

ISSN: 0213-1854

**La interferencia en la forma, en el significado y en la distribución
de unidades léxicas entre lenguas románicas**

**(Interference in form, meaning and distribution of lexical units
among roman languages)**

OTÁVIO GOES DE ANDRADE

goes@uel.br

*Universidade Estadual de Londrina
Paraná (Brasil)*

Fecha de recepción: 19 de septiembre de 2013

Fecha de aceptación: 17 de febrero de 2014

Resumen: En la traducción, en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas tipológicamente próximas, como suele ocurrir en el contexto de las lenguas románicas, el fenómeno de la interferencia se materializa en diferentes niveles de las estructuras de esas lenguas-culturas. Partiendo de esa premisa y de un paradigma estructural-mentalista, anclaremos nuestra comunicación en los supuestos de la Lingüística Contrastiva, área del saber cuyas significativas aportaciones a la traducción, a la enseñanza y al aprendizaje de idiomas son patentes. Centraremos nuestra argumentación en las especificidades de la interferencia, especialmente aquellas resultantes de transferencia relacionadas a la forma, al significado y a la distribución de unidades léxicas que, muy frecuentemente, ocasionan errores cuando las lenguas en presencia son el portugués, en su variante brasileña, y el español como lengua extranjera / adicional en Brasil.

Palabras clave: Lingüística contrastiva. Análisis de errores. Análisis contrastivo. Interlengua. Errores léxico-semánticos.

Abstract: In the translation, in the teaching and in the learning of typologically close languages, as in the context of the Romance languages, the phenomenon of the transference is materialized at different levels of the structures of those languages-cultures. Starting from this premise, nuanced by a structural-mentalist paradigm, we will guide this text on the assumptions of the Contrastive Linguistics, the area of knowledge whose significant contributions to the translation, to the teaching and to the learning of languages are evident. Our argument will be focused on the specifics of interference, especially those

resulting from transferences, related to the form, to the meaning and to the distribution of lexical units that often cause errors when the languages regarded are Portuguese in its Brazilian variant, and Spanish as a foreign/additional language in Brazil.

Key words: Contrastive Linguistics. Analysis of Errors. Contrastive Analysis. Interlingua. Lexical semantic errors.

Introducción

Como primer acercamiento a la problemática tratada en este trabajo, debemos empezar diciendo que, a grandes rasgos, en el contexto de las lenguas románicas, tanto en la traducción como en la enseñanza y el aprendizaje, el fenómeno de la transferencia se materializa en diferentes niveles de las estructuras de esas lenguas-culturas, puesto que son tipológicamente cercanas. Partiendo de esa premisa, matizada por un paradigma estructural-mentalista, anclaremos el presente texto en los supuestos de la Lingüística Contrastiva, área del saber cuyas significativas aportaciones a la traducción, a la enseñanza y al aprendizaje de idiomas son más que evidentes. Teniendo como trasfondo los conceptos relacionados al referido campo del saber, centraremos nuestra argumentación en las especificidades de la interferencia, especialmente aquellas resultantes de transferencias relacionadas con la forma, con el significado y con la distribución de unidades léxicas que, muy frecuentemente, dan como resultado errores cuando las lenguas en presencia son el portugués, en su variante brasileña, y el español como lengua extranjera / adicional.

1. La Lingüística Contrastiva como marco teórico

Los estudios contrastivos se sitúan en el ámbito de la Lingüística Aplicada¹ y su precursor fue Robert Lado, autor que estableció las bases teórico-metodológicas de la Lingüística Contrastiva en el famoso libro *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers* (1957)². De acuerdo con Durão

¹ “La *Lingüística Histórico-comparativa* es un área de la Lingüística general y su estudio se centra en la comparación de lenguas para establecer relaciones de carácter genético entre ellas. Estudia, principalmente, los cambios fonéticos y se basa en el principio de la regularidad de dichos cambios. La *Lingüística Contrastiva* es un área de la *Lingüística Aplicada*. Esta ciencia no da cabida a la posible relación genética entre las lenguas que estudia, porque su objetivo es contrastarlas con el fin de predecir y facilitar las áreas que ofrecerán mayor dificultad de aprendizaje a los estudiantes (Durão 2004: 13)”.

² Ese libro tiene una versión en portugués titulada “*Introdução à lingüística aplicada*” (Lado 1971) y una versión en español titulada “*Lingüística contrastiva: lenguas y culturas*” (Lado 1973).

(2007, p. 11), la Lingüística Contrastiva “se centra en la observación de sistemas lingüísticos propios de aprendices de lenguas extranjeras [y adicionales] frente a su lengua materna, así como de distintas variantes de una misma lengua”. En ese campo de investigación, el concepto de “transferencia” es clave, pues, invariablemente, el traductor / profesor / estudiante tiende, en muchos casos, a transferir el conocimiento de su lengua materna, así como de