente: CVC y Santos Gargallo (2004)

Como podemos comprobar, hay tres ideas principales en esta caracterización de la IL: a) sistema; b) dinamismo (evolución y/o retroceso) y c) especificidad (tanto individual como grupal, por nivel de instrucción recibida o por LM).

Partiendo de la estructura latente del lenguaje definida por Lennerberg, Slinker pretende describir los mecanismos que actúan en el proceso de aprendizaje para así poder estudiar el resultado, el *output* de un aprendiz concreto en un momento concreto del proceso de aprendizaje, formulando lo que él denominó estructura psicológica latente.

En pocas palabras, con este concepto Selinker defiende que la estructura psicológica latente se activa en el proceso de aprendizaje de una LE en el caso de los aprendices que no consiguen llegar a una competencia total/nativa en una LE, independientemente de la edad, LM o nivel de instrucción recibida, frente a la “reactivación” de la estructura latente del lenguaje que se da en el porcentaje de los HNN que aprenden una LE con el mismo nivel de competencia que un nativo de la misma.

En la formación de la IL, según Selinker y tomando como partida las palabras de Martín Martín (2000: 45), intervienen cinco procesos psicológicos fundamentales:

1. Transferencia de algunos elementos lingüísticos y reglas de la LM/L1;
2. Transferencia por el tipo de instrucción;
3. Estrategias de aprendizaje de la LE (L2 en Martín Martín) como el resultado presente en la IL de la metodología de aprendizaje de la LE;
4. Estrategias de comunicación en LE (L2 en Martín Martín) como resultado presente en la IL de los procedimientos específicos que el aprendiz de una LE utiliza para comunicarse con los nativos de la misma.
5. Sobregeneralización de reglas y rasgos semánticos de la LE (L2 en Martín Martín).

Una de las cuestiones a las que Selinker prestó más atención en sus formulaciones fue a la de fosilización, entendiendo como tal al mecanismo lingüístico que lleva a que el aprendiz mantenga cristalizados en su IL, “de manera inconsciente (...), rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos”⁴⁸, entendiéndose como muestras de fosilización tanto los retrocesos a fases de la IL del aprendiz que se consideraban superadas como a la perdurabilidad de aspectos propios de la LM del aprendiz.

⁴⁸ Entrada “Fosilización” en el *Diccionario de términos clave de ELE*. Queremos dejar constancia de que en esta entrada del diccionario no aparece incluida en la definición la referencia a que sean rasgos de la LM/L1 del aprendiz. A lo largo del presente trabajo aparecerá también el término “fosilizable” como sinónimo de los errores “candidatos a fosilización”, es decir, los errores que se repiten y mantienen en etapas avanzadas del proceso no concluido de aprendizaje de una LE.

Determinar rígidamente las causas de la fosilización es muy difícil ya que se debe a la influencia de los factores, tanto internos como externos, condicionantes del aprendizaje de una LE⁴⁹, a la situación en la que se produce el intento de comunicación y al grado de inhibición que rodee a la situación comunicativa a la que se “enfrenta” el aprendiz: comunicación oral, escrita, plausible de ser evaluada, espontánea, con preparación anterior, sobre temas nuevos o no, etc., y a la permeabilidad⁵⁰, la satisfacción o suficiencia comunicativa⁵¹, entre otras.

1.5. Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua: ¿Cóctel terminológico?

Desde el inicio de este capítulo, nos hemos ido deteniendo para aclarar terminologías y nomenclaturas a veces confusas o tradicionalmente equiparadas. Lo que pretendemos en este breve apartado es reflexionar sobre la pertinencia o no, desde nuestra modesta opinión, de querer unas veces mezclar aguas distintas y otras separar el propio océano Atlántico.

Nos referimos a la distinción que aparece a lo largo de toda la bibliografía consultada, así como en nuestro trabajo por contaminación, entre AC, AE e IL y sobre la que queremos expresar nuestra posición.

Dado ser corrientes de investigación relativamente jóvenes que se han ido sucediendo muy rápidamente en el tiempo, a la vez que se han querido distanciar teórica y metodológicamente de la antecesora,

⁴⁹ A los que hacemos referencia en el punto 2 de este capítulo.

⁵⁰ Marta Baralo (1996b: 15-20) analiza este aspecto definiéndolo como “(...) una propiedad de la gramática que refleja la existencia de reglas que no se han fijado de forma unívoca, y por tanto, dan cuenta de la variabilidad de intuiciones del hablante de L2”. Muy ilustrativo de este hecho resulta la lectura, amenísima por cierto, del Capítulo I de la obra, clásica ya, *Estudios de Gramática Funcional del Español* de Emilio Alarcos, referente al uso del “Perfecto simple” y “Compuesto”, así como la antigua defensa o no de profesores nativos como docentes de LE.

⁵¹ Este aspecto constituye uno de los aspectos que más nos mueven a reflexión en nuestra práctica docente diaria relacionado con la duda de si poseer un dominio casi nativo de la lengua portuguesa, del que mis alumnos son conscientes, los “mueve” a no sentir la necesidad de interiorizar algunas correcciones que se les hace, por ellos saber que los entiendo.

llegamos, a día de hoy, a la situación de haberse mezclado “(...) en un mismo nivel, una hipótesis teórica (el AE), un tipo de análisis de datos (el AE) y algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística (la IL)”⁵² (Sánchez Iglesias 2004: 47-50)

Para nosotros los factores fundamentales para diferenciar, que no preferir o denostar, el AC y el AE son su diferente actitud ante el concepto de error, hecho que ya hemos expuesto anteriormente, y su diferente objeto de estudio, el paso de manejar datos abstractos a concretos.

En relación a la IL, para nosotros no es una teoría sino, como ya hemos dicho, un sistema lingüístico que muestra el estado del proceso de aprendizaje y cuyo estudio y análisis viene a paliar una de las críticas principales atribuida al AE, el alegado estatismo transversal.

Por todo ello, consideramos que se debería hablar de Análisis/Estudio del proceso de aprendizaje de una LE a través del estudio de su IL utilizando la metodología del AE en el ámbito teórico de la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de una LE.

⁵² Aquí el autor expresa su opinión, con la que coincidimos aunque no se mantiene completamente al margen del “contagio”, y la que nos alivió la duda de si nuestra inicial ignorancia terminológica nos había provocado este, permítannos la licencia de coloquialidad, “empacho de etiquetas”.

Capítulo 2 – Presentación de la Metodología

Umberto Eco recomienda, en su archiconocida obra *Cómo se hace una tesis*, la aceptación y la toma de conciencia de nuestras potencialidades y limitaciones a la hora de decidir el tema y las características de un trabajo de investigación, sea éste un Trabajo de Grado, una Tesis doctoral u otro cualquiera.

Siguiendo estos valiosos consejos, y tras un largo período de oscuridad y “empacho bibliográfico”, decidí dedicar mis esfuerzos a intentar mejorar mi actividad profesional como docente de las asignaturas optativas de *Espanhol I, II y III*, y *Espanhol Empresarial I y II*, intentando recoger, clasificar y analizar las principales dificultades que mis alumnos de los últimos cinco años han tenido en aprender a expresarse por escrito en español y así poder mejorar y ayudar a los que vendrán.

La enseñanza generalizada del español como lengua extranjera en los niveles básico, secundario y universitario en territorio portugués es un fenómeno reciente, fomentado, entre otras cosas, gracias a la aproximación política de los últimos gobiernos ibéricos, a la amplia implantación de empresas españolas en territorio portugués y la implantación o intención de internacionalización de empresas portuguesas en territorio español y también, hay que reconocerlo, “gracias” al progresivo desinterés y desvalorización que está teniendo el aprendizaje de la lengua francesa y a la casi total desaparición de la enseñanza y aprendizaje de la lengua alemana, opciones tradicionales en el panorama educativo portugués.

Sin embargo, mi experiencia en esta área me alerta para un fenómeno que, sin estar admitido ni oficializado, es real y generalizado, y que hay que tener en cuenta a la hora de hacer una programación de español para estudiantes portugueses de enseñanza secundaria o universitaria: una gran mayoría escoge español en vez de francés o alemán porque “aprender español es más fácil”. A final de cuentas, dicen, “el español es lo mismo que el portugués pero con otro acento”. Aquí reside su primer error de aprendizaje y su principal barrera, el pensar que

no van a tener que dedicar tiempo y esfuerzo, principalmente en una primera etapa.

La creencia en este mito les impide desarrollar, en la mayoría de los casos, la capacidad de reflexión lingüística necesaria para, por un lado, analizar la construcción y el funcionamiento interno de su propia LM y, por otro lado, aprender a diferenciar las dos lenguas, tan similares y tan diferentes al mismo tiempo, llevando a que la casi totalidad de mis alumnos mantengan los mismos errores, en niveles diferentes de importancia, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

El caso concreto que nos ocupa, la Licenciatura de *Secretariado e Assessoria de Direcção*, inició su andadura en la *Escola Superior de Tecnologia e Gestão*, perteneciente al Instituto Politécnico de Guarda, Portugal (Cf. **Consideraciones Previas** del Capítulo 4), el año lectivo 2001/2002, al ser reformulado un plano curricular anterior, y finalizó el pasado año lectivo 2005/2006. Éste incluía el aprendizaje de la lengua y la cultura española como opción, conjuntamente con el alemán, para cubrir la asignatura anual de “*Opção*” a lo largo de los cuatro años de la Licenciatura, estando los dos primeros niveles destinados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura española en general, y los dos últimos destinados a la enseñanza y aprendizaje del español de los negocios, es decir, con el fin específico de servir como herramienta de trabajo a futuros profesionales de la asesoría y del secretariado de dirección.

A la hora de elegir la metodología de análisis más adecuada para mis propósitos, seguí las pautas trazadas por Silva⁵³ (1999: 71), en lo que se refiere a los métodos generales de análisis lingüística más recurrentes, es decir:

- la introspección o intuición del hablante o investigador;

⁵³ D. Augusto Soares da Silva es el mejor especialista portugués en Lingüística Cognitiva y el Director del Doctorado de la misma área científica de la *Universidade Católica Portuguesa*, sita en Braga, así como Director de varias tesis doctorales en esta línea.

- la recogida de datos lingüísticos a través de la realización de encuestas y experiencias creadas para el propósito del análisis;
- la observación del uso de la lengua a través de la selección de un corpus.

Según este autor, el primer método, por basarse en la auto-observación, puede ser falible al, eventualmente, adulterar los hechos lingüísticos en función de las hipótesis planteadas a priori. La recogida de datos a través de encuestas, también desde su punto de vista, adolece de la misma debilidad, ya que está basada en la auto-observación de los otros.

El método más fiable, en términos generales, parece ser el método de observación basado en un corpus de datos ya que parte del uso auténtico y espontáneo de las manifestaciones lingüísticas que se pretenden observar, sin interferencia ni del observador ni del observado.

En efecto, a la hora de llevar a cabo esta tarea de análisis lingüístico, nos dimos cuenta de que iba a entrañar algunas dificultades, en la medida en que, para empezar, debíamos otorgar a la “libertad” y autenticidad del corpus toda la responsabilidad, fiabilidad y carácter científico de nuestras conclusiones. ¿Qué haríamos, entonces, con nuestras intuiciones, con las horas dedicadas a corregir ejercicios y ejercicios, con el tiempo dedicado a planificar y evaluar nuevas actividades de refuerzo y/o consolidación, con las sesiones de clase dedicadas a la gramática contrastiva?

Para continuar, en la bibliografía previamente consultada sobre el tema no habíamos encontrado más que un ejemplo⁵⁴ de encuesta

⁵⁴ Hacemos referencia a la encuesta que aparece en Fernández López (1991: 82). No obstante, esta autora lo utiliza para caracterizar con más detalle a la población de encuestados y no se centra específicamente en conocer las dificultades de aprendizaje del español sentidas por parte de los estudiantes. Así, tan sólo las dos últimas preguntas, de respuesta abierta, incitan a la reflexión de estas posibles dificultades: “¿Cuáles son sus mayores dificultades en español?” y “¿Qué errores más frecuentes tiene al escribir español?”. Las respuestas de los encuestados no aparecen explícitas en el trabajo.

lingüística realizada a estudiantes de español como LE, sin ser estudiantes de Filología Hispánica, por lo que el interés y la novedad por los resultados que se podrían obtener nos animó a tomar también este rumbo.

Así, por todo lo dicho anteriormente, decidí utilizar los dos últimos métodos de análisis lingüístico presentados, la observación del uso de la lengua a través de un corpus y la recogida de datos lingüísticos a través de la realización de encuestas.

Para la constitución del corpus tuve que tomar algunas decisiones para garantizar la coherencia y fiabilidad de las conclusiones. Era imprescindible que los alumnos no fueran conscientes al producir sus textos de que iban a ser utilizados para este tipo de estudio pero, al mismo tiempo, necesitaba que mostrasen lo mejor de su competencia de expresión escrita. La mejor opción era, por tanto, utilizar las pruebas de evaluación.

Dentro de éstas, determiné algunos criterios de selección. Teniendo en cuenta que fui, y soy, la única docente responsable de la enseñanza de la lengua y la cultura española en esta Licenciatura y que acompañé el proceso de aprendizaje de los alumnos a lo largo de los cuatro años, es fácil imaginar que preparé las programaciones de las asignaturas *Língua e cultura espanhola* I, II, III y IV “a la medida” de mis alumnos, variándolas, por ello, según el nivel alcanzado por cada grupo en cada año aunque manteniendo invariables los grandes contenidos gramaticales y funcionales para cada nivel.

Por todo lo mencionado, decidí que lo más coherente era construir el corpus con textos y ejercicios extraídos de las pruebas de evaluación continua del primer y segundo semestre (Cf. Anexo 1), en el contexto universitario portugués llamadas *frequências*, de los alumnos de las dos únicas promociones, la de 2001/2005⁵⁵ y 2002/2006⁵⁶, que cursaron

⁵⁵ Es de destacar que, de 37 alumnos matriculados en *Língua e cultura espanhola* I en el año lectivo 2001/2002, sólo 10 cumplen los requisitos de selección.

Língua e cultura espanhola IV (Cf. Programas de las asignaturas en el Anexo 2) y que hicieron las cuatro asignaturas de español seguidas. O sea, alumnos que no repitieron ninguna de las asignaturas de español ni ningún curso y que fueron evaluados por el sistema de evaluación continua. Este criterio de selección es el único que me permitiría obtener conclusiones concretas y válidas, sin olvidar que sólo ante el desempeño de estos alumnos, cumplidores de todo lo exigido a lo largo del proceso, puedo tener responsabilidad y capacidad de reflexión y autoevaluación.

Por consiguiente, seleccioné, dentro de las primeras pruebas de evaluación continua, dos cartas comerciales y dos ejercicios específicos de acentos y de pasados; referente a las segundas pruebas de evaluación continua, seleccioné el comentario libre de texto, estando, en total, constituido el corpus por 83 muestras.

Respecto a las cartas comerciales, fueron elegidas por ser el tipo de texto más estudiado en los dos últimos niveles de español, dada su mayor probabilidad de utilización en el futuro profesional, y por permitir un cierto nivel de creatividad, dentro de las instrucciones que les fueron dadas.

En relación con los ejercicios específicos de acentuación y de usos de los tiempos del pasado, fueron elegidos por ser éstos algunos de los aspectos gramaticales más difíciles para los estudiantes portugueses, origen de numerosos usos erróneos hasta en los últimos niveles de aprendizaje; dificultades éstas que se pretenden “desmenuzar” hasta el más mínimo detalle para su reformulación teórica en las clases y, también, contrastar con las respuestas que sobre estos aspectos han aparecido en la encuesta personal, de la que hablaremos más adelante en este mismo capítulo y alrededor de la cual versará el Capítulo 3, y así poder comprobar el grado de conciencia sobre la dificultad que los alumnos han tenido en su proceso de aprendizaje.

⁵⁶ En este caso, de 57 alumnos matriculados en la asignatura referida, en este caso en el año lectivo 2002/2003, sólo 7 cumplen los requisitos de selección.

Por último, la elección del comentario libre de texto se justifica, para empezar, por ser este texto la muestra más real de sus conocimientos y dificultades a la hora de expresarse por escrito en español, ya que no había en la pregunta de la *frequência* ninguna orientación ni limitación, tan sólo un texto como punto de partida de similar nivel de dificultad para las dos promociones. Para seguir, se ha escogido el comentario de la segunda prueba de evaluación continua por considerarse muestra del máximo nivel alcanzado en esta competencia, dado que al superar ésta se daba por terminado el aprendizaje de la lengua y la cultura española en la Licenciatura, habiéndose alcanzado un nivel intermedio alto de competencia en las cuatro destrezas comunicativas de expresión y comprensión oral y escrita.

En relación con la recogida de datos por medio de una encuesta (Cf. Anexo 3), a su utilización como herramienta de investigación me llevó un doble objetivo. Por una parte, pretendo conocer el grado de conciencia que los alumnos han tenido sobre sus dificultades al aprender a escribir en español y por otro contrastarlo con las dificultades reales que el análisis del corpus ha dejado trasparecer. Así podré, en un futuro, llamar la atención sobre algunos aspectos concretos que aunque no sean sentidos por los estudiantes portugueses como dificultades, lo son en la realidad y en el uso efectivo de la lengua⁵⁷.

En este caso se remitieron encuestas, elaboradas en lengua portuguesa para intentar evitar cualquier posible dificultad de comprensión, a los alumnos de las dos promociones de la Licenciatura que cursaron la asignatura de *Língua e cultura espanhola IV*, sin hacer ahora cualquier tipo de distinción entre ellos, siendo un total de 24. La razón de no llevar a cabo ninguna selección es la de interesarme, y mucho, el grado de conciencia que los propios alumnos tienen de su

⁵⁷ La caracterización de los recursos humanos y técnicos utilizados para la elaboración y “lectura” de las encuestas, así como el procedimiento utilizado para obtener las respuestas, se expondrán en el apartado **Consideraciones previas** del capítulo siguiente.

proceso de aprendizaje de una lengua extranjera tan próxima a la suya materna. Consideré, por otra parte, que el incluirlos a todos no invalidaba las conclusiones que podamos presentar, ya que la totalidad de los alumnos realizó con aprovechamiento las cuatro asignaturas por lo que, en principio, adquirieron los mismos conocimientos mínimos, aunque con una metodología y un ritmo diferentes – salvando la distancia que existe, como sabemos, entre aprobar una asignatura por evaluación continua, con el trabajo periódico añadido que eso supone, o por evaluación final, donde los conocimientos adquiridos para el examen son de naturaleza más caduca.

Capítulo 3 – Análisis de la encuesta personal

3.1. Consideraciones Previas:

En este apartado queremos exponer todas las consideraciones metodológicas y científicas por las que hemos optado para el diseño, elaboración, distribución y herramientas de análisis de la encuesta personal realizada a los alumnos de las asignaturas de *Língua e cultura espanhola IV*⁵⁸.

Esta opción metodológica se justifica si tenemos en cuenta el objetivo principal de su realización como medio de recogida de datos lingüísticos: conocer cuáles son los aspectos gramaticales de la lengua española en los que ellos sintieron más dificultad de aprendizaje de un modo consciente y verificar si estos aspectos coinciden con los resultados obtenidos a través del análisis de errores realizado al corpus elaborado por ellos.

Es decir, la finalidad última de haber introducido estas dos metodologías de investigación es intentar saber si el conocimiento explícito de una regla y de una dificultad se convierte en un conocimiento implícito, ayudado por la creación de una nueva red neuronal y conceptual interiorizada, o si, por otro lado, “el conocimiento explícito de una regla no implica su buen uso en tareas productivas”⁵⁹.

3.1.1. Universo y distribución:

El universo posible o población objetivo de encuestados lo constituyen las 24 alumnas de *Língua e cultura espanhola IV* de la Licenciatura de SAD, coincidiendo así con el universo encuestado. Sin embargo, de estas 24 alumnas, respondieron a la encuesta 22.

⁵⁸ Como ya hicimos referencia en el Capítulo II, seleccionamos a todos los alumnos que cursaron con éxito las cuatro asignaturas, aunque algunos de ellos, nueve, no obtuvieron la nota mínima por evaluación continua en esta asignatura del cuarto año y tuvieron que ser evaluados por examen final.

⁵⁹ Martín Martín (2004: 269)

Para la distribución de la encuesta se procedió, tras previa autorización solicitada al Sr. Director de la ESTG, a la consulta de la última dirección referida en el expediente académico de cada alumna disponible en la Secretaría de la institución, pues las encuestadas ya eran, en octubre de 2006, ex-alumnas⁶⁰. Posteriormente, y gracias a la autorización del Sr. Director, envié a través de la Escuela, y en sobre timbrado de la institución, la encuesta precedida de una breve introducción en la que presentaba la encuesta, explicaba el motivo de realización y solicitaba su colaboración; de igual modo, incluí un sobre ya franqueado en el que constaba mi dirección postal para que fuese más fácil la adhesión a colaborar con lo pretendido.

Las encuestas fueron enviadas entre el 7 y el 14 de noviembre de 2006, habiendo establecido un periodo máximo de recepción hasta el 26 de enero, fecha a partir de la cual no recibí más.

3.1.2. Diseño y elaboración:

A la hora de diseñar la encuesta se presentó la gran dificultad de la formulación correcta de las preguntas, es decir, cómo cuestionar sobre cuestiones gramaticales a alumnas a las que, por un lado, nunca había presentado los contenidos y las funciones entre “etiquetas” estrictamente gramaticales y, por otro, ya estaban alejadas de la terminología hacía algún tiempo.

Otra barrera que me cupo superar fue la de la extensión de la encuesta y su influencia en la presentación y en la cantidad de tiempo necesario para su respuesta. Como afirman Magalhães y Hill, hay que tener el cuidado de no reducir la claridad de la encuesta para así reducir

⁶⁰ Fue un proceso demorado y algo “rústico” pero no quería ponerme en contacto con ellas, vía correo electrónico o teléfono, para solicitar directamente su dirección postal pues no quería ponerlas sobre aviso o condicionarlas de alguna manera en sus respuestas.

su extensión y, al mismo tiempo, saber que “una encuesta muy extensa pone en causa la buena voluntad de los encuestados”⁶¹.

Por todo ello, y con la ayuda de Ivone Cravo, Técnica Superior responsable del *Gabinete de Avaliação e Qualidade* (GAQ) de la ESTG, elaboré una encuesta⁶² donde se conjugase la historia personal de aprendizaje del español, a través de una serie de preguntas de respuesta o muy limitada o, simplemente, con la opción “sí” o “no” (cuestiones 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8), con otra pregunta, concretamente la Cuestión 6, que constituye el principal núcleo del interés de esta encuesta para el presente trabajo de investigación.

Tenemos que advertir que, tanto en el enunciado de la Cuestión 6 (“En el proceso de aprendizaje de español, ¿cuál fue tu nivel de dificultad en aprender los siguientes aspectos?”) como en el propio título de la encuesta (“Encuesta sobre dificultades de aprendizaje de la expresión escrita del español como lengua extranjera”), aparecen los términos “dificultad” y “dificultades” de una manera propositada y consciente, ya que lo que se pretendía era conocer en qué aspectos habían tenido ellas más dificultad, que recordasen y, al mismo tiempo, reflexionasen sobre su proceso de aprendizaje.

Referente a la Cuestión 6, se presentaron los aspectos gramaticales que, como profesora suya durante cuatro años, a priori consideraba que serían los que más les había costado asimilar, intentando recoger también las dificultades sentidas en las etapas iniciales de aprendizaje⁶³, ya que son aspectos que surgían en los ejercicios de clase y en las pruebas de evaluación de una manera constante para intentar, precisamente, que no se convirtieran en errores fosilizables o fosilizados.

Así, se diseñó una Cuestión en la que los encuestados tenían que evaluar un solo ítem o aspecto gramatical de la lengua española de cada

⁶¹ Magalhães y Hill (2000: 163)

⁶² La encuesta fue elaborada en portugués, salvo los ejemplos de lengua española presentes en la Cuestión 6.

⁶³ Los primeros 27 aspectos presentados se consideran adquiridos en los dos primeros años lectivos de la Licenciatura.

vez en términos de una variable, el grado de dificultad. Así, se le otorgó una escala de 1 (ítem adquirido sin ninguna dificultad) a 5 (ítem adquirido con mucha dificultad) y se presentó un ejemplo explicativo concreto para cada ítem que se consideró más difícil de entender. A continuación aparece el enunciado de los ítems (aspectos gramaticales) incluidos en la Cuestión 6:

- 1 La diferencia de grafías (letras);
- 2 El artículo determinado;
- 3 El artículo determinado;
- 4 Los demostrativos;
- 5 Los posesivos;
- 6 Los pronombres átonos de CD/CI;
- 7 Los pronombres tónicos con función de sujeto;
- 8 La colocación de los pronombres átonos de CD/CI en la frase;
- 9 La diferencia entre determinante y pronombre;
- 10 El plural y el singular;
- 11 El masculino y el femenino;
- 12 Las preposiciones: uso;
- 13 Las reglas generales de acentuación;
- 14 Las reglas de acentuación de los diptongos e hiatos;
- 15 Las reglas generales de acentuación de los monosílabos;
- 16 Las reglas generales de acentuación de los interrogativos/exclamativos;
- 17 Las reglas de acentuación de los adverbios acabados en “-mente”;
- 18 Los adverbios: “ya-todavía-aún”;
- 19 La diferencia entre “sólo-solo”;
- 20 El cambio de “y” a “e” y de “o” a “u”;
- 21 La diferencia entre “porque-por qué-porqué”
- 22 Presente de indicativo de verbos regulares: forma;

- 23 Presente de indicativo de verbos irregulares: forma;
- 24 Los verbos: “ser-estar-haber”: forma;
- 25 Los verbos: “ser-estar-haber”:uso;
- 26 “Estar+gerundio”: uso;
- 27 Las perífrasis verbales;
- 28 Los verbos pronominales;
- 29 Los verbos reflexivos;
- 30 El pretérito perfecto: forma;
- 31 El pretérito perfecto: uso;
- 32 Los participios irregulares;
- 33 El indefinido: forma;
- 34 El indefinido: uso;
- 35 La diferencia entre el uso del pretérito perfecto y del indefinido;
- 36 El pretérito pluscuamperfecto: forma;
- 37 El pretérito pluscuamperfecto: uso;
- 38 El condicional: forma;
- 39 El condicional: uso;
- 40 El futuro: forma;
- 41 El futuro: uso;
- 42 La diferencia entre el uso del modo indicativo y el modo subjuntivo;
- 43 El presente de subjuntivo: forma;
- 44 El presente de subjuntivo: uso.

3.1.3. Herramientas de análisis :

Como ya se ha referido, se solicitó y se obtuvo la colaboración del GAQ que participó en la elaboración y tratamiento estadístico de las

respuestas obtenidas, con ayuda del *software* SPSS⁶⁴, resultados que se presentan y analizan a continuación.

3.2. Análisis de los resultados obtenidos:

Para facilitar la exposición y la lectura de este punto, dada su naturaleza de cariz más matemático y estadístico, vamos a proceder al análisis de grupos de cuestiones que se plantearon, a la hora de diseñar y elaborar la encuesta, relacionadas entre sí.

3.2.1. Cuestiones 1 y 2:

Con las Cuestiones 1 (“*Cuando comenzaste a estudiar en la ESTG, ¿ya habías tenido clases de español?*”) y 2 (“*Si tu respuesta ha sido “sí”, ¿dónde? ¿Cuánto tiempo?*”), lo que se pretendía era saber si los encuestados poseían conocimientos reglados de español con anterioridad a los impartidos en las asignaturas de *Língua e cultura espanhola* de la licenciatura de SAD, para calcular efectivamente los años de estudio de español que poseían y si este conocimiento previo podía haber

⁶⁴ “El **SPSS** (*Statistical Product and Service Solutions*) es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y empresas de investigación de mercado. Originalmente SPSS era el acrónimo de (*Statistical Package for the Social Sciences*). En la actualidad la sigla designa tanto el programa como la empresa que lo produce. Fue creado en 1968 por Norman H. Nie, C. Hadlai (Tex) Hull y Dale H. Bent. Entre 1969 y 1975 la Universidad de Chicago por medio de su National Opinion Research Center estuvo a cargo del desarrollo, distribución y venta del programa. A partir de 1975 corresponde a SPSS Inc. Como programa estadístico es muy popular su uso debido a la capacidad de trabajar con bases de datos de gran tamaño. En la versión 12 es de 2 millones de registros y 250 000 variables. Además, de permitir la recodificación de las variables y registros según las necesidades del usuario.

El programa consiste en un módulo base y módulos anexos que se han ido actualizando constantemente con nuevos procedimientos estadísticos. Originalmente el programa fue creado para grandes computadores. En 1970 se publica el primer manual de usuario del SPSS por Nie y Hall. Este manual populariza el programa entre las instituciones de educación superior en EE.UU. En 1984 sale la primera versión para computadores personales”. (<http://es.wikipedia.org/wiki/SPSS/04.04.07>)

influenciado positiva o negativamente en su proceso de aprendizaje de la lengua desde un nivel inicial.

Lo que podemos ver, una vez analizadas las respuestas, es que solamente una encuestada respondió “sí” a la primera cuestión, explicando, en la cuestión 2, que había estudiado español dos años durante sus estudios en Francia⁶⁵, por lo que podemos afirmar que no hubo aprendizajes anteriores que influenciaran de un modo u otro en su proceso de aprendizaje, lo que, a priori, se puede considerar una ventaja, tanto a nivel de inexistencia de hábitos como a la conveniencia de poseer un grupo de aprendices que, además de poseer una LM común, también poseen un nivel de partida común.

3.2.2. Cuestiones 3 y 4:

En relación a la Cuestión 3 (“*Cuando comenzaste a estudiar español en la ESTG, ¿ya habías tenido contacto con el español?*”), vemos, como muestra la siguiente Figura⁶⁶, que la mayoría sí había tenido contacto con el español (un 72, 7%) y que ese contacto previo con la lengua (Cuestión 4: “*Si tu respuesta ha sido “sí”, indica a través de qué medio*”) se había obtenido, en un 22, 7%, por medio, exclusivamente, de viajes y/o visitas a España⁶⁷.

⁶⁵ Esta es una situación cada vez más frecuente en mis clases de español, tener alumnos, hijos de emigrantes portugueses en Francia que envían a sus hijos a cursar estudios universitarios a Portugal, y que han tenido 2 ó 3 años de español en la enseñanza secundaria en Francia. Suelen obtener buenos resultados en general aunque, en algunos casos, suelen “vivir” bastante de los conocimientos previamente adquiridos, por lo menos hasta el tercer año en que llega la enseñanza más orientada al español de los negocios. De cualquier modo, éste no es el caso de esta alumna en concreto, dado su carácter trabajador y humilde, que la convirtió en mi alumna, sin ningún género de duda, más brillante en sus producciones escritas, habiendo obtenido una clasificación, durante los cuatro años en que tuvo español, de 19 sobre 20, siendo 20 la calificación máxima que se puede atribuir.

⁶⁶ Esta Cuestión posee cuatro casillas de las que las encuestadas podían rellenar todas las que se correspondiesen con su experiencia, de ahí la presentación gráfica de la Figura.

⁶⁷ Estos resultados podrían explicarse debido a la proximidad del establecimiento de enseñanza a la frontera española de Fuentes de Oñoro, provincia de Salamanca; sin

Por otro lado es de realzar que, en términos globales, la televisión y/o radio surge como medio a través del cual habían tenido contacto con el español con un 36,4% (lo señalaron 8 de las encuestadas que respondieron “sí” a la Cuestión 3), seguido de la opción Libros y/o revistas, que fue escogido por 5 (18,2%) de las encuestadas.

	Frecuencia	Porcentaje
Televisión/radio española	1	4,5
Familiares/amigos	2	9,1
Visitas/viajes a España	5	22,7
Familiares/amigos + Visitas/viajes a España	1	4,5
Televisión/radio española + Libros/revistas	3	13,6
Televisión/radio española + Visitas/viajes a España	3	13,6
Televisión/radio española + Libros/revistas + Visitas/viajes a España	1	4,5
SubTotal	16	72,7
Respondieron “no”	6	27,3
Total	22	100,0

Figura 7: Medio a través del cual habían tenido contacto previo con el español (de los que contestaron “sí” a la Cuestión 3)

Por todo lo anterior, podemos concluir que son variados los medios a través de los cuales las encuestadas habían tenido contacto con el español, quedando patente que 6 de las encuestadas no habían tenido ningún contacto con la lengua por ninguno de estos medios y que sólo 3 de ellas poseen algún amigo y/o familiar español que hable español, otro dato previo que conviene conocer a la hora de prever cuál será el grado

embargo, si son conocimientos previos resulta difícil de justificar pues el origen geográfico de la mayoría de las encuestadas está lejos de esta región, siendo tal vez más plausible la elección que, frecuentemente, representa España como destino de los viajes llamados “de finalistas” que en el último año de Bachillerato se suelen hacer en los institutos de enseñanza secundaria portugueses.

de práctica real por parte del grupo de aprendices de la lengua formalmente aprendida y enseñada en contexto de clase.

3.2.3. Cuestión 5:

Esta Cuestión (*“Durante el tiempo que estudiaste español en la ESTG, tu contacto con el español era a través de”*) se planteó como continuación de las anteriores con la intención de conocer los posibles recursos a los que recurrieron las encuestadas para ampliar y/o practicar sus conocimientos de español, es decir, si mantenían contacto con la lengua más allá del de las horas de clase recibidas⁶⁸.

De los resultados obtenidos, concentrados en la Figura 8 que aparece a continuación, se puede afirmar que hay un 22,7% de encuestados cuyo único medio de contacto con el español durante sus estudios de español en la Licenciatura eran las clases; además de las clases, surgen los libros/revistas con 9 elecciones⁶⁹ (40,9%) y la Televisión/radio española⁷⁰, con 8.

Igualmente en unión con las clases, las opciones Visitas/viajes a España, con 5 (22,7%), y Familiares/amigos, con 4 (18,2%), se revelan escasas, lo que nos muestra el bajo grado de puesta en práctica real de la lengua aprendida formalmente de las encuestadas, con la consecuente falta de vocabulario cotidiano y menos formal, así como recursos

⁶⁸ La carga horaria de las asignaturas de español era de 4 horas semanales durante los dos primeros años lectivos de la Licenciatura, pasando a 3 horas semanales en los dos últimos años.

⁶⁹ En este punto hay que referir, como aparece reflejado en los programas de las asignaturas (Cf. Anexo 2) que, a partir del segundo año lectivo de la asignatura, era obligatoria la lectura de una obra literaria en español de la que se realizaba un examen oral individual; es decir, las encuestadas leyeron 3 obras literarias que ellas eligieron de entre dos posibilidades cada año, siendo en total 6 las posibilidades, 3 de autores españoles y 3 de autores latinoamericanos.

⁷⁰ En este aspecto sí puede claramente influenciar la altitud (el punto más alto de la ciudad marca 1056 metros, de ahí su denominación como “Ciudad más alta de Portugal”) y la proximidad geográfica de Guarda a la frontera, pues es común captar, por lo menos, las cadenas estatales de radio y televisión sin añadir ningún tipo de antena adicional a la ya existente en los domicilios.

culturales y pragmáticos que sólo adquieren en contexto y situación de inmersión en una LE.

	Frecuencia	Porcentaje
De las clases	5	22,7
De las clases + Televisión/radio española	3	13,6
De las clases + Televisión/radio española + Libros/revistas	4	18,2
De las clases + Familiares/amigos	2	9,1
De las clases + Televisión/radio española + Visitas/viajes a España	1	4,5
De las clases + Libros/revistas	2	9,1
De las clases + Libros/revistas + Visitas/viajes a España	1	4,5
De las clases + Visitas/viajes a España	1	4,5
De las clases + Libros/revistas + Visitas/viajes a España + Familiares/amigos	2	9,1
No responde	1	4,5
Total	22	100,0

Figura 8: Medio a través del cual han tenido contacto con el español (durante el tiempo que estudiaron español en la ESTG)

3.2.4. Cuestión 6:

Como decíamos al inicio de este capítulo, la Cuestión 6 (*“En el proceso de aprendizaje de español, ¿cuál fue tu nivel de dificultad en aprender los siguientes aspectos?”* 1 – Ninguna dificultad; 2 – Poca dificultad; 3 – Alguna dificultad; 4 – Bastante dificultad; 5 – Mucha dificultad) fue la que presentó una mayor dificultad en su elaboración dada su formulación a partir de terminología gramatical que suele confundir a los alumnos. Por ello, se optó por introducir, en español, un ejemplo

explicativo en aquellos aspectos que considerábamos más oscuros para las encuestadas, para así evitar el mayor número de malentendidos y facilitar su comprensión ya que yo no estaría presente para aclarar ninguna duda terminológica que se les pudiese plantear.

A la hora de presentar los resultados, se optó por elaborar una figura⁷¹ donde apareciese identificado el valor mínimo de la variable “grado de dificultad” seleccionado por las encuestadas, el valor máximo y la media de todos los valores obtenidos, para así conocer cuáles son los aspectos que ellas consideraron más difíciles de adquirir en su proceso de aprendizaje de la expresión escrita en español.

	Mínimo	Máximo	Media
Aspecto 6.13	1	5	2,82
Aspecto 6.14	2	5	2,95
Aspecto 6.15	1	5	2,73
Aspecto 6.16	1	5	2,41
Aspecto 6.17	1	5	2,23
Aspecto 6.20	1	5	2,32
Aspecto 6.21	1	5	2,50
Aspecto 6.27	1	5	3,00
Aspecto 6.29	1	5	2,41
Aspecto 6.35	1	5	3,18
Aspecto 6.42	1	5	2,82
Aspecto 6.44	1	5	2,77

Figura 9: Nivel de dificultad en aprender algunos aspectos de la lengua española

⁷¹ La Figura 9 que aparece aquí es una selección de la Figura 20 que, por ser muy extensa, se incluye en el Anexo 4, en el cual aparecen todos los resultados del análisis a la Cuestión 6 en cuatro colores. En azul claro, los resultados referentes a los aspectos que no han representado ni mayor ni menor dificultad; en verde, resultados de los que han representado menor dificultad; en naranja, los resultados de los que han presentado mayor dificultad y, por último, en rojo los resultados que han presentado la máxima dificultad, éstos dos últimos con el valor máximo seleccionado por las encuestadas de 5. De igual modo, aparece una tercera columna con los valores de la Desviación Típica que podemos definir, sin muchos tecnicismos, como el indicador estadístico que mide la dispersión de valores en relación a la Media (tercera columna de la Figura), considerando que la dispersión es la diferencia entre el valor de un determinado dato de la muestra analizada y su media. Cuanto menor sea esta desviación, más significativa será la media presentada.

Como podemos apreciar en esta Figura 9, de los 44 aspectos planteados, sólo son presentados los 12 que merecieron la clasificación máxima de 5 (Mucha dificultad) en su aprendizaje para algunas de las encuestadas - aunque las medias nos indican que la mayor parte (7, a rojo) seleccionó valores cercanos al 3 (Alguna dificultad) en sus respuestas - referentes a los siguientes aspectos:

- Aspecto 6.13: Las reglas generales de acentuación;
- Aspecto 6.14: Las reglas de acentuación de los diptongos e hiatos;
- Aspecto 6.15: Las reglas generales de acentuación de los monosílabos;
- Aspecto 6.16: Las reglas de acentuación de los interrogativos/exclamativos;
- Aspecto 6.17: Las reglas de acentuación de los adverbios acabados en “mente”;
- Aspecto 6.20: La sustitución de “y” por “e”/“o” por “u”;
- Aspecto 6.21: La diferencia entre porque-por qué-porqué;
- Aspecto 6.27: Las perífrasis verbales⁷²;
- Aspecto 6.29: Los verbos reflexivos;
- Aspecto 6.35: La diferencia entre el uso del pretérito perfecto y del indefinido;
- Aspecto 6.42: La diferencia entre el uso del modo indicativo y del modo subjuntivo;
- Aspecto 6.44: Uso del presente de subjuntivo.

Para una mejor visualización de los resultados obtenidos, se presenta la Figura 10⁷³ cuyos valores representados corresponden a los

⁷² A priori, éste es un resultado llamativo. Se intentará justificar con los resultados del análisis del corpus.

de la Media obtenida en cada aspecto señalado por las encuestadas con valoración de la dificultad máxima seleccionada de 5.

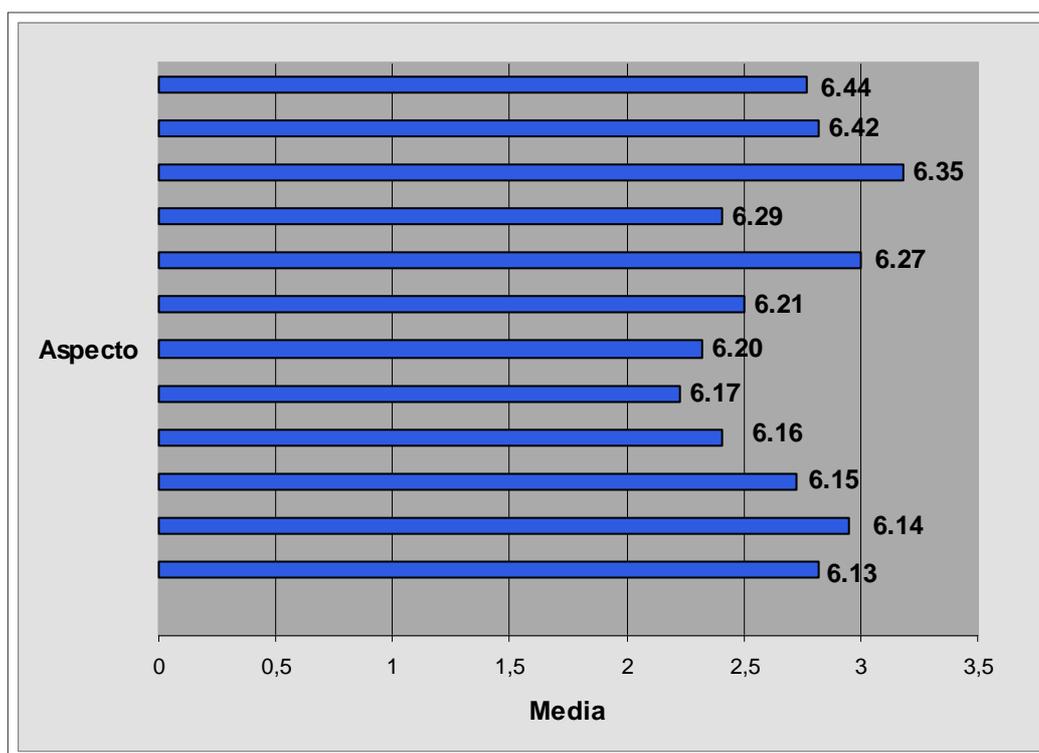


Figura 10: Media del nivel de dificultad en aprender algunos aspectos de la lengua española

Por otro lado, y si nos fijamos en la convención de colores que hemos aplicado a las Figuras 10 y 11, podemos comprobar cómo los aspectos que han obtenido una media superior a 2,50 referente a la dificultad de adquisición son los relacionados con las Reglas de acentuación, las Perífrasis verbales, la diferencia entre el uso del Pretérito Perfecto y del Indefinido y el uso del Modo Subjuntivo frente al Indicativo, en general, y, en particular, el uso del Presente de Subjuntivo.

⁷³ Éste, como ocurría con la Figura anterior, es una selección de la Figura 21, incluida en el Anexo 5 por ser demasiado extensa. Los colores de la Figura 21 respetan lo expuesto para la Figura 20 en la nota 71.

Descendiendo de nivel de dificultad, también resulta interesante conocer cuáles son los aspectos cuyo nivel máximo seleccionado fue 4 (Bastante dificultad)⁷⁴ y cuya media obtenida fue superior a 2,50, pues así podremos tener una identificación más completa de las dificultades sentidas por las encuestadas.

Así pues, una vez analizados los resultados, los aspectos que se encajan en este criterio son los siguientes:

- Aspecto 6.19: La diferencia entre “sólo” y “solo” (media de 2,55) ;
- Aspecto 6.23: Forma del Presente de Indicativo de los verbos irregulares (media de 2,57);
- Aspecto 6.32: Los participios irregulares (media de 2,55);
- Aspecto 6.37: Uso del Pretérito Pluscuamperfecto (media de 2,64);
- Aspecto 6.39: Uso del Condicional⁷⁵ (media de 2,55).

Una vez identificadas todas las principales dificultades, lo que resultaría muy fructífero era su verificación con los datos obtenidos del análisis del corpus, compuesto por sus propias producciones escritas, para cumplir, así, con el objetivo último de la realización de esta encuesta, etapa que pretendemos cumplir en el apartado **Conclusiones** de este trabajo.

Sin embargo, y como última visión global de lo que las encuestadas identificaron como dificultades y aporte muy útil a las **Conclusiones**, presentamos a continuación la Figura 11 que nace del cruce de medias referentes a aspectos que, con base en mi experiencia docente, preveo presentes como errores en el corpus.

⁷⁴ De los 44 aspectos propuestos, 25 se ajustan a esta escala, constituyendo el grupo más numeroso.

⁷⁵ La clasificación de estos dos últimos aspectos es otro resultado llamativo pues su uso es idéntico en español y en portugués.

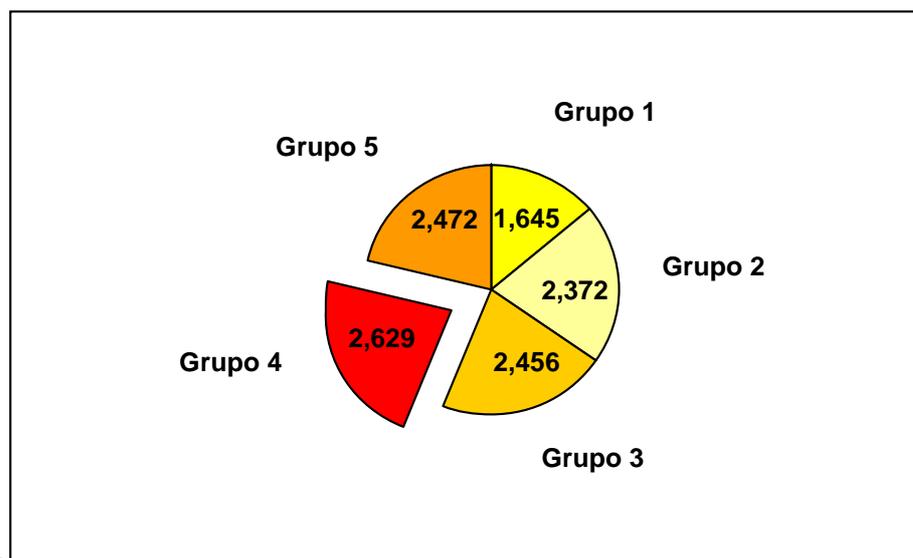


Figura 11. Gráfico de medias de determinados aspectos distribuidos en grupos

Así, el Grupo 1 está formado por los aspectos 1 a 5 y 9 a 11 (Sintagma nominal), el Grupo 2 por los aspectos 13 a 17 (Reglas de acentuación), el Grupo 3 por los aspectos 30 a 35 (Formas y usos de los tiempos del pasado), el Grupo 4 por los aspectos 42 a 44 (Forma y uso del Subjuntivo) y, por último, el Grupo 5 está formado por los aspectos 6, 28 y 29 (colocación de los pronombres átonos en la frase y los verbos pronominales y reflexivos)

Por una parte, los resultados nos indican, como muestra la Figura 11, que, para las encuestadas, el Grupo 4 es el que incluye los aspectos de lengua española que más dificultad tuvieron en aprender, con una media superior al 2,5; por otra parte, aparecen los aspectos incluidos en el Grupo 5 y, seguido muy de cerca, los incluidos en el Grupo 3, ambos grupos con medias muy próximas pero ya inferiores a 2,5.

Los resultados del Grupo 2 son los esperados pues, aunque las Reglas de Acentuación se han demostrado un aspecto considerado difícil de aprender en opinión de las encuestadas, la valoración de los aspectos 6.16 (*“Las reglas de acentuación de los interrogativos/exclamativos”*) y

6.17 (“*Las reglas de acentuación de los adverbios acabados en ‘-mente’*”) han hecho descender la media de dificultad.

Finalmente, el Grupo 1 es el que obtiene una media más baja y muy alejada del siguiente clasificado (Grupo 2), incluyendo aspectos que, como se hizo notar en la nota 63, se consideran totalmente adquiridos en el primer año lectivo. Lo que tendremos que comprobar es si su “seguridad” se corresponde con la realidad de sus producciones.

3.2.5. Cuestiones 7 y 8:

Con la Cuestión 7 (“*¿Con cuántas matriculaciones acabaste la licenciatura en Secretariado?*”) se pretendía saber el número exacto de encuestadas que habían efectuado la Licenciatura sin suspender ningún año lectivo de la misma (11)⁷⁶ y el número de las que habían realizado la Licenciatura de 4 años lectivos en 5 (8) o en 6 (3), lo que mostró que los resultados estaban equilibrados a 50%.

Con la Cuestión 8 (“*¿Hiciste las 4 asignaturas de español seguidas?*”) se pretendía saber si las encuestadas habían interrumpido sus estudios de español⁷⁷ durante un año lectivo, con lo que ello conlleva de olvido de las reglas, falta de práctica y de contacto con la lengua, si tenemos en cuenta los resultados de la Cuestión 5. Los resultados nos muestran que ésta fue una pregunta mal formulada, ya que hubo muchos casos, 10 en

⁷⁶ Estas 11 primeras pertenecen a las dos promociones analizadas, estando más representada cuantitativamente la primera que, debo reconocer, superaba en mucho el nivel de la segunda y de todas las que han venido detrás, no en lo que refiere a aptitudes sino a actitudes de trabajo y responsabilidad.

⁷⁷ Aquí hay que aclarar que el sistema de créditos de la enseñanza superior portuguesa no permite pasar de año curricular si el alumno ha suspendido 6 créditos, lo que correspondía a 4 semestrales o 2 anuales. Si se diese el caso de tener más de estos créditos suspendidos, el alumno estaba obligado a frecuentar un año lectivo sólo con estas asignaturas en atraso, impedido de matricularse en ninguna más. En el caso de español, la principal causa de no haber realizado las 4 asignaturas seguidas se debe a que para pasar del primer al segundo ciclo de los estudios, es decir, de la Diplomatura a la Licenciatura - dado que eran unos estudios que otorgaban ambos títulos académicos - era necesario no tener ninguna asignatura pendiente de la Diplomatura, lo que en muchos casos no sucedía.

total, que no entendieron la pregunta⁷⁸; ante esto, suponemos que estas 10 encuestadas entendieron que no habían repetido ninguna asignatura de español, lo que se corresponde plenamente con la realidad.⁷⁹

En conclusión, el 50% de las encuestadas cumplió con los requisitos mínimos para concluir sus estudios en el tiempo determinado para ello, representando el mismo porcentaje que frecuentó las 4 asignaturas seguidas, lo que muestra la heterogeneidad en el ritmo de aprendizaje de las encuestadas que, podemos afirmar, se reflejó en el día a día de las clases.

⁷⁸ Una vez consultadas las pautas, así como los resultados de la Cuestión 7, concluimos que, de las 22 encuestadas, 11 fueron las que hicieron las 4 asignaturas sin interrupciones.

⁷⁹ Queremos hacer notar que la tasa de suspensos en las sucesivas asignaturas de español es realmente baja, aunque también son bajas la mayoría de las calificaciones obtenidas por los alumnos.

Capítulo 4 – Análisis de corpus

4.1. Consideraciones previas:

En esta primera parte del presente capítulo, y antes de comenzar a analizar el corpus de textos seleccionado, considero pertinente presentar la institución de enseñanza y la licenciatura donde se insertan las asignaturas del área de español y los estudiantes que han servido de base para esta investigación. Es una manera que enmarcar mejor las conclusiones, así como de reseñar, con una cierta nostalgia, para el futuro una etapa profesional ya concluida.

4.1.1. Marco Institucional: El Instituto Politécnico de Guarda y la Escola Superior de Tecnologia e Gestão.

La *Escola Superior de Tecnologia e Gestão* de Guarda (ESTG), donde se impartía la licenciatura en cuestión, forma parte del Instituto Politécnico de Guarda (IPG). Éste es una institución de enseñanza superior orientada a la formación de alumnos, a la realización de proyectos de investigación, a la prestación de servicios a toda la comunidad que la rodea y, por último, al intercambio cultural con otras instituciones nacionales y extranjeras.

El IPG fue creado en 1980 por el Decreto Ley nº 303/80, de 16 de agosto, pero solamente a finales de 1985 se trazaron sus bases de implementación definitiva.

En 1986, la Escuela Superior de Educación de Guarda (ESEG) inicia sus actividades lectivas, siendo al año siguiente el turno de la ESTG abrir sus puertas. En 1988, surge la integración de la Escuela Superior de Salud (ESSaúde) en la enseñanza superior politécnica y, en 1999, se une el cuarto y último elemento del IPG, la Escuela Superior de Turismo y Telecomunicaciones, con sede en la localidad serrana de Seia (ESTT)

Según el *Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior* (REBIDES) de 2005, la comunidad discente de este Instituto Politécnico

sobrepasa los 3400 elementos, estando el cuerpo docente compuesto por 299 profesores, cifras que, si se cumplen las previsiones, se irán reduciendo en los próximos años⁸⁰.

Si nos centramos en los objetivos del IPG como institución, patentes en sus Estatutos publicados en el *Diário da República* nº 273, I Serie – B del 25 de noviembre de 1994, veremos que coinciden en la globalidad con los objetivos de la enseñanza superior politécnica a nivel nacional, siendo éstos:

- La formación de los alumnos con elevado grado de exigencia cualitativa, en los aspectos cultural, técnico y profesional.
- La realización de actividades de investigación, dando especial relevancia a proyectos relacionados con características y necesidades de las áreas geográficas en que el IPG está inserido.
- La prestación de servicios a la comunidad en una perspectiva de valorización recíproca y desarrollo regional.
- El intercambio cultural científico y técnico con instituciones congéneres nacionales y extranjeras.
- La contribución, en su ámbito de actividad, a la cooperación nacional e internacional.

No podemos olvidar que, siendo ésta la única institución de enseñanza superior del distrito de Guarda⁸¹, desempeña un papel fundamental en el

⁸⁰ La localización geográfica nada privilegiada de la Institución, la reducción a nivel nacional del número de alumnos interesados o capacitados en obtener una formación académica universitaria y la reforma de los planes de estudios existentes promovida por la declaración de Bolonia, que conlleva una reducción en la carga horaria de los docentes, son algunos de los factores que están poniendo en peligro a la enseñanza superior politécnica en Portugal. Enseñanza que, en mi opinión, está demasiado extendida y, lo que es más preocupante, mal extendida.

⁸¹ Distrito portugués, perteneciente a la provincia tradicional de Beira Alta, salvo los concejos más a norte, que pertenecen a Trás-os-Montes y Alto Douro. Limita al norte con el distrito de Bragança, al este con España, al sur con el distrito de Castelo Branco y al oeste con el distrito de Coimbra y con el de Viseu. Posee un área de 5518 km², siendo el séptimo mayor distrito portugués. El número de residentes en el distrito que refleja el último censo de 2001 es de 173. 716.

proceso de desarrollo social, económico y cultural de la región. En efecto, el IPG transformó positivamente la ciudad y la región de Guarda, promoviendo su revitalización comercial y contribuyendo, sin duda alguna, en el impulso de la construcción civil. Ha permitido, por otro lado, formar recursos humanos cualificados que tienen, y tendrán, un efecto positivo en la modernización del tejido económico, constituyendo un enorme factor de modernidad y atraktividad.

Al mismo tiempo, la llegada anual de nuevos alumnos y la fijación de profesores y técnicos han incentivado el desarrollo de múltiples proyectos; de entre ellos podemos destacar las acciones de cooperación a nivel de la movilidad de alumnos y docentes, así como la cooperación con otras instituciones de enseñanza superior integradas en el espacio europeo⁸².

Como fue referido anteriormente, la ESTG comenzó su andanza institucional y pedagógica en la década de los 80, revelando, desde esa época, un aumento significativo en su recorrido institucional, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, siendo 11 el número de licenciaturas que se imparten en esta Escuela en la actualidad⁸³, lo que comprueba su necesidad y propósito de ajustar el perfil de sus licenciados a la evolución de la sociedad y a las nuevas realidades.

Como objetivos orientadores, patentes en sus Estatutos publicados en *Diário da República* nº 2 de 3 de enero de 1996, la ESTG tiene como primordiales el asegurar la preparación para el ejercicio de actividades profesionales cualificadas, bien como promover el desarrollo de la región en la cual está inserida. Específicamente, pretende garantizar la formación inicial, la actualización de la formación, la reconversión de cuadros técnicos y la investigación. Al ser, el IPG en general y la ESTG en particular, como ya fue referido, la única institución de enseñanza superior del distrito, desempeña un papel de extrema importancia en el

⁸² Destacamos el aumento progresivo del número de estudiantes españoles que eligen esta institución para estudiar durante un año lectivo al abrigo del programa Erasmus.

⁸³ *Contabilidade e Auditoria, Gestão, Gestão de Recursos Humanos, Marketing, Secretariado e Assessoria de Direcção, Engenharia Civil, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica, Engenharia Topográfica y Desing do Equipamento.*

proceso de formación de los jóvenes de la región, constituyendo un factor de desarrollo regional sustentable de una región en la cual es fundamental crear empleo y calidad de vida para la población, contribuyendo naturalmente para un aumento del grado cultural y científico de los ciudadanos.

Según los estatutos de la ESTG, están consagrados los siguientes órganos de gestión:

- Director;
- Consejo Administrativo;
- Asamblea de Representantes;
- Consejo Científico;
- Consejo Pedagógico;
- Consejo Consultivo.

Relativamente a estos órganos, el Director – ayudado por el Subdirector - , la Asamblea de Representantes, el Consejo Pedagógico y el Científico funcionan de una forma regular y autónoma, disponiendo los tres últimos de reglamentos internos propios y ejerciendo las respectivas competencias previstas en la ley⁸⁴.

Conforme se destaca en sus Estatutos, del punto de vista de su gestión y organización científico-pedagógica, ésta se encuentra organizada en Departamentos, cada uno de ellos con su respectiva Comisión Científico-Pedagógica, constituida por todos los docentes con la categoría de *Professor* y por representantes de los *Assistentes*⁸⁵, y surge

⁸⁴ Una especial llamada de atención merece el hecho de, a finales del año 2000, haber iniciado sus actividades el Consejo Consultivo, un órgano formado por representantes de los docentes, de los discentes y de otros trabajadores de la institución más 11 personalidades representantes de las actividades comerciales, industriales y servicios, lo que permite, así, convertir en más eficaz y objetiva la necesaria unión de la escuela con la sociedad envolvente. Es de destacar, igualmente, que son pocas las instituciones de enseñanza superior de este país que tienen este órgano en funcionamiento.

⁸⁵ La lista actual de los Departamentos es la siguiente: *Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Engenharia Mecânica, Departamento de*

de la reestructuración por Departamentos que tuvo lugar a inicios del 2002.

Además de estos órganos referidos, la Dirección de la ESTG, con el objetivo de alcanzar sus objetivos y mejor servir a sus discentes, docentes y otros trabajadores, cuenta con el apoyo de cuatro Gabinetes con estructura propia⁸⁶: el *Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais* (GESP)⁸⁷, el *Laboratório de Internet e Informática Aplicada* (LIIA)⁸⁸, el *Gabinete de Promoção e Divulgação* (GPD)⁸⁹ y el *Gabinete de Avaliação e Qualidade* (GAQ)⁹⁰.

Para finalizar el encuadramiento institucional de los estudios de español que van a ser objeto de análisis, referir que la ESTG posee instalaciones de carácter definitivo, construidas de raíz, modernas y de una gran calidad. Cuenta con 50 aulas de diferentes dimensiones, con un anfiteatro, 20 laboratorios de las diferentes áreas científicas ministradas en la Escuela – incluido un Laboratorio de Lenguas totalmente equipado para la práctica de las cuatro competencias comunicativas -, un aula de dibujo técnico, 2 talleres de mecánica, un aula de libre entrada a los alumnos con cerca de 20 ordenadores conectados a Internet, además de 10 aulas con todo el equipamiento informático necesario⁹¹. También

Engenharia Civil, Departamento de Informática, Departamento de Matemática, Departamento de Gestão y Departamento de Línguas e Culturas.

⁸⁶ Datos obtenidos del informe *Auto-Avaliação do 1º Ciclo da Licenciatura Bietápica em Secretariado e Assessoria de Direção* de diciembre de 2002.

⁸⁷ Su principal objetivo es la inserción y/o integración profesional de todos los alumnos y titulados que así lo demanden, sin nunca olvidar la vertiente de las empresas que buscan un servicio de reclutamiento y de selección rápido y de calidad.

⁸⁸ Tiene como objetivos gestionar y dinamizar los recursos de la red informática y los servicios Internet del IPG, así como pretende promover la investigación y el desarrollo científico en las áreas de Internet y de la informática aplicada.

⁸⁹ Este Gabinete fue creado con la intención de crear una imagen corporativa fuerte, de crear impacto a nivel nacional y local, de transmitir una imagen de la ESTG que permita ser fácilmente reconocida, de facilitar la información sobre el IPG y la ESTG a los potenciales candidatos a estudiantes y de fomentar la colaboración con otras instituciones.

⁹⁰ Nació, a finales del año 2001, por la necesidad de apoyar a los grupos de docentes responsables por los informes de auto-evaluación de las diferentes titulaciones, y tiene como objetivos la realización de análisis de cuestiones pedagógicas, tales como el funcionamiento de las asignaturas, el control de asiduidad de los docentes/discentes, situación laboral de antiguos alumnos, entre otras.

⁹¹ Con cerca de 200 ordenadores conectados a Internet.

cuenta con 78 despachos para los docentes con, por lo menos, un ordenador cada dos docentes, y con diferentes salas de apoyo tanto para los diversos órganos estatutarios de la Escuela como para dar apoyo a la Dirección y a los diferentes Departamentos.

Por todo lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que estamos ante una Institución, como señala su lema, “*de qualidade na cidade mais alta de Portugal*”.

4.1.2. Marco Curricular: Licenciatura Bietápica de Secretariado e Assessoria de Direcção.

Remonta al año lectivo 1989/1990 el origen de lo que vino a ser la referida Licenciatura, en origen Diplomatura denominada *Secretariado de Administração*, la cual sufrió una reformulación curricular, en noviembre de 2000, que alteró tanto la denominación como el currículo⁹², pasando a ser una Licenciatura de dos ciclos, uno primero de tres años y que otorgaba el título académico de Diplomado y un segundo ciclo, de un año de duración, que confería el título de Licenciado.

En este nuevo plan de estudios, publicado en *Diário da República* nº 285 de 11 de diciembre, se verificaban algunos cambios. Entre éstos, se destaca el hecho de haber sido retiradas algunas asignaturas, introducidas – como fue el caso de las asignaturas de *Língua e Cultura espanhola* – y reformuladas otras. Como se afirma en la *Proposta de Licenciatura Bi-Etápica em Secretariado e Assessoria de Direcção* presentada por el *Departamento de Línguas e Culturas* a la Dirección de la ESTG (2000: 2)⁹³:

⁹² El plano de estudios de la Diplomatura de *Secretariado de Administração* puede consultarse en el *Diário da República* nº 115 - I série, de 19 de mayo de 1989, reformulado nuevamente en octubre de 1993, publicado en *Diário da República* nº 249 – I série.

⁹³ En esta Escuela cada Departamento tiene una o varias titulaciones de las que es responsable a nivel científico y pedagógico.

“A introdução da licenciatura corresponde a uma necessidade há muito sentida, destinando-se aos alunos que terminaram o bacharelato em Secretariado de Administração (...), bem como a bacharéis de cursos afins, fornecendo-lhes uma formação complementar aprofundada e altamente especializada para cargos de uma maior responsabilidade na vida profissional.”

En el citado documento se refiere la variada y polivalente formación que se pretende adquieran los futuros licenciados, teniendo en consideración la amplia gama de salidas profesionales que un Profesional de Secretariado puede abarcar, desde asesorar a órganos superiores de dirección y administración en empresas e instituciones públicas y privadas, hasta actuar como relaciones públicas, pasando por la coordinación administrativa de objetivos empresariales y/o institucionales y por la ejecución de funciones de carácter financiero y comercial en empresas nacionales o internacionales.

Se pretendió, por tanto, con el paso de una Diplomatura a una Licenciatura, el dar solución a la demanda de cuadros superiores de forma a poder responder mejor a la transfiguración de instituciones públicas y privadas de la región y del país, así como dotar de mejores y más adecuadas herramientas a los futuros profesionales en áreas tan pertinentes como las Ciencias Sociales, la Gestión, la Informática y las Lenguas, tanto materna como extranjeras.

Para finalizar, presentamos a continuación la síntesis de los contenidos programáticos que en el documento citado se presentaban para las asignaturas del área de español que nos servirá como transición hacia el punto siguiente, ya centrado en la metodología del análisis de dificultades que hemos efectuado:

*“Língua e Cultura Espanhola I, II, III e IV
Dar-se-á ênfase à aquisição e aprofundamento de noções gramaticais, lexicais e fonéticas, complementada pelo estudo dos fenómenos socio-linguísticos e culturais comuns ao mundo hispânico, com destaque para situações relativas ao mundo empresarial.” (2000: 12)*

4.2. Taxonomía utilizada:

Antes de presentar la taxonomía utilizada, y según habíamos señalado en el Capítulo 1, nota 35, vamos a considerar una de las críticas hecha al AE que hemos tenido que “superar” al llegar a este punto de nuestro trabajo, es decir, en las investigaciones de este tipo existe a) confusión en los aspectos descriptivos y explicativos de las investigaciones; b) falta de precisión y de especificación en la definición de las categorías de errores y c) uso inapropiado de clasificaciones simplistas para explicar los errores, por lo que queremos dedicar unas líneas a la justificación de, por un lado, la taxonomía de clasificación y de explicación de los errores utilizadas en el presente Trabajo de Grado, así como, por otro lado, el no haber dedicado un apartado independiente a este aspecto como se viene haciendo en otros trabajos de investigación.

Empecemos por este último aspecto diciendo que no hemos considerado pertinente la “copia” de las diferentes clasificaciones de errores por estar, creemos, suficientemente presentes en las obras principales, en lengua española, dedicadas a este tema, sobre todo las de Vázquez (1991: 31-85), Santos Gargallo (1993: 91-96) y Fernández López (1997: 44-48), todas ellas a su vez expuestas, analizadas y contrastadas, con mucho rigor y actitud pedagógica, en el artículo de la Profesora Penadés (2003), citado en la **Bibliografía** y disponible en Internet (http://www.linred.com/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf)

Sin embargo, y aquí coincidimos con lo expuesto por Penadés, ninguna de estas taxonomías son moldes en los que “encajar” perfectamente cualquier intento de investigación que pretenda seguir la

metodología del AE, y buena prueba de ello es el trabajo de Sánchez Iglesias (2004) que intenta completar las ya clásicas presentando la de Bustos Gisbert (Sánchez Iglesias 2004: 88)

Yo misma, en el proceso de elaboración del utilizado en este trabajo, me deparé con muchas dudas y por muchas razones.

En primer lugar, por la mezcla, nuevamente, presente entre los diferentes criterios y “etiquetas” de las taxonomías existentes y, en segundo lugar, por la finalidad práctica del presente Trabajo que no pretende ser un destino en sí mismo sino el inicio de una andadura, esperemos que fructífera, en el campo de la investigación en el ámbito de la Lingüística Aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Lo que queremos transmitir es que no ha sido una tarea fácil y que hemos intentado elaborar una taxonomía que conjugue lo que consideramos aplicable a nuestro corpus concreto

- criterios gramaticales de carácter **descriptivo** (errores fonológicos-ortográficos, morfosintácticos, léxicos y semánticos, respondiendo al nivel de análisis lingüístico en el que se produce el error) y
- descriptivos-lingüístico (desde una perspectiva sintagmática desde la que se pueden **clasificar** los errores como por adición, omisión, elección y/o colocación errónea),

reservando para la etapa de **explicación** el criterio etiológico dividido en tipos de errores intralinguales e interlinguales, herramientas con las que, en última instancia, pretendemos, como declaramos en la **Introducción**, responder a la pregunta “¿Cuáles son las principales dificultades de los estudiantes portugueses de español como lengua extranjera a la hora de aprender a escribir en español?”, es decir, cumplir con las primeras etapas⁹⁴ que, según Santos Gargallo (2004: 400), debe seguir la

⁹⁴ Esperamos completar las cuatro primeras etapas en el presente capítulo y dar unas aportaciones para las siguientes en las **Conclusiones**.

metodología de toda investigación centrada en el análisis de los errores de la producción lingüística del HNN, y que recogemos en la siguiente Figura 12:

Metodología del AE
1. Compilación del corpus de datos.
2. Identificación de los errores.
3. Descripción de los errores.
4. Explicación de los errores.
5. Evaluación de los errores.
6. Discusión de los resultados.
7. Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 12: Metodología del AE

Fuente: Santos Gargallo (2004: 400)

A continuación, se puede observar, en la siguiente Figura 13, el resultado de esta reflexión en la taxonomía de errores que se va a seguir para la descripción y la clasificación de los errores identificados en nuestro corpus:

Taxonomía lingüística de descripción y clasificación de los errores	
1. Errores fónico-ortográficos: Reglas de Acentuación	
-	Omisión de la tilde
-	Adición superflua de la tilde
-	Otros
2. Errores morfosintácticos:	
<u>Artículo</u>	
-	Omisión
-	Adición superflua
-	Elección errónea
-	Otros
<u>Pronombre</u>	
-	Elección errónea
-	Colocación errónea
-	Adición superflua
-	Uso erróneo
<u>Preposición:</u>	
-	Omisión
-	Adición superflua
-	Elección errónea
<u>Errores de concordancia:</u>	
-	Concordancia de género
-	Concordancia de número
-	Concordancia de persona
<u>Verbos:</u>	
-	Errores funcionales
-	Verbos pronominales/reflexivos
<u>Otros</u>	
3. Errores léxicos y semánticos:	
-	Términos no atestiguados en español (morfología/forma/léxico)
-	Términos no adecuados al contexto (contenido/semántica)
-	Préstamos directos del portugués

Figura 13: Taxonomía de Errores por Categorías

Como se podrá comprobar a continuación, ésta es una taxonomía “a medida” de las dificultades que se han detectado en el corpus concreto que hemos analizado, más o menos ampliada y detallada según el aspecto gramatical o léxico-semántico que, pedagógicamente, nos interesa en particular. Así, nos vamos a detener especialmente en el apartado dedicado a los verbos, a los aspectos que atañen al léxico, es decir, a la creatividad léxica o invención con lógica y a las dificultades semánticas, por ser los campos en los que la dificultad o el error más afecta a la correcta comprensión del mensaje escrito por parte del receptor, supuestamente nativo y en un contexto empresarial que es donde, presumiblemente, utilizarán el español estos aprendices y para lo que se les ha instruido⁹⁵.

Para la posterior etapa de explicación de los errores, que se irá intercalando en una sección individual de cada categoría gramatical, se van a utilizar una serie de conceptos para intentar explicar las causas, las estrategias que reflejan el error o las fuentes del error, conceptos éstos ante los que, por su variado y confuso “etiquetado”⁹⁶, sentimos la necesidad de posicionarnos aquí para aclarar, desde el primer momento, su significado y evitar posibles confusiones:

- A) Errores de fuente intralingual o intralinguales: errores cuyo origen está en las hipótesis incorrectas o incompletas que el aprendiz hace basándose en el conocimiento que tiene del funcionamiento interno de la LO. Las estrategias que reflejan el error son básicamente dos y se distinguen por la reconocibilidad del significante:

⁹⁵ En este punto queremos hacer notar dos aspectos. Por un lado, que nuestra taxonomía recoge los errores de forma de las palabras como errores léxicos, errores de formación de palabras, y no como errores ortográficos como hace Fernández López (1997); por otro lado, que algunos términos/sujetos pueden servir, en términos cuantitativos y cualitativos, como dos tipos de errores. Retomaremos estos dos aspectos a lo largo del análisis.

⁹⁶ Nuevamente tenemos que apuntar esta crítica al AE que es, al mismo tiempo, una dificultad para realizar una investigación de este tipo con el mayor rigor científico posible.

Estrategia 1. Confusión: se reconoce el significante. Por ejemplo, atribución de un verbo a una persona que no le corresponde (errores en la concordancia de persona).

Estrategia 2. Regularización: no se reconoce el significante (“piensaba”)

B) Errores de fuente interlingual o interlinguales: errores cuyo origen está en la adopción de formas o estructuras de la LM, de otras L2 o de otra LE que el aprendiz conoce. La estrategia que refleja el error es la llamada transferencia negativa o interferencia.

4.3. Análisis del corpus:

A continuación se irán describiendo las dificultades según la clasificación de errores que se ha realizado tras su identificación en el corpus seleccionado. Para una consulta global por sujetos, se puede consultar el Anexo 6; para una consulta global por categorías, se puede consultar el Anexo 7. A continuación, presentamos las siguientes Figuras 14 y 15 que ilustran cuantitativa y cualitativamente el total de las dificultades detectadas; la primera ofrece una visión más global

TOTAL DE ERRORES	Nº		
	registros	% TEsFO*	% TE**
Errores fónico-ortográficos	324		36,5%
Errores gramaticales	243	43%	27,2%
Errores léxico y semánticos	322	57%	36,3%
TOTAL	889	100%	100%

* Total de errores sin contar los errores fónico-ortográficos

**Total de errores

Figura 14: Total de errores

Mientras que la siguiente Figura 15 presenta todas las categorías objeto de identificación, descripción y explicación en el presente capítulo

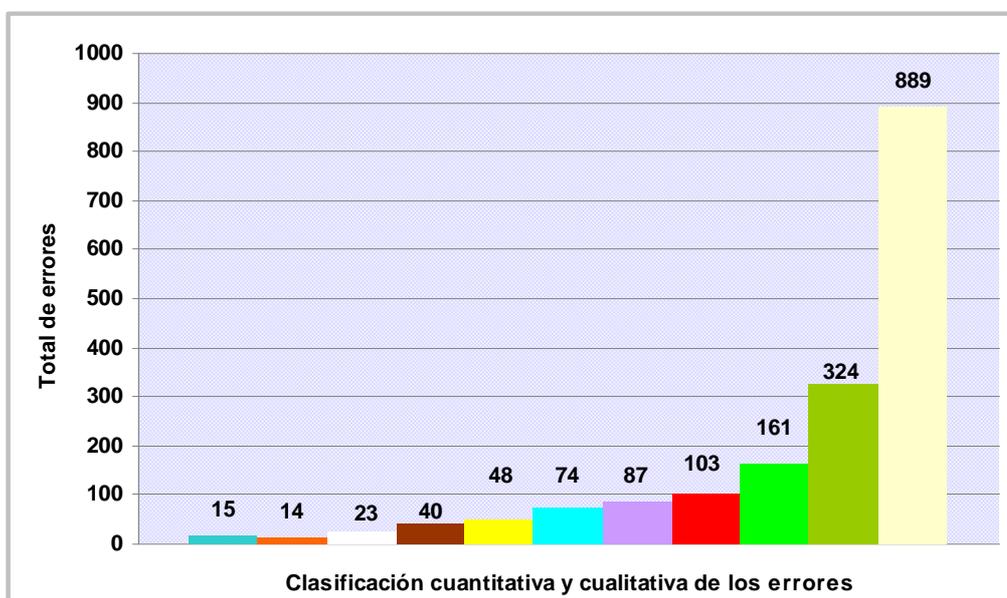


Figura 15: Clasificación cuantitativa y cualitativa de los errores

La escala cromática utilizada en esta última Figura sigue el criterio de la escala cromática completa de la taxonomía de errores lingüísticos que rige, igualmente, a la Figura 17 y a los Anexos 6 y 7, la cual pasamos a explicar:

Acentos

Artículos

Pronombres

Preposiciones

Concordancias

Otros

Errores semánticos

Transferencias directas del portugués

Uso de los tiempos verbales

Forma de los verbos reflexivos

Total errores gramaticales

Total de errores del corpus

La razón del uso de una escala cromática se debe a que los colores facilitan la formación de una visión global más rápida al consultar los Anexos citados, rompiendo, de cierto modo, la monotonía de los dígitos que, también, hemos aplicado a nuestra clasificación y que pasamos a explicar a partir de ejemplos concretos de cada Anexo:

Anexo 6:

Ejemplo 1:

1º	2º 3º	4º	
1	1. 1	1	veste

El primer dígito hace referencia a la posición numérica del error en la cifra total de errores por sujetos, que no tiene por qué coincidir con la cifra total de errores por categorías; el segundo dígito, corresponde al atribuido al texto dentro del corpus; el tercero hace referencia a la posición numérica del error entre todos los sujetos erróneos identificados en el texto, siendo que el cuarto dígito se refiere a la posición numérica que el error ocupa en la categoría a la que pertenece.

Anexo 6:

Ejemplo 2:

1º	2º 3º	4º 5º	
96	20. 5	12 7	estabamos

En este segundo ejemplo, el significado de los tres primeros dígitos es idéntico a lo ya expuesto; sin embargo, se llama la atención para el hecho de que el cuarto y quinto dígito muestra cómo se han contabilizado sujetos en varias categorías, es decir, el sujeto “estabamos” ocupa la posición numérica 7 en la categoría de los errores semánticos y la posición numérica 6 en la categoría de errores del uso/función de los verbos.

Anexo 7:

Ejemplo 1:

1º	2º 3º	4º
1	1. 3	1 vuestros (>Distinguidos Señores)

El primer dígito hace referencia a la posición numérica del error en la cifra total de errores en la categoría específica a la que pertenece, la cual viene indicada por el color y que puede no coincidir, como hemos referido, con la cifra total de errores por sujetos; el segundo dígito, corresponde al atribuido al texto dentro del corpus; el tercero hace referencia a la posición numérica del error entre todos los sujetos erróneos identificados en el texto, siendo que el cuarto dígito se refiere a la posición numérica que el error ocupa en la categoría a la que pertenece.

Anexo 7:

Ejemplo 2:

1º	2º 3º	4º 5º
7	20. 5	7 4 estabamos

El primer dígito hace referencia a la posición numérica del error en la cifra total de errores en la categoría específica a la que pertenece, la cual viene indicada por el color, y que no coincide, como vemos, con la cifra total de errores por sujetos; el segundo dígito, corresponde al atribuido al texto dentro del corpus; el tercero hace referencia a la posición numérica del error entre todos los sujetos erróneos identificados en el texto; el cuarto y el quinto dígito se refieren a la posición numérica que el error ocupa en las categorías a las que pertenece. Esta posición numérica para los sujetos que pertenecen a dos categorías viene dictado por la aparición del error por categoría en la clasificación general de errores por sujetos (Anexo 6), es decir, en la etapa de localización e identificación de los errores en el corpus, surgieron antes los errores semánticos que los del uso de los tiempos verbales.

Queremos, por último, subrayar que todos los ejemplos que aparecen a continuación están extraídos del Anexo 6, es decir, de la clasificación de errores por sujetos.

Hechas las aclaraciones y ejemplificaciones oportunas, pasamos a la descripción, clasificación y posible explicación de los errores por categorías.

4.3.1. Errores fónico-ortográficos:

4.3.1.1 Descripción:

En relación con este aspecto ortográfico, las reglas de acentuación, comprobamos, como ilustra la Figura 16, que es un campo que representa el 36,8 % del total de los errores, una cifra total de 324 errores del total de 881 errores, por lo que podemos afirmar que es un campo difícil de aprender para los informantes y, creemos, para los aprendices

de ELE en general e, incluso, para los propios hablantes nativos de español.

ERRORES FÓNICO-ORTOGRÁFICOS	Nº registros
1. Omisión de la tilde	204
1.1. En palabras agudas	20
1.2. En palabras graves	12
1.3. En palabras esdrújulas	64
1.4. En hiatos	33
1.5. En pronombres interrogativos y exclamativos	34
1.6. En monosílabos	32
1.7. En el adverbio “sólo”	7
1.8. Otros	2
2. Adición superflua de la tilde	120
2.1. En palabras agudas	9
2.2. En palabras graves	40
2.3. En palabras graves acabadas en diptongo	13
2.4. En monosílabos	43
2.5. Otros	15
TOTAL	324
T.E. *	36,5%

* Porcentaje en relación al total de los errores.

Figura 16: Errores fónico-ortográficos

Según el recuento efectuado, y dentro de las reglas generales de acentuación, una de las principales dificultades está en la colocación obligatoria de la tilde o acento gráfico en las palabras esdrújulas (64 de 204 omisiones), lo que no deja de ser extraño e inesperado pues las reglas para estas palabras son, en esencia, iguales para el español y el portugués⁹⁷ (Cunha y Cintra 1996: 69-73)

⁹⁷ En general las reglas de acentuación en portugués son muchísimo más difíciles y confusas, incluyendo numerosas excepciones y referencias a aspectos de pronunciación dada la existencia de vocales abiertas, cerradas, semiabiertas y semicerradas, así como

En relación con las excepciones a la regla general, vemos como los hiatos, los pronombres interrogativos y exclamativos y los monosílabos suman entre los tres 99 errores del total de los errores de omisión del acento gráfico, dificultades que ya eran de esperar, sobre todo las relacionadas con los monosílabos, y sobre las que se cuestionó directamente en las pruebas de evaluación y en la encuesta personal, habiendo obtenido, en ésta última de los monosílabos, una media de dificultad de 2,73. Son aspectos difíciles, incluso para los nativos, sobre los que los aprendices reciben continuada instrucción aunque, como vemos, no suficiente, tal vez por ser aspectos totalmente inexistentes en su propia LM.

Si nos fijamos ahora en el apartado de “Adición superflua”, comprobamos cómo la principal dificultad la representan los monosílabos, por lo que acabamos de decir, las palabras graves y lo que hemos llamado “otros”.

En relación a las palabras graves, encontramos tres situaciones características dentro de los 40 casos considerados como con adición superflua de la tilde en palabras graves: a) la adición superflua de la tilde en la última sílaba de palabras que, en su mayoría, son graves acabadas en vocal, “-n” o “-s”, es decir, palabras graves que los aprendices identifican como agudas y a las que les aplican las reglas generales:

- (1) *Agradecería que nos ***facultasén** las condiciones generales de ventas.
- (8) *Adjunto la presente, ***encontrán** nuestro último catálogo (...)
- (31) *¡**Holá**, Manolo!

la existencia de acento grave (´), agudo (´), circunflejo (^) y *til* (~). Puedo afirmar que la mayoría de los aprendices portugueses de ELE que pasan por nuestras aulas no domina las reglas de acentuación en su propia lengua materna, lo que se hace muy difícil su enseñanza en español.

b) la adición superflua de la tilde en la penúltima sílaba de las formas graves de la primera persona del plural del Presente de Indicativo:

- (18) (...) gustosamente le *remití~~mos~~ nuestro catálogo (...)
- (32) (...) *tuví~~mos~~ que conducir muy despacio (...)
- (59) (...) *pedí~~mos~~ que nos *indicuen *quales son las condiciones (...)

y c) adición superflua de la tilde en los determinantes demostrativos:

- (43) (...) no pase por *éste problema (...)
- (47) (...) así como *éstos sentimientos (...)
- (66) No *se si *ésto se *sostendra o si se *caera.

Los monosílabos vuelven a ser una dificultad importante en la adición superflua de la tilde, con 43 casos de 120, así como la adición superflua de la tilde en palabras graves cuya última sílaba átona está compuesta por un diptongo (13 de 120):

- (17) *serví~~cios~~
- (20) *vá~~rias~~
- (38) *despá~~cio~~

El apartado que hemos creado para describir “Otros” en relación con la adición superflua de la tilde, encontramos como errores más característicos: a) palabras que llevan acento, y que deben llevarlo, pero que fueron acentuadas en la sílaba errada (5 de 15):

- (66) *decirsé~~lo~~
- (66) *áque~~l~~

(72) *inútilmente

b) registros no atestiguados en español, ni en ninguna otra lengua, lo que vamos a llamar “invenciones” o fruto de la creatividad léxica, y que están acentuados “con lógica” (6 de 15):

(65) *veímos

(67) *veíais

(74) *veíron

y c) palabras a las que se les añade el signo gráfico (~) (3 de 15):

(68) (72) (74) *amañecer

4.3.1.2. Explicación:

En este punto lo que pretendemos es ofrecer algunas posibles explicaciones⁹⁸ a las dificultades detectadas que, en relación a las reglas de acentuación, consideramos que pueden ser de base interlingual, por interferencia, para las elevadas dificultades que hemos detectado en la adición superflua de tilde en las palabras graves⁹⁹; sin embargo, creemos que las reglas de acentuación referentes a los monosílabos, tanto por

⁹⁸ No pretendemos en estos apartados “etiquetar” todas las dificultades encontradas, aunque es con todo el rigor científico como pretendemos presentar estos datos. Sin embargo, a veces no sabremos si achacarlas a uno u otro aspecto, lo que no limitará, creemos, la utilización pedagógica que de los resultados pretendemos trasladar a la práctica docente del día a día.

⁹⁹ “2ª) Todas las palabras proparoxítonas deben ser acentuadas gráficamente (...). Observaciones: 1ª Se incluyen en este precepto los vocablos terminados en encuentros vocálicos que suelen pronunciarse como diptongos crecientes: *imundície, lírio, vácuo* (...)” (Cunha y Cintra 1996: 70)

“3ª) Observaciones: 2ª (...) Entre las palabras proparoxítonas, es de resaltar el caso de la 1ª persona del plural de los verbos de la 1ª conjugación que, en el presente y en el pretérito indefinido de indicativo, presentan (a) tónico seguido de (m) (...), por el sistema ortográfico portugués, recibe acento agudo la forma del pretérito indefinido: *amamos* (presente), *amámos* (indefinido)” (Cunha y Cintra 1996: 70-71) Las traducciones del portugués son nuestras.

adición superflua como por omisión, y a los pronombres interrogativos y exclamativos son dificultades inherentes a la propia lengua y por tanto se pueden considerar errores intralinguales por desconocimiento de las reglas o por generalización¹⁰⁰.

En cualquier caso, queremos destacar en este aspecto el poco dominio de las reglas y los conceptos básicos en este ámbito que poseen los alumnos productores de los textos referentes a su propia LM, sobre todo en lo que dice respecto a conceptos fonéticos como diptongo, hiato, sílabas tónicas, átonas, vocales abiertas, cerradas, etc., lo que hace muy difícil la enseñanza de este capítulo de la ortografía.

4.3.2. Errores gramaticales:

La clasificación y descripción de errores gramaticales ha sido, y es, el campo más fructífero del AE y a esta tendencia no escapa el presente trabajo de investigación. Puede ser un hecho criticable, o no, la excesiva importancia o dedicación que en la instrucción formal se le da a la competencia gramatical de los aprendices de LE en general y de ELE en particular, frente a una supuesta colocación en segundo plano de la preparación, análisis y evaluación de la competencia comunicativa, ya que, se defiende, al fin y al cabo es para comunicarse para lo que se aprende una LE.

Efectivamente, para comunicarse por escrito con empresas e instituciones públicas es para lo que, entre otras cosas, estos aprendices han recibido instrucción formal durante cuatro años lectivos; por consiguiente, es un aspecto fundamental en nuestro análisis que retomaremos en las **Conclusiones** de este trabajo al evaluar la importancia global de las dificultades detectadas y su repercusión en la comprensión global de los textos analizados, para lo que, creemos,

¹⁰⁰ Se suelen encontrar los términos regularización, hipercorrección e hipergeneralización usados indistintamente al lado de generalización.

también influirá el análisis que de los errores léxicos y semánticos hagamos en el punto 4.3.3.

A continuación, ofrecemos una visión cuantitativa global¹⁰¹ de los errores identificados con la finalidad doble de facilitar el acompañamiento de la exposición de cada uno de los aspectos gramaticales y facilitar posibles estudios comparativos en el ámbito del AE:

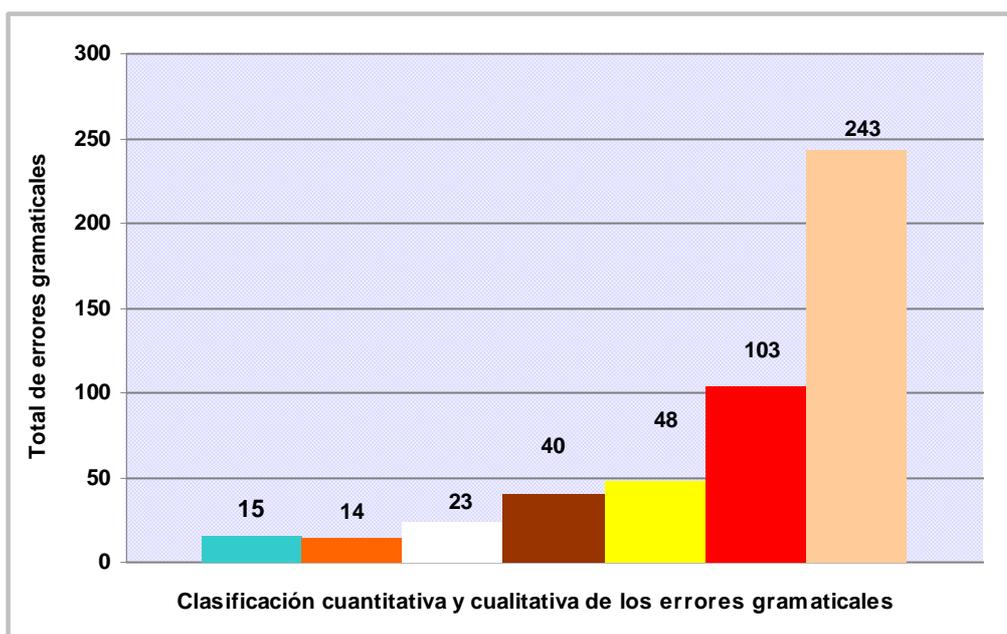


Figura 17: Clasificación cuantitativa y cualitativa de los errores gramaticales

¹⁰¹ Para evitar confusiones, nos permitimos repetir las convenciones que atañen a esta Figura: Artículos Pronombres Otros Preposiciones Concordancias Verbos Total errores gramaticales

ERRORES GRAMATICALES	Nº registros	% TEG*	% TEsFO* *
1. Artículo	15	6,3%	2,6%
1.1. Omisión	6		
1.2. Adición superflua	5		
1.3. Elección errónea	2		
1.4. Otros	2		
2. Pronombres	14	6%	2,5%
2.1. Adición superflua	1		
2.2. Elección errónea	2		
2.3. Colocación errónea	5		
2.4. Uso erróneo (en vez de "el")	6		
3. Preposiciones	40	16,5%	7%
3.1. Omisión	19		
3.2. Adición superflua	13		
3.3. Elección errónea	8		
4. Errores de concordancia	48	20%	8,5%
4.1. Concordancia de género	2		
4.2. Concordancia de número	9		
4.3. Concordancia de persona	37		
5. Verbos	103	42,4%	18,2%
5.1. Errores funcionales	71		
5.3. Verbos pronominales/reflexivos	32		
6. Otros	23	9,7%	4%
TOTAL	243	100	50%

*Porcentaje en relación al total de los errores gramaticales.

**Porcentaje en relación al total de los errores (sin los fónico-ortográficos)

Figura 18: Total de errores

4.3.2.1. El artículo:

a) Descripción:

Desde un punto de vista cuantitativo, vemos cómo las dificultades relacionadas con los artículos representan un 6.3 % en el total de los errores gramaticales identificados, lo que no supone un porcentaje muy elevado en términos globales pero refleja algunas dificultades que se repiten en los aprendices de ELE portugueses y que, creemos, pueden llegar a fosilizarse.

Algunos de los ejemplos más claros de esta tendencia lo constituye la adición superflua del artículo definido ante nombres propios, que se repite en tres ocasiones

472	79.5	12 la Microsoft
496	80.4	13 la Microsoft
523	82.6	14 la Microsoft

la confusión entre “un”, artículo indeterminado masculino singular, y “uno”, numeral cardinal, que se repite en dos ocasiones

76	18.6	3 de atraso uno día
192	41.2	4 un de los problemas

y la elección errónea del artículo determinado masculino singular ante sustantivos masculinos singular acabados en “-agen” o “-aje”

465	78.10	11 el imagen
-----	-------	---------------------

b) Explicación:

Los problemas que los aprendices manifiestan a la hora de emplear los artículos no van más allá de los aquí descritos, exceptuando algunas dificultades con el uso obligatorio en español del artículo ante pronombres relativos y el caso particular de confusión de paradigma que se expondrá a la hora de hablar de los problemas con el uso de los pronombres. Sin embargo, y como hemos hecho referencia, son errores que se repiten constantemente en las producciones escritas de los aprendices portugueses de ELE y que, afirmamos, podríamos explicarlos como errores interlinguales, pues responden a mecanismos de interferencia con su LM ya que los aprendices están transfiriendo reglas gramaticales que rigen su LM a la LO en el caso del uso del artículo definido con nombres propios y en la atribución de género masculino a sustantivos acabados en “-agen” o “-aje”, terminaciones que corresponden a la portuguesa “-agem” que forma parte de sustantivos masculinos.

En relación a las dificultades de elección entre “un” y “uno”, nos encontramos ante un error de confusión, de base intralingual, ya que el aprendiz no domina la distribución en categorías gramaticales diferentes de estos dos términos que le parecen iguales. No obstante, también podríamos aportar una explicación de base interlingual al no encontrarse esta distribución en la LM (*um dos problemas / o máximo de um dia de atraso*).

Lo pedagógicamente interesante es comprobar que existen algunos usos concretos de los artículos que representan, después de cuatro años lectivos, aún un problema. En las **Conclusiones**, evaluaremos la importancia de este error para la finalidad del mensaje, comunicar, y para el aprendiz, a través de su cruce con los datos obtenidos en el análisis de las respuestas de la encuesta personal¹⁰².

¹⁰² Ésta será una de las líneas orientadoras de las Conclusiones del presente trabajo de investigación, por lo que no lo incluimos en este capítulo.

4.3.2.2. Los pronombres:

a) Descripción:

En un primer análisis cuantitativo, las dificultades relacionadas con los pronombres representan un 6 % en el total de los errores gramaticales, a partir de lo que se podría considerar que no es un campo gramatical especialmente problemático para los aprendices portugueses de ELE.

Sin embargo, y al igual que ocurría con los artículos, es un ámbito de la gramática en el que las dificultades detectadas se suceden y se mantienen desde las primeras hasta las últimas etapas de aprendizaje, pudiendo llegar a convertirse, también, en errores fosilizados.

Cualitativamente encontramos las principales dificultades en a) la colocación errónea de los pronombres átonos en la frase (5 errores en 14)

77	18.7	6 nos complace también le remitir
179	38.6	7 29 hemos nos levantado
392	69.3	14 encontréme

y b) el uso erróneo del pronombre átono “lo” en vez del artículo definido masculino singular “el” (6 de 14 errores)

2	1.2	1 de lo catálogo
210	42.7	9 que que mejore para lo bien
224	44.9	11 el proceso académico es lo mismo

b) Explicación:

Los errores que hemos localizado relacionados con los pronombres, desde el punto de vista gramatical y no de la forma léxica¹⁰³, están concentrados en los pronombres átonos¹⁰⁴ y, sobre todo, en los aspectos que acabamos de exponer.

Lo que nos gustaría destacar en este punto es lo reiterado del error que hemos presentado en segundo lugar, que comienza a producirse desde las primeras clases de ELE y que se arrastra hasta etapas muy avanzadas de instrucción.

Como se ha hecho referencia en algunas partes de este trabajo, al no ser nuestras clases destinadas a formar a futuros profesores de ELE, sino que se pretende formar a futuros utilizadores del español en un contexto profesional, no solemos utilizar demasiada terminología gramatical o sintáctica; sin embargo, dos nociones que tenemos la costumbre de manejar con frecuencia, también para explicar algunas reglas de acentuación, como los casos que atañen a los monosílabos, son la de pronombre y determinante o adjetivo.

Precisamente en el intento de transmitir la diferencia de uso de “el” y “lo” es el caso concreto en que más las utilizamos, por la sencilla razón de que en portugués la forma “o” puede funcionar tanto como un artículo definido masculino singular que como un pronombre átono con función de complemento directo (*o processo académico é o mesmo*). Tras el análisis realizado, vemos cómo no lo hemos conseguido por una o varias razones: por ser más fuerte la interferencia de la LM, por confusión entre categorías gramaticales y funciones sintácticas o, para finalizar, por

¹⁰³ Los errores de formación de palabras se analizarán en el apartado dedicado al léxico y más concretamente a los términos no atestiguados en español ni en portugués, en el que también trataremos de la creatividad léxica o del mecanismo de aprendizaje que consiste en “inventar con lógica”.

¹⁰⁴ La ausencia del pronombre “se” de los verbos pronominales y reflexivos se analizará en el apartado dedicado a los verbos.

deficiencias en los conocimientos tanto gramaticales como sintácticos adquiridos previamente¹⁰⁵.

En relación con el primer aspecto destacado, los errores en la colocación de los pronombres átonos en la frase, creemos que son errores intralingüales de falta de dominio de las reglas propias de la LE, ya que, en comparación con las reglas morfosintácticas de colocación de los pronombres átonos en portugués¹⁰⁶, en español son más simples.

4.3.2.3. Las preposiciones:

a) Descripción:

Comenzando por la vertiente cuantitativa de la descripción, advertimos que el uso de las preposiciones es un aspecto gramatical que constituye una dificultad significativa entre el total de las dificultades detectadas, representando un 16,5 % dentro de los errores gramaticales, lo que confirma los resultados que hemos consultado en los trabajos de investigación a los que hemos ido haciendo referencia.

Cualitativamente, las principales dificultades las encontramos en a) la omisión de preposiciones que forman parte del complemento directo referido a una persona o del complemento de régimen que rigen algunos verbos en español

¹⁰⁵ Es realmente preocupante los resultados que al final de la escolaridad obligatoria portuguesa obtienen en la asignatura de Portugués a nivel nacional, siendo aún más preocupante que las asignaturas llamadas “*Português A*” y “*Português B*”, respectivamente pertenecientes a los itinerarios de Humanidades o no de enseñanza secundaria, no sean asignaturas de lengua portuguesa sino de literatura portuguesa, lo que supone que estos alumnos han dejado de tener lengua portuguesa como lengua con 14, a lo sumo 15, años.

¹⁰⁶ En portugués europeo su colocación depende de varios factores, como el tiempo verbal, la presencia o no de otros elementos presentes en la frase, como conjunciones, preposiciones, si la frase es o no negativa, entre otros.

78	18. 8	8 agradecemos (de) antemano
231	45. 4	13 cuando conocemos (a) alguien
514	81. 4	34 dando (a) las personas la posibilidad y que integran algunas construcciones perifrásticas

27	7. 7	3 Vamos (a) necesitar
313	55. 2	24 vamos (a) abrir
367	61. 21	28 vamos (a) abrir
425	77. 5	31 vamos (a) hacer
500	80. 8	33 van (a) crear

b) la adición superflua de preposiciones, destacándose el abuso del uso temporal de la preposición “en”

24	7. 4	2 nos gustaría (de) saber
301	51. 1	21 (en) el próximo mes
340	59. 7	26 necesitar (de)

y c) la elección errónea de una preposición en vez de otra

189	39. 6	11 (por) veces (en vez de “a”)
330	58. 4	25 pago es (de) contrareembolso (en vez de “contra”)
522	82. 5	36 que son mejoradas *de día (para) día (en vez de “a”)

b) Explicación:

Las dificultades identificadas en el ámbito de las preposiciones nos demuestran cómo éste es un aspecto, si no maltratado, sí olvidado en la

instrucción formal que los aprendices reciben en las aulas. La razón de este hecho, y la asumo como docente, es el seguimiento de la corriente que otorga poca importancia a las preposiciones por su baja influencia en la comprensión del mensaje y por el “aburrimiento” de su presentación en los manuales de ELE existentes en el mercado que se limitan a presentar listas interminables de valores para ellas, principalmente “a”, “de”, “en”, “por” y “para”, las más problemáticas como vemos.

Por todo lo dicho, suponemos que los aprendices dudan en su uso y recurren al conocimiento adquirido que de él poseen en su LM, ya que transfieren los usos y valores, la presencia o no, literalmente del portugués, exceptuando, tal vez, los ejemplos en los que las preposiciones forman parte de expresiones propias del lenguaje comercial (ejemplo 58.4), donde ya podemos hablar de error de fuente más intralingual.

4.3.2.4. Errores de concordancia:

a) Descripción:

Como hemos dejado constancia en las Figuras 17 y 18, los errores debidos a la falta de concordancia representan un 20% en el total de los errores gramaticales, lo que no es un porcentaje desdeñable. Sin embargo, queremos destacar que es en este apartado donde hemos incluido los errores en la concordancia de persona gramatical de los verbos y del modo de tratamiento, ya que son las áreas donde más se han identificado errores de concordancia de persona.

Así pues, desde un punto de vista más cualitativo, encontramos a) una reiteración del error de concordancia de número en el sintagma (7 errores de 9)

2. 4 / 7. 10 / 15. 1 condiciones generales de **ventas**

a) la presencia del género neutro en lugar del masculino como error de concordancia de género

48. 20 / 79. 7 por **eso** motivo

c) un muy reiterado error en el uso de la segunda persona del plural que corresponde al tratamiento informal de tuteo en un contexto formal de correspondencia comercial que exige un tratamiento más formal (22 de 37)

320 57. 1 37 **vuestro** catálogo

325 57. 6 38 **vuestra** propuesta

327 58. 1 39 **vuestra** carta

y, por último, d) encontramos errores en la utilización de una persona gramatical distinta en el sujeto y en el verbo (14 de 37)

114 24. 4 19 **Tuvo**

125 26. 3 20 18 **estuve**

331 58. 5 40 38 para que **podéis** esclarecer

b) Explicación:

De los errores descritos, los dos últimos son los más significativos y los más representativos no sólo en el corpus analizado, sino en el día a día de las clases.

En relación a la utilización de “vosotros” y “vuestras/os” en el contexto de las cartas comerciales, creemos que los aprendices no son conscientes del error cometido, es decir, al utilizar la forma “vuestras” y no

“suyas”, que sería la correcta tanto por el contexto de la producción escrita como por coherencia con el saludo de la carta, mayoritariamente “Estimados Señores”, ellos creen estar siendo tan formales como si en portugués dijeran “vocês”. Sin embargo, al haber recibido mucha y continuada instrucción sobre los modos de tratamiento, su utilización y los casos en los que el tratamiento de cortesía con “usted” es necesario e incluso obligatorio, lo consideramos como un error de simplificación del sistema de la LO de estrategia más intralingual que interlingual, y no como un error pragmático, ya que, suponemos, al no haber asimilado correctamente la distribución de los paradigmas de los modos de tratamiento, recurren a la forma “vosotros” y “vuestra” por semejanza de significativa con la forma portuguesa “vocês”.

En relación con los errores de concordancia de persona gramatical distinta en el sujeto y en el verbo, estamos ante un error de base intralingual por el efecto que la confusión de los paradigmas de personas y desinencias verbales produce en los aprendices de ELE. Curiosamente, el error de concordancia de persona gramatical en las formas “tuvo” y “estuve” se podría etiquetar de global y fosilizado, pues es un error que aparece en la mayoría de los aprendices portugueses con los que trabajamos y en sucesivas etapas del aprendizaje, sin desaparecer por completo.

4.3.2.5. El verbo:

Como se ha podido comprobar en el apartado anterior, hemos ido analizando algunos aspectos que atañen a la categoría gramatical “verbo”, hecho que se repetirá en el apartado dedicado a los errores léxicos y semánticos, fuera del apartado principal dedicado a esta categoría gramatical y que es el presente apartado.

La opción metodológica adoptada se justifica por razones eminentemente de claridad expositiva, de una búsqueda de amenidad en

la lectura de este trabajo de investigación por parte del destinatario más inmediato del mismo, que son los miembros del Tribunal que van a evaluarlo y, para finalizar, por un interés pedagógico de analizar lo más posible todos los aspectos problemáticos que el campo de los verbos encierra para mis alumnos, tanto a nivel funcional¹⁰⁷, morfológico y semántico¹⁰⁸.

Asimismo, la justificación de haber incluido en este apartado los errores relacionados con los verbos pronominales y reflexivos¹⁰⁹, se debe a que lo consideramos también como un error de uso, de función, aunque estén constituidos por errores que, formalmente, se limitan a la omisión de los pronombres átonos. Además, nos mueve un interés de cariz pedagógico, ya que es un aspecto en el que, a priori, suponíamos que íbamos a encontrar muchas dificultades, no relacionadas con la forma ni con el significado del verbo sino con la identificación del verbo como pronominal o reflexivo, que para nosotros se encuentran en el mismo nivel de dificultad de enseñanza que los diferentes usos de los diferentes tiempos del pasado. Podríamos, tal vez, haberlos situado en el apartado dedicado a los pronombres o en el dedicado a los errores semánticos. No obstante, por lo que acabamos de referir, hemos optado por clasificarlos al lado de los errores en el uso de los verbos.

¹⁰⁷ Este aspecto de la función, del uso de las formas verbales, será analizada en este apartado 4.3.2.4

¹⁰⁸ El aspecto morfológico, de la forma del verbo, de los errores al conjugar el verbo, se tratarán en la sección dedicada al verbo dentro del apartado de los errores léxicos o de forma. El aspecto semántico, del significado, del verbo se tratará en la sección dedicada al verbo dentro del apartado de los errores semánticos o de significado. La razón de esta división entre aspectos léxicos y aspectos semánticos se expondrá al inicio del apartado 4.3.3.

¹⁰⁹ Diferenciamos entre verbos pronominales puros aquéllos que se conjugan obligatoriamente con un pronombre átono que no desempeña ninguna función, como “quejarse” y verbos pronominales aquéllos que, en alguna de sus acepciones, necesitan también para conjugarse un pronombre personal átono que desempeña la función sintáctica de complemento indirecto, como el verbo “gustar”. Clasificamos como verbos reflexivos aquéllos que utilizan pronombres átonos con función de complemento directo o indirecto, con valor reflexivo, para indicar que la acción que desempeña el sujeto sobre él recae, como “lavarse” (Gómez Torrego 2006: 431-432, 2002: 104-107, 152-163)

a) Descripción:

Si tenemos en cuenta los datos cuantitativos obtenidos, los errores relacionados con el uso de los verbos representan el 42,4% en el porcentaje referente al total de los errores gramaticales, por lo que podemos afirmar que éste es un campo muy problemático para estos aprendices de ELE y, según datos consultados en otros trabajos de investigación de este tipo, también para la generalidad de los aprendices de ELE.

Centrando la exposición más en detalle, el mayor número de errores se han localizado, en un primer bloque, en los diferentes usos de los diferentes usos de los tiempos del pasado (47 casos de 98), concretamente en a) uso incorrecto del pretérito perfecto en vez del indefinido (27 casos de 47)

320	57. 1	37	vuestro catálogo
88	9. 3	1 4	ha caído
99	20. 8	9	hemos llevado
395	69. 6	51	han comido

b) uso incorrecto del pretérito imperfecto en vez del indefinido (7 casos de 42)

94	20. 3	6	Estaba
96	20. 5	12 7	estabamos
183	38. 10	30 31	continuaba

c) uso incorrecto del presente en vez del indefinido (6 casos)

97	20. 6	8	podemos
----	-------	---	---------

380 65. 1 53 43 **Recogemos**

402 71. 1 58 **Recorremos**

d) uso incorrecto del pretérito pluscuamperfecto en vez del indefinido (2 casos)

151 32. 5 19 24 **había demorado**

152 32. 6 20 **había comenzado**

e) uso incorrecto del presente en vez del imperfecto (2 casos)

101 20. 10 19 10 **continuamos**

107 22. 3 15 11 **nos quedamos**

y f) uso incorrecto del indefinido, del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto en vez del pretérito pluscuamperfecto (un caso para cada situación)

135 27. 4 16 **partió**

156 33. 4 21 **era**

173 37. 3 25 **ha quebrado**

En un segundo bloque, encontramos 32 casos de no identificación del verbo como pronominal, con pronombres con valor reflexivo, concretamente los errores que afectan a los verbos “caer”, “averiar”, “partir”, “tumbar”, “estropear” y “sentir”

171 37. 1 30 **cayó**

175	38. 2	31 paró
476	79. 9	32 les hagan sentir realizados

En un tercer bloque tenemos el resto de los errores que están relacionados, en primer lugar, con el modo subjuntivo (13 casos) distribuidos en a) casos de utilización del pretérito perfecto de subjuntivo en vez de indefinido (5 casos de 13)

379	63. 5	42 prepararan
	71. 7 / 73. 5	61 prepararan

b) casos de utilización de infinitivo en vez de presente de subjuntivo (4 casos de 13)

61	16. 4	2 exceder
184	39. 1	32 tener
185	39. 2	33 o conseguir

c) uso incorrecto del presente de indicativo en vez del imperativo o el presente de subjuntivo (3 casos de 13)

282	48. 16	34 yo espero que la mentalidad va cambiando
326	57. 7	37 reciben nuestros saludos
331	58. 5	40 38 para que podéis esclarecer

y d) uso incorrecto de la construcción perifrástica “venga a existir” en vez del presente de subjuntivo del verbo “venir”

13	2. 8	1 venga a existir
----	------	-------------------

En un segundo lugar de este tercer bloque de errores relacionados con los usos de las formas verbales, encontramos una amalgama de errores (13) entre los que vamos a destacar la sustitución del gerundio el infinitivo en las perífrasis denominadas “durativas y progresivas” (Gómez Torrego 2002: 195) por ser un error muy frecuente en este grupo de aprendices en el día a día de las clases

430	77. 10	67 para continuar a trabajar
459 hasta	78. 5	69 andar siempre a cambiar de empresa

b) Explicación:

Como resaltamos al inicio de este apartado dedicado a los errores identificados en el uso de las formas y tiempos verbales, los errores relacionados con el uso de los diferentes tiempos del pasado constituyen un verdadero “talón de Aquiles” tanto para el aprendiz como para el docente de ELE.

Hemos verificado que nuestras suposiciones estaban acertadas cuando previmos que éste sería un campo del que recogeríamos muchos ejemplos de error, aunque podemos afirmar categóricamente que es un aspecto sobre el que estos aprendices concretos recibieron continuada y variada instrucción formal¹¹⁰, sin querer de ninguna manera transmitir la idea de que los aprendices son “culpables” de no haber asimilado estas diferencias por falta de aptitudes o interés.

¹¹⁰ Solíamos introducir las formas del pasado de los verbos al final del primer año lectivo de ELE, retomándolas al inicio del segundo año lectivo. Los diferentes usos de las formas del pasado formaban el eje gramatical central, junto con las reglas de acentuación y el uso del modo subjuntivo, del segundo año lectivo. De todos modos, era un aspecto sobre el que se iban intercalando sesiones de repaso hasta el final del cuarto y último año lectivo de ELE, prueba de esto es que apareció como ejercicio específico en las dos pruebas de evaluación del segundo semestre utilizadas como origen del corpus analizado.

En el caso concreto de confusión entre el uso del pretérito perfecto y del indefinido, no podemos explicar esta neutralización con la realidad de su uso por parte de algunos de los hablantes nativos de español y que hace referencia a que “la oposición aquí expuesta (entre los diferentes tiempos verbales) es la norma culta en el español de España (excepto Galicia, León, Asturias y Canarias, donde lo general es neutralizar la oposición a favor del perfecto simple (o indefinido) (...))” (Gómez Torrego 2006: 441), pues no se corresponde a la preferencia mayoritariamente adoptada por los aprendices.

Antes podríamos aventurar razones de índole interlingual, de transferencia de paradigmas funcionales, ya que “al contrario que ocurre en otras lenguas románicas, hay en portugués clara distinción en el empleo de las dos formas del pretérito perfecto: la simple y la compuesta (...). La forma simple indica una acción que se produjo en cierto momento del pasado. La forma compuesta expresa generalmente la repetición de un acto o su continuidad hasta el presente en que hablamos” (Cunha y Cintra, 1996: 453)¹¹¹ o dificultad en la distinción de los paradigmas temporales y afirmar con Paiva Boléo “cómo es difícil ver claro el empleo del pretérito y del perfecto en español (...) aunque existe entre ellos una diferencia se vuelve muy complicado precisar los motivos de la distinción, por ser más de naturaleza lingüístico-psicológica que de orden gramatical” (citado en Alarcos Llorach 1999: 18)¹¹²

A pesar de todo lo expuesto, y lejos de querer descubrir la fórmula mágica, creemos que esta dificultad puede deberse a dos factores

¹¹¹ Cuando comienzo con la exposición de la diferencia de uso de estos dos tiempos, suelo pedir a mis alumnos que me expliquen qué quieren decir con las frases: “*Comi com a Sara*” y “*Tenho comido com a Sara*”. Su explicación hace referencia a que, en el primer caso, comí una única vez en un momento concreto del pasado, sin especificar si es un pasado cercano o lejano al momento presente; en el segundo caso, refieren que han sido varias veces las que he comido con Sara, sin tampoco encontrar marca alguna de cercanía o lejanía al momento presente en el que el hablante enuncia esta frase. Advertimos que en portugués, como se aprecia en el segundo ejemplo presente en este nota, el verbo auxiliar es, mayoritariamente, “ter” (“tener”)

¹¹² Una explicación similar se puede consultar en las páginas 356 y 357 de la obra de Manuel Seco que aparece citada en la Bibliografía.

principales: por un lado, al no dominio explícito de las diferencias de uso de estos dos tiempos verbales en su LM lo que les impide comparar y contrastar las semejanzas y las diferencias con la LO y, por otro lado, el abuso de la forma compuesta por ser más fácil su aprendizaje frente a la forma simple cuyas variantes suelen ser muy irregulares y difíciles de recordar¹¹³.

En relación con la evitación del uso del modo subjuntivo y la preferencia de la forma del infinitivo del verbo, con el no reconocimiento del uso como pronominales de algunos verbos y con la evitación del uso del gerundio en las perífrasis con valor durativo, creemos que se transfieren a la LO los conocimientos que de estas formas y construcciones se poseen en la LM, ya que

a) en portugués el uso del modo subjuntivo es muy limitado, existiendo una forma conjugada, el llamado *infinitivo pessoal* o *infinitivo conjugado*, que suple muchas de sus funciones (Cunha y Cintra, 1996: 485-487)

b) el uso como pronominal de los verbos citados no se da en portugués,

y c) las construcciones perifrásticas con gerundio con valor durativo, de la que es paradigma “estar + gerundio” en español, se construye con “verbo + preposición “a” + infinitivo” en portugués, con excepción de algunas zonas de Portugal (Alentejo, Algarve y zonas de frontera, como Guarda) y Brasil, donde la preferencia por el gerundio es total¹¹⁴.

¹¹³ Suele ser la razón esgrimida por la mayoría de estos aprendices concretos al ser cuestionados por la razón del abuso de la forma compuesta. En este mismo sentido van dirigidas las afirmaciones de Saito: “Me acuerdo de que, cuando estaba en el nivel básico, siempre utilizaba el pretérito perfecto (...) ya que me resultaba más sencillo (...) por la complejidad de la conjugación del verbo *ir* en el pretérito indefinido” (2004: 61)

¹¹⁴ La comparación de las dificultades de aprendizaje de la expresión escrita por parte de hablantes de portugués europeo y portugués de Brasil sería un campo de investigación muy fructífero, tanto para docentes, para programadores como para diseñadores de manuales específicos de ELE para lusohablantes, ya que deben existir algunas diferencias importantes. En la actualidad, el mercado brasileño es el que ha obtenido la mayor respuesta en este sentido y existen muchos y variados materiales pedagógicos de

La razón de esta interferencia, o transferencia negativa, es lo que nos mueve a reflexión, ya que nos cuestionamos si es más influyente en el proceso de aprendizaje el mecanismo interlingual lógico entre lenguas afines donde se supone que lo que funciona así en mi LM debe funcionar igual en la LO¹¹⁵, o si es la falta de control de las reglas de la LM, de cariz intralingual, lo que lleva a este tipo de confusiones, abusos y simplificaciones de los paradigmas. Sobre estos aspectos, los relacionados con las lenguas afines, sus ventajas o inconvenientes y su influencia en el fenómeno de la fosilización, nos detendremos en las **Conclusiones** de este trabajo.

4.3.2.6. Otros:

En este apartado queremos hacer referencia a otras dificultades detectadas para las que, por su variedad y escasa representación en el corpus analizado, no hemos considerado conveniente crear apartados independientes.

a) Descripción:

Cuantitativamente, estos errores representan un 9,7% en el total de los errores gramaticales identificados, destacándose entre ellos a) los errores relacionados con el grupo preposicional interrogativo “por qué”

enseñanza de ELE para brasileños, así como trabajos de investigación, maestrías, tesis doctorales y ponencias en congresos en el área del AE.

¹¹⁵ Es un mito la creencia de que el aprendizaje entre lenguas afines, como lo son el español y el portugués, es más fácil de procesar precisamente por sus muchas semejanzas. Desde mi experiencia de estudiante de Filología portuguesa puedo afirmar que sólo es una ventaja en la competencia de comprensión escrita y en la competencia de expresión escrita en un nivel inicial y que representó una gran desventaja en mi propia LM, ya que puedo afirmar con cierta vergüenza que suspendí, por primera vez, la asignatura de Literatura española en mi primer año de carrera por cometer, por primera vez en mi vida académica, más de tres faltas de ortografía relacionadas, cómo olvidarlo, con la confusión en el uso de la “g” o la “j” en algunas palabras.

199	41. 9	3 ¿porqué?
217	44. 2	8 porque (interrogativo) dp en el mundo del trabajo hay
226	44. 11	9 ¿porque?
440	77. 20	21 ¿Porque?

b) la preferencia de la conjunción adversativa “pero” frente a la también adversativa “sino” antes de frases sintácticamente equivalentes “para indicar la suma o acumulación del uno al otro” (Seco 1998: 417)

200 hombres	41. 10	4 Pero (en vez de “sino”) a los
280 de “sino”) también	48. 14	13 no solamente (...) pero (en vez
463 “sino”) también	78. 8	22 no solo (...) pero (en vez

y c) otros errores como los siguientes

206	42. 3	6 también no
254	47. 6	11 o orden

b) Explicación:

Hemos destacado estos errores entre los 23 errores totales de este apartado por ser casos de dificultad muy repetidos por estos aprendices concretos y, creemos, casos claros de errores pausibles de llegar a convertirse en errores fosilizados, cuya fuente podría estar en la confusión de carácter intralingual de falta de conocimiento o de dominio de las reglas y excepciones a las mismas, como es el ejemplo 42. 3, propias de la LO, aunque no podemos descartar el efecto de la interferencia en las dificultades detectadas con el interrogativo.

4.3.3. Errores léxicos y semánticos:

A la hora de elaborar la taxonomía de errores, nos encontramos con varias dificultades que hemos ido exponiendo en diversas partes de este trabajo. Sin duda, una de las más importantes fue la de crear un espacio de relevancia y de rigor científico que se ocupase del análisis de los errores que hacen referencia a las dificultades identificadas en el corpus que están relacionadas con aspectos léxicos y semánticos.

En consecuencia, tomamos la decisión metodológica de reservar un primer apartado, denominado errores léxicos, para clasificar los errores morfológicos, que atañen a la forma, al significante de los términos utilizados por los aprendices; un segundo apartado, denominado errores semánticos, para clasificar los errores que hacen referencia al contenido, al significado de los términos y, finalmente, un tercer apartado, denominado préstamos directos del portugués, donde incluiremos los términos escritos directamente en portugués¹¹⁶.

La razón de esta opción metodológica se fundamenta en no considerar a los errores que atañen a la forma de las palabras como meros errores ortográficos, ya que, como veremos, la mayoría hacen referencia a la morfología verbal, y nos interesaba analizarlos conjuntamente con el resto de los términos para ver si, en este aspecto de la forma, también es el verbo la categoría gramatical más problemática.

Optamos, también, por separar los aspectos léxicos de los semánticos para evitar confusiones y mezclas muy patentes en otros trabajos de investigación consultados, y tomamos, por último, la decisión de no mezclar la terminología referente a la fuente del error (intralingual o interlingual) con la referente a la estrategia en la que se refleja el error (adición, omisión, etc.) Es decir, hemos intentado suplir, humildemente,

¹¹⁶ En esta distinción nos hemos servido del reconocimiento estricto del significante en español y en portugués.

las deficiencias que hemos ido detectando en otras investigaciones, aunque, sobre todo, hemos querido superar la crítica que al AE se le hace de que no se ha venido ocupando suficientemente de la valoración del error y de la valoración de la competencia comunicativa de los HNN de ELE ya que, y reflexionaremos sobre ello en las **Conclusiones**, ¿qué entorpece, o incluso imposibilita, más el éxito de un intento de comunicación en una LE, un error gramatical aislado o un error léxico o semántico? ¿Qué errores “irritan” más al receptor nativo y le mueven a proferir esa frase, tan frustrante por cierto para el HNN que se está esforzando tanto, “huy, no te entiendo”?

Por ser muy variados y numerosos los errores detectados en estas categorías léxicas y semánticas, como se puede verificar en la siguiente Figura 19, iremos intercalando los aspectos descriptivos y explicativos de cada categoría junto con algunos sujetos concretos a modo de ejemplo, encontrándose la totalidad de los sujetos clasificados en los anexos correspondientes.

ERRORES LÉXICOS Y SEMÁNTICOS	Nº		
	registros	% TELS*	%TEsFO**
Términos no atestiguados en español/creatividad léxica/inención con lógica (morfología/léxico/forma)	161	50%	28,5%
Préstamos directos del portugués	87	27%	15,4%
Términos no adecuados al contexto (semántica/contenido)	74	22,3%	13%
TOTAL	322	100%	57%

*Porcentaje en relación al total de los errores gramaticales.

**Porcentaje en relación al total de los errores (sin los fónico-ortográficos)

Figura 19: Errores léxicos y semánticos

4.3.3.1. Errores léxicos:

Desde un enfoque cuantitativo, observamos cómo los errores relacionados con la forma de las palabras son, en relación al total de los errores sin contar los errores fónico-ortográficos, los más numerosos, estando presentes en un 28,5%.

De entre ellos, verificamos que casi la mitad de los errores se relacionan con la morfología verbal, con la forma, de los verbos, y sobre todo en las formas del indefinido y del presente de indicativo,

108	23. 1	23 Tuviestes
111	24. 1	24 Tuviemos
117	24. 7	25 estuvimos (en estos tres ejemplos, el aprendiz adiciona superfluamente la vocal “e” a formas gramaticales que no lo necesitan, por analogía, tal vez, con formas del presente de indicativo que le son más familiares, como las irregularidades que afectan al presente de indicativo de verbos como “pienso”)
40	12. 2	8 entendien
65	16. 8	11 y nos poniemos a su entera disposición (en estos dos ejemplos, el aprendiz adiciona superfluamente una vocal, tal vez por la analogía que exponíamos en los ejemplos anteriores o por un exceso de autocorrección al no dominar suficientemente los paradigmas irregulares que atañen a muchas formas del presente de indicativo de muchos de los verbos en español)
194	41. 4	44 veen (en este caso, creemos que el aprendiz dobla la vocal por analogía con el infinitivo de los verbos “creer” y “leer”, recurriendo a la forma más simple, el infinitivo, para conjugar el verbo, aunque también se pudiera explicar por transferencia de la tercera persona del plural del presente de indicativo del verbo “ver” en portugués (“vêem”) y haber

asimilado únicamente, dentro de esta segunda hipótesis de explicación del error, el aprendiz la regla de la terminación en “-n”, y no en “-m” como en portugués, las terceras personas gramaticales del plural de los verbos en español)

lo que para nosotros representa un dato que queremos destacar especialmente: estos “errores” no lo son, para nosotros, como tales, sino más bien representan “invenciones con lógica” o fruto de la “creatividad léxica” que valoramos en extremo por la sencilla razón de que son la manifestación de un doble esfuerzo. Por un lado, no recurren a la simplificación de usar la forma más fácil de adquirir, el pretérito perfecto, como hemos visto, y, por otro, no caen en la tentación de transferir directamente la palabra en la LM, como veremos.

Por todo ello, consideramos estos términos como no atestiguados en español, ni en ninguna otra lengua, fruto de una hipótesis falsa de formación de términos por regularización de paradigmas (ejemplos 25.3 (*piensaba), 26.9 (*empiezo), 41.5 (*cerran), entre otros muchos) resultado del esfuerzo de comunicarse en ELE, de fuente intralingual al no dominar suficientemente los paradigmas irregulares que en español afectan a la forma de numerosos verbos en las conjugaciones del presente¹¹⁷ y del indefinido.

En relación con la otra mitad de los errores léxicos que dicen respecto a otras categorías gramaticales, encontramos numerosos criterios de creaciones léxicas que resultan en términos a caballo entre la LM y la LO. No pueden ser considerados errores semánticos porque, y aunque no se reconozca del todo el significante, con nuestro conocimiento de la LM de los aprendices sabemos que están bien utilizados en el contexto. La mayoría de ellos están en la categoría que

¹¹⁷ Éste es un aspecto sobre el que estos aprendices recibieron una continua instrucción formal a lo largo de los cuatro años lectivos de aprendizaje de ELE; prueba de ello es que también sobre la forma de los verbos en presente de indicativo aparece un ejercicio específico en la prueba de evaluación del segundo semestre del cuarto año lectivo de las dos promociones de alumnos analizados, aunque no forma parte del corpus analizado.

hemos denominado “invención con lógica”, de fuente nuevamente intralingual - y no interlingual como podría suponerse al tratarse de dos lenguas afines ya que el alumno no transfiere directamente de su LM sino que intenta llegar a un término en la LO, lo que podríamos analizar como una de sus etapas de IL, es decir, algo con lógica que no es ni LM ni LO.

- | | | |
|-----|--------|--|
| 225 | 44. 10 | 54 no tienen ventajas ningunas (el aprendiz aplica la regla válida que convierte a los términos portugueses acabados en “-agem” en términos en español acabados en “-aje”, aunque no domina algunas excepciones como la que representa el término “ventaja” que en portugués es “ <i>vantagem</i> ”, ya que pueden confundirle algunas correspondencias sí válidas como “ <i>linguagem</i> ” en portugués, “lenguaje” en español) |
| 235 | 45. 8 | 60 grand potencia (el aprendiz reconoce la regla que en español indica que algunos términos pierden la vocal final cuando van situados antes de un sustantivo masculino singular, como es el caso de bueno, malo o primero; sin embargo no domina la regla en su totalidad pues incluye la excepción del término “grande” que pierde además de la vocal la consonante “d”, al no existir en español palabras que acaben en dos consonantes) |
| 314 | 55. 3 | 84 cuantidades (el aprendiz aplica, aunque sin éxito total, el conocimiento de la LO que le indica que, al contrario que en portugués, la “u” que acompaña a la “q” es muda en español) |

Otros, como los sujetos de los ejemplos 60.4 (*nuesva), 79.10 (la empresa *des da todo) y 83.2 (*olíticas), los podemos clasificar como lapsos o distracciones, dado que no siguen ninguna “lógica” identificable que los pueda explicar, a no ser los nervios y el estrés propios de una prueba formal de evaluación, aunque siempre haya estado permitido utilizar un diccionario monolingüe de español desde la primera prueba de evaluación del primer año lectivo¹¹⁸.

¹¹⁸ Partimos de la “prohibición” de acudir a los exámenes con diccionario bilingüe español-portugués, aunque sí permitimos, y fomentamos aunque con poco éxito, su uso en clase. Sin embargo, pocos aprendices recurren a él en su aprendizaje diario y hasta,

4.3.3.2. Errores semánticos:

En este apartado, que representa el 13% en el total de los errores sin contar los fónico-ortográficos, se encuentran los términos cuyo error se localiza en la no adecuación del significado al contexto o la utilización de un término cuyo significado suena a nuestros oídos como rebuscado, arcaico o poco usado¹¹⁹. Advertimos, desde ya, que en muchos de los casos va a surgir la duda y la imposibilidad de realizar afirmaciones categóricas en uno u otro sentido, dado lo borrosos que a veces resultan las fronteras semánticas entre un término u otro.

Lo cierto es que los términos incluidos en esta categoría existen en español y que su apareamiento en los textos del corpus podría ser explicado por varias razones:

a) utilización de un término no adecuado al contexto por semejanza con el significante del término que sería el adecuado:

12	2. 7	2 clarear (en vez de “aclarar”)
380	65. 1	53 43 Recogemos (en vez de “recorrimos” que, depende de la pronunciación en portugués de la “r” en la LM del aprendiz, se puede asemejar a la de la “g” en español)
416	75. 1	54 66 Hemos corrido (en vez de “hemos recorrido”)

b) la confusión de las reglas internas de la LM que reservan significados concretos de algunos verbos para contextos concretos, como es el ámbito de la meteorología donde se utiliza el verbo “hacer” y no “estar”:

afirmamos, no saben cómo aprovechar todas sus potencialidades para su progresión en el proceso de aprendizaje de una LE.

¹¹⁹ Siguiendo el mismo procedimiento del apartado léxico, comenzaremos nuestra descripción-explicación de los errores por los relacionados con la categoría gramatical de los verbos.

113	24. 3	16 12 Estaba
125	26. 3	20 18 estuve
148	32. 2	23 17 estaba un tiempo malísimo (el mismo contexto para los tres ejemplos)

y c) la simplificación de la riqueza semántica de la lengua española utilizando una serie de verbos, como “ir” y “quedarse”, que no son los más indicados para el contexto pero que intentan suplir la falta de vocabulario con parte del significado que el término utilizado provee:

128	26. 6	20 fuimos a (utilización del verbo “ir” en vez de “conseguimos” o “logramos” con idea de conclusión de un movimiento)
455	78. 1	62 sacar una formación (en vez de “obtener”)
461	78. 7	63 el clima laboral se queda mejor (en vez de “se vuelve”)

Si nos centramos ahora en los errores semánticos que afectan a otras categorías gramaticales, encontramos errores relacionados con a) términos relacionados con el lenguaje específico del español de los negocios

41	12. 3	5 Porte: 7 días después de la recepción de los pedidos (el aprendiz no identifica “porte” como indicativo de medio de transporte para recibir la mercancía que puede o no, según las condiciones generales de venta, añadir un coste adicional a la misma)
256	47. 8	41 rendimiento (en vez de “sueldo”)
278	48.12	45 para desenvolver ese empleo (en vez de “trabajo”)

y b) utilización de términos existentes en español, correctos en términos gramaticales, pero que no lo son según criterios semánticos

- | | | |
|-----|--------|---|
| 193 | 41. 3 | 32 acaban sus carreteras (en vez de “carreras” por parecido signifiicante) |
| 274 | 48. 8 | 43 * ponto flaco (en vez de “débil” o en vez de “ <i>fraco</i> ” en portugués) Éste es un término cuya creación se puede explicar desde dos puntos de vista igualmente válidos y que nos sirve para desmitificar, una vez más, la aparente facilidad de aprendizaje entre LM y LO afines: podemos considerarlo como un ejemplo claro y concreto de lo que valoramos y consideramos “invención con lógica”, pues el aprendiz conoce este adjetivo calificativo utilizado con personas y realiza una hipótesis falsa, de fuente intralingual, al aplicarla en este contexto; por otro lado, podemos suponer que se trata de una manifestación de los llamados “falsos amigos”, fruto de una transferencia negativa de fuente interlingual. |
| 506 | 80. 14 | 69 suceso (en vez de “éxito” o en vez de “ <i>sucesso</i> ” en portugués que significa “éxito”, término al que se le puede aplicar la misma explicación que la expuesta en el ejemplo anterior) |

4.3.3.3. Prestamos directos de la lengua portuguesa:

Desde un primer abordaje cuantitativo, podemos concluir que los términos directamente transferidos de la lengua portuguesa representan un 27% en el total de los errores relacionados con aspectos léxicos y semánticos y un 15,4% en relación al total de los errores, sin tener en cuenta los errores fónico-ortográficos.

Cualitativamente hablando, no son muy numerosos, volviendo a reiterarse el mayor peso de incidencia de estos errores en el campo de los verbos, concretamente en las conjugaciones de los tiempos del pasado, sobre todo el indefinido y el pretérito imperfecto de indicativo (en este caso simplemente al no haber interiorizado el aprendiz la terminación

en “-aba” del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación, manteniendo, por un lado, la desinencia temporal portuguesa y, por otro, no asimilando la distribución en diferentes paradigmas de los términos que se escriben con “b” y los términos que se escriben con “v” en español, ya que no existe la posibilidad de diferenciarlos por su pronunciación, como en portugués, donde “b” se realiza como una oclusiva bilabial sonora y “v” como una labiodental fricativa sonora)

155	33. 3	21 pensava (en vez de “pensaba”)
167	36. 3	26 acordamos (en vez de “nos despertamos”)
377	63. 3	55 comeste (en vez de “comiste”)

En relación con otras categorías gramaticales, tenemos también una lista muy limitada de préstamos, en la que destacan los términos “*objectivos*”, “*encomenda*”, “*tudo*”, “*lazer*” y “*stress*”.

Por todo ello, podemos afirmar que son relativamente pocas las transferencias directas de base interlingual de términos directamente de la lengua portuguesa, aunque son términos muy presentes también en el día a día de las clases, nada difíciles de aprender, creemos, y claros candidatos, por tanto, a convertirse en errores fosilizables y en principales obstáculos de una fluida y exitosa comunicación, en este caso concreto, comercial.

Sobre el posible tratamiento de estos errores léxicos y semánticos, así como sobre la necesidad de reflexión acerca de una implicación más activa por parte de los docentes en el proceso de aprendizaje, en general, de nuestros aprendices, que reverterá en mejoras en los aprendizajes concretos de cada asignatura, también hablaremos en el apartado siguiente de las **Conclusiones**.

Sin embargo, queremos cerrar éste de los aspectos léxicos y semánticos con unas líneas extraídas de la Tesis doctoral de Fernández

López que resumen nuestra visión positiva de estas “invenciones con lógica”, aunque la autora haya enmarcado muchas de ellas como meros errores ortográficos, opción con la que, como dijimos, no estamos de acuerdo:

“Las unidades léxicas no “normalizadas” que producen los aprendices reflejan, pues, por un lado, un alto grado de interiorización del sistema por parte de éstos y, por otro, una capacidad generadora de nuevas unidades léxicas, a partir de esos paradigmas. Tal vez sea éste, el campo de la formación de palabras, uno de los privilegiados para ilustrar ese proceso creativo en la adquisición de una lengua, tanto de la materna como de un a segunda lengua. (...) la creación de la nueva palabra es casi un juego paronomásico, y de etimología sorprendente, en la que se cruza la proximidad fonética de dos términos, aliado a una asociación semántica “sui generis”, pero perfectamente comprensible.”

(Fernández López 1991: 224-225)

Conclusiones

Lo que pretendemos en este apartado es intentar dar respuesta a algunas cuestiones que hemos ido dejando en abierto en las páginas y capítulos precedentes, entre las que se encuentran las siguientes:

- 1) ¿cuáles son las principales dificultades de los estudiantes portugueses de español como lengua extranjera a la hora de aprender a escribir en español?
- 2) ¿cuál es realmente la valoración que se puede hacer de estas dificultades para el objetivo comunicativo para el que han recibido instrucción formal?
- 3) ¿son consideradas dificultades por los aprendices?
- 4) ¿también lo fueron consideradas por mí a priori, como docente suya?
- 5) y por último (aunque se intercalará su respuesta a lo largo de este apartado), ¿ha influenciado positiva o negativamente la proximidad de la LM de los aprendices con la LO que pretenden aprender?

Comenzando con las dos primeras cuestiones aquí presentes, y sobre las que nos interrogábamos en el Capítulo 2, claramente podemos afirmar que los aspectos que representan una mayor dificultad para estos aprendices se encuentran, primero, en el nivel fónico-ortográfico y, en un segundo lugar, en el nivel léxico, errores que, como quedó patente en el Capítulo 4, no podemos atribuir unívocamente al efecto de la interferencia o transferencia negativa entre lenguas afines, ya que en muchos de los casos analizados la explicación de fuente intralingual era igualmente defendible. En un tercer nivel de dificultad, encontramos los aspectos relacionados con la semántica que, junto con los términos directamente

transferidos de la lengua portuguesa, inclinan más la balanza a favor de la fuente interlingual de estos errores, lo que nos lleva a concluir que los aspectos relacionados con los acentos, con el léxico y con la semántica son los que mayores problemas representan en términos cuantitativos, aunque queremos dejar patente que no son éstos aspectos los que representan mayores problemas en términos cualitativos.

Dejando a parte los acentos¹²⁰, son pocos, aunque muy repetidos, los aspectos semánticos y las transferencias directas que plantean dificultades; no obstante, son muchos y muy variados los casos relacionados con el léxico que, sin embargo, no los hemos valorado como errores a un mismo nivel. Es decir, los casos detectados cuya explicación puede encontrarse en lo que hemos denominado “invención con lógica” (principalmente en el nivel léxico), no es un error para nosotros, y sí lo es la transferencia directa de un término en portugués. El porqué está en el esfuerzo o las estrategias que podemos suponer se han utilizado en uno u otro caso, aunque, y en relación a la segunda pregunta aquí presente, tendríamos que valorarlas como más problemáticas desde el punto de vista del objetivo comunicativo ya que, en el caso de los aspectos léxicos, la irreconocibilidad del significante podría resultar una barrera mucho más difícil de superar por un receptor nativo.

Si nos centramos ahora en los aspectos en los que hemos concentrado más nuestra atención, los gramaticales, podremos afirmar que la proximidad de las dos lenguas constituye claramente una ventaja para estos aprendices, ya que son muy puntuales los aspectos de este tipo en los que encontramos verdaderos problemas cuantitativos y cualitativos. Aún así, y respondiendo a las preguntas 3 y 4 aquí presentes, y sobre las que nos cuestionábamos en el Capítulo 3, la mayoría de estos aspectos gramaticales fueron considerados como dificultades tanto por

¹²⁰ No nos vamos a detener más en los acentos. Ahora bien, es el principal aspecto que presenta dificultades a la hora de aprender a expresarse por escrito en español y así fue valorado tanto por los aprendices, como demuestra los resultados del Capítulo 3, como a priori por mí, como docente suya.

los aprendices como a priori por mí, especialmente los relacionados con la forma y el uso de los diferentes tiempos del pasado, con la forma y uso del modo subjuntivo y con la forma de los verbos pronominales/reflexivos y la colocación de los pronombres átonos en la frase. Por el contrario, los aspectos relacionados con los artículos y preposiciones, no merecieron una valoración de dificultad superior a 1,64 por los aprendices, aunque representan, como consta en el Capítulo 4, el 16,4% y 6,3% en el total de los errores gramaticales, respectivamente.

De todas formas, considerar estas dificultades como errores fosilizables o ya fosilizados y aventurar si los posibles errores claramente candidatos a fosilización para estos aprendices portugueses de ELE tienen posibilidad de solución no nos es totalmente posible ya que esta investigación peca, seguramente entre otras muchas cosas, de ser estática, de analizar un punto concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje y las dificultades que presenta. Tendríamos que acometer, como es nuestro propósito en la etapa que ya comienza, un análisis dinámico basado en un corpus más amplio tanto desde el punto de vista temporal como desde el punto de vista de la tipología de los textos, entre los que se deberían incluir muestras de los ejercicios efectuados en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje, más libres de tensión y estrés propios de un contexto de evaluación.

Esto no quiere decir que no podamos sacar algunas conclusiones en el sentido de poder considerar algunos aspectos relacionados con los artículos, con las preposiciones, con el uso de los diferentes tiempos del pasado y con la distinción entre el uso del modo indicativo y el modo subjuntivo como aspectos reiteradamente problemáticos, tanto para el aprendiz como para el docente, aunque no constituyan, por sí solos, un impedimento para la comprensión del mensaje. Tal vez esta suficiencia comunicativa, claramente adquirida en esta etapa del proceso, sea una de las razones que con más fuerza influye en el mantenimiento de estos errores.

Llegados a este punto del trabajo, y una vez identificadas y valoradas las principales dificultades detectadas en el corpus analizado, queremos permitirnos algunas reflexiones que consideramos relevantes, relacionadas con la necesidad de enseñar a nuestros estudiantes, antes que nada, a ser estudiantes de éxito.

Creemos que hay que enseñar a nuestros estudiantes a estudiar, es decir, orientarles en su proceso de aprendizaje, mostrarles el amplio abanico de posibilidades que, en el caso que nos ocupa de la enseñanza de una LE, tienen a su alcance para progresar con éxito. Cada vez más llegan a nuestras clases alumnos con pocos o ningunos hábitos y técnicas de estudio, habituados a la memorización de grandes listas de verbos y vocabulario, sin la mínima competencia de análisis y reflexión del funcionamiento interno, no ya de una LE, sino de su propia LM. Sabemos que, para llevar a cabo esta tarea, el docente tiene que tener tiempo y disponibilidad, así como debe contar con la colaboración del estudiante. Sin embargo, y sin paternalismos, consideramos la función docente como una contribución importante en la educación global de nuestros alumnos, al mismo tiempo que creemos que el esfuerzo vale inmensamente la pena.

Bibliografía

Obras de referencia

Bialystock, E. (1997) "The structure of age: In search of barriers to second language acquisition", en *Second Language Research*, 13, pp. 116-137.

Chomsky, N. (1959) "Review of *Verbal Behaviour* by F. Skinner" en *Language* 35, pp. 26-58.

Halliday, M. A. K. (1975) *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, Londres: Edward Arnold.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994/1991) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Lennerberg, (1975/1967) *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Odlin, T. (1989) *Language Transfer: Crosslinguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: CUP

Rumelhart, D., McClelland, J. y PDP Research Group (eds.) (1986) *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructures of Cognition*, vol. 2, *Psychological and Biological Models*. Cambridge: MIT Press

Skinner, F. (1957) *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Swain, M. (1985) "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" en Gass, S. y Madden, C. (eds.) (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 235-253.

Thatcher, P. (2000) "Acquisition and learning theory matters" en *Internacional Review of Applied Linguistics* 38/1, pp. 161-174.

Obras efectivamente consultadas

Alarcos Llorach, E. (1970 [1999]) *Estudios de Gramática funcional del español*. Madrid: Editorial Gredos.

Agustín Llach, M. P. (2005) "La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ele" en *Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 96-101.

Aparecida Duarte, C. y Nascimento Campos, S. (1999) "Pídeme lo que quieras, pero...dime ¡Por favor! Las dificultades de los aprendices brasileños en el uso del imperativo en español" en *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (v. I)*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 73-78.

Aparecida Vilaça, E. y Aparecida Fernandes, M. (2000) "De las semejanzas estructurales entre lenguas española y portuguesa: interferencias, ¿cómo tratarlas?" en *Actas del VIII Seminario de Dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos*. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 145-153.

Baralo, M. (1996a) "Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera" en *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro: Universidad de Castilla la Mancha, pp. 123-128.

_____ (1996b) *Errores y fosilización*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Antonio de Nebrija (Aula de español)

_____ (1999a) "Presuposición en la interlengua española: el subjuntivo" en *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (v. I)*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 97-106.

_____ (1999b) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

_____ (2004) "La interlengua del hablante no nativo" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 369-389.

Beaven, T. (1999) "¡Pero si no se dice así!": Un estudio de las actitudes de los profesores de ELE hacia la enseñanza del español como "lengua mundial" en *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (v. I)*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 115-122.

Baraňano, A. M. (2004) *Métodos e Técnicas de Investigaçãõ em Gestãõ*. Lisboa: Edições Sílabo.

Cunha, C. y Lindley Cintra, L. F. (1984 [1996]) *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.

Da Silva, A. S. (1999) *A Semântica de Deixar. Uma contribuiçãõ para a Abordagem Cognitiva em Semântica Lexical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

De Pablos Pons, Juan (1996). *Tecnología y educación: una aproximación sociocultural*. Barcelona: Cedecs.

Eco, U. (1977 [2001]) *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

Eusebio Hermira, S. (1996) "La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de ELE" en *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro: Universidad de Castilla la Mancha, pp. 205-211.

Esteves dos Santos Costa, A. L. (1997) "Hacia una didáctica de la gramática: nuevos modelos de ejercicios gramaticales para la enseñanza de ELE a luso hablantes" en *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, pp. 291-303.

Fernández López, M. S. (1991) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense.

_____ (1995) "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera". *Didáctica*, nº 7, pp. 203-216.

_____ (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Didascalía.

_____ (2002) "Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación" en *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona: Difusión.

_____ (2004) "Las estrategias de aprendizaje" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 411-433.

Fernández, C. (1996) "La creación léxica en la interlengua de español" en *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro: Universidad de Castilla la Mancha, pp. 213-219.

García Asensio, M. A. y González Argüello, M. V. (1999) "Enseñar lo incorrecto, aprender lo adecuado" en *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (v. I)*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 297-307.

García del Dujo, Angel., Martín García, Antonio Victor. y Pérez Grande, María Dolores. (2004). *Procesos de Formación On line*. Salamanca: Amarú.

Gómez Torrego, L. (1997 [2002]) *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

_____ (2002) *Análisis sintáctica. Teoría y práctica*. Madrid: SM.

_____ (2006) *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. (2 Vol.) Madrid: Arco Libros.

Instituto Cervantes (1999). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1999*. Madrid / Barcelona: Instituto Cervantes / Plaza & Janés / Círculo de Lectores.

_____ (2000). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*. Madrid / Barcelona: Instituto Cervantes / Plaza & Janés / Círculo de Lectores.

_____ (2001). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2001*. Madrid / Barcelona: Instituto Cervantes / Plaza & Janés / Círculo de Lectores.

(Anuarios disponibles en <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario>)

_____ (2001). *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española (Unidad y diversidad del español. El español en Estados Unidos. La situación actual)*. Valladolid: Instituto Cervantes
(http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol)

Liceras, J. M. (ed.) (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor

_____ (1996) *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

Magalhães Hiil, M. y Hil, A. (2000) *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Martín Martín, J. M. (2000) *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

_____ (2004) "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 261-286.

Montolío Durán, E. (coord.) (2002) *Manual práctico de escritura académica. (v. II)*. Barcelona: Ariel.

Otero Brabo Cruz, M. L. (2005) "Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza de e-le para alumnos brasileños" en *Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como*

lengua extranjera (ASELE): La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 501-506.

Penadés Martínez, I. (2003) "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores". *Lingüística en la red*, nº 1, pp. 1-29. (www.linred.com)

Piaget, J. (1962) *Comments on Vygotsky's critical remarks concerning The Language and Thought of the Child, and Judgment and Reasoning in the Child*. Cambridge: The MIT Press.
(<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/comment/piaget.htm>)

Quivy, R. y Campenhoudt, L. V. (1992/1988) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Richmond, P. G. (1984) *Introducción a Piaget*. Madrid: Fundamentos, D. L.

Saito, A. (2002) "Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses" (Memoria de Máster en Enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de Salamanca. Bienio 2001-2003. Dirigida por la Dra. Dña. Carmen Fernández Juncal) Disponible en *Biblioteca Virtual de la Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)*, nº 3. (<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/saito.shtml>)

Sánchez Iglesias, J. J. (2004) *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines, análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de español lengua extranjera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Sandes de Lima, E. I. A. (2002) "Algunos puntos importantes para el estudio de la adquisición/aprendizaje de E/LE por hablantes de portugués" en *Anales del 2º Congreso Brasileño de Hispanistas*.
(http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100019&lng=es&nrm=iso)

Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

_____ (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

_____ (2004) "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 391-409.

Seco, M. (1998) *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Sierra Martínez, F. (1999) "Algunos errores morfosintácticos en la expresión escrita del español como L2" en *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera (v.II)*. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 663-671.

Vázquez Costabeber, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt AM Main: Peter Lang.

_____ (1999) *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Edelsa.

Vigón Artos, S. (2005) "La cortesía en la enseñanza del ele a lusófonos" en *Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 658-669.

VVAA (2000) "Propuesta de actividades prácticas para facilitar a lusohablantes la adquisición de algunas estructuras en español" en *Actas del VIII Seminario de Dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos*. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 129-209.

Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.
(<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/index.htm>)

Índice de Anexos

Anexo 1: <i>Frequências de Língua e cultura espanhola IV</i> (primer y segundo semestre de los años lectivos 2004/2005 y 2005/2006)	131
Anexo 2: Programas de las asignaturas <i>Língua e cultura espanhola IV</i> (años lectivos 2004/2005 y 2005/2006)	145
Anexo 3: Enunciado de la encuesta personal	154
Anexo 4: Figura 20	157
Anexo 5: Figura 21	159
Anexo 6: Errores por sujetos.....	161
Anexo 7: Errores por categorías	185
Anexo 8: Corpus	211

Anexos

Anexo 1

Frequências Língua e cultura espanhola IV
(primer y segundo semestre de los años lectivos
2004/05 y 2005/06)

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA
ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO

PROVA: 1ª frequência "Língua e cultura espanhola IV"
ANO: 4º (2004/2005) CURSO: SAD

Nombre: _____ Apellidos: _____
Fecha: _____

1. Trabajas para una gran cadena de tiendas dedicada a la venta de ropa y complementos para caballero. Vais a abrir una nueva en Barcelona y por eso necesitáis adquirir una gran cantidad de estanterías, expositores, colgadores y perchas. Elabora una carta en la solicites catálogo y condiciones generales de venta a la empresa "El Perchero, SA". **(5 valores)**

2. Como responsable de las relaciones con los potenciales clientes de la empresa "El Perchero, SA", elabora la carta de respuesta a una solicitud en la que aparezca al menos lo siguiente: **(5 valores)**

- Asunto.
- Saludo.
- Acusar recibo de la solicitud y anunciar el envío.
- Referir las condiciones generales de venta relacionadas con los precios, la entrega, el porte y el pago.
- Agradecer el interés y ponerse a disposición del cliente.
- Despedida.

3. Se produce una huelga de aviones y el Sr. González no podrá asistir a la cita prevista con la Sra. García. Imagina que tú eres la secretaria o asistente del Sr. González. Deberás: **(5 valores)**

- Entrar en contacto con la Sra. García y comunicarle la imposibilidad de asistir.
- Solicitar un aplazamiento de la cita.
- Fijar una cita (fecha, lugar y hora)
- Comunicar al Sr. González la nueva fecha.
- Confirmar a la Sra. García la aceptación de la nueva fecha.

4. Completa los siguientes diálogos con el verbo adecuado en el pasado que consideres oportuno y acentúa las palabras cuando sea necesario.

(5 valores)

> ¡Hola, Manolo! ¿Como estas?
<Fatal. Ayer _____ un dia muy ajetreado.
>¿Por que? ¿Que _____ que hacer?
<Mi padre _____ por la escalera y lo _____ al hospital.
>¡Cuanto lo siento! ¿Esta grave?
<No, al principio _____ que _____ una pierna,
pero solo _____ dislocada.
>Menos mal, hombre. Que se mejore.
<Gracias.

>¿Que tal el viaje?
<Muy mal. _____(nosotros) muy mala suerte. El
coche _____ varias veces.
>Pero ¿que _____?
<El primer dia _____ un tiempo malisimo; _____ que
conducir muy despacio porque la carretera _____ muy peligrosa.
Al dia siguiente _____(nosotros) muy temprano para
recuperar el tiempo perdido, pero no _____ llegar muy lejos.
>¿Por que?
<Porque el coche _____, lo _____ a un taller y el
mecanico _____ casi una hora en llegar; mientras _____
esperando, _____ a llover, como el dia anterior.
>O sea, que un desastre.
<Pues si, la verdad. Espero que haya mas suerte la proxima vez.

**INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA
ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO**

**PROVA: 1ª FREQUÊNCIA “LÍNGUA E CULTURA ESPANHOLA IV”
ANO LECTIVO: 2005/2006 CURSO: SAD
ANO: 4º**

NOMBRE:

APELLIDOS:

1. Lee atentamente el siguiente texto y elabora un comentario, coherente y bien estructurado, sobre las principales ideas que trata: **(3 valores)**

“ENTRA EN VIGOR LA LEY ANTITABACO

Tras las campanadas, llegan los espacios sin humos
Emma Pinedo (Reuters). 01.01.2006 - 10:02h

Reuters

Con la llegada de 2006, los espacios sin humo se van a convertir en un lugar común en España, al entrar en vigor la **ley antitabaco** que prohíbe fumar en los centros de trabajo y establece importantes restricciones en bares y restaurantes.

El Ministerio de Sanidad justifica la ley argumentando que el 16 por ciento de todas las muertes que se producen en España de personas mayores de 35 años son consecuencia del consumo de tabaco.

La ley pretende limitar la disponibilidad y accesibilidad a los productos del tabaco y en ella prima el derecho de los fumadores a respirar aire no contaminado.

Sin embargo, desde el Club de Fumadores por la Tolerancia se alega que la ley 'somete a los fumadores a la persecución y a la inseguridad jurídica' y afirma que Sanidad tiene dudas, surgidas de las llamadas a un teléfono de consultas habilitado por el Ministerio, que no puede resolver.

A la vuelta de las vacaciones navideñas, no se podrá fumar en centros de trabajo públicos y privados, salvo en los espacios al aire libre, ni en los centros comerciales y salas de fiesta cuando se permita la entrada a menores, puesto que la edad legal para fumar son los 18 años.

Tampoco estará permitido encender un cigarrillo en los transportes públicos. En los trenes, por ejemplo, Renfe ha ofrecido a sus empleados un plan de formación para atender posibles crisis de ansiedad durante los viajes.

Uno de los aspectos más polémicos es la adaptación de los bares y restaurantes a la nueva normativa, ya que los locales con menos de 100 metros cuadrados habilitados al público tendrán que decidir si su establecimiento será un espacio libre de humo o no.

El resto tendrá un plazo de ocho meses para adaptar el local a la ley antitabaco, que incluye habilitar una zona de fumadores señalizada que no supere el 30 por ciento del local ni los 300 metros cuadrados. Las zonas para fumadores tendrán que contar además con un sistema de ventilación independiente y deberán estar completamente compartimentadas.

SANCIONES

La ley también incluye el establecimiento de sanciones si se incumplen las prohibiciones. Éstas oscilan entre los 30 euros, si la infracción es aislada, y los 600.000, en caso de transgresiones muy graves e incluso se podría llegar a la suspensión temporal de la actividad del infractor y al cierre provisional de los establecimientos.

Desde Fumadores por la Tolerancia aseguran que el Gobierno no sabe cómo controlar la prohibición, puesto que en la ley se delega en los órganos competentes de las comunidades autónomas que aún no existen.

Uno de los aspectos más criticados es que no se subvencionan los tratamientos para dejar el hábito, pese a lo cual se han registrado en las últimas semanas un aumento de las ventas de los parches de nicotina y otros productos para abandonar el hábito.

El teléfono de atención de dudas del ministerio ha recibido un aluvión de llamadas con cuestiones tan variopintas como si se va a poder fumar en los toros, el fútbol, las bodas o la feria de abril.

Y las respuestas varían: si están al aire libre se podrá fumar - caso de los toros o el fútbol - pero no en las casetas de la feria. En las bodas se podrá fumar cuando se haya contratado un local con una zona habilitada a tal efecto.”

2. Escribe esta carta: **(3 valores)**

Trabajas para una gran cadena de tiendas dedicada a la venta de ropa y complementos para señora. Vais a abrir una nueva tienda en Valencia y por eso necesitáis adquirir gran cantidad de estanterías, expositores, colgadores y perchas. Elabora una carta en la que solicites catálogo y condiciones generales de venta a la empresa “El Perchero S. A.”

3. Escribe esta carta: **(3 valores)**

El mayorista Blancura SA contesta al Hospital Santa María del Dolor remitiéndole un catálogo de sus productos (sábanas, toallas, etc.) y especificando las condiciones de generales de venta (precios, entrega, porte y pago). Comunica también la próxima visita de su representante para atender cualquier duda.
No olvides agradecer el interés.

4. Completa este diálogo: **(2 valores)**

—Hola, Peter, ¿qué tal el viaje del mes pasado?

—Muy bien. _____ [recorrer, nosotros] Andalucía.

—¿Sí? ¿Qué ciudades _____ [ver, vosotros]?

—Pues Granada, Sevilla, Córdoba... ¿Sabes? En Granada, el primer día,

_____ [encontrarse, yo] con una amiga de California, y nos _____ [acompañar, ella] todo el viaje.

—¡Qué casualidad! Os _____ [gustar] la Alhambra, ¿verdad?

- Sí, es fantástica. En Sevilla _____ [*dormir, nosotros*] en un hotel, con un patio árabe muy bonito.
- Oye, ¿y qué tal las tapas?
- ¡Buenísimas! _____ [*probar, yo*] el jamón serrano y el cazón. También _____ [*comprar, yo*] un kilo de pescado frito. Muy rico, pero mis amigos no _____ [*comer, ellos*] nada porque no les gusta.
- ¿Y te lo _____ [*comer*] tú todo?
- Sí, ja, ja, ja. En Córdoba _____ [*cenar, nosotros*] en un restaurante que nos _____ [*recomendar, ellos*]. Nos _____ [*preparar, ellos*] una paella enorme para los cinco.
- O sea, que conoces sobre todo la comida de Andalucía...
- Bueno, y las ciudades y los monumentos. En Sevilla _____ [*ver, nosotros*] la Catedral y la Giralda, y en Córdoba _____ [*visitar, nosotros*] la Mezquita.
- Entonces fue un viaje completo.
- Claro que sí. El viaje _____ [*merecer*] la pena.

5. Completa el principio de estas frases, utilizando el presente de subjuntivo y algunas de las siguientes palabras: *cuando, aunque, mientras, para que, hasta que, antes de que, después de que*. **(2 valores)**

- _____, *me vestiré de fiesta.*
- _____, *lo olvidaré todo.*
- _____, *mi herida no se cerrará.*
- _____, *nos mirarán pasar.*
- _____, *la vida reirá y seremos felices.*

6. Acentúa las palabras que consideres necesario: **(2 valores)**

1. Este libro es para mi y aquel para ti.
2. La unica forma de decirselo es sin preambulos.
3. El combate aereo duro hasta el amanecer.
4. En el renacia la esperanza cada vez que veia a Elena.
5. Se esforzaron inutilmente, aun sabiendo que era imposible lograrlo.
6. El pais continuo guerreando durante muchos años.
7. No se si esto se sostendra o si se caera.
8. Tu sabes que mi tio convencio a tu amigo.
9. Si no se lo pides, se lo cogera.

10. Te dire que si, que esto es lo que se necesita.
11. Para que le de una oportunidad, tendra que pedirmelo humildemente.
12. La lampara grande del salon no se encendera aun.
13. Creia ser inteligente, pero era muy estúpido.
14. Estamos reunidos para tomar una decision fundamental.
15. La imagen poseia un encanto impresionante.
16. Le daba vertigo asomarse desde el balcon del duodecimo piso.
17. Mas vale pajaro en mano que ciento volando.

7. Completa con la forma correcta del presente de indicativo: **(3 valores)**

1. Las clases _____ a las 12 hs.
2. Pedro _____ en una casa pequeña.
3. Yo _____ muchos amigos.
4. Yo _____ la ciudad de Quetzaltenango en Guatemala.
5. Los meseros del restaurante _____ el postre a los clientes.
6. Todos los días, Marina _____ a trabajar a las 8 de la mañana.
7. Karin y Beatriz _____ comida y ropa a los niños pobres.
8. Yo _____ hablar español y alemán.
9. Nosotras _____ mucho frío en esta ciudad.
10. Yo _____ muchas preguntas al profesor
11. Yo _____ veinticinco años.
12. Nosotros _____ un proyecto para la universidad.
13. Marina _____ al cine el viernes
14. Yo _____ el alemán.
15. Los perros _____ animales muy fieles.
16. Mis amigos _____ la siesta por la tarde.
17. Los niños _____ al fútbol en el patio.
18. Yo _____ tomar un café.

8. Escribe el nombre de los 12 meses del año, de los 7 días de la semana y por extenso los siguientes números: **(2 valores)**

- La semana tiene (7) _____ días.
- Mi madre tiene (67) _____ años.
- Cristóbal Colón descubrió América en (1492) _____
- Un año bisiesto tiene (366) _____ días.
- Salen juntos desde (1985) _____
- Gané en la lotería (2320) _____ euros.
- Mañana es (17) _____ de enero.

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA
ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO

Prova: 2ª frequência "Língua e cultura espanhola IV"
Ano lectivo: 2004/2005 Curso: SAD

Ano: 4º

1. Teniendo presente el texto que se te facilita, contesta a las siguientes cuestiones: **(5 valores)**

ECONOMÍA (www.elmundo.es/mundodinero/2005/06/13/economia/)

EN SU PRIMER EMPLEO

Sólo uno de cada diez jóvenes consigue un contrato indefinido

EUROPA PRESS

MADRID.- Sólo uno de cada diez jóvenes titulados consigue un contrato indefinido en su primer empleo, según un estudio elaborado por la consultora Accenture sobre el cumplimiento de las expectativas de los jóvenes universitarios tras su inserción en el mercado laboral.

El 48% de los jóvenes eligió su primer empleo porque fue el primero que le ofrecieron, mientras que cerca del 40% lo hizo por su vinculación a los estudios que realizó. Además, casi la mitad de los titulados inició su actividad profesional el mismo año en el que concluyó su carrera universitaria.

De 690 euros a 1.062

De acuerdo con los resultados de este estudio, con el paso del tiempo (algo más de tres años tras la licenciatura), los jóvenes perciben mejoras sobre las condiciones laborales de su primer empleo: se reduce su temporalidad, aumentan las jornadas a tiempo completo y se incrementa su retribución, pasando de los 690 euros iniciales al mes a una media de 1.062 euros.

Aunque se encuentran relativamente satisfechos con el puesto de trabajo que han alcanzado con los años, los jóvenes se muestran preocupados por la inestabilidad laboral y los bajos salarios.

Casi todos reconocen haber tenido dificultades para dar el salto al mercado laboral, alegando falta de información sobre las ofertas de empleo, desconocimiento sobre las Bolsas de trabajo (24%), falta de especialización y ausencia de prácticas, entre otros motivos.

Los hombres siguen mejor pagados

Las multinacionales llegan a retribuir un 40% más que las empresas privadas nacionales y los hombres siguen estando mejor pagados que las mujeres (un 21% más), especialmente si han

cursado estudios en universidades privadas y son titulados en carreras técnicas o ciencias experimentales.

Según este estudio, el sector público es el más deseado para trabajar, con un 26%, seguido de la educación (18%) y la sanidad (14%). Por su parte, el sector de las telecomunicaciones, el financiero, el industrial y el de consultoría son los más competitivos.

Tema del texto.

Estructura justificada del texto.

Cambia el título del texto.

Opinión personal sobre una idea o tema del texto.

2. Escribe esta carta: **(5 valores)**

“El día 16 del presente, la Librería Leoleo, sita en el nº 8 de la calle Balmes, 08007, Barcelona, escribe al Instituto Fray Luis de León, Plaça Sant Pere, 17007, Gerona, indicando que ha tomado buena nota de su pedido nº 56 del día 10 del mismo mes.

Subraya que, de conformidad con el artículo 4 de sus Condiciones Generales de Venta, todos los pedidos de los nuevos clientes deberán ir acompañados de un talón por el importe total de las mercancías encargadas.

Ruega la remesa de un cheque (200 euros) a la mayor brevedad. Nada más recibirlo, procederá a efectuar la expedición.

Agradece y se despide.”

3. Completa el texto con la preposición adecuada: **(5 valores)**

“La primera vez que Juan vio _____ María fue en una discoteca: María estaba bailando y Juan se fijó _____ ella. Juan se encargaba _____ los discos; era el pinchadiscos. Desde aquel día no podía hacer nada, nada salvo pensar _____ ella. Incluso _____ las noches soñaba _____ ella. Se había enamorado _____ María.

Lo primero que tenía que hacer era iniciar una conversación. Estaba muy nervioso, pero a pesar de ello se aproximó _____ María y comenzaron _____ hablar. Así supo su nombre, María, que se dedicaba _____ cuidar niños, que estaba estudiando inglés y, lo mejor, que iba _____ esa discoteca todos los domingos.

Desconfiaba _____ su suerte, pero se había empeñado _____ conquistar el corazón _____ María y, por fin, consiguió quedar _____ ella para comer. Pero María no acudió _____ la cita. Así que intentó llamarla; se había olvidado _____ la agenda y no se acordaba _____ el número.

_____ la noche, volvió _____ la discoteca y allí estaba ella. María se le acercó y le pidió disculpas. Su novio había vuelto _____ un viaje _____ trabajo...”

4. Comenta, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en las actividades realizadas, el siguiente fragmento de El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha”: **(5 valores)**

En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:

—La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.

—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.

—Aquellos que allí ves —respondió su amo—, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

—Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

Y, diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran, antes iba diciendo en voces altas:

—Non fuyades, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete.

Levantóse en esto un poco de viento, y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por don Quijote, dijo:

—Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA
ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E GESTÃO

PROVA: 2ª FREQUÊNCIA LÍNGUA E CULTURA ESPANHOLA IV
ANO LECTIVO: 2005-2006
CURSO: SAD ANO: 4º

1. Lee la siguiente conversación entre dos compañeras de trabajo y redacta la carta: (7 valores)

- Hola Carmen. ¡Qué hay!
- Hola, mira, el jefe me ha dicho que escriba una carta a la empresa Alsa para pedir informes sobre un nuevo cliente – Transportes Gutiérrez - , y yo, es que ni idea.
- No te preocupes, que yo te ayudo. A ver...en ese cajón hay unos formularios modelo para mandar con estas cartas. Constan ya de todas las preguntas necesarias. Coge uno. ¿Ves? Arriba escribes el nombre de la empresa que nos quiere cursar el pedido. En la carta sólo tienes que pedir que te lo devuelvan una vez cumplimentado. Lo importante es ser muy cortés, ya que vas a pedir unos datos, digamos...delicados. ¡Ah!, y la longitud...sobre todo ve al grano, cuanto más corta y directa sea la carta mejor. Termina asegurando reserva y despídete.
- Bueno, pues empiezo con “Señores”.
- No, mujer...”Distinguidos Señores”.
- Vale. ¿Y luego?
- “Les quedaríamos muy agradecidos...”

2. Completa con coherencia las siguientes expresiones de sentimientos: (6 valores)

1. Ira:

No me gusta que.....porque.....
Me frustra.....porque.....
Estoy indignado.....ya que.....
Me fastidia que aunque... ..
Quiero que... .. puesto que

2. Tristeza:

Estoy decepcionado/a....., por eso.....
Me entristece que.....
Me duele que..... porque... ..
Quería.....a pesar de que.....
Deseo que... .. para que

3. Temor:

Estoy preocupado/a.....
Temo.....porque
Me da miedo.....
No quiero.....
Necesito.....
Quiero.....

4. Arrepentimiento:

Me avergüenza que.....ya que.....
Me arrepiento de.....
Lamento que.....

No quería.....
Quiero que.....porque.....

5. Amor:

Me encanta que.....
Quiero que.....puesto
que.....
Comprendo.....
Aprecio.....
Te agradezco que.....ya que

3. Comenta el siguiente texto: (7 valores)

JUGAR AL PÁDEL O PILOTAR UN AVIÓN EN PLENA JORNADA LABORAL

LA PLANTILLA DE MICROSOFT TIENE FLEXIBILIDAD NO SÓLO PARA DISFRUTAR DE SU FAMILIA, TAMBIÉN DE SUS AFICIONES

Javier F. Magariño / MADRID (08-05-2006)

La última entrega del Great Place to Work (buen lugar para trabajar), informe que analiza el clima laboral de las empresas de medio mundo, viene a decir que cualquier ingeniero informático debería aspirar a trabajar en Microsoft, la fábrica de software de Bill Gates. En España es la firma tecnológica que mejor trata al empleado y la cuarta compañía del país -superada por Danone y las farmacéuticas Lilly y Roche Farma- para desarrollar una carrera profesional.

El estudio también dice que Microsoft es el sitio donde más se hace por conciliar lo laboral con lo personal. Y es gracias a una flexibilidad que va más allá del permiso por maternidad o de la concentración del horario para atender a la familia. 'Llevo 15 años aquí y la política que incentiva la atracción y retención de los mejores profesionales ya existía cuando entré', dice el director de operaciones, Enrique Fernández-Laguilhoat. La propia Great Place to Work sostiene que un buen lugar para ganarse el salario es aquel en el que 'puedes confiar en aquéllos para quienes trabajas, sientes orgullo por lo que haces y disfrutas con las personas del entorno'.

El de Julián Isla es un ejemplo de la flexibilidad de Microsoft. Cuando saluda a un compañero afincado en otro país indica que es jefe de equipo de soporte de Microsoft Ibérica y también piloto de aviones. 'Nos presentamos comentando a qué dedicamos nuestro tiempo libre porque es habitual que la gente de Microsoft se gestione su propia jornada para dejar hueco a la familia, amigos o a una

afición. La mía es pilotar', comenta.

El currículum de Isla, de 33 años, refleja su entrada en Microsoft hace ocho. Antes trabajó en un par de compañías y valora que en su actual empresa le ofrecieran la confianza suficiente como para no tener que renunciar al proyecto personal de aprender a volar. El periodo de formación le obligaba a abandonar el puesto de trabajo a media jornada para dirigirse al aeródromo de Cuatro Vientos (Madrid). Ahora no es extraño verle a los mandos de una avioneta, pero tampoco lo es encontrarle trabajando en casa a las 11 de la noche. 'La empresa nos da un portátil, un móvil y conexión a internet y simplemente nos pide que cumplamos con los objetivos sin preguntar cuándo o dónde lo hacemos', explica Isla.

Carlos Morell es uno de sus compañeros, ingeniero de sistemas y jugador profesional de pádel. A los 34 años tiene la forma física envidiable que le proporcionan un par de horas diarias de entrenamiento. 'Hacer deporte al aire libre me carga de energía para seguir con mi trabajo tras un corte. No soy distinto a cualquier otro en Microsoft, pero en mi círculo de amigos sí soy un caso extraño y no suelo presumir', afirma.

Morell goza de tanto reconocimiento en su empresa como en las pistas: ocupa el puesto 47 en el ranking internacional de jugadores de pádel. Su jefe, Luis Sánchez, no tiene problema con el hecho de que Carlos dispute los 16 torneos de entidad que se celebran al año ni con la necesidad de que entrene en horas de trabajo para el resto de los españoles. De hecho, el propio Sánchez, jefe de equipo, también es de los que aprovecha la flexibilidad para atender su hobby: hacer muebles.

El taller está en su casa de Manzanares el Real (Madrid) y necesita tiempo tanto para coger el serrucho como para atender una oportunidad de compra: 'Me gustan las maderas exóticas y me llaman de almacenes en cualquier momento para que me acerque a recoger una partida. Si no tengo nada urgente, dejo mi puesto y me voy a cargar'.

Estos tres profesionales son conscientes de que su modelo de vida es implantable en otros sectores, aunque Fernández-Laguilhoat opina que la empresa española debe emprender el camino hacia la máxima flexibilidad posible. 'La política de recursos humanos de Microsoft pretende dar una capa de igualdad a todos sus empleados. Esa es la fórmula', argumenta el piloto Isla.

Para quien piense que a los de Microsoft sólo les falta que les laven el coche, su convenio también está al tanto de ese detalle. El empleado tiene una plaza gratuita de parking en el que puede solicitarlo. Al terminar la jornada encontrará su vehículo brillante por

un módico precio. Todo un incentivo para no cambiar de aires.

Anexo 2

Programas *Língua e cultura espanhola IV* (años lectivos 2004/05 y 2005/06)

Escola Superior de Tecnologia e Gestão

CURSO:SAD

ANO: 2004 / 2005

DISCIPLINA: LINGUA E CULTURA ESPANHOLA IV

ANO: 4 **TIPO:** Sem Anual **CARGA**

HORÁRIA:3/Semana

Docente(s):Guadalupe Arias Méndez

Coordenador da Área Científica: Prof. María del Carmen Ribeiro

1. Programa (Previsto Cumprido)

OBJETIVOS:

El primer objetivo de la asignatura de "Lengua y cultura española IV" es intentar eliminarlos problemas "clásicos" con la lengua española a nivel gramatical, así como llegar a un patamar de dominio superior de las construcciones oracionales complejas.

Por otro lado, como segundo objetivo, se pretende que los alumnos consoliden los conocimientos teóricos adquiridos en el nivel anterior y avancen hasta un dominio medio/superior de las técnicas de correo comercial así como de las técnicas de conversación telefónica, insistiendo en su vertiente más práctica.

Por último, se insistirá en la consolidación de la competencia comunicativa y cultural.

Las clases funcionan en régimen teórico-práctico.

CONTENIDOS:

1. La ortografía. Acentos;
2. Los pasados;
3. "Ya" y "todavía";
4. Verbos con preposición. Cambios de significado;

5. Ser y estar;
6. La pasiva. Recursos para evitarla;
7. Construcciones con "se";
8. Verbos de cambio;
9. Subjuntivo introducido por verbos (I);
10. Subjuntivo introducido por verbos (II);
11. Oraciones de relativo;
12. Construcciones temporales;
13. Construcciones concesivas;
14. Construcciones causales;
15. Construcciones consecutivas y finales;
16. Construcciones condicionales con "si";
17. Las oraciones condicionales y el estilo indirecto;
18. Construcciones condicionales;
19. Expresiones de deseo y de duda.
20. Técnicas de correo comercial (II);
21. Técnicas de conversación telefónica (II);
22. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas.

LECTURAS OBLIGATORIAS (ELEGIR UNA):

-GALDÓS, BENITO PÉREZ, *Marianela*, Madrid, Alianza Editorial , 2003.

-ANÓNIMO, *El Lazarillo de Tormes*, Madrid, Alianza Editorial.

Serán evaluadas en el primer semestre de forma oral (y posteriormente, cuando se crea oportuno)

TRABAJOS OBLIGATORIOS:

- PRENSA ECONÓMICA.
- TRADUCCIÓN CONTRATO PORTUGUÉS-ESPAÑOL

Ver Normativa.

2. Bibliografía Fundamental

- GONZÁLEZ MANGAS, Gaspar y M^a Carmen MARCOS DE LA LOSA, *Técnicas de conversación telefónica*. Madrid, Edelsa, 1999.
- MORENO GARCÍA, Concha, *Temas de gramática. Nivel superior*. Madrid, SGEL, 2003.
- PALOMINO, María Ángeles, *Técnicas de correo comercial*. Madrid, Edelsa, 2000.
- ROLLÁN, Marisol y María RUÍZ DE GAUNA, *Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas*. Madrid, Edinumen, 1999.

3. Bibliografía Suplementar

- FERNÁNDEZ CINTO, Jesús, *Actos de habla de la lengua española. Repertorio*. Madrid, Edelsa, 2001.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa, *Correspondencia comercial en español*. Madrid, SGEL, 1999.
- LAROUSSE, *Conjugación verbal de la lengua española*. Barcelona, Spes Editorial, 2001.
- RAE, *Diccionario de la lengua española*. (22^a edición), Madrid, Espasa Calpe, 2001 (2 volúmenes)

4. Método de Avaliação

Sistema de evaluación: continua y final.

4.1. Evaluación continua: alumnos de régimen general.

Obligatorio el 80% de asistencia a las clases.

La lectura de una de las dos obras literarias citadas es obligatoria.

La realización de los trabajos citados es obligatoria.

Sistema de evaluación:

- Parte escrita: 60% (una de las frecuencias tendrá que ser positiva)
- Parte oral: 20%

- Trabajos de clase y participación: 10%
- Actividad "Traducción contrato portugués-español": 10%

4.2. Evaluación continua: alumnos trabajadores-estudiantes.

La asistencia a las clases no tiene carácter obligatorio.

La lectura de una de las dos obras literarias citadas es obligatoria.

Sistema de evaluación:

- Parte escrita: 70% (una de las frecuencias tendrá que ser positiva)
- Parte oral: 30%

4.3. Evaluación final: cualquier alumno.

La lectura de una de las dos obras literarias citadas es obligatoria.

Sistema de evaluación:

- Parte escrita: 70%
- Parte oral: 30%

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA

Escola Superior de Tecnologia e Gestão

CURSO:SAD

ANO : 2005 / 2006

DISCIPLINA: LINGUA E CULTURA ESPANHOLA IV

ANO: 4 **TIPO:** Sem Anual **CARGA**

HORÁRIA:3/Semana

Docente(s):Guadalupe Arias Méndez

Coordenador da Área Científica: Prof. María del Carmen Ribeiro

1. Programa (Previsto Cumprido)

OBJETIVOS:

El primer objetivo de la asignatura de "Lengua y cultura española IV" es intentar eliminarlos problemas "clásicos" con la lengua española a nivel gramatical, así como llegar a un patamar de dominio superior de las construcciones oracionales complejas.

Por otro lado, como segundo objetivo, se pretende que los alumnos consoliden los conocimientos teóricos adquiridos en el nivel anterior y avancen hasta un dominio medio/superior de las técnicas de correo comercial así como de las técnicas de conversación telefónica, insistiendo en su vertiente más práctica.

Por último, se insistirá en la consolidación de la competencia comunicativa y cultural.

Las clases funcionan en régimen teórico-práctico.

CONTENIDOS:

1. Repaso general y ampliación de los temas que se han ido viendo más complicados para los alumnos, tales como: forma y uso de los tiempos del pasado, los acentos, el modo subjuntivo, etc.
2. Técnicas de correo comercial;
3. Técnicas de conversación telefónica;

4. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas.
5. Vocabulario y estructuras específicas de lenguaje económico.

2. TRABAJOS OBLIGATORIOS:

1. LECTURAS:

- GALDÓS, BENITO PÉREZ, *Marianela*, Madrid, Alianza Editorial , 2003.
- ANÓNIMO, *El Lazarillo de Tormes*, Madrid, Alianza Editorial.
- Serán evaluadas en el primer semestre de forma oral (y posteriormente, cuando se crea oportuno)
- Su realización es obligatoria para poder presentarse a la segunda frecuencia y poder seguir el régimen de evaluación continua.
- Esta actividad representa el 10% de la nota final.

2. PRENSA ECONÓMICA:

- La realización de esta actividad será **obligatoria** para poder seguir el régimen de evaluación continua y poder presentarse a la 2ª frecuencia.
- Esta actividad representa el 10% de la nota final.
- La actividad consiste en la selección, lectura y comentario libre (extensión de 2 a 5 págs., tamaño 12, tipo Arial, espacio simple entre líneas) de una noticia, editorial, artículo, etc., extraído de:
 - a) por un lado, www.cincodias.com, versión electrónica o formato papel, versión online;
 - b) por otro, www.diarioeconomico.com, versión electrónica o formato papel, versión online.
- Los dos textos, el extraído del periódico español y el extraído del periódico portugués, deberán entregarse junto con el comentario.
- La actividad se realizará una vez por mes, durante los meses de octubre, noviembre, diciembre, mayo y junio. Por tanto, 5 veces a lo largo del año lectivo.
- La fecha de entrega de cada uno de los comentarios será hasta el último día de clase de español de cada mes referido.

3. TRADUCCIÓN CONTRATO PORTUGUÉS-ESPAÑOL:

- Esta actividad tendrá un peso de 10% en la nota final, correspondiente al régimen de evaluación continua.
 - La fecha límite para entregar la traducción será el 14 de junio.
 - Se entregará únicamente la versión en español y en formato papel.
-

- Se podrán realizar todas las **consultas** que se crean necesarias a la docente sobre, **ATENCIÓN, palabras concretas, siglas, conceptos técnicos o vocabulario similar.**
-

3. Bibliografía Fundamental

- GONZÁLEZ MANGAS, Gaspar y M^a Carmen MARCOS DE LA LOSA, *Técnicas de conversación telefónica*. Madrid, Edelsa, 1999.
- MORENO, Concha, Victoria MORENO y Piedad ZURITA, *Avance. Curso de español nivel básico-intermedio*. Madrid, Edinumen, 2002.
- PALOMINO, María Ángeles, *Técnicas de correo comercial*. Madrid, Edelsa, 2000.
- ROLLÁN, Marisol y María RUÍZ DE GAUNA, *Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas*. Madrid, Edinumen, 1999.

4. Bibliografía Suplementar

- FERNÁNDEZ CINTO, Jesús, *Actos de habla de la lengua española. Repertorio*. Madrid, Edelsa, 2001.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa, *Correspondencia comercial en español*. Madrid, SGEL, 1999.
- LAROUSSE, *Conjugación verbal de la lengua española*. Barcelona, Spes Editorial, 2001.
- RAE, *Diccionario de la lengua española*. (22^a edición), Madrid, Espasa Calpe, 2001 (2 volúmenes)

5. Método de Avaliação

Sistema de evaluación: continua y final.

5.1. Evaluación continua: alumnos de régimen general.

La lectura de una de las dos obras literarias citadas es obligatoria.

La realización de los trabajos citados es obligatoria.

Sistema de evaluación:

- Parte escrita: 70% (una de las frecuencias tendrá que ser positiva)
- Parte oral: 10%
- Prensa Económica: 10%

- Actividad “Traducción contrato portugués-español”: 10%

5. 2. Evaluación continua: alumnos trabajadores-estudiantes.

La lectura de una de las dos obras literarias citadas es obligatoria.

La realización de la traducción es obligatoria.

Sistema de evaluación:

- Parte escrita: 70% (una de las frecuencias tendrá que ser positiva)
- Parte oral: 20%
- Actividad “Traducción contrato portugués-español”: 10%

5.3.Evaluación final: cualquier alumno.

La lectura de una de las dos obras literarias citadas es obligatoria.

Sistema de evaluación:

- Parte escrita: 100%

Anexo 3

Encuesta



INQUÉRITO SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA EXPRESSÃO ESCRITA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA



Nota: As palavras em *itálico> estão escritas em espanhol. Assinala com uma cruz a resposta que consideres mais adequada.*

- Quando começaste a estudar Secretariado na ESTG, já tinhas tido aulas de espanhol? Sim Não
- Se a tua resposta foi "sim", onde? Quanto tempo? _____
- Quando começaste a estudar espanhol na ESTG, já tinhas tido contacto com o espanhol? Sim Não
- Se a tua resposta foi "sim", indica através de que meio:

- Televisão/rádio espanhola
- Livros/revistas
- Famíliares/amigos
- Visitas/viagens a Espanha

6. Durante o tempo que estudaste espanhol na ESTG, o teu contacto com o espanhol era através:

- Das aulas
- Televisão/rádio espanhola
- Livros/revistas
- Famíliares/amigos
- Visitas/viagens a Espanha

8. No processo de aprendizagem de espanhol, qual foi o teu nível de dificuldade em aprender os seguintes aspectos?

(1 - Nenhuma dificuldade 2 - Pouca dificuldade 3 - Alguma dificuldade 4 - Bastante dificuldade 5 - Muita dificuldade)

	1	2	3	4	5
A diferença de grafias (letras)	<input type="checkbox"/>				
O artigo determinado: <i>el - la - los - las</i>	<input type="checkbox"/>				
O artigo indeterminado: <i>un - una - unos - unas</i>	<input type="checkbox"/>				
Os demonstrativos: <i>este - ese - aquel</i>	<input type="checkbox"/>				
Os possessivos: <i>mí - tú - su - nuestro</i>	<input type="checkbox"/>				
Os pronomes átonos de CD/CI: <i>lo - la - los - las - le - les - me - se - nos</i>	<input type="checkbox"/>				
Os pronomes tónicos com função de sujeito: <i>yó - tú - él - ella</i>	<input type="checkbox"/>				
A colocação dos pronomes átonos de CD/CI na frase	<input type="checkbox"/>				
A diferença entre determinante e pronome: <i>esta casa - ésta es azul</i>	<input type="checkbox"/>				
O plural e o singular	<input type="checkbox"/>				
O masculino e o feminino	<input type="checkbox"/>				
As preposições: uso	<input type="checkbox"/>				
As regras gerais de acentuação	<input type="checkbox"/>				
As regras de acentuação dos ditongos e hiatos: <i>família - secretaria</i>	<input type="checkbox"/>				
As regras gerais de acentuação dos monossílabos: <i>mí - sí - él - sé</i>	<input type="checkbox"/>				
As regras de acentuação dos interrogativos/exclamativos: <i>cuándo - cuando</i>	<input type="checkbox"/>				
As regras de acentuação dos advérbios acabados em -mente	<input type="checkbox"/>				
Os advérbios: <i>yá - todavía - aún</i>	<input type="checkbox"/>				



51308

8. No processo de aprendizagem de espanhol, qual foi o teu nível de dificuldade em aprender os seguintes aspectos? (CONTINUAÇÃO)

(1 - Nenhuma dificuldade 2 - Pouca dificuldade 3 - Alguma dificuldade 4 - Bastante dificuldade 5 - Muita dificuldade)

	1	2	3	4	5
A diferença entre <i>Sólo</i> - <i>solo</i>	<input type="checkbox"/>				
A mudança de <i>y</i> para <i>e</i> e de <i>o</i> para <i>u</i>	<input type="checkbox"/>				
A diferença entre <i>porque</i> - <i>por qué</i> - <i>porqué</i>	<input type="checkbox"/>				
Presente de Indicativo de verbos regulares: forma	<input type="checkbox"/>				
Presente de Indicativo de verbos irregulares: forma	<input type="checkbox"/>				
Os verbos: <i>ser</i> - <i>estar</i> - <i>haber</i> : forma	<input type="checkbox"/>				
Os verbos: <i>ser</i> - <i>estar</i> - <i>haber</i> : uso	<input type="checkbox"/>				
<i>Estar</i> + gerúndio: uso	<input type="checkbox"/>				
As perífrases verbais	<input type="checkbox"/>				
Os verbos pronominais: <i>me gusta</i> - <i>me llamo</i>	<input type="checkbox"/>				
Os verbos reflexivos: <i>me peino</i> - <i>me calgo</i>	<input type="checkbox"/>				
O pretérito perfeito: <i>he comido</i> : forma	<input type="checkbox"/>				
O pretérito perfeito: <i>he comido</i> : uso	<input type="checkbox"/>				
Os participios irregulares	<input type="checkbox"/>				
O indefinido: <i>comí</i> - <i>cantó</i> : forma	<input type="checkbox"/>				
O indefinido: <i>comí</i> - <i>cantó</i> : uso	<input type="checkbox"/>				
A diferença entre o uso do pretérito perfeito e do indefinido	<input type="checkbox"/>				
O pretérito <i>pluscuamperfecto</i> <i>había salido</i> : forma	<input type="checkbox"/>				
O pretérito <i>pluscuamperfecto</i> <i>había salido</i> : uso	<input type="checkbox"/>				
O condicional: forma	<input type="checkbox"/>				
O condicional: uso	<input type="checkbox"/>				
O futuro: forma	<input type="checkbox"/>				
O futuro: uso	<input type="checkbox"/>				
A diferença entre o uso do modo Indicativo e do modo conjuntivo: <i>subjuntivo</i>	<input type="checkbox"/>				
O presente de <i>subjuntivo</i> : forma	<input type="checkbox"/>				
O presente de <i>subjuntivo</i> : uso	<input type="checkbox"/>				

7. Com quantas matrículas acabaste a licenciatura em Secretariado? _____

8. Fizeste as 4 disciplinas de espanhol seguidas? Sim Não

9. Há outros aspectos que para ti representaram alguma dificuldade e que queiras comentar? (os teus comentários são mesmo importantes!)

Mais uma vez, obrigada pelo teu tempo e paciência!

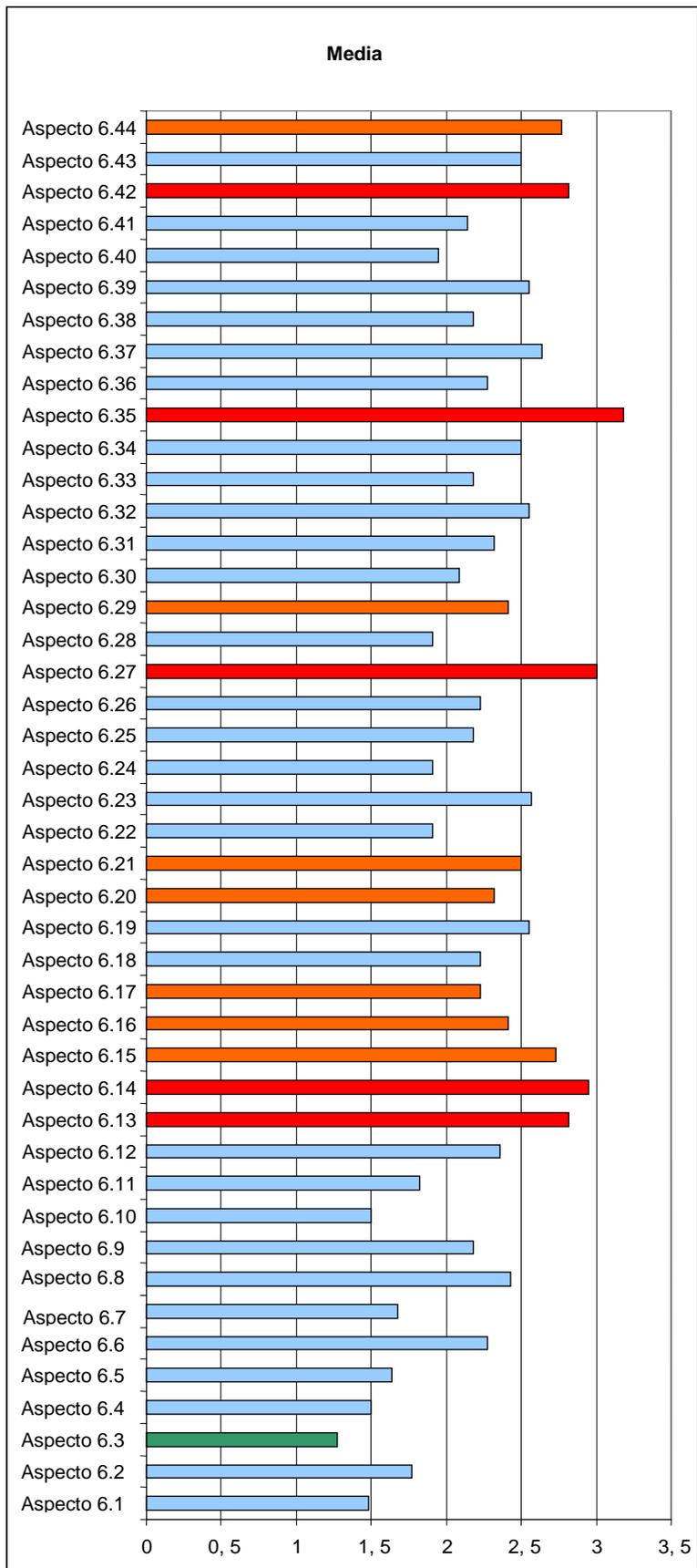
Anexo 4

Figura 20: Resultado de la Cuestión 6 (resultados estadísticos completos)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Aspecto 6.1	1	3	1,48	,680
Aspecto 6.2	1	3	1,77	,813
Aspecto 6.3	1	3	1,27	,550
Aspecto 6.4	1	3	1,50	,598
Aspecto 6.5	1	4	1,64	,727
Aspecto 6.6	1	4	2,27	,883
Aspecto 6.7	1	3	1,68	,839
Aspecto 6.8	1	4	2,43	,870
Aspecto 6.9	1	4	2,18	,958
Aspecto 6.10	1	3	1,50	,598
Aspecto 6.11	1	3	1,82	,795
Aspecto 6.12	1	4	2,36	,658
Aspecto 6.13	1	5	2,82	,907
Aspecto 6.14	2	5	2,95	,899
Aspecto 6.15	1	5	2,73	1,032
Aspecto 6.16	1	5	2,41	1,054
Aspecto 6.17	1	5	2,23	1,020
Aspecto 6.18	1	4	2,23	,752
Aspecto 6.19	1	4	2,55	,963
Aspecto 6.20	1	5	2,32	1,211
Aspecto 6.21	1	5	2,50	1,058
Aspecto 6.22	1	4	1,91	,868
Aspecto 6.23	1	4	2,57	,978
Aspecto 6.24	1	4	1,91	,971
Aspecto 6.25	1	4	2,18	,907
Aspecto 6.26	1	4	2,23	1,020
Aspecto 6.27	1	5	3,00	1,024
Aspecto 6.28	1	4	1,91	,921
Aspecto 6.29	1	5	2,41	1,221
Aspecto 6.30	1	4	2,09	,811
Aspecto 6.31	1	4	2,32	,894
Aspecto 6.32	1	4	2,55	1,057
Aspecto 6.33	1	4	2,18	1,006
Aspecto 6.34	1	4	2,50	1,012
Aspecto 6.35	1	5	3,18	1,006
Aspecto 6.36	1	4	2,27	1,032
Aspecto 6.37	1	4	2,64	1,093
Aspecto 6.38	1	4	2,18	,853
Aspecto 6.39	1	4	2,55	1,101
Aspecto 6.40	1	4	1,95	,844
Aspecto 6.41	1	4	2,14	1,062
Aspecto 6.42	1	5	2,82	1,097
Aspecto 6.43	1	4	2,50	1,012
Aspecto 6.44	1	5	2,77	1,066

Anexo 5

Figura 21: Media del nivel de dificultad en aprender algunos aspectos de la lengua española (medias completas)



Anexo 6
Errores por sujetos

1	1. 1	1 Veste
2	1. 2	1 de lo catálogo
3	1. 3	1 vuestros (>Distinguidos Señores)
4	1. 4	2 vuestros producto
5	1. 5	3 le saludo
6	2. 1	2 Veste
7	2. 2	4 vuestra (>Estimado Señor)
8	2. 3	1 por aparte correo
9	2. 4	5 Condiciones generales de ventas
10	2. 5	1 la entrega será realizada por nuestro personal y el porte también
11	2. 6	3 conta
12	2. 7	2 clearar
13	2. 8	1 venga a existir
14	3. 1	4 verificaremos
15	3. 2	1 Por el próximo mes
16	5. 1	6 vuestro
17	5. 2	7 vuestras ... les saluda(>Señores)
18	6. 1	3 IVA incluso
19	6. 2	4 Porte: en el acto de la entrega
20	6. 3	5 e
21	7. 1	6 Tudo
22	7. 2	1 ohimos

23	7. 3	8 vuestra empresa (>Est. Señores)
24	7. 4	2 nos gustaría de saber
25	7. 5	2 usteds
26	7. 6	9 vuestros productos
27	7. 7	3 Vamos (a) necesitar
28	7. 8	3 sería amable que usteds
29	7. 9	4 remetisen
30	7. 10	10 cond. G. de ventas
31	7. 11	7 podemos avaliar
32	8.1	8 tudo
33	8. 2	4 adjunto (a) la presente
34	8. 3	5 encontrán
35	8. 4	2 apreciarla gran variedad
36	8. 5	6 si pagamiento en el acto de entrega
37	8. 6	11 a vuestra disposición (dist. Señores) por que sea necesario
38	10.1	7 taja
39	12. 1	9 passado
40	12. 2	8 entendien
41	12. 3	5 Porte: 7 días dp de la recepción de los pedidos
42	13.1	12 nos quedamos a la espera de vuestra respuesta (est. Señores)
43	14.1	1 Madrid, el 12 de enero
44	14. 2	13 su escrito del días 7 del corriente
45	14. 3	3 en lo cual

46	14. 4	10 grande
47	14. 5	11 variedad
48	14. 6	5 (en) lo que respecta
49	14. 7	6 un primero pedido
50	14. 8	9 usted escojará
51	14. 9	7 del pido (pedido)
52	14. 10	4 la informamos
53	14. 11	8 primero pedido
54	14. 12	9 porte pago
55	15. 1	14 cond. Grales de ventas
56	15. 2	2 A (el>al) grado de todos,
57	15. 3	12 resultará una gran encomenda de estos
58	16. 1	6 solicitud fechada de 10 de enero
59	16. 2	10 las siguientes condiciones
60	16. 3	13 si la encomenda
61	16. 4	2 exceder
62	16. 5	3 si exceder
63	16. 6	14 a contar de la encomenda
64	16. 7	15 num plazo
65	16. 8	11 y nos ponemos a su entera disposición
66	17. 1	12 Distinguidos Señores
67	17. 2	7 necesitamos de
68	17. 3	15 de la vuestra gran variedad

69	17. 4	16 condiciones generales de ventas
70	17. 5	13 Departamiento de Marketing
71	18. 1	14 Destingidos
72	18. 2	15 correspondiendo a su atenta solicitud
73	18. 3	16 poderá
74	18. 4	16 con la mayor brevidad
75	18. 5	5 lo máximo
76	18. 6	3 de atraso uno día
77	18. 7	6 nos complace también le remitir
78	18. 8	8 agradecemos (de) antemano
79	18. 9	17 y se necesitar
80	18. 10	9 de
81	18. 11	17 alguna informacione
82	18. 12	18 através
83	18. 13	19 de telephono
84	18. 14	10 tendremos todo el gusto de ayudarle
85	18. 15	18 chefe
86	19. 1	17 tuvo
87	19. 2	20 tuvieste
88	19. 3	1 4 ha caido
89	19. 4	21 5 he llavado
90	19. 5	10 tenía partido
91	19. 6	11 había
92	20. 1	22 Tuvimos

93	20. 2	2	Averió
94	20. 3	6	Estaba
95	20. 4	18	Tuvo
96	20. 5	12 7	estabamos
97	20. 6	8	podemos
98	20. 7	3	averió
99	20. 8	9	hemos llevado
100	20. 9	13	demoró
101	20. 10	19 10	continuámos
102	20. 11	14	continuó
103	21. 1	4	cayó
104	21. 2	5	había partido
105	22. 1	6	paró
106	22. 2	7	paró
107	22. 3	15 11	nos quedamos
108	23. 1	23	Tuviestes
109	23. 2	8	Cayó
110	23. 3	9	habia quebrado
111	24. 1	24	Tuviemos
112	24. 2	10	Paró
113	24. 3	16 12	Estaba
114	24. 4	19	Tuvo
115	24. 5	11	Averió

116	24. 6	17	demoró
117	24. 7	25	estuvimos
118	24. 8	13	estaba
119	25. 1	26	Tuvieste
120	25. 2	12	Cayó
121	25. 3	27	Piensaba
122	25. 4	13	había partido
123	26. 1	28	Tuvimos
124	26. 2	14	Averió
125	26. 3	20 18	estuve
126	26. 4	29	tuvimos
127	26. 5	19 14	estabamos
128	26. 6	20	fuiamos a
129	26. 7	15	averió
130	26. 8	15	ha demorado
131	26. 9	30	empenzó
132	27. 1	21	tubo
133	27. 2	31	tubieste
134	27. 3	20	caíu
135	27. 4	16	partió
136	28. 1	32	Tubiémos
137	28. 2	16	Avarió
138	28. 3	21 33	hiciestéis
139	28. 4	22 34	estube

140	28. 5	35	tubiémos
141	28. 6	17	avarió
142	28. 7	22	demoró
143	29. 1	18	Cayó
144	29. 2	19	había partido
145	31. 1	36 20	tombó
146	31. 2	21	había partido
147	32. 1	22	averió
148	32. 2	23 17	estaba
149	32. 3	23	estropeó
150	32. 4	18	hemos llevado
151	32. 5	19 24	habia demorado
152	32. 6	20	había comenzado
153	33. 1	24	cayó
154	33. 2	25	fué
155	33. 3	21	pensava
156	33. 4	21	era
157	33. 5	22	estava
158	34. 1	25	paró
159	34. 2	23	estava
160	34. 3	24 22	estavamo
161	34. 4	26	paró
162	34. 5	26	llevó

163	34. 6	25	estavamos
164	35. 1	27	cayó
165	36. 1	28	paró
166	36. 2	23	ha pasado
167	36. 3	26	acordamos
168	36. 4	24	hemos conseguido
169	36. 5	37 29	avarió
170	36. 6	27	llevó
171	37. 1	30	cayó
172	37. 2	38	diseran
173	37. 3	25	ha quebrado
174	38. 1	26	tuviéramos
175	38. 2	31	paró
176	38. 3	39 27	ha pasado
177	38. 4	28	estaba
178	38. 5	40	tuvisimo
179	38. 6	7 29	hemos nos levantado
180	38. 7	28 30	hemos
181	38. 8	41	se estrupió
182	38. 9	29	llevó
183	38. 10	30 31	continuaba
184	39. 1	32	tener
185	39. 2	33 o	conseguir
186	39. 3	31	pero están equivocados hay

187	39. 4	2 que, pienso, que (repetición) las mujeres (...)
188	39. 5	42 tiempo intero
189	39. 6	11 por veces
190	39. 7	27 papel multifacetado
191	40. 1	43 qualquier
192	41. 2	4 un de los problemas
193	41. 3	32 acaban sus carreteras
194	41. 4	44 veen
195	41. 5	45 cerran
196	41. 6	28 aspecto focado
197	41. 7	33 se verifican al nivel
198	41. 8	34 de los pagados
199	41. 9	3 ¿porqué?
200	41. 10	4 Pero (en vez de “sino”) a los hombres
201	41. 11	8 Para se dedicar
202	41.12	12 5 Los salarios de las mujeres también son más bajos que los (de) (los) hombres
203	41. 13	5 está muy malo (en vez de “mal)
204	42. 1	29 están envolidas
205	42. 2	30 o que en mi opinión
206	42. 3	6 también no
207	42. 4	24 y dp llega
208	42. 5	7 a la conclusión de (omisión del relativo “que”)
209	42. 6	46 no haz diferencia (jóvenes univ.)

210	42. 7	9 que que mejore para lo bien
211	42. 8	31 gera miseria
212	42. 9	47 miseravel
213	43. 1	48 teniendo
214	43. 2	49 no ha trabajo
215	43. 3	32 una descida
216	44. 1	10 no lo se
217	44. 2	8 porque (interrogativo) dp en el mundo
218	44. 3	50 deferencia en la retribución
219	44. 4	51 intiendo
220	44. 5	52 capaces
221	44. 6	33 ter
222	44. 7	53 encúanto
223	44. 8	6 (derechos) que (los) de los hombres
224	44. 9	11 el proceso académico es lo mismo
225	44. 10	54 no tienen ventajas ningunas
226	44. 11	9 ¿porque?
227	44. 12	55 Ventages
228	44. 13	56 Que a peastr
229	45. 1	57 sin nunca consigieren
230	45. 3	58 y dp empezaren a trabajar
231	45. 4	13 cuando conocemos (a) alguien
232	45. 5	34 muy influyente

233	45. 6	35 tb no que se trata a su retribución
234	45. 7	59 grand potencia
235	45. 8	60 grand parte
236	45. 9	36 tienen mau-de-obra
237	46. 1	10 no inician su carrera profesional luego
238	46. 2	61 no tienen
239	46. 3	62 no tienen
240	46. 4	63 posibilidad
241	46. 5	35 con el pasar de los tiempos
242	46. 6	36 las empresas procurar
243	46. 7	37 las empresas procurar
244	46. 8	14 necesitan de poner
245	46. 9	25 tienen mucha gana
246	46. 10	15 para trabajar
247	46. 11	38 no demore mucho
248	46. 12	64 en conseguir mi primer empleo
249	47. 1	39 la incerteza
250	47. 2	40 16 cercan (a) los jóvenes universitarios
251	47. 3	65 futuro profesional
252	47. 4	66 para intedar
253	47. 5	67 cualquier trabajo
254	47. 6	11 o orden
255	47. 7	37 objetivos
256	47. 8	41 rendimiento

257	47. 9	68	acceptable
258	47. 10	17	sus exigencias para con los
259	47. 11	69	nuevos profesionales, así como estos
260	47. 12	70	respecto
261	47. 13	71	comprensión y
262	47. 14	72	respecto mutuo
263	47. 15	26	73 que recide las buenas relaciones
264	47. 16	38	objetivos
265	47. 17	42	hay que haber
266	47. 18	74	en relación
267	48. 1	12	la dificultad tiene a (en vez de “que”) ver
268	48. 2	39	a discriminación
269	48. 3	75	preferen
270	48. 4	76	por pensaren que
271	48. 5	77	que la mujere
272	48. 6	78	ser solamente mujere
273	48. 7	40	es un ponto
274	48. 8	43	flaco
275	48. 9	41	oferecidos
276	48. 10	42	as mujeres
277	48. 11	44	para desenvolver
278	48. 12	45	un empleo
279	48. 13	18	en la realidad es que

280	48. 14	13 no solamente (...) pero (en vez de "sino") tb
281	48. 15	43 comprensivas
282	48. 16	34 yo espero que la mentalidad va cambiando
283	48. 17	27 y se de
284	48. 18	14 o (¿?) las mismas oportunidades
285	48. 19	79 grand cadena
286	48. 20	28 por eso motivo
287	48. 21	19 necesitamos de
288	48. 21	29 cond. Grales de ventas
289	48. 22	30 cond. Grales de ventas
290	48. 23	31 cond. Grales de ventas
291	48. 24	44 analizaremos y
292	48. 25	15 despertando el interés de nosotros
293	48. 26	16 les saludamos Atentamente
294	50. 1	45 interés demostrado
295	50. 2	46 em
296	50. 3	32 solicitada por vosotros en la misma
289	50. 4	46 anexo enviamos
297	50. 5	12 aprovechamos para informarlos que
298	50. 6	20 en el próximo
299	50. 7	80 día 18 del corriente
300	50. 8	81 receberan
301	51. 1	21 en el próximo mes
302	51. 2	33 vuestros productos (>est. Señores)

303	51. 3	34 de vuestra empresa
304	51. 4	35 vuestra rápida respuesta
305	52. 1	82 Meyo
306	52. 2	35 Tenemos todo el gusto en esclarecerle
307	52. 3	7 Visita del nuestro representante
308	54. 1	83 podrá beneficiar las siguientes condiciones
309	54. 2	47 se encomendar
310	54. 3	36 el pago es hecho cuando se haga el pedido
311	54. 4	22 hará una visita en la próxima semana
312	55. 1	23 representamos (a) una gran cadena
313	55. 2	24 vamos (a) abrir
314	55. 3	84 cantidades
315	56. 1	47 soportar gastos
316	56. 2	8 para cantidades hasta el máximo de
317	56. 3	85 qualquier duda
318	56. 4	86 qualquier otra duda
319	56. 5	36 le saludamos (>est. Señores)
320	57. 1	37 vuestro catálogo (>dist. Señores)
321	57. 2	17 pues que (en vez de “porque”) vamos
322	57. 3	48 conversa telefónica
323	57. 4	87 siguientes
324	57. 5	88 cantidades
325	57. 6	38 vuestra propuesta

326	57. 7	37	reciben	nuestros saludos
327	58. 1	39	vuestra	carta (>dist. Señores)
328	58. 2	89	lencios	
329	58. 3	18		no tienen algún porte
330	58. 4	25	pago es de	contrareembolso
331	58. 5	40 38	para que podéis	esclarecer
332	58. 6	9	va a visitarles (el)	próximo 18
333	58. 7	48	reiterandoles el grato	por el interés
334	59. 1	90	destinguidos	
335	59. 2	91	tiemos	
336	59. 3	49	neste	
337	59. 4	50	nova	
338	59. 5	92	poseamos	
339	59. 6	49	en alargarla	
340	59. 7	26	necesitar de	
341	59. 8	41	solicitamos a vosotros	
342	59. 9	42	veustros	productos
343	59. 10	51	vos	pedimos
344	59. 11	983	nos indicuen	
345	59. 12	94	quales	
346	59. 13	95	de genta	
347	60. 1	96	destinguidos	
348	60. 2	97	qualquier	
349	60. 3	52	vos	enviamos

350	60. 4	98 nuesva creación
351	60. 5	19 es que son productos
352	60. 6	99 san
353	60. 7	100 pueden ser llavados
354	60. 8	50 a la máquina
355	60. 9	20 es que es una oportunidad
356	60. 10	101 he cir (>hacer)
357	60. 11	102 ayora
358	60. 12	103 de neustra
359	60. 13	27 empresa (a) hacer
360	60. 14	104 una demostración
361	60. 15	105 de neustros productos
362	60. 16	106 qualquier duda
363	60. 17	53 tudo
364	60. 18	107 sen compromiso
365	60. 19	108 no piera esta oportunidad
366	60. 20	43 veustra atención
367	61. 21	28 vamos (a) abrir
368	62. 22	13 lo
369	62. 23	109 plazer
370	62. 24	51 tendrán que ser pagos
371	62. 25	52 los productos podrán ser pagos
372	62. 26	29 irá (a) visitar

373	62. 27	54 su establecimiento
374	62. 28	30 en la próxima
375	63. 1	39 Recurrimos
376	63. 2	40 Comieran
377	63. 3	55 comeste
378	63. 4	41 recomendaran
379	63. 5	42 prepararan
380	65. 1	53 43 Recogemos
381	65. 2	110 veiste
382	65. 3	111 comieste
383	65. 4	112 veímos
384	67. 1	44 Recorremos
385	67. 2	45 veíais
386	67. 3	113 acompañó
387	67. 4	46 gustais
388	67. 5	44 comió
389	67. 6	114 veímos
390	69. 1	115 47 Hemos recorrido
391	69. 2	48 han visto
392	69. 3	14 encontréme
393	69. 4	45 49 ha acompañado
394	69. 5	50 hemos dormido
395	69. 6	51 han comido
396	69. 7	52 has comido

397	69. 8	53	hemos cenado
398	69. 9	54	han recomendado
399	69. 10	116 55	hemos visto
400	69. 11	117 56	hemos visitado
401	69. 12	57	ha merecido
402	71. 1	58	Recorremos
403	71. 2	118	Veheran
404	71. 3	59	ha gustado
405	71. 4	119	comeran
406	71. 5	56	comeste
407	71. 6	60	han recomendado
408	71. 7	61	prepararan
409	71. 8	120	vehimos
410	73. 1	62	Hemos recorrido
411	73. 2	121	Veistéis
412	73. 3	63	han gustado
413	73. 4	64	han recomendado
414	73. 5	65	prepararan
415	73. 6	122	veymos
416	75. 1	54 66	Hemos corrido
417	75. 2	123	Veíron
418	75. 3	124	Comeron
419	75. 4	57	comeste

420	75. 5	125	veímos
421	77. 1	4	por que acredito
422	77. 2	58	ter
423	77. 3	59	lazer
424	77. 4	60	dar más rendimento
425	77. 5	31	vamos (a) hacer
426	77. 6	61	distracción/ lazer
427	77. 7	126	desconzar
428	77. 8	55	es mismo necesario
429	77. 9	62	descontrair
430	77. 10	67	para continuar a trabajar
431	77. 11	127	medio día
432	77. 12	56	enfadados de hacer siempre lo mismo
433	77. 13	128	un momento de descontración
434	77. 14	68	es lo mejor para recupera energías
435	77. 15	57	criar un
436	77. 16	129	bon ambiente
437	77. 17	130	trabajadors
438	77. 18	131	sintan
439	77. 19	58	confortables
440	77. 20	21	¿Porque?
441	77. 21	59	Cria
442	77. 22	63	Lazer
443	77. 23	64	Descontrair

444	77. 24	65 Stress
445	77. 25	66 Resumindo
446	77. 26	60 Criación
447	77. 27	67 Lazer
448	77. 28	132 Ayora
449	77. 29	68 Si vale o no a pena
450	77. 30	69 invertir
451	77. 31	133 en este poyecto
452	77. 32	46 Pues esto tienes
453	77. 33	61 algunos encargos
454	77. 34	70 e gastos
455	78. 1	62 sacar una formación
456	78. 2	32 lo que va a afectar (a) su vida
457	78. 3	134 profesional
458	78. 4	47 ya que él (>persona) se queda sin vida
459	78. 5	69 andar siempre a cambiar de empresa hasta
460	78. 6	135 encontraren
461	78. 7	63 el clima laboral se queda mejor
462	78. 8	71 despedimentos por parte de los trabajadores
463	78. 8	22 no solo (...) pero (en vez "sino") tb
464	78. 9	10 ya que son ellos (los) que contribuyen
465	78. 10	11 el imagen
466	78. 11	15 una de las maneras de lo conseguir

467	78. 12	136	diminuición
468	79. 1	72	el tx reflecte una empresa
469	79. 2	137	bien estar
470	79. 3	138	no solo profesional
471	79. 4	139	como tb su bien estar
472	79. 5	12	la Microsoft
473	79. 6	70	dp de ser estudiado
474	79. 7	48	eso motivo
475	79. 8	140	gaño
476	79. 9	32	les hagan sentir realizados
477	79. 10	141	la empresa des da todo
478	79. 11	142	sintan
479	79. 12	143	en troca
480	79. 13	144	cumplam
481	79. 14	73	objetivos
482	79. 15	74	los empleados cumpliren sus obligaciones
483	79. 16	145	elles
484	79. 17	146	se sientem
485	79. 18	147	grand empresa
486	79. 19	148	atraves
487	79. 20	75	así atinge
488	79. 21	76	quer los
489	79. 22	77	objetivos de la empresa
490	79. 23	78	quer los

491	79. 24	79	objetivos	de sus empleados
492	79. 25	64	suceso	
493	80. 1	149	el	contentamiento de los trabajadores
494	80. 2	150	se	reflecten en
495	80. 3	151	la concentración es el	diñero
496	80. 4	13	la	M.
497	80. 5	80	lazer	
498	80. 6	71	es	centrada
499	80. 7	152	creación	
500	80. 8	33	van	(a) crear
501	80. 9	65	suceso	
502	80. 10	66	nos quedamos	en un tiempo
503	80. 11	67	donde los	postes de trabajo
504	80. 12	68	son	raros,
505	80. 13	153	toda la política de	conduta
506	80. 14	69	suceso	
507	80. 15	81	la flexibilidad...de	reflecte
508	80. 16	154	satisfación	
509	80. 17	155	consecuentemente	
510	80. 18	82	mejor actuación en sus	tarefas
511	81. 1	83	onde	
512	81. 2	70	las personas tb	procurar
513	81. 3	156	bien-estar	

514	81. 4	34 dando (a) las personas la posibilidad
515	81. 5	23 Así, podrá (Ø) un nuevo método
516	81. 6	157 para incrementar la productividad de
517	81. 7	71 Deberían procurar
518	82. 1	72 el mando profesional
519	82. 2	84 sendo muy competitivo
520	82. 3	73 al avance de las nuevas tecnologías
521	82. 4	35 que son mejoradas de día
522	82. 5	36 para día
523	82. 6	14 la M.
524	82. 7	38 apoyando (a) sus empleados
525	82. 8	74 empresas que disponen a sus empleados
526	82. 9	37 puedan llevar su mente para otros asuntos
527	82. 10	158 so
528	82. 11	38 tengo a lamentar que solamente
529	82. 12	39 ofrecen o apoyan (a) sus empleados
530	82. 13	85 se los trabajadores
531	82. 14	159 estuvieren bien,
532	82. 15	86 sin stress
533	82. 16	87 se sinta
534	83. 1	15 relativamente a (la) jornada laboral
535	83. 2	160 olíticas
536	83. 3	161 y con las faciades a quien ahí trabaja

Anexo 7
Errores por categorías

Categoría: Errores de concordancia

1. 1. 3 1 **vuestros** (>Distinguidos Señores)
2. 1. 4 2 **vuestros producto**
3. 1. 5 3 **le** saludo
4. 2. 2 4 **vuestra** (>Estimado Señor)
5. 2. 3 5 Condiciones generales de **ventas**
6. 5. 1 6 **vuestro**
7. 5. 2 7 **vuestras** ... les saluda(>Señores)
8. 7. 3 8 **vuestra** empresa (>Est. Señores)
9. 7. 6 9 **vuestros** productos
10. 7. 10 10 cond. G. de **ventas**
11. 8. 6 11 a **vuestra** disposición por que sea necesario
12. 13.1 12 nos quedamos a la espera de **vuestra** respuesta
13. 14. 2 13 su escrito del **días** 7 del corriente
14. 15. 1 14 cond. Grales de **ventas**
15. 17. 3 15 de la **vuestra** gran variedad
16. 17. 4 16 condiciones generales de **ventas**
17. 19. 1 17 **tuvo**
18. 20. 4 18 **Tuvo**
19. 24. 4 19 **Tuvo**
20. 26. 3 20 15 **estuve**
21. 27. 1 21 **tubo**
22. 28. 4 22 39 **estube**

23.	32. 5	23 4 habia demorado
24.	42. 4	24 y dp llega
25.	46. 9	25 tienen mucha gana
26.	47. 16	26 80 que recide las buenas relaciones laborales
27.	48. 16	27 y se de
28.	48. 19	28 por eso motivo
29.	48. 20	29 cond. Grales de ventas
30.	48. 21	30 cond. Grales de ventas
31.	48. 22	31 cond. Grales de ventas
32.	50. 3	32 solicitada por vosotros (>est. Señores) en la misma
33.	51. 2	33 vuestros productos (>est. Señores)
34.	51. 3	34 de vuestra empresa
35.	51. 4	35 vuestra rápida respuesta
36.	56. 5	36 le saludamos (>est. Señores)
37.	57. 1	37 vuestro catálogo (>dist. Señores)
38.	57. 6	38 vuestra propuesta
39.	58. 1	39 vuestra carta (>dist. Señores)
40.	58. 5	40 32 para que podéis esclarecer
41.	59. 8	41 solicitamos a vosotros
42.	59. 9	42 veustros productos
43.	60. 20	43 veustra atención
44.	67. 5	44 comió
45.	69. 3	45 38 ha acompañado
46.	77. 32	46 Pues esto tienes

47. 78. 4 47 ya que él (>persona) se queda sin vida social
48. 79. 7 48 eso motivo

Categoría: Errores semánticos

- 1 2. 4 1 la entrega será realizada por nuestro personal y el porte también
- 2 2. 6 2 clarear
- 3 6. 1 3 IVA incluso
- 4 6. 2 4 Porte: en el acto de la entrega
- 5 12. 3 5 Porte: 7 días dp de la recepción de los pedidos
- 6 19. 6 6 había
- 7 20. 5 7 4 estabamos
- 8 20. 9 8 demoró
- 9 20. 11 9 continuó
- 10 22. 3 10 8 nos quedamos
- 11 24. 3 11 Estaba
- 12 24. 6 12 demoró
- 13 26. 3 15 13 estuve
- 14 26. 5 14 11 estabamos
- 15 26. 6 15 fuimos a
- 16 28. 3 16 38 hiciestéis
- 17 28. 7 17 demoró
- 18 32. 2 18 estaba
- 19 32. 5 18 19 habia demorado

20	33. 2	20 fué
21	34. 5	21 llevó
22	36. 6	22 llevó
23	38. 7	23 26 hemos
24	38. 9	24 llevó
25	38. 10	25 27 continuaba
26	39. 3	26 pero están equivocados hay
27	41. 1	27 acaban sus carreteras
28	41. 5	28 se verifican al nivel
29	41. 6	29 de los pagados
30	46. 5	30 con el pasar de los tiempos
31	46. 6	31 las empresas procurar
32	46. 7	32 las empresas procurar
33	46. 10	33 no demore mucho
34	47. 1	34 la incerteza
35	47. 2	35 8 cercan (a) los jóvenes universitarios
36	47. 9	36 rendimiento
37	47. 18	37 hay que haber
38	48. 8	38 flaco
39	48. 11	39 para desenvolver
40	48. 12	40 un empleo
41	50. 4	41 anexado enviamos
42	56. 1	42 soportar gastos

43	58. 7	43 reiterandoles el grato por el interés
44	59. 6	44 en alargarla
45	60. 8	45 a la máquina
46	62. 24	46 tendrán que ser pagos
47	62. 25	47 los productos podrán ser pagos
48	65. 1	48 Recogemos
49	75. 7	49 52 Hemos corrido
50	77. 8	50 es mismo necesario
51	77. 12	51 enfadados de hacer siempre lo mismo
52	77. 15	52 criar un
53	77. 19	53 confortables
54	77. 21	54 Cria
55	77. 33	55 algunos encargos
56	78. 1	56 sacar una formación
57	78. 7	57 el clima laboral se queda mejor
58	79. 25	58 suceso
59	80. 9	59 suceso
60	80. 10	60 nos quedamos en un tiempo
61	80. 11	61 donde los postes de trabajo
62	80. 12	62 son raros ,
63	80. 14	63 suceso
64	81. 2	64 las personas tb procurar
65	81. 7	65 Deberían procurar
66	82. 1	66 el mando profesional

- 67 82. 3 67 se debe al **avanzo** de las nuevas tecnologías
- 68 82. 8 68 existen empresas que **disponen** a sus empleados sesiones de

Categoría: Préstamos directos del portugués

- 1 1. 1 1 **Veste**
- 2 2. 1 2 **Veste**
- 3 2. 5 3 **conta**
- 4 3. 1 4 **verificaremos**
- 5 6. 3 5 **e**
- 6 7. 1 6 **Tudo**
- 7 7. 11 7 **podemos** avaliar
- 8 8.1 8 **tudo**
- 9 12. 1 9 **passado**
- 10 14. 4 10 **grande**
- 11 14. 5 11 **variedade**
- 12 15. 3 12 resultará una gran **encomenda** de estos productos
- 13 16. 5 13 si la **encomenda**
- 14 16. 8 14 a contar de la **encomenda**
- 15 16. 9 15 **num** plazo
- 16 18. 3 16 **poderá**
- 17 18. 9 17 y **se** necesitar
- 18 18. 15 18 **chefe**
- 19 20. 10 19 7 **continuámos**

20	27. 3	20 caíu
21	33. 3	21 pensava
22	33. 5	22 estava
23	34. 2	23 estava
24	34. 3	24 17 estavamo s
25	34. 6	25 estavamo s
26	36. 3	26 acordamos
27	39. 7	27 papel multifacetado
28	41. 4	28 aspecto focado
29	42. 1	29 están envolvidas
30	42. 2	30 o que en mi opinión
31	42. 8	31 gera miseria
32	43. 3	32 una descida
33	44. 5	33 ter
34	45. 6	34 muy influyente
35	45. 7	35 tb no que se trata a su retribución
36	45. 10	36 tienen mau-de-obra
37	47. 8	37 objetivos
38	47. 17	38 objetivos
39	48. 2	39 a discriminación
40	48. 7	40 es un ponto
41	48. 9	41 oferecidos
42	48. 10	42 as mujeres

43	48. 14	43 comprensivas
44	48. 23	44 analisaremos y
45	50. 1	45 interés demostrado
46	50. 2	46 em
47	54. 5	47 se encomendar
48	57. 3	48 conversa telefónica
49	59. 3	49 neste
50	59. 4	50 nova
51	59. 10	51 vos pedimos
52	60. 3	52 vos enviamos
53	60. 17	53 tudo
54	62. 27	54 su estabelecimento
55	63. 3	55 comeste
56	71. 5	56 comeste
57	75. 10	57 comeste
58	77. 2	58 ter
59	77. 3	59 lazer
60	77. 4	60 dar más rendimento
61	77. 6	61 distracción/ lazer
62	77. 9	62 descontrair
63	77. 22	63 Lazer
64	77. 23	64 Descontrair
65	77. 24	65 Stress
66	77. 25	66 Resumindo

67	77. 27	67 Lazer
68	77. 29	68 Si vale o no a (en vez de "la") pena
69	77. 30	69 investir
70	77. 34	70 e gastos
71	78. 8	71 despedimentos por parte de los trabajadores
72	79. 1	72 el tx reflecte una empresa
73	79. 14	73 objetivos
74	79. 15	74 hace sentir la responsabilidad de los empleados cumpliren sus obligaciones
75	79. 20	75 así atinge
76	79. 21	76 quer los
77	79. 22	77 objetivos de la empresa
78	79. 23	78 quer los
79	79. 24	79 objetivos de sus empleados
80	80. 5	80 lazer
81	80. 15	81 la flexibilidad...de reflecte
82	80. 18	82 mejor actuación en sus tarefas
83	81. 1	83 onde
84	82. 2	84 sendo muy competitivo
85	82. 13	85 se los trabajadores
86	82. 15	86 sin stress
87	82. 16	87 se sinta

Categoría: Términos inexistentes

1	7. 2	1 ohimos
2	7. 5	2 usteds
3	7. 8	3 sería amable que usteds
4	7. 9	4 remetisen
5	8. 3	5 encontrán
6	8. 5	6 si pagamiento en el acto de entrega
7	10.1	7 taja
8	12. 2	8 entendien
9	14. 8	9 usted escojará
10	16. 2	10 las siguientes condiciones
11	16. 8	11 y nos ponemos a su entera disposición
12	17. 1	12 Destingidos Señores
13	17. 5	13 Departamiento de Marketing
14	18. 1	14 Destingidos
15	18. 2	15 correspondiendo a su atenta solicitudón
16	18. 4	16 con la mayor brevidad
17	18. 11	17 alguna informacione
18	18. 12	18 através
19	18. 13	19 de telephono
20	19. 2	20 tuieste
21	19. 4	21 5 he llavado
22	20. 1	22 Tuviemos

23	23. 1	23 Tuviestes
24	24. 1	24 Tuvimos
25	24. 7	25 estuvimos
26	25. 1	26 Tuvieste
27	25. 3	27 Piensaba
28	26. 1	28 Tuvimos
29	26. 4	29 tuvimos
30	26. 9	30 empezó
31	27. 2	31 tubieste
32	28. 1	32 Tubiémos
33	28. 3	21 33 hiciestéis
34	28. 4	22 34 estube
35	28. 5	35 tubiémos
36	31. 1	36 20 tombó
37	36. 5	37 29 avarió
38	37. 2	38 diseran
39	38. 3	39 27 ha pasado
40	38. 5	40 tuvismo
41	38. 8	41 se estrupió
42	39. 5	42 tiempo intero
43	40. 1	43 cualquier
44	41. 4	44 veen
45	41. 5	45 cerran
46	42. 6	46 no haz diferencia (jóvenes univ.)

47	42. 9	47 miseravel
48	43. 1	48 teniendo
49	43. 2	49 no ha trabajo
50	44. 3	50 deferencia en la retribución
51	44. 4	51 intiendo
52	44. 5	52 capaces
53	44. 7	53 encúanto
54	44. 10	54 no tienen ventajas ningunas
55	44. 12	55 Ventages
56	44. 13	56 Que a peasar
57	45. 1	57 sin nunca conseguiren
58	45. 3	58 y dp empezaren a trabajar
59	45. 7	59 grand potencia
60	45. 8	60 grand parte
61	46. 2	61 no tenen
62	46. 3	62 no tenen
63	46. 4	63 posibilidad
64	46. 12	64 en conseguir mi primer empleo
65	47. 3	65 futuro profesional
66	47. 4	66 para intedrar
67	47. 5	67 cualquier trabajo
68	47. 9	68 acceptable
69	47. 11	69 nuevos prosesionales, así como estos

70	47. 12	70	respecto
71	47. 13	71	comprensión y
72	47. 14	72	respecto mutuo
73	47. 15	26 73	que recide las buenas relaciones
74	47. 18	74	en relación
75	48. 3	75	preferen
76	48. 4	76	por pensaren que
77	48. 5	77	que la mujere
78	48. 6	78	ser solamante mujere
79	48. 19	79	grand cadena
80	50. 7	80	día 18 del corriente
81	50. 8	81	receberan
82	52. 1	82	Meyo
83	54. 1	83	podrá beneficiar las siguientes condiciones
84	55. 3	84	cuantidades
85	56. 3	85	qualquier duda
86	56. 4	86	qualquier otra duda
87	57. 4	87	seguintes
88	57. 5	88	cuantidades
89	58. 2	89	lencios
90	59. 1	90	destinguidos
91	59. 2	91	tiemos
92	59. 5	92	poseamos
93	59. 11	93	nos indicuen

94	59. 12	94	quales
95	59. 13	95	de genta
96	60. 1	96	destinguidos
97	60. 2	97	qualquier
98	60. 4	98	nuesva creación
99	60. 6	99	san
100	60. 7	100	pueden ser llavados
101	60. 10	101	hecir (>hacer)
102	60. 11	102	ayora
103	60. 12	103	de neustra
104	60. 14	104	una demostración
105	60. 15	105	de neustros productos
106	60. 16	106	qualquier duda
107	60. 18	107	sen compromiso
108	60. 19	108	no piera esta oportunidad
109	62. 23	109	plazer
110	65. 2	110	veíste
111	65. 3	111	comieste
112	65. 4	112	veímos
113	67. 3	113	acompañó
114	67. 6	114	veímos
115	69. 1	115	47 Hemos recorrido
116	69. 10	116	55 hamos visto

117	69. 11	117 56 hamos visitado
118	71. 2	118 Veheran
119	71. 4	119 comeran
120	71. 8	120 vehimos
121	73. 2	121 Veistéis
122	73. 6	122 veymos
123	75. 2	123 Veíron
124	75. 3	124 Comeron
125	75. 5	125 veímos
126	77. 7	126 desconzar
127	77. 11	127 medio día
128	77. 13	128 un momento de descontración
129	77. 16	129 bon ambiente
130	77. 17	130 trabajadors
131	77. 18	131 sintan
132	77. 28	132 Ayora
133	77. 31	133 en este poyecto
134	78. 3	134 profesional
135	78. 6	135 encontraren
136	78. 12	136 disminuición
137	79. 2	137 bien estar
138	79. 3	138 no solo profesional
139	79. 4	139 como tb su bien estar
140	79. 8	140 gaño

141	79. 10	141 la empresa des da todo
142	79. 11	142 sintan
143	79. 12	143 en troca
144	79. 13	144 cumplam
145	79. 16	145 elles
146	79. 17	146 se sientem
147	79. 18	147 grand empresa
148	79. 19	148 atraves
149	80. 1	149 el contentamiento de los trabajadores
150	80. 2	150 se reflecten en
151	80. 3	151 la concentración es el diñero
152	80. 7	152 creacción
153	80. 13	153 toda la política de conduta
154	80. 16	154 satisfación
155	80. 17	155 consecuentemente
156	81. 3	156 bien-estar
157	81. 6	157 para incrementar la produtividad de
158	82. 10	158 so
159	82. 14	159 estuvieren bien,
160	83. 2	160 olíticas
161	83. 3	161 y con las faciliades a quien ahí trabaja

Categoría: Verbos (función)

1	2.8.	1 venga a existir
2	16. 4	2 exceder
3	16. 5	3 si exceder
4	19. 3	1 4 ha caído
5	19. 4	21 5 he llavado
6	20. 3	6 Estaba
7	20. 5	12 7 estabamos
8	20. 6	8 podemos
9	20. 8	9 hemos llevado
10	20. 10	19 10 continuámos
11	22. 3	15 11 nos quedamos
12	24. 3	16 12 Estaba
13	24. 8	13 estaba
14	26. 5	19 14 estabamos
15	26. 8	15 ha demorado
16	27. 4	16 partió
17	32. 2	23 17 estaba
18	32. 4	18 hemos llevado
19	32. 5	19 24 había demorado
20	32. 6	20 había comenzado
21	33. 4	21 era
22	34. 3	24 22 estavamos
23	36. 2	23 ha pasado

24	36. 4	24	hemos conseguido
25	37. 3	25	ha quebrado
26	38. 1	26	tuviéramos
27	38. 3	39 27	ha pasado
28	38. 4	28	estaba
29	38. 6	7 29	hemos nos levantado
30	38. 7	28 30	hemos
31	38. 10	30 31	continuaba
32	39. 1	32	tener
33	39. 2	33 o	conseguir
34	48. 16	34	yo espero que la mentalidad va cambiando
35	52. 2	35	Tenemos todo el gusto en esclarecerle
36	54. 3	36	el pago es hecho cuando se haga el pedido
37	57. 7	37	reciben nuestros saludos
38	58. 5	40 38	para que podéis esclarecer
39	63. 1	39	Recurrimos
40	63. 2	40	Comieran
41	63. 4	41	recomendaran
42	63. 5	42	prepararan
43	65. 1	53 43	Recogemos
44	67. 1	44	Recorremos
45	67. 2	45	veíais
46	67. 4	46	gustais

47	69. 1	115 47	Hamos recorrido
48	69. 2	48	han visto
49	69. 4	45 49	ha acompañado
50	69. 5	50	hemos dormido
51	69. 6	51	han comido
52	69. 7	52	has comido
53	69. 8	53	hemos cenado
54	69. 9	54	han recomendado
55	69. 10	116 55	hemos visto
56	69. 11	117 56	hemos visitado
57	69. 12	57	ha merecido
58	71. 1	58	Recorremos
59	71. 3	59	ha gustado
60	71. 6	60	han recomendado
61	71. 7	61	prepararan
62	73. 1	62	Hemos recorrido
63	73. 3	63	han gustado
64	73. 4	64	han recomendado
65	73. 5	65	prepararan
66	75. 1	54 66	Hemos corrido
67	77. 10	67	para continuar a trabajar
68	77. 14	68	es lo mejor para recupera energías
69	78. 5	69	andar siempre a cambiar de empresa hasta
70	79. 6	70 dp	de ser estudiado

71 80.6 71 es centrada

Categoría: Errores verbos pronominales/reflexivos

1	19.3	1 1 ha caído
2	20.2	2 Averió
3	20.7	3 averió
4	21.1	4 cayó
5	21.2	5 había partido
6	22.1	6 paró
7	22.2	7 paró
8	23.2	8 Cayó
9	23.3	9 habia quebrado
10	24.2	10 Paró
11	24.5	11 Averió
12	25.2	12 Cayó
13	25.4	13 había partido
14	26.2	14 Averió
15	26.7	15 averió
16	28.2	16 Avarió
17	28.6	17 avarió
18	29.1	18 Cayó
19	29.2	19 había partido
20	31.1	41 20 tombó

21	31. 2	21 había partido
22	32. 1	22 averió
23	32. 3	23 estropeó
24	33. 1	24 cayó
25	34. 1	25 paró
26	34. 4	26 paró
27	35. 7	27 cayó
28	36. 1	28 paró
29	36. 5	42 20 avarió
30	37. 1	30 cayó
31	38. 2	31 paró
32	79. 9	32 les hagan sentir realizados

Categoría: Otros

1	2. 3	1 por aparte correo
2	39. 4	2 que, pienso, que (repetición) las mujeres (...)
3	41. 7	3 ¿porqué?
4	41. 8	4 Pero (en vez de “sino”) a los hombres
5	41. 11	5 El mundo laboral está muy malo (en vez de “mal)
6	42. 3	6 también no
7	42. 5	7 a la conclusión de (omisión del relativo “que”)
8	44. 2	8 porque (interrogativo) dp en el mundo del trabajo hay
9	44. 19	9 ¿porque?

10	46. 1	10 no inician su carrera profesional luego (en vez de “a continuación”)
11	47. 7	11 o orden
12	48. 1	12 la dificultad en conseguir un empleo tiene a (en vez de “que”) ver con
13	48. 13	13 no solamente (...) pero (en vez de “sino”) tb
14	48. 17	14 o (¿?) las mismas oportunidades
15	48. 24	15 despertando el interés de nosotros
16	48. 25	16 les saludamos Atentamente
17	57. 2	17 pues que (en vez de “porque”) vamos
18	58. 3	18 no tienen algún (elección errónea del indefinido, en vez de “ningún”) porte
19	60. 5	19 es que son productos
20	60. 9	20 es que es una oportunidad
21	77. 20	21 ¿Porque?
22	78. 8	22 no solo (...) pero (en vez “sino”) tb
23	81. 5	23 Así, podrá (Ø) un nuevo método

Categoría: Pronombres

1	1. 2	1 de lo catálogo
2	8. 4	2 apreciarla gran variedad de nuestros productos.
3	14. 3	3 en lo cual
4	14. 10	4 la informamos
5	18. 5	5 lo máximo
6	18. 7	6 nos complace también le remitir

7	38. 6	7 25 hemos nos levantado
8	41. 9	8 Para se dedicar
9	42. 7	9 que que mejore para lo bien
10	44. 1	10 no lo se
11	44. 8	11 el proceso académico es lo mismo
12	50. 5	12 aprovechamos para informarlos que
13	62. 22	13 lo
14	69. 3	14 encontréme
15	78. 11	15 una de las maneras de lo conseguir

Categoría: Artículos

1	14.1	1 Madrid, el 12 de enero
2	15. 2	2 A (el>al) grado de todos,
3	18. 6	3 de atraso uno día
4	41.10	5 4 Los salarios de las mujeres también son más bajos que los (de) (los) hombres
5	44. 7	5 (derechos) los mismos que (los) de los hombres
6	52. 3	6 Visita del nuestro representante
7	56. 2	7 tendrá que ser a la entrega, para cantidades superiores hasta el máximo de 60 días
8	58. 6	8 va a visitarles (el) próximo 18
9	78. 9	9 ya que son ellos (los) que contribuyen
10	78. 10	10 el imagen
11	79. 5	11 la Microsoft

12	80. 4	12 la M.
13	82. 6	13 la M.
14	83. 1	14 ofrece a sus empleados relativamente a (la) jornada laboral

Categoría: Preposiciones

1	3. 2	1 Por el próximo mes
2	7. 4	2 nos gustaría de saber
3	7. 7	3 Vamos (a) necesitar
4	8. 2	4 adjunto (a) la presente
5	14. 6	5 (en) lo que respecta
6	16. 1	6 solicitud fechada de 10 de enero
7	17. 2	7 necesitamos de
8	18. 8	8 agradecemos (de) antemano
9	18. 10	9 de
10	18. 14	10 tendremos todo el gusto de ayudarle
11	39. 6	11 por veces
12	41.12	12 5 Los salarios de las mujeres también son más bajos que los (de) (los) hombres
13	45. 4	13 cuando conocemos (a) alguien
14	46. 8	14 necesitan de poner
15	46. 10	15 para trabajar
16	47. 2	40 16 cercan (a) los jóvenes universitarios
17	47. 10	17 sus exigencias para con los
18	48. 13	18 en la realidad es que

19	48. 21	19 necesitamos de
20	50. 6	20 en el próximo
21	51. 1	21 en el próximo mes
22	54. 4	22 hará una visita en la próxima semana
23	55. 1	23 representamos (a) una gran cadena
24	55. 2	24 vamos (a) abrir
25	58. 4	25 pago es de contrareembolso
26	59. 7	26 necesitar de
27	60. 13	27 empresa (a) hacer
28	61. 21	28 vamos (a) abrir
29	62. 26	29 irá (a) visitar
30	62. 28	30 en la próxima
31	77. 5	31 vamos (a) hacer
32	78. 2	32 lo que va a afectar (a) su vida
33	80. 8	33 van (a) crear
34	81. 4	34 dando (a) las personas la posibilidad
35	82. 4	35 que son mejoradas de día
36	82. 5	36 para día
37	82. 7	37 apoyando (a) sus empleados
38	82. 9	38 puedan llevar su mente para otros asuntos
39	82. 11	39 tengo a lamentar que solamente
40	82. 12	40 ofrecen o apoyan (a) sus empleados

Anexo 8
Corpus

1

Veste y Siga

El Perchero, SA

7-01-05

Asunto: Solicitud de catálogo

Distinguidos Señores,

Nos es grato solicitarles el envío de lo catálogo de vuestros producto, como estanterías, expositores, colgadores y perchas.

Agradecería también que nos facultasén las condiciones generales de ventas.

Gracias por su atención.

En espera de una pronta respuesta, le saludo.

Carina Nunes
Gerente

2

El Perchero, SA

Veste y Siga

10-01-05

Asunto: Respuesta a solicitud

Estimado Señor,

Acuso recibo de vuestra solicitud con fecha de 7 del corriente.

Nos es grato enviarles, por aparte correo, el catalogo de nuestros productos.

Las condiciones generales de ventas son las siguientes:

- 15 % de descuento en los productos de pedidos superiores a 20 unidades.
- La entrega será realizada por nuestro personal y el porte también.
- El pago será efectuado después de la entrega, por transferencia para nuestra conta nº 000345000, en el banco "El Euro".

Gracias por su interés y me pongo a su disposición para clarear alguna duda que venga a existir.

En espera de noticias, reciba un cordial saludo.

Antonio Gonçalves

3

Ropa Fernandes, S. A.
Calle de Fuera
0050 Madrid

El Perchero, SA
Calle del Sol
0050 Madrid

Asunto: Solicitud de catálogo

10/01/05

Estimados Señores:

Nosotros trabajamos con venta de ropa y complementos para caballero y vamos a abrir una nueva tienda en Barcelona.

Agradeceríamos nos remitieran un catálogo con información detallada sobre las condiciones generales de venta de los productos abajo indicados.

- estanterías
- expositores
- colgadores
- perchas

Verificaremos detenidamente vuestra oferta y de resultar en interés para nosotros, podremos cursar un pedido de gran cantidad por el próximo mes.

Quedamos a la espera de sus gratas noticias y les saludamos atentamente.

4

Ropa Fernandes, SA
Paulo Fernandes
Director

El Perchero, SA
Calle del Sol
0050 Madrid

Ropa Fernandes, S. A.
Calle de Fuera
0050 Madrid

Asunto: Envío de información

20/01/05

Distinguidos Señores:

Correspondiendo a su atenta carta del 10 del actual, tenemos gusto en remitirles nuestro último catálogo, con la información detallada en la misma solicitada (condiciones generales de venta relacionadas con los precios, la entrega, el porte y el pago), donde pueden ver la variedad de nuestros productos.

Nos quedamos a disposición para cualquier consulta adicional que deseen realizar.

Les damos las gracias por el interés, esperando que nuestros productos merezcan su atención y aprovechamos la oportunidad para saludarles atentamente.

El Perchero, SA
Maria de Freitas
Directora

Anexo: un catálogo

5

El Caballero, S. A
Calle Central, 10
1000 Barcelona

El Perchero
Calle de las Flores, 18
1000 Barcelona

10 de enero de 2005

Asunto: Solicitud de Catálogo

Señores:

Pertenecemos a una gran cadena de tiendas dedicada a la venta de ropa y complementos para caballero y brevemente abriremos una nueva tienda en Barcelona para la cual necesitaremos una gran cantidad de estanterías, expositores, colgadores y perchas.

Nos es grato solicitarles el envío de vuestro catálogo y las condiciones generales de venta.

A la espera de vuestras noticias, les saluda muy atentamente,

Juan Días
El Director de ventas

JD/df

El Perchero
Calle de las Flores, 18
1000 Barcelona

El Caballero, S. A
Calle Central, 10
1000 Barcelona

12 de enero de 2005

Asunto: Envío de Catálogo

Estimados Señores,

Correspondiendo a vuestra atenta carta, fechada el 10 de enero de 2005, gustosamente enviamos nuestro catálogo en la misma solicitado.

Con relación a las condiciones generales de venta, son las siguientes:

Precios: los indicados en el catálogo (IVA incluido)

Entrega: Al domicilio o por correo

Porte: En el acto de la entrega

Pago: Cheque, en el acto de la entrega

Agradecemos el interés e quedamos a vuestra entera disposición para cualquier consulta adicional que desee realizar.

Reciban cordiales saludos de,

Dora Fiens
La responsable de ventas

Anexo: catálogo

“El Perchero, SA”
Calle de la Victoria,
26 Madrid

“Tiene Tudo, SA”
Calle D. Juan I,
30 Barcelona

Madrid, 10 de Enero 2005

Asunto: Solicitud de catálogo y condiciones generales de venta

Estimados Señores:

Nosotros somos una gran cadena de tiendas dedicada a la venta de ropa y complementos para caballero. Tenemos en proyecto abrir una nueva en Barcelona y como ya oímos hablar de vuestra empresa, nos gustaría de saber más de ustedes y vuestros productos.

Vamos necesitar de una gran cantidad de estanterías, expositores, colgadores y perchas.

Sería amable que ustedes nos remetisen un catálogo y condiciones generales de ventas para nuestra empresa, para podermos avaliar y apreciar vuestros productos.

Esperando breves noticias, les saludo atentamente,

El Director
(Juan Méndez)

“Tiene Tudo, SA”
Calle D. Juan I,
30 Barcelona

“El Perchero, SA”
Calle de la Victoria,
26 Madrid

Barcelona, 15 de enero

2005

Asunto: Respuesta a la solicitud y envío de catálogo

Distinguidos señores,

Agradecemos su escrito del 10 de enero, al que contestamos gustosamente.

Adjunto la presente, encontrarán nuestro último catálogo, que les permitirá apreciarla gran variedad de nuestros productos. Como colgadores, expositores, perchas, entre otros.

A continuación indicamos las condiciones de ventas:

- El pago: en 30 días o 60 días a partir del día de entrega.
- 20% de descuento, si pagamiento en el acto de entrega.
- Entrega: a la recepción del pedido (stock permanente)

Les enviamos, también, en anexo el catálogo de las condiciones de pago y plazos de entrega.

Esta misma semana pasará a visitarle nuestro representante comercial para aclarar cualquier duda que tras la recepción del catálogo pueda surgir.

Agradecemos el interés y permanecemos a vuestra disposición por que sea necesario.

Reciban nuestros más cordiales saludos,

El Director de Ventas
(Filipe Ortiz)

9

SA

Ropa & Complementos
Calle Roja
20335 Madrid

El Perchero S. A.
Calle de las mujeres
30033 Barcelona

07 de enero de 2005

Asunto: Solicitud de catálogo

Distinguidos señores:

Nosotros somos una gran cadena de tiendas dedicada a la venta de ropa y complementos para caballero y como abriremos una nueva tienda en Barcelona, no es grato solicitarles el catálogo de vuestros productos así como las condiciones generales de venta.

Quedamos a la espera de sus gratas noticias y les saludamos atentamente.

Julio Mendez
Director

10
El Perchero S. A.

Calle de las mujeres
30033 Barcelona

Ropa & Complementos
Calle Roja
20335 Madrid

10 de enero de 2005

Asunto: envío de solicitud

Distinguidos señores:

Contestamos a su carta del día 7 de enero del corriente y les damos las gracias por interesarse por nuestros productos.

Tenemos el gusto de remitirles nuestro catálogo, en anexo, así como de referirles las condiciones generales de venta, que son las siguientes:

- precios: hay una reducción de precios para una cantidad superior a 100 piezas por producto, pero si la cantidad es inferior, el precio se mantiene como está en catálogo;
- entrega: nosotros entregamos personalmente todos los pedidos;
- porte: los clientes deberán pagar una taja debido al transporte de las mercancías.
- Pago: los pedidos deberán ser pagados en el momento de la entrega.

Agradecemos su interés y estaremos a la disposición para ampliar cualquier punto o duda.

En espera de sus más breves noticias, nos despedimos cordialmente.

Ana Fernandez
Directora

Anexo: catálogo

11
Ropas y Ropas

Barcelona

El Perchero, SA
Madrid

10 de enero de 2005

Asunto: solicitar envío de catálogo

Señores:

Nosotros vamos a abrir una nueva tienda dedicada a la venta de ropa y complementos para caballero.

Nos es grato solicitarles el envío de su catálogo de estanterías, expositores, colgadores y perchas, e información sobre precios, condiciones generales de venta.

Estudiaremos detenidamente su propuesta y, de resultar de interés para nosotros, podremos cursarles un pedido a principios del próximo mes.

A la espera de sus noticias, les saludamos muy atentamente.

Director de Compras

Firma

José Costa

12

El Perchero, SA
Madrid

Ropas y Ropas
Barcelona

17 de enero de 2005

Asunto: Envío de catálogo

Distinguidos Señores:

Les damos gracias por su carta del pasado 10 de enero el corriente y con agrado les facilitamos los siguientes datos sobre nuestras condiciones:

Precios: Figuran al final de nuestro catálogo general, que les mandamos por correo aparte con las muestras. Estos precios se entienden sin IVA y son válidos hasta la publicación del siguiente número.

Porte: 7 días después de la recepción de los pedidos.

Pagos: Mediante transferencia bancaria a nuestra cuenta bancaria en el banco "Caja Duero" (entidad 1234, oficina 567, cuenta 89102030). Para que puedan realizar sus pedidos con comodidad, les ofrecemos una línea de fax totalmente gratuita 707500500.

Agradecemos su interés y estamos a su disposición para cualquier esclarecimiento.

Les saludamos muy atentamente,

Director de Ventas
Firma
Tiago Pinto

13
Nueva Moda, S. A.
Calle del Mercado, 7
5000 Madrid

S. A.
Principal, 17

El Perchero,
Calle
5000 Madrid

Asunto: Solicitud de catálogo
2005

Madrid, 10 de enero de

Estimados Señores:

Somos una empresa que se dedica a la venta de ropa y complementos para caballero. Gracias a su éxito y a su desarrollo, estamos en plena expansión. En efecto, estamos pensando en abrir una nueva tienda en Barcelona muy pronto.

Por eso, nos gustaría que nos remitieran el catálogo de sus productos, así como las condiciones generales de venta, con la mayor brevedad posible.

Sin otro asunto, nos quedamos a la espera de vuestra respuesta.

Atentamente,

Firma
Natália Almeida
Directora

14
El Perchero, S. A.
Calle Principal, 17
5000 Madrid

Nueva Moda, S. A.
Calle del Mercado, 7
5000 Madrid

Madrid, el 12 de enero de 2005

Asunto: Envío de catálogo

Acusamos recibo de su escrito del días 7 del corriente y al que contestamos gustosamente.

De acuerdo con la solicitud, les enviamos el catálogo de nuestros productos en lo cual podrá certificarse de la grande variedad de elección, así como de precios.

Lo que respecta a las condiciones generales de venta, los precios están en el catálogo, pero hay un descuento, para un primero pedido, de 20%. La entrega de la mercancía es de su elección, usted escojará el lugar y el día, así como la hora.

Para el pago, no tenemos preferencia, usted podrá usar cualquier modo de pago, que sea, al mismo tiempo del pido o sólo a la entrega. La informamos que para un primero pedido, es porte pago.

Desde ya le agradecemos el interés que le suscitó nuestra empresa y nos ponemos a su disposición para cualquier otra información solicitada.

Muy atentamente,

Firma
Marco Sánchez
Director Comercial

Documentos adjuntos: 1 catálogo.

15

ModaRopa, S. A.
Calle Blanca, 12
26000 Barcelona
Telf: 963 456 119
Fax: 963 456 228

El Perchero, S. A.
Calle Amarilla, 19
26000 Barcelona

10 de enero 2005

Asunto: solicitud de catálogo y condiciones de ventas

Distinguidos Señores:

Somos una empresa dedicada a la venta de ropa y complementos para caballeros. Vamos a abrir una nueva tienda en Barcelona y vamos a necesitar adquirir una gran cantidad de estanterías, expositores, colgadores y perchas.

Solicitamos que nos hagan llegar a nuestras oficinas su catálogo y las condiciones generales de ventas. A grado de todos, resultará una gran encomenda de estos productos todos los meses.

Reciban un cordial saludo

ModaRopa
Firma
Carlos Matias
Director

16

El Perchero, S. A.
Calle Amarilla, 19

26000 Barcelona
telf: 961 443 123
Fax: 961 443 124

ModaRopa, S. A.
Calle Blanca, 12
26000 Barcelona

12 de enero 2005

Asunto: Envío del catálogo

Distinguidos señores:

Hemos recibido su solicitud fechada de 10 de enero de 2005 y gustosamente le enviamos nuestro catálogo y las siguientes condiciones generales de venta:

Precios: 20% de descuento si la encomenda exceder las 50 unidades y 50%, si exceder las 100 unidades.

estanterías..... 50 €/unid.
expositores.....80 €/unid.
colgadores.....60 €/unid.
perchas.....2 €/unid.

Entrega: Efectuada en el local indicado/deseado, en el plazo de 5 días a contar de la encomenda.

Porte: Pagado.

Pago: A través de cheque o talón, remitido a nuestras oficinas num plazo de 15 días después de la entrega.

Agradecemos de antemano su interés en nuestros productos y nos ponemos a su entera disposición para aclarar cualquier duda que pueda existir.

En espera de su respuesta, reciban un cordial saludo

Departamento de Ventas

Firma
Gáspar Moreno

17
VESTIMODA S. A.
Calle D. Juan I, 25
42500-699 Barcelona

“El Perchero, S. A.”
Calle D. Maria, 101
53200 Madrid

Barcelona, 9 de enero de 2005

Asunto: Pedido de catálogo y condiciones generales de venta.

Destinguidos señores:

VESTIMODA SA, es una cadena de tiendas que se dedica a la venta de ropa y complementos para caballero. Como hemos decidido abrir una nueva tienda en Barcelona, necesitamos de adquirir una gran cantidad de material, tal como, estanterías, expositores, colgadores y perchas.

Sin embargo, hemos tenido conocimiento de la vuestra gran variedad de productos y calidad de servicios.

Entonces, nos es grato solicitarles el catálogo y condiciones generales de ventas.

Agradecemos antemano la atención.

A la espera de sus noticias, les enviamos un cordial saludo.

Firma
Joaquin Marques
(Departamento de Marketing)

18

“El Perchero, S. A.”

Calle D. Maria, 101
53200 Madrid

VESTIMODA S. A.
Calle D. Juan I, 25
42500-699
Barcelona

Madrid, 12 de enero de 2005

Asunto: Envío de catálogo y condiciones generales de venta.

Destinguidos señores:

Correspondiendo a su atenta solicitud del día 9 de enero del corriente, gustosamente le remitimos nuestro catálogo que permitirá apreciar la gran variedad de nuestros productos.

A continuación podrá verificar las condiciones generales de venta:

Precios: existe una gran variedad.

Entrega: la entrega de los productos se efectuará con la mayor brevedad posible, lo máximo de atraso uno día.

Porte: Por correo

Pago: Mediante talón.

Nos complace también le remitir en anexo, un folleto informativo, dónde tendrá toda la información que necesita detalladamente, con la diversidad de cada producto.

Agradecemos antemano su interés, y se necesitar de aclarar o ampliar más alguna informacione puede hacerlo através de telephono (21895679) o por fax (122 895 678) que nosotros tendremos todo el gusto de ayudarle.

En espera de su remesa, les saludamos atentamente.

Firma
(Carlos García)
Chefe de Ventas

Anexo: un folleto

19

> ¡Hola, Manolo! ¿Cómo estas?

<Fatal. Ayer tuvo un día muy ajetreado.
>¿Por qué? ¿Que tuviste que hacer?
<Mi padre ha caído por la escalera y lo he llevado al hospital.
>!Cuanto lo siento! ¿Está grave?
<No, al principio parecía que tenía partido una pierna, pero sólo había dislocada.
>Menos mal, hombre. Que se mejore.
<Gracias.

20

>¿Qué tal el viaje?
<Muy mal. Tuvimos (nosotros) muy mala suerte. El coche averió varias veces.
>Pero ¿que pasó?
<El primer día estaba un tiempo malísimo; tuvo que conducir muy despacio porque la carretera era muy peligrosa. Al día siguiente estabamos (nosotros) muy temprano para recuperar el tiempo perdido, pero no podemos llegar muy lejos.
>¿Por qué?
<Porque el coche averió, lo hemos llevado a un taller y el mecanico demoró casi una hora en llegar; mientras continuámos esperando, continuó a llover, como el día anterior.
>O sea, que un desastre.
<Pues sí, la verdad. Espero que haya más suerte la próxima vez.

21

> ¡Hola, Manolo! ¿Cómo estás?
<Fatal. Ayer tuve un día muy ajetreado.
>¿Por qué? ¿Qué tuviste que hacer?
<Mi padre cayó por la escalera y lo llevé al hospital.
>!Cuánto lo siento! ¿Está grave?
<No, al principio pensaba que había partido una pierna, pero sólo estaba dislocada.
>Menos mal, hombre. Que se mejore.
<Gracias.

22

>¿Qué tal el viaje?
<Muy mal. Tuvimos (nosotros) muy mala suerte. El coche paró varias veces.
>Pero ¿qué ocurrió?
<El primer día hizo un tiempo malísimo; tuve que conducir muy despacio porque la carretera estaba muy peligrosa. Al día siguiente nos levantamos (nosotros) muy temprano para recuperar el tiempo perdido, pero no conseguimos llegar muy lejos.

>¿Por qué?

<Porque el coche paró, lo llevamos a un taller y el mecánico necesitó casi una hora en llegar; mientras nos quedamos esperando, comenzó a llover, como el día anterior.

>O sea, que un desastre.

<Pues sí, la verdad. Espero que haya mas suerte la próxima vez.

23

> ¡Hola, Manolo! ¿Como estás?

<Fatal. Ayer fue un día muy ajetreado.

>¿Por qué? ¿Qué tuviestes que hacer?

<Mi padre cayó por la escalera y lo llevé al hospital.

>!Cuanto lo siento! ¿Está grave?

<No, al principio pensé que habia quebrado una pierna, pero solo estaba dislocada.

>Menos mal, hombre. Qué se mejore.

<Gracias.

24

>¿Que tal el viaje?

<Muy mal. Tuvimos (nosotros) muy mala suerte. El coche paró várias veces.

>Pero ¿que pasó?

<El primer día estaba un tiempo malísimo; tuvo que conducir muy despacio porque la carretera estaba muy peligrosa. Al día siguiente fuimos (nosotros) muy temprano para recuperar el tiempo perdido, pero no conseguimos llegar muy lejos.

>¿Por qué?

<Porque el coche averió, lo llevamos a un taller y el mecanico demoró casi una hora en llegar; mientras estuvimos esperando, estaba a llover, como el día anterior.

>O sea, que un desastre.

<Pues sí, la verdad. Espero que haya más suerte la próxima vez.

25

> ¡Hola, Manolo! ¿Cómo estás?

<Fatal. Ayer tuve un día muy ajetreado.

>¿Por qué? ¿Qué tuvieste que hacer?

<Mi padre cayó por la escalera y lo llevé al hospital.

>!Cuánto lo siento! ¿Está grave?

<No, al principio piensaba que había partido una pierna, pero sólo está dislocada.

>Menos mal, hombre. Que se mejore.

<Gracias.

26

>¿Qué tal el viaje?

<Muy mal. Tuvimos (nosotros) muy mala suerte. El coche averió varias veces.

>Pero ¿qué pasó?

<El primer día estuve un tiempo malísimo; tuviemos que conducir muy despacio porque la carretera estaba muy peligrosa. Al día siguiente estabamos (nosotros) muy temprano para recuperar el tiempo perdido, pero no fuiamos a llegar muy lejos.

>¿Por qué?

<Porque el coche averió, lo comuniqué a un taller y el mecánico ha demorado casi una hora en llegar; mientras estabamos esperando, empezó a llover, como el día anterior.

>O sea, que un desastre.

<Pues sí, la verdad. Espero que haya mas suerte la próxima vez.

27

> ¡Hola, Manolo! ¿Como estás?

<Fatal. Ayer tubo un día muy ajetreado.

>¿Por qué? ¿Qué tubieste que hacer?

<Mi padre caíu por la escalera y lo llevé al hospital.

>¡Cuanto lo siento! ¿Está grave?

<No, al principio pensaba que partió una pierna, pero solo estaba dislocada.

>Menos mal, hombre. Que se mejore.

<Gracias.

28

>¿Que tal el viaje?

<Muy mal. Tubiémos (nosotros) muy mala suerte. El coche avarió varias veces.

>Pero ¿qué hicierstéis?

<El primer día estube un tiempo malísimo; tubiémos que conducir muy despacio porque la carretera estaba muy peligrosa. Al día siguiente estabamos (nosotros) muy temprano para recuperar el tiempo perdido, pero no conseguimos llegar muy lejos.

>¿Por qué?

<Porque el coche avarió, lo llevamos a un taller y el mecánico demoró casi una hora en llegar; mientras estabamos esperando, comenzó a llover, como el día anterior.

>O sea, que un desastre.

<Pues si, la verdad. Espero que haya mas suerte la próxima vez.

29

> ¡Hola, Manolo! ¿Cómo estás?
<Fatal. Ayer fue un día muy ajetreado.
> ¿Por qué? ¿Qué tuviste que hacer?
<Mi padre cayó por la escalera y lo llevé al hospital.
> ¡Cuanto lo siento! ¿Está grave?
<No, al principio pensé que había partido una pierna, pero sólo estaba dislocada.
> Menos mal, hombre. Que se mejore.
<Gracias.

30

> ¿Qué tal el viaje?
<Muy mal. Tuvimos (nosotros) muy mala suerte. El coche se averió varias veces.
> Pero ¿qué pasó?
<El primer día hizo un tiempo malísimo; tuvimos que conducir muy despacio porque la carretera estaba muy peligrosa. Al día siguiente nos despertamos (nosotros) muy temprano para recuperar el tiempo perdido, pero no podimos llegar muy lejos.
> ¿Por qué?
<Porque el coche se averió, lo llevamos a un taller y el mecánico tardó casi una hora en llegar; mientras estábamos esperando, empezó a llover, como el día anterior.
> O sea, que un desastre.
< Pues sí, la verdad. Espero que haya más suerte la próxima vez.

31

> ¡Holá, Manolo! ¿Cómo estás?
<Fatal. Ayer tuve un día muy ajetreado.
> ¿Por qué? ¿Que tuviste que hacer?
<Mi padre tombó por la escalera y lo llevé al hospital.
> ¡Cuánto lo siento! ¿Está grave?
<No, al principio pensé que había partido una pierna, pero sólo quedó dislocada.
> Menos mal, hombre. Que se mejore.
<Gracias.

32

> ¿Que tal el viaje?
<Muy mal. tuvimos (nosotros) muy mala suerte. El coche averió varias veces.
> Pero ¿que pasó?
<El primer día estaba un tiempo malísimo; tuvimos que conducir muy despacio porque la carretera estaba muy peligrosa. Al día

siguiente estabamos (nosotros) muy temprano para recuperar el tiempo perdido, pero no conseguimos llegar muy lejos.

>¿Por qué?

<Porque el coche estropeó, lo hemos llevado a un taller y el mecanico había demorado casi una hora en llegar; mientras estabamos esperando, había comenzado a llover, como el día anterior.

>O sea, que un desastre.

<Pues si, la verdad. Espero que haya mas suerte la próxima vez.

33

> ¡Hola, Manolo! ¿Como estás?

<Fatal. Ayer tuve un día muy ajetreado.

>¿Por que? ¿Qué tuviste que hacer?

<Mi padre cayó por la escalera y lo fué al hospital.

>!Cuanto lo siento! ¿Está grave?

<No, al principio pensava que era una pierna, pero solo estava dislocada.

>Menos mal, hombre. Que se mejore.

<Gracias.

34

>¿Que tal él viaje?

<Muy mal. Tuvimos (nosotros) muy mala suerte. El coche paró varias veces.

>Pero ¿que pasó?

<El primer día _____ un tiempo malísimo; tuvimos que conducir muy despacio porque la carretera estava muy peligrosa. Al día siguiente estavamos (nosotros) muy temprano para recuperar el tiempo perdido, pero no conseguimos llegar muy lejos.

>¿Por que?

<Porque el coche paró, lo llevamos a un taller y el mecanico llevó casi una hora en llegar; mientras estavamos esperando, empezó a llover, como el día anterior.

>O sea, que un desastre.

<Pues sí, la verdad. Espero que haya mas suerte la proxima vez.

35

> ¡Hola, Manolo! ¿Como estás?

<Fatal. Ayer tuve un día muy ajetreado.

>¿Por qué? ¿Qué tuviste que hacer?

<Mi padre cayó por la escalera y lo llevé al hospital.

>!Cuanto lo siento! ¿Está grave?

<No, al principio pensé que había partido una pierna, pero solo estaba dislocada.

>Menos mal, hombre. Que se mejore.

<Gracias.

36

>¿Qué tal el viaje?

<Muy mal. Tuvimos (nosotros) muy mala suerte. El coche paró varias veces.

>Pero ¿qué ha pasado?

<El primer día hizo un tiempo malísimo; tuve que conducir muy despacio porque la carretera estaba muy peligrosa. Al día siguiente acordamos (nosotros) muy temprano para recuperar el tiempo perdido, pero no hemos conseguido llegar muy lejos.

>¿Por qué?

<Porque el coche avarió, lo llevamos a un taller y el mecánico llevó casi una hora en llegar; mientras estabamos esperando, comenzó a llover, como el día anterior.

>O sea, qué un desastre.

<Pues sí, la verdad. Espero que haya más suerte la próxima vez.

37

> ¡Holá, Manolo! ¿Como estás?

<Fatal. Ayer tuvé un día muy ajetreado.

>¿Por que? ¿Que tuviste que hacer?

<Mi padre cayó por la escalera y lo llevé al hospital.

>¡Cuanto lo siento! ¿Está grave?

<No, al principio diseran que ha quebrado una pierna, pero solo estaba dislocada.

>Menos mal, hombre. Que se mejore.

<Gracias.

38

>¿Que tal el viaje?

<Muy mal. tuviéramos (nosotros) muy mala suerte. El coche paró varias veces.

>Pero ¿que ha pasado?

<El primer día estaba un tiempo malísimo; tuvisimo que conducir muy despacio porque la carretera estaba muy peligrosa. Al día siguiente hemos nos levantado (nosotros) muy temprano para recuperar el tiempo perdido, pero no hemos llegar muy lejos.

>¿Por que?

<Porque el coche se estrupió, lo llevamos a un taller y el mecanico llevó casi una hora en llegar; mientras continuabamos esperando, continuaba a llover, como el día anterior.

>O sea, que un desastre.

<Pues sí, la verdad. Espero que haya mas suerte la proxima vez.

39

Todos sabemos que siempre hubo desigualdades entre los hombres y las mujeres en varios sectores, por ejemplo en el mercado laboral, las responsabilidades familiares y domésticas, en la política, entre otros. Pero en este caso, se trata del mundo del trabajo. En efecto, es sabido que los hombres tienen una retribución superior a la de las mujeres. Pero, en mi opinión, no hay razón válida, es injusto.

En efecto, en primer lugar, si los hombres ganan más deberían trabajar más, pero no es la realidad, es que ahora con la igualdad de derechos entre los hombres y mujeres, ellas pueden trabajar tanto como ellos, y lo absurdo es que a veces llegan a trabajar más que ellos, pero no ganan más por eso.

En segundo lugar, es muy raro una mujer tener o conseguir un cargo de jefe, ya que los hombres piensan que no tienen las mismas capacidades, pero están equivocados hay que, pienso, que las mujeres tienen más responsabilidades que ellos y las capacidades son las mismas. Además, las mujeres tienen ambición y saben hacer la diferencia entre lo principal y lo secundario.

Por fin, las mujeres tienen siempre más trabajo que los hombres y esto porque las mujeres tienen dos trabajos, casi a tiempo intero. Es que la mujer debe trabajar en casa, cuidar de los niños, de la ropa, de la casa y por veces del marido. O sea, debemos subrayar el papel multifacetado de la mujer, que a pesar de todo esto, es siempre inferior al hombre, injustamente. Es verdad que hubo una gran evolución respecto a esta situación, pero la mujer debe seguir luchando por sus derechos.

40

Voy a hablar un poco del empleo de los jovenes en España en comparación con Portugal.

Pienso que en España las oportunidades son muchas más que en Portugal. Es cierto que los españoles están insatisfechos con los salarios bajos y con la inestabilidad laboral, pero la situación en Portugal es mucho más problemática. Aquí hay una dificultad inmensa en conseguir un empleo, qualquier que sea el sector, ya para no hablar en un empleo relacionado con los estudios universitarios que se haya realizado.

Es cierto que el nivel de vida entre estos dos países es diferente, pero en Portugal los salarios también son bajos y la inestabilidad laboral aún es peor. Por lo tanto pienso que los jóvenes españoles tienen mucha suerte en pertenecer a un país como España, que les da algunas oportunidades y alguna importancia, al contrario de Portugal en que la situación está cada vez peor.

41

Mi opinión va a incidir sobre el tema del texto.

Hoy en día el mercado laboral es muy competitivo y complicado.

Para empezar hay mucha competitividad entre las personas, una vez que las ofertas de trabajo no son muchas, siendo este un de los problemas de los jóvenes.

Los jóvenes se deparán con este hecho cuando acaban sus carreteras y buscan el primer empleo.

En este momento ellos ven como el mercado laboral es exigente.

El segundo problema es la inestabilidad del empleo, esto porque nuestra economía es muy vulnerable y también debido a las multinacionales que cerran de un momento para otro, buscando países con mano de obra más barata una vez que pagan menos.

Otro aspecto focado en el texto es las desigualdades entre hombres y mujeres.

Estas desigualdades se verifican al nivel de los pagados y también en los cargos que ocupan.

Por regla, los hombres ocupan puestos con más responsabilidades que los ocupados por las mujeres ¿Y esto porqué?

Porque según algunos directores los hombres no tienen tantas responsabilidades como las mujeres. Ellos no se preocupan con la casa, con los hijos – estas actividades son tareas exclusivas de las mujeres.

Es por estos motivos que los gestores/directores no dan cargos con mucha responsabilidad a las mujeres, pero a los hombres porque ellos tienen más tiempo para se dedicar a su trabajo.

En comparación a los trabajos que ocupan, los salarios de las mujeres también son más bajos que los hombres.

Para finalizar, quiero decir que el mundo laboral está muy malo, las personas tienen cada vez más dificultades en mantener su puesto de trabajo y su nivel de vida.

42

Hablar de desempleo es muy complicado, porque están involucradas una serie de elementos.

Según un estudio elaborado por la consultora Accenture sobre el cumplimiento de las expectativas de los jóvenes universitarios tras su inserción en el mercado laboral, sólo uno de cada diez jóvenes consigue un contrato indefinido en su primer empleo.

O que en mi opinión está muy mal, los jóvenes no tienen oportunidades de trabajo y muchas veces también no tienen oportunidades de hacer carrera.

Es de lamentar toda esta situación, y hablando de los jóvenes universitarios que están cuatro o cinco años estudiando y después llega a la conclusión de no haz diferencia ninguna porque también tiene mucha dificultad en entrar en el mercado laboral. Sólo mitad de los titulados inició su actividad profesional el mismo año en el que concluyó su carrera universitaria.

Pero también hay cosas buenas, como por ejemplo y de acuerdo con los resultados de este estudio, con el paso del tiempo, los jóvenes perciben mejoras sobre las condiciones laborales de su primer empleo: se reduce su temporalidad, aumentan las jornadas a tiempo completo y se incrementa su retribución, pasando de los 690 euros al mes a una media de 1062 euros.

Esperamos que se continúe así, que mejore para lo bien de los jóvenes y de la sociedad. Pues el desempleo genera miseria y nosotros no queremos ser o tener una sociedad y una vida miserables.

43

Actualmente, es cada vez más difícil buscar un trabajo, teniendo o no una carrera universitaria.

Yo creo que los jóvenes siguen pensando cada vez más sobre la opción de entrar o no en la universidad, o sea, ¿vale la pena pasar tantos años estudiando, si después no ha trabajo?

Las elevadas tasas de desempleo, van a provocar un descenso en las universidades, resultando en una salida de personas formadas. Yo quiero decir que así el país va a tener una baja formación escolar, lo que no es nada bueno para la inversión en nuestra sociedad.

Por otro lado, el texto tiene una visión optimista, todo va a mejorar, desde las condiciones laborales, la retribución hasta las ofertas de trabajo. Yo creo que no es bien así, sin embargo sigo esperando que sea verdad, para que cuando yo termine mi carrera universitaria, no pase por este problema.

44

Yo voy a hablar del tema de los hombres siguen mejor pagados que las mujeres.

Si un hombre sigue la misma carrera universitaria que una mujer, no lo se porque después en el mundo del trabajo hay deferencia en la retribución.

En mi opinión es una forma de discriminación ante las mujeres, yo no lo entiendo, ¿es porque son mujeres? O ¿es porque son menos capaces que los hombres? Es una cuestión que en mi opinión nunca va a tener respuesta encúanto los derechos de las mujeres no sean los mismos que de los hombres.

Si las mujeres tienen formación universitaria y frecuentan las mismas clases que los hombres, o sea, todo el proceso académico es lo mismo que para el hombre, las mujeres no tienen ventajas ningunas, ¿entonces porque después hay ventajas para los hombres?

Para finalizar me gustaría decir, como mujer y como estudiante que las empresas o sectores públicos deberían tener más atención y consideración por las mujeres que a pesar de todo consiguen conciliar la casa con el trabajo y que resulta un trabajo perfecto.

45

La entrada en el mercado de trabajo, principalmente cuando nosotros somos jóvenes, es muy difícil, pero se debe a la estabilidad de la economía del país en que se encuentra.

Algunos jóvenes tienen suerte y así que acaban su carrera universitaria encuentran un puesto de trabajo seguro y que les puede proporcionar estabilidad para su futura carrera profesional. Pero hay, también jóvenes que pueden empezar a trabajar así que terminan sus cursos pero no tienen estabilidad y principalmente no consiguen un contrato indefinido y van pasando de contrato a contrato sin nunca conseguiren un lugar fijo.

Comparando las condiciones de trabajo de los jóvenes en Portugal y en España, hay muchas diferencias, a pesar de la economía europea atravesar un periodo muy difícil, para los jóvenes portugueses su primer trabajo es muy difícil de encontrar y después de empezaren a trabajar pasan de contrato de un año para otro contrato de un año, esa realidad solamente es diferente cuando nosotros conocemos alguien muy influyente.

Para los jóvenes españoles las condiciones son un poco mejores, también no que se trata a su retribución, en España es mejor que en Portugal. Y las facilidades para su primer trabajo, en España les dan más oportunidades de inserción.

Los jóvenes son una grand potencia de trabajo, en todo lado, porque la grand parte de los jóvenes tienen mau-de-obra cualificada y debido a eso pueden ayudar en la evolución y crecimiento económico de su país, por eso se debía apostar en su formación y posteriormente en su inserción en el mercado laboral.

46

Hoy en día, esto es un problema de todas las sociedades: los jóvenes concluyen sus formaciones académicas y no inician su carrera profesional luego. A veces no tienen oportunidades de empleo y otras veces no tienen la posibilidad de escoger el empleo que desean.

Pero, a pesar de todo y con el pasar de los tiempos, todos empiezan a trabajar.

Yo pienso que de acuerdo con el tema de la temporalidad, esta debería ser mayor, las empresas procuran personas con alguna experiencia y los jóvenes necesitan adquirir esa experiencia y necesitan de poner en práctica sus ideas, que a veces son muy buenas y que las empresas podrían aprovechar para mejorar su productividad y hacer más competencia a las otras empresas.

Por otro lado, los jóvenes se sienten satisfechos por su empleo, pero a veces no se sienten motivados y se muestran preocupados por la inestabilidad y los bajos salarios. En mi opinión los jóvenes deberían ser mejor pagados, porque muchos de ellos tienen una formación académica, tienen muchas veces ideas y tienen mucha gana para trabajar.

Como futuro profesional de secretariado, yo sé que tendré muchas dificultades en conseguir mi primer empleo, pero estoy confiante que no demore mucho tiempo. También sé que tendré, en los primeros tiempos, muchas dificultades no sólo a nivel financiero, como también a nivel de temporalidad o del aumento de la inestabilidad laboral.

Hoy en día, todos los jóvenes tienen todas estas preocupaciones.

47

La incerteza, el miedo y la ansiedad son sentimientos que cercan los jóvenes universitarios que van a inserir en el mercado laboral.

A pesar de éstos sentimientos, los jóvenes son muchas veces confrontados con dudas relacionadas con su futuro profesional, sus capacidades para intedrar las exigencias del mercado laboral, dando lugar, muchas veces a depresiones y de sentimientos de fracaso e incapacidad.

En efecto, muchas veces, los jóvenes acaban por ingresar en el mercado laboral sin esperanzas, ni confianza en sus capacidades aceptando cualquier trabajo o orden sin valorar sus proyectos de vida y sus objetivos laborales en nombre de una ocupación laboral y de un rendimiento aceptable o no para sobrevivir.

Yo pienso que, no solo las empresas deben de tener sus exigencias para con los nuevos profesionales, así como éstos jóvenes deben de tener un poco de respecto, comprensión y valoración junto de las organizaciones. Porque, para mi, es en el respecto mutuo que recide las buenas relaciones laborales, que son en mi opinión el pilar del cumplimiento de los objetivos de la organización y de la satisfacción con la actividad laboral.

Hay que haber por parte de las dos partes una mayor abertura en relación a la situación de cada uno.

48

Yo creo que una de las causas del desempleo o la dificultad en conseguir un empleo tiene a ver con a discriminación entre hombres y mujeres.

Porque infelizmente, en los tiempos de hoy, es todavía una realidad.

En muchas empresas prefieren emplear hombres que mujeres solamente por sus condiciones físicas y mentales, por pensaren que el hombre es un ser más racional que la mujere, ser solamante mujere es un ponto flaco.

Así como, ciertos puestos no son ofrecidos as mujeres porque creen que es un empleo solamente para hombres, que las mujeres no tienen capacidad para desenvolver ese empleo.

En la realidad es que la mujer muchas veces está más capacitada que los hombres, no solamente a nivel de estudio pero también a través de sus capacidades intuitivas y mas comprensivas.

Para terminar, yo espero que la mentalidad va cambiando y se de o las mismas oportunidades que a los hombres.

49

DALINE – ROPA Y COMPLEMENTOS

Calle de la Libertad

4060-871 Valencia

Tel. 2234789 Fax: 3487002

11 de enero de 2006

El Perchero S. A.

Calle Don Pedro

7090-111 Madrid

Asunto: Solicitud de catálogo

Estimados Señores:

Somos una grand cadena de tiendas, que dedica su actividad a la venta de ropa y complementos para señora.

Abriremos una nueva tienda, de la misma cadena, dentro de 4 meses, por eso motivo necesitamos de expositores, estanterias, colgadores y prechas para nuestra tienda, Así, nos es grato solicitarles el envío de su catálogo como también las condiciones generales de ventas de su empresa.

Analisaremos detenidamente su propuesta, y despertando el interés de nosotros volveremos a contactarlos.

Esperando su respuesta les saludamos Atentamente,

Departamento Comercial

Firma

Joaquim Lopes

JL/ss

50

Mayorista Blancura SA

Calle Soares

2244 Madrid

11 de enero de 2006

Hospital Santa María del Dolor
Calle Fonseca
4487 Valencia

Asunto: envío documentación
Estimados señores:

Gratos por el interés demostrado em su atenta carta fechada el 7 de enero de 2006, les enviamos la documentación solicitada por vosotros en la misma.

Anexado envíamos el catálogo de nuestros productos, bien como, toda la documentación referente a las condiciones generales de ventas.

Aprovechamos para informarlos que en el próximo día 18 del corriente receberan la visita de nuestro representante para atender cualquier duda.

Cordiales saludos,

Departamento Comercial
Firma
Luís Silva
Director de ventas

LS/ss

Anexo: 1 catálogo
Documentos de condiciones generales de ventas

51
MADRILLENA
Cl. Puertas del Sol

6400 – Murcia

El Perchero S. A.
Cl. de los Castillos
3400 – Madrid

Murcia, 11 de enero de 2006

Asunto: Solicitud condiciones de venta

Estimados señores:

Madrillena es una cadena de tiendas, dedicada a la venta de ropa y complementos para señora. En el próximo mes, vamos a abrir una nueva tienda en Valencia y por eso necesitamos adquirir gran cantidad de material como estanterías, expositores, colgadores y perchas.

Como tenemos conocimiento de que tienen condiciones de pago y promociones para grandes empresas, queremos solicitar un catálogo de vuestros productos, así como las condiciones generales de venta, de vuestra empresa.

Confiando en vuestra rápida respuesta, atentamente,

Firma
ANA SILVA
Directora

52
Blancura S. A.
Cl. Puertas del Sol
6400 – Murcia

Hospital Santa María del
Dolor
Cl. de los Enfermos
6400 – Murcia

Murcia, 11 de enero de 2006

Asunto: Envío de catálogo

Estimados señores:

Tengo el placer de enviar a ud. Un catálogo de nuestros productos como sábanas, toallas y muchas otras, que se encuentran a precios increíbles.

Además, hay facilidades en la venta, una vez que es posible pagar todo en 6, 12 o 24 meses, de acuerdo con la cantidad y montante pedidos.

La entrega de los productos son hechos en 48 horas y los portes son gratis hasta el día 27 de meyo.

Tenemos todo el gusto en esclarecerle cualquier duda, en la próxima visita del nuestro representante, el próximo martes, día 17 de enero.

Gratos por su interés y disponibilidad, me despido cordialmente,

Firma
ANTONIO PÉREZ
DIRECTOR COMERCIAL

53

Tienda de ropa y complementos
Valencia
Teléfono: 222 411 411

El Perchero S. A.

Valencia, 11 de enero de 2006
Asunto: Solicitud de catálogo y condiciones de venta

Distinguidos Señores:

Nos complace hacer saber que hemos abierto una nueva tienda de ropa y complementos para señora, aquí, en Valencia. Por eso, les solicitamos que nos envíe su catálogo y condiciones generales de venta, porque necesitamos adquirir gran cantidad de estanterías, expositores, colgadores y perchas.

Agradecemos de antemano su atención y aprovechamos para dejarles un cordial saludo.

Muy atentamente,

Jefe de la Tienda
Firma
Fdo.: María Perez

54

Blancura S. A.
Valencia

Telf. 271 422 422 / Fax: 271 422 433

Hospital Santa María del Dolor
Valencia

A la atención del Sr. Director
Asunto: Envío de catálogo
Distinguido Señor:

En respuesta a su atenta de la semana pasada, en correo aparte le enviamos el catálogo de nuestros últimos productos. Creo que quedará satisfecho con ellos, pues son productos de altísima calidad y a precios asequibles.

Por otro lado, podrá beneficiar las siguientes condiciones de venta:

- 20 por ciento de descuento se encomendar 100 piezas de cada;
- el pago del porte es hecho cuando se haga el pedido, el restante en 30 y 60 días posterior a la entrega;
- la entrega será hecha dos días después del pedido.

Nuestro representante hará una visita en la próxima semana, donde podrá atender a cualquier duda.

Agradecemos, una vez más, su interés y aprovechamos para dejar un cordial saludo.

Muy atentamente

Director de Ventas
Firma
Fdo.: Juan Carlos

Anexo: 1 catálogo.

55
Zara, S. A.
Calle Reina Sofía, 31
12345 Madrid

El Perchero S. A.
Avenida 1º de Enero,
22
33221 Valencia

Madrid, 11 de enero de 2006

Asunto: Solicitud de información

Distinguidos Señores:

Nosotros representamos una gran cadena de tiendas dedicada a la venta de ropa y complementos para señora. Vamos abrir una nueva tienda en Valencia y por eso necesitamos adquirir una gran cantidad de productos como estanterías y expositores, entre otros.

Le rogamos que nos remitan un catálogo con sus productos e información sobre precios, condiciones de pago y porte, plazos y la posibilidad de descuentos para grandes cantidades.

Agradecemos de antemano su atención y a la espera de sus gratas noticias le saludamos atentamente.

Célia Campos (Firma)
Directora de Ventas

56
Blancura SA
Calle Cervantes, 13
12345 Madrid

Hospital Santa María del
Dolor
Avenida General Franco
12345 Madrid

Madrid, 11 de enero de 2006

Asunto: envío información

Distinguidos señores:

En respuesta a su atenta carta del pasado día 8 de enero del corriente les enviamos las informaciones que nos han solicitado sobre nuestros productos.

Precios: se encuentran al final de nuestro catálogo así como los descuentos de cantidad que podemos ofrecer.

Entrega: será efectuada hasta el máximo de 5 días.

Porte: los gastos de porte son soportados por nosotros.

Pago: para cantidades inferiores a 100 unidades tendrá de ser a la entrega, para cantidades superiores hasta el máximo de 60 días.

Les comunicamos también que nuestro representante tendrá todo el placer en visitarles el próximo día 18 para atender cualquier duda.

Les agradecemos su interés por nuestra empresa y para aclarar cualquier otra duda llámenos al 818 11 22 (línea gratuita)

Le saludamos atentamente

Célia Campos (Firma)
Directora de Ventas

Anexo: 1 catálogo

57
MAKTA
Calle 369, nº 90
35010 VALENCIA

El Perchero S. A.
Calle del Sol, nº 30
1000 Badajoz

11 de enero de 2006

Asunto: Solicitud de catálogo y condiciones de venta

Distinguidos Señores:

Nos es grato solicitarles el envío de vuestro catálogo y condiciones generales de venta pues que vamos a abrir una nueva tienda de "MAKTA" en Valencia.

Así, conforme nuestra conversa telefónica, solicitamos el precio y condiciones generales de los siguientes productos y cantidades:

- 10.000 estanterías,
- 100 expositores (HB311);
- 11.000 colgadores y
- 11.000 perchas

Vamos a estudiar vuestra propuesta y darles una respuesta.
Aguardando vuestra respuesta rápida, reciben nuestros saludos,

Muy cordialmente,
MAKTA
Firma
(Claudia Lopes . Directora de Compras)

58
Blancura S. A.
Calle blancadera, 13
15759 Madrid

Hospital Santa María del
Dolor
Cristobal Colón, 20
15770 Madrid

11 de enero de 2006

Asunto: Envío de catálogo

Distinguidos señores:

Acusamos recibo de vuestra carta fechada el 9 de enero del corriente. Nos es grato remitirles el catálogo, de nuestros productos, solicitado. Además, rimitiémos las condiciones generales de venta de los productos solicitados:

- sábanas – 0,10 € / unidad
- toallas – 1 € / unidad
- lencios – 0,09 € / unidad

Todos los productos tienen precios con IVA, entrega al domicilio, y notienen algún porte. El pago es de contrareembolso. Para que podéis esclarecer cualquier duda, nuestro representante va a visitarles proximo 18 del corriente.

Ofreciendoles nuestros servicios y reiterandoles el grato por el interés en nuestra empresa,

Firma
(Dep. de ventas)

Anexo: 1 catálogo

59

El Corte Inglés

Calle de la Felicidad
48000 – Madrid

Asunto: Solicitud del catálogo
11/01/2006

Destinguidos señores:

Nosotros tenemos una gran cadena de tiendas dedicada a la venta de ropa y complementos para señora. Neste momento estamos pensando en alargarla y abrir una nova tienda en Valencia. Para qué la poseamos abrir vamos a necesitar de una gran cantidad de estanterías, expositores, colgadores y perchas, entonces, solicitamos a vosotros que nos remitan un catálogo con vuestros productos, precios, descuentos y vos pedimos que nos indiquen cuales son las condiciones generales de genta, de pago y de transporte.

Quedamos a la espera de sus gratas noticias y les saludamos atentamente.

60

La Directora de Ventas
Firma
María Branco

Blancura S. A.
Calle de la Amizad
48500 – Salamanca

Asunto: Envío de catalogo
11/01/2006

Destinguidos clientes:

Sin qualquier compromiso vos enviamos nuestro catalogo de la más nueva creación. Es que son productos unicos y revolucionários. San 100% de algodón y pueden ser llavados a la maquina. Estamos hablando de sabanas y toallas Blancura.

Es que es una oportunidad unica, pués ofrecemos precios muy ventajosos y sí hecir ayora el pedido tendrá una oferta de 50% de descuento.

Ofrecemos buenas condiciones de pago que yá incluyen el porte.

Dentro de una semana ira un representante de neustra empresa hacer una deemostración de neustros productos y responder a qualquier duda.
¡Tudo esto sen compromiso!
No piera esta oportunidad

Agradecemos de antemano veustra atención.

Atentamente

El director de ventas
Firma
Víctor Ferreira

61
María Muñoz
Calle Cervantes, 3
Madrid

El Perchero S. A.
Calle del Sol, 30
Valencia

Madrid, 11 de enero de 2006

Asunto: Solicitud de catálogo

Estimados Señores,
Somos una gran cadena de tiendas dedicadas a la venta de ropa y complementos para señoras y nos dirigimos a ustedes para solicitarles el catálogo de estanterías, expositores, colgadores y perchas, pues vamos abrir una tienda en Valencia.
Agradeceríamos que nos envíen, también, las condiciones generales de venta.
Esperando sus noticias, les envío un cordial saludo

Directora Comercial
María Simões

62
Blancura SA
Calle Cervantes, 20

Madrid

Hospital Santa María del Dolor
Calle Sanchez, 30
Madrid

Madrid, 11 de enero de 2006

Asunto: Envío del catálogo

En respuesta a su solicitud de 7 de enero de 2006, tenemos lo placer de enviarles nuestro catálogo.

En relación a las condiciones de venta, les informamos que la entrega será hecha dos días después del pedido y que los portes tendrán que ser pagos en ese momento ya los productos podrán ser pagos hasta 30 días después.

Les informamos aún que tendrá un descuento de 2% a partir de las 500 unidades.

Les comunicamos que nuestra representante irá visitar su establecimiento en la próxima semana para atender cualquier duda.

Aprovechamos el momento para agradecerles su interés y enviarles un cordial saludo.

Director Comercial
Carlos Perez

63

—Hola, Peter, ¿qué tal el viaje del mes pasado?

—Muy bien. Recurrimos [recorrer, nosotros] Andalucía.

—¿Sí? ¿Qué ciudades vistéis [ver, vosotros]?

—Pues Granada, Sevilla, Córdoba... ¿Sabes? En Granada, el primer día, me encontré [encontrarse, yo] con una amiga de California, y nos acompañó [acompañar, ella] todo el viaje.

—¡Qué casualidad! Os gustó [gustar] la Alhambra, ¿verdad?

—Sí, es fantástica. En Sevilla dormimos [dormir, nosotros] en un hotel, con un patio árabe muy bonito.

—Oye, ¿y qué tal las tapas?

—¡Buenísimas! Probé [probar, yo] el jamón serrano y el cazón. También compré [comprar, yo] un kilo de pescado frito. Muy rico, pero mis amigos no comieran [comer, ellos] nada porque no les gusta.

—¿Y te lo comeste [comer] tú todo?

—Sí, ja, ja, ja. En Córdoba cenamos [cenar, nosotros] en un restaurante que nos recomendaran [recomendar, ellos]. Nos prepararan [preparar, ellos] una paella enorme para los cinco.

—O sea, que conoces sobre todo la comida de Andalucía...

—Bueno, y las ciudades y los monumentos. En Sevilla vimos
[*ver, nosotros*] la Catedral y la Giralda, y en Córdoba visitamos
[*visitar, nosotros*] la Mezquita.
—Entonces fue un viaje completo.
—Claro que sí. El viaje mereció [*merecer*] la pena.

64

Este libro es para mi y aquel para ti.

La única forma de decirselo es sin preambulos.

El combate aereo duró hasta el amanecer.

En él renacía la esperanza cada vez que veía a Elena.

Se esforzaron inútilmente, aún sabiendo que era imposible lograrlo.

El país continuó guerreando durante muchos años.

No sé si esto se sostendrá o si se caerá.

Tú sabes que mi tio convenció a tu amigo.

Si no se lo pides, se lo cogerá.

Te dire que sí, que esto es lo que se necesita.

Para que le dé una oportunidad, tendrá que pedirmelo humildemente.

La lámpara grande del salón no se encenderá aún.

Creía ser inteligente, pero era muy estúpido.

Estamos reunidos para tomar una decision fundamental.

La imagen poseía un encanto impresionante.

Le daba vertigo asomarse desde el balcón del duodécimo piso.

Mas vale pájaro en mano que ciento volando.

65

—Hola, Peter, ¿qué tal el viaje del mes pasado?

—Muy bien. Recogemos [*recorrer, nosotros*] Andalucía.

—¿Sí? ¿Qué ciudades veíste [*ver, vosotros*]?

—Pues Granada, Sevilla, Córdoba... ¿Sabes? En Granada, el primer día,
me encontré [*encontrarse, yo*] con una amiga de California, y
nos acompañó [*acompañar, ella*] todo el viaje.

—¡Qué casualidad! Os gustó [*gustar*] la Alhambra, ¿verdad?

—Sí, es fantástica. En Sevilla dormimos [*dormir, nosotros*] en
un hotel, con un patio árabe muy bonito.

—Oye, ¿y qué tal las tapas?

—¡Buenísimas! Probé [*probar, yo*] el jamón serrano y el
cazón. También compré [*comprar, yo*] un kilo de pescado frito.

Muy rico, pero mis amigos no comieron [comer, ellos] nada porque no les gusta.

—¿Y te lo comieste [comer] tú todo?

—Sí, ja, ja, ja. En Córdoba cenamos [cenar, nosotros] en un restaurante que nos recomendaron [recomendar, ellos]. Nos prepararon [preparar, ellos] una paella enorme para los cinco.

—O sea, que conoces sobre todo la comida de Andalucía...

—Bueno, y las ciudades y los monumentos. En Sevilla veímos [ver, nosotros] la Catedral y la Giralda, y en Córdoba visitamos [visitar, nosotros] la Mezquita.

—Entonces fue un viaje completo.

—Claro que sí. El viaje mereció [merecer] la pena.

66

Este libro es para mi y áquel para ti.

La única forma de decirsélo es sin preámbulos.

El combate aéreo duró hasta el amanecer.

En el renacía la esperanza cada vez que veía a Elena.

Se esforzaron inútilmente, aún sabiendo que era imposible lograrlo.

El país continuó guerreando durante muchos años.

No se si ésto se sostendra o si se caera.

Tú sabes que mí tio convenció a tu amigo.

Si no se lo pides, se lo cogerá.

Te diré que sí, que esto es lo que se necesita.

Para que le dé una oportunidad, tendrá que pedirmélo humildemente.

La lámpara grande del salón no se encendera aún.

Creía ser inteligente, pero era muy estúpido.

Estamos reunidos para tomar una decisión fundamental.

La imagen poseía un encanto impresionante.

Le daba vértigo asomarse desde el balcon del duodécimo piso.

Más vale pájaro en mano que ciento volando.

67

—Hola, Peter, ¿qué tal el viaje del mes pasado?

—Muy bien. Recorremos [recorrer, nosotros] Andalucía.

- ¿Sí? ¿Qué ciudades veáis [ver, vosotros]?
- Pues Granada, Sevilla, Córdoba... ¿Sabes? En Granada, el primer día, me encontré [encontrarse, yo] con una amiga de California, y nos acompañó [acompañar, ella] todo el viaje.
- ¿Qué casualidad! Os gustais [gustar] la Alhambra, ¿verdad?
- Sí, es fantástica. En Sevilla dormimos [dormir, nosotros] en un hotel, con un patio árabe muy bonito.
- Oye, ¿y qué tal las tapas?
- ¡Buenísimas! Probé [probar, yo] el jamón serrano y el cazón. También compré [comprar, yo] un kilo de pescado frito. Muy rico, pero mis amigos no comieron [comer, ellos] nada porque no les gusta.
- ¿Y te lo comió [comer] tú todo?
- Sí, ja, ja, ja. En Córdoba cenámos [cenar, nosotros] en un restaurante que nos recomendaron [recomendar, ellos]. Nos prepararon [preparar, ellos] una paella enorme para los cinco.
- O sea, que conoces sobre todo la comida de Andalucía...
- Bueno, y las ciudades y los monumentos. En Sevilla veímos [ver, nosotros] la Catedral y la Giralda, y en Córdoba visitamos [visitar, nosotros] la Mezquita.
- Entonces fue un viaje completo.
- Claro que sí. El viaje mereció [merecer] la pena.

68

Este libro es para mi y aquél para ti.

La única forma de decírselo es sin preámbulos.

El combate aéreo duró hasta el amanecer.

En el renacía la esperanza cada vez que veía a Elena.

Se esforzaron inútilmente, aún sabiendo que era imposible lograrlo.

El país continuo guerreando durante muchos años.

No sé si esto se sostendrá o si se caerá.

Tú sabes que mi tío convenció a tu amigo.

Si no sé lo pides, se lo cogerá.

Te diré que sí, que esto es lo que se necesita.

Para qué le dé una oportunidad, tendrá que pedírmelo humildemente.

La lámpara grande del salón no se encenderá aún.

Creía ser inteligente, pero era muy estúpido.

Estamos reunidos para tomar una decisión fundamental.

La imagen poseía un encanto impresionante.

Le daba vértigo asomarse desde el balcón del duodécimo piso.
Mas vale pájaro en mano que ciento volando.

69

- Hola, Peter, ¿qué tal el viaje del mes pasado?
—Muy bien. Hamos recorrido [recorrer, nosotros] Andalucía.
—¿Sí? ¿Qué ciudades han visto [ver, vosotros]?
—Pues Granada, Sevilla, Córdoba... ¿Sabes? En Granada, el primer día, encontréme [encontrarse, yo] con una amiga de California, y nos ha acompañado [acompañar, ella] todo el viaje.
—¡Qué casualidad! Os gustó [gustar] la Alhambra, ¿verdad?
—Sí, es fantástica. En Sevilla hemos dormido [dormir, nosotros] en un hotel, con un patio árabe muy bonito.
—Oye, ¿y qué tal las tapas?
—¡Buenísimas! Probé [probar, yo] el jamón serrano y el cazón. También compré [comprar, yo] un kilo de pescado frito. Muy rico, pero mis amigos no han comido [comer, ellos] nada porque no les gusta.
—¿Y te lo has comido [comer] tú todo?
—Sí, ja, ja, ja. En Córdoba hemos cenado [cenar, nosotros] en un restaurante que nos han recomendado [recomendar, ellos]. Nos Ø [preparar, ellos] una paella enorme para los cinco.
—O sea, que conoces sobre todo la comida de Andalucía...
—Bueno, y las ciudades y los monumentos. En Sevilla hamos visto [ver, nosotros] la Catedral y la Giralda, y en Córdoba hamos visitado [visitar, nosotros] la Mezquita.
—Entonces fue un viaje completo.
—Claro que sí. El viaje ha merecido [merecer] la pena.

70

Este libro es para mi y aquél para ti.
La única forma de decírselo es sin preámbulos.
El combate aéreo duró hasta el amanecer.
En él renacía la esperanza cada vez que veía a Elena.
Se esforzaron inútilmente, aun sabiendo que era imposible lograrlo.
El país continuó guerreando durante muchos años.
No sé si esto se sostendrá o si se caerá.
Tu sabes que mí tío convenció a tu amigo.
Si no se lo pides, se lo cogerá.
Te diré que sí, que esto es lo que se necesita.

Para que le dé una oportunidad, tendrá que pedírmelo humildemente.

La lámpara grande del salón no se encendera aún.

Creía ser inteligente, pero era muy estúpido.

Estamos reunidos para tomar una decisión fundamental.

La imagen poseía un encanto impresionante.

Le daba vértigo asomarse desde el balcón del duodécimo piso.

Más vale pájaro en mano que ciento volando.

71

—Hola, Peter, ¿qué tal el viaje del mes pasado?

—Muy bien. Recorremos _____ [*recorrer, nosotros*] Andalucía.

—¿Sí? ¿Qué ciudades veheran _____ [*ver, vosotros*]?

—Pues Granada, Sevilla, Córdoba... ¿Sabes? En Granada, el primer día, me encontré _____ [*encontrarse, yo*] con una amiga de California, y nos acompañó _____ [*acompañar, ella*] todo el viaje.

—¡Qué casualidad! Os ha gustado _____ [*gustar*] la Alhambra, ¿verdad?

—Sí, es fantástica. En Sevilla dormimos _____ [*dormir, nosotros*] en un hotel, con un patio árabe muy bonito.

—Oye, ¿y qué tal las tapas?

—¡Buenísimas! probé _____ [*probar, yo*] el jamón serrano y el cazón. También compré _____ [*comprar, yo*] un kilo de pescado frito. Muy rico, pero mis amigos no comeran _____ [*comer, ellos*] nada porque no les gusta.

—¿Y te lo comeste _____ [*comer*] tú todo?

—Sí, ja, ja, ja. En Córdoba cenamos _____ [*cenar, nosotros*] en un restaurante que nos han recomendado _____ [*recomendar, ellos*]. Nos prepararan _____ [*preparar, ellos*] una paella enorme para los cinco.

—O sea, que conoces sobre todo la comida de Andalucía...

—Bueno, y las ciudades y los monumentos. En Sevilla vehimos _____ [*ver, nosotros*] la Catedral y la Giralda, y en Córdoba visitamos _____ [*visitar, nosotros*] la Mezquita.

—Entonces fue un viaje completo.

—Claro que sí. El viaje mereció _____ [*merecer*] la pena.

72

Este libro es para mi y aquél para ti.

La única forma de decírselo es sin preambulos.

El combate aéreo duró hasta el amanecer.

En él renacía la esperanza cada vez que veía a Elena.

Se esforzarón inútilmente, aun sabiendo que era imposible lograrlo.
 El país continuó guerreando durante muchos años.
 No se si esto se sostendrá o si se caerá.
 Tu sabes que mí tio convenció a tú amigo.
 Si no se lo pides, se lo cogerá.
 Te diré que sí, que esto es lo que se necesita.
 Para que le dé una oportunidad, tendrá que pedirmelo humildemente.
 La lampara grande del salon no se encenderá aun.
 Creía ser inteligente, pero era muy estúpido.
 Estamos reunidos para tomar una decisión fundamental.
 La imagen poseía un encanto impresionante.
 Le daba vértigo asomarse desde el balcon del duodécimo piso.
 Más vale pajarero en mano que ciento volando.

73

—Hola, Peter, ¿qué tal el viaje del mes pasado?
 —Muy bien. Hemos recorrido [recorrer, nosotros] Andalucía.
 —¿Sí? ¿Qué ciudades veistéis [ver, vosotros]?
 —Pues Granada, Sevilla, Córdoba... ¿Sabes? En Granada, el primer día,
me encontré [encontrarse, yo] con una amiga de California, y
 nos acompañó [acompañar, ella] todo el viaje.
 —¡Qué casualidad! Os han gustado [gustar] la Alhambra,
 ¿verdad?
 —Sí, es fantástica. En Sevilla dormimos [dormir, nosotros] en
 un hotel, con un patio árabe muy bonito.
 —Oye, ¿y qué tal las tapas?
 —¡Buenísimas! Probé [probar, yo] el jamón serrano y el
 cazón. También compré [comprar, yo] un kilo de pescado frito.
 Muy rico, pero mis amigos no Ø [comer, ellos] nada porque no les
 gusta.
 —¿Y te lo comiste [comer] tú todo?
 —Sí, ja, ja, ja. En Córdoba cenámos [cenar, nosotros] en un
 restaurante que nos han recomendado [recomendar, ellos].
 Nos prepararan [preparar, ellos] una paella enorme para los
 cinco.
 —O sea, que conoces sobre todo la comida de Andalucía...
 —Bueno, y las ciudades y los monumentos. En Sevilla veymos
 [ver, nosotros] la Catedral y la Giralda, y en Córdoba visitámos
 [visitar, nosotros] la Mezquita.

—Entonces fue un viaje completo.
—Claro que sí. El viaje mereció [merecer] la pena.

74

Este libro es para mí y aquel para tí.
La única forma de decírselo es sin preambulos.
El combate aéreo duró hasta el amanecer.
En él renacía la esperanza cada vez que veía a Elena.
Se esforzaron inutilmente, aún sabiendo que era imposible lograrlo.
El país continuó guerreando durante muchos años.
No sé si esto se sostendrá o si se caerá.
Tu sabes que mi tío convenció a tu amigo.
Si no se lo pides, se lo cogera.
Te diré que sí, que esto es lo que se necesita.
Para que le dé una oportunidad, tendrá que pedirmelo humildemente.
La lampara grande del salón no se encenderá aún.
Creía ser inteligente, pero era muy estúpido.
Estamos reunidos para tomar una decisión fundamental.
La imagen poseía un encanto impresionante.
Le daba vertigo asomarse desde el balcón del duodécimo piso.
Más vale pájaro en mano que ciento volando.

75

—Hola, Peter, ¿qué tal el viaje del mes pasado?
—Muy bien. Hemos corrido [recorrer, nosotros] Andalucía.
—¿Sí? ¿Qué ciudades veíron [ver, vosotros]?
—Pues Granada, Sevilla, Córdoba... ¿Sabes? En Granada, el primer día, me encontré [encontrarse, yo] con una amiga de California, y nos acompañó [acompañar, ella] todo el viaje.
—¡Qué casualidad! Os gustó [gustar] la Alhambra, ¿verdad?
—Sí, es fantástica. En Sevilla dormimos [dormir, nosotros] en un hotel, con un patio árabe muy bonito.
—Oye, ¿y qué tal las tapas?
—¡Buenísimas! Probé [probar, yo] el jamón serrano y el cazón. También compré [comprar, yo] un kilo de pescado frito. Muy rico, pero mis amigos no comeron [comer, ellos] nada porque no les gusta.
—¿Y te lo comeste [comer] tú todo?

—Sí, ja, ja, ja. En Córdoba cenamos _____ [cenar, nosotros] en un restaurante que nos recomendaron _____ [recomendar, ellos]. Nos prepararon _____ [preparar, ellos] una paella enorme para los cinco.
—O sea, que conoces sobre todo la comida de Andalucía...
—Bueno, y las ciudades y los monumentos. En Sevilla veímos _____ [ver, nosotros] la Catedral y la Giralda, y en Córdoba visitamos _____ [visitar, nosotros] la Mezquita.
—Entonces fue un viaje completo.
—Claro que sí. El viaje mereció _____ [merecer] la pena.

76

Este libro es para mi y aquél para ti.

La única forma de decirselo es sin preambulos.

El combate aereo duro hasta el amanecer.

En el renacia la esperanza cada vez que veía a Elena.

Se esforzaron inutilmente, aún sabiendo que era imposible lograrlo.

El país continuo guerreando durante muchos años.

No se si esto se sostendrá o si se caerá.

Tu sabes que mi tío convenció a tu amigo.

Si no se lo pides, se lo cogerá.

Te diré que si, que esto es lo que se necesita.

Para qué le dé una oportunidad, tendrá que pedirmelo humildemente.

La lampara grande del salón no se encenderá aún.

Creía ser inteligente, pero era muy estúpido.

Estamos reunidos para tomar una decisión fundamental.

La imagen poseía un encanto impresionante.

Le daba vertigo asomarse desde el balcon del duodécimo piso.

Más vale pájaro en mano que ciento volando.

77

Yo estoy completamente de acuerdo con el texto, por que acredito que podemos ter un poco de lazer durante la jornada laboral y así dar más rendimiento a la empresa.

Por un lado, es necesario que la empresa tenga confianza en nosotros y en nuestro trabajo. Ella tendrá que saber que no vamos hacer de un momento de distracción/lazer un momento continuo de trabajo. Hay tiempo para trabajar y tiempo para desconzar. Sí, porque a veces es mismo necesario descontraír para continuar a trabajar, son tantas horas

seguidas que al medio día ya estamos cansados, enfadados de hacer siempre lo mismo. Entonces un momento de descontracción es lo mejor para recupera energias.

Por otro lado, la empresa tiene que criar un bon ambiente de trabajo, para que sus trabajadores se sintan bien, confortables y seguros. Entonces, ¿porque no cria un espacio de lazer? Para que se pueda descontraír y salir del stress que es, a veces, trabajar.

Resumindo, por un lado la confianza de la empresa en los trabajadores y la criación de un espacio de lazer y por otro lado la autonomia y responsabilidad son dos factores muy importantes para que esta idea resulte.

Ayora cabe a la empresa decidir si vale o no a pena investir en este poyecto. Pues esto tienes algunos engargos e gastos.

78

El texto habla de la flexibilidad de los trabajos.

Yo creo que todas las empresas deberían dar tiempo libre a los trabajadores pues así podrían pasar más tiempo con sus amigos, praticar un deporte o sacar una formación. Cuando una persona vive sólo para el trabajo acaba por no producir tanto o no trabajar bien, lo que va a afectar su vida personal y profisional, ya que él se queda sin vida social y también acaba por faltar al trabajo o andar siempre a cambiar de empresa hasta encontraren alguna que le dé más condiciones.

Si las personas pueden dedicar más tiempo a la familia, amigos o aficiones van a trabajar mejor, el clima laboral se queda mejor, hay menos despedimentos por parte de los trabajadores y estos acaban por faltar menos.

Concluyendo, las empresas deberían tener en cuenta no sólo la productividad y el lucro, pero también el aspecto humano y psicológico de los trabajadores ya que son ellos que contribuyen para el lucro y para el imagen de la empresa en el exterior. Una de las maneras de lo conseguir es mejorar las condiciones de trabajo a través de la disminuición de las horas de trabajo.

79

El texto: “Jugar al pádel o pilotar un avion en plena jornada laboral”, reflecte una empresa que se preocupa con el bien estar personal de sus empleados, no solo profisional como también su bien estar personal – la Microsoft.

Después de ser estudiado el clima laboral de Microsoft, fue indicada como una de las mejores empresas para trabajar un ingeniero informático, por eso motivo gaño el premio Great Place to Work.

Microsoft es un ejemplo a seguir por otras empresas, pués se preocupa en permitir que sus empleados consigan conciliar lo laboral con lo personal. Así, los empleados pueden perfectamente tener otras ocupaciones, que, les hagan sentir realizados (ej. El piloto, deportista)

La empresa des da todo para que se sintan bien: un portátil, un móvil y conexión a internet, posibilidad de lavar su coche durante las horas de trabajo. Y en troca, solo les pide que cumplam con los objetivos sin perguntar nada, o sea, la Microsoft hace sentir la responsabilidad de los empleados cumplieren sus obligaciones y elles las cumplen pués se sientem bien con las recompensas.

Concluyendo, Microsoft es una grand empresa que consigue ser muy competitiva atraves de su gestion flexible. Así atinge quer los objetivos de la empresa, quer los objetivos de sus empleados. ¡Es sin duda un ejemplo de suceso a seguir!

80

La situación que el texto expone debería ser un ejemplo para todas las empresas del mundo ya que el contentamiento de los trabajadores de Microsoft se reflecten en productividad.

Creo que en un mundo cada vez más globalizado la concentración de la empresa es en el diñero y en el trabajo aunque debería ser, primeramente, en el trabajador, pués él es aquel que “sostiene” la empresa. Además, creo que todas las políticas de trabajo en la Microsoft son muy actuales y flexibles desde el permiso por maternidad a la plaza gratuita de parking. Puesto eso los trabajadores se dedican más a la empresa sin olvidar sus “deberes familiares” y lazer. Toda esta política de recursos humanos en Microsoft es centrada en el Hombre y por eso la iniciativa, la creacción y todos los incentivos van crear una empresa solida, flexible y, más importante, con mucho suceso. Ya que nos quedamos en un tiempo donde los postes de trabajo son raros, deberíamos mirar toda la política de conduta de Microsoft para que otras empresas sean reconocidas y alcancén él suceso.

Hay que añadir que toda la flexibilidad de Microsoft se reflecte en el orgullo y satisfacción de las personas que allí trabajan creando así un mejor modo de vida y consecuentemente una mejor actuación en sus tarefas.

81

Yo pienso que el modelo adoptado por Microsoft agrada a cualquier persona que pretende trabajar en un sitio donde más se hace por conciliar lo laboral con lo personal.

Hoy en día, todas las personas pretenden encontrar un trabajo, onde puedan sentir su realización personal.

Esta realización pasa por una empresa que trate bién a sus empleados y que facilite el desarrollo de una carrera profesional.

Además, las personas también procuran cada vez más flexibilidad de horarios para que puedan conciliar su vida profesional con la personal.

A pesar de la existencia de un mercado comercial y económico muy competitivo, las personas se preocupan cada vez más con su vida familiar, con su bien-estar físico, por eso, no quieren abdicar de sus proyectos personales. Entonces, todas las empresas deberían adoptar el

modelo de Microsoft, que simplemente pide que se cumplan con los objetivos sin preguntar cuando o dónde lo hacen, dando las personas la posibilidad de no renunciar a sus actividades. Así, podrá un nuevo método para incrementar la productividad de una empresa y también aumentar la motivación de sus empleados.

Concluyendo, las empresas deberían procurar, según mi opinión, dar a todos sus empleados los mismos derechos y deberes, como afirmó el piloto Isla: “La política de recursos humanos de Microsoft pretende dar una capa de igualdad a todos sus empleados. Esa es la fórmula”

82

En nuestros días, el mando profesional se ha modificado, sendo muy competitivo; se ha desarrollado mucho. Esto se debe al avance de las nuevas tecnologías que son mejoradas de día para día.

Las empresas son obligadas a trabajar mucho, o sea, los recursos humanos de las grandes empresas/firmas tienen que quedarse muchas horas trabajando, para que la producción aumente. Bueno, en los cargos mayores como Directores, Jefes de Departamentos, la responsabilidad es más elevada porque tienen otras personas a su cargo.

Pasan tanto tiempo delante de un ordenador que se olvidan de la vida y de la familia. Es por eso que empresas como la Microsoft han creado formas de superar esto, apoyando sus empleados para que hagan deporte o para que tengan una actividad que les permita olvidar un poco los negocios.

Pero también existen empresas que disponen a sus empleados sesiones de masajes para que por algunos momentos puedan llevar su mente para otros asuntos o no pensar en nada.

En conclusión, so tengo a lamentar que solamente las grandes firmas ofrecen o apoyan sus empleados en estas actividades. Está probado que se los trabajadores estuvieren bien, sin stress, trabajan más y mejor. Estas actividades sirven para que el empleado se sinta bien en su local de trabajo.

83

El artículo nos habla sobre la flexibilidad que la empresa Microsoft ofrece a sus empleados relativamente a jornada laboral.

En este artículo podemos verificar que un estudio confirma que Microsoft es la firma que mejor trata su empleado en España y la cuarta para desarrollar una carrera profesional. Bueno, si esta empresa trata bien a sus empleados y es buena para desarrollar una carrera yo estoy de acuerdo con sus políticas laborales y con las facilidades a quién ahí trabaja.

Sabemos muy bien que el mundo del trabajo está cada vez más competitivo y tener un empleo, sea lo que fuera, para muchas personas, es muy bueno. En un periodo en que las empresas solamente quieren producir más y con pocos gastos veer una empresa que se preocupa también con el bien estar y satisfacción de sus colaboradores es muy

bueno y en ese punto estoy de acuerdo con el autor cuando nos ha dicho que todos deberían aspirar a trabajar en Microsoft.

El estudio efectuado muestra también que Microsoft se preocupa en conciliar lo laboral con lo personal, para mí este es el punto más importante. Pues cuando trabajas en una empresa donde tienes buenas relaciones con tus compañeros, donde confías en aquéllos para quién trabajas, en general, donde te gustan las personas harás tu trabajo muy mejor y te quedarás mucho más satisfecho con lo que haces. La preocupación con lo personal no termina en la empresa porque si tú te quedas satisfecho con tu trabajo, si tienes libertad de horarios, si te quedas con tu familia y amigos tus relaciones personales fuera de empresa también serán mejores. Sobre este punto hay una palabra a referir, “orgullo”, pues solamente cuando sientes orgullo de hacer parte de una empresa, o otra cosa, te sientes realmente bien con lo que haces.

Otro punto a referir en este artículo tiene que ver con la posibilidad de los empleados de Microsoft teneren aficiones que para la mayoría de los trabajadores del mundo no son posibles. La flexibilidad de horarios les permite tener aficiones que necesitan muy tiempo, en uno de los ejemplos verificamos que Isla abandonaba el puesto de trabajo a media jornada para ir al aeródromo. Los tres ejemplos nos muestran que la flexibilidad de horarios tiene muchas ventajas, si la empresa dejarnos hacer nuestras cosas después nos sentiremos en la obligación de hacer más por ella. Tenemos de hacer referencia también a la posibilidad de trabajar en casa o cualquier otro lugar lo que a mí me gustaba mucho.

En mí opinión el ejemplo de Microsoft deberá ser seguido por otras empresas, pues la flexibilidad de horarios y la posibilidad de tenermos tiempo para lo que nos gusta nos dejará más satisfechos y con mayor capacidad para producir. Para mí, el ejemplo de Microsoft es el futuro. Podemos verificar que a sus empleados los gustan éstas políticas pues se quedan en la empresa hace años.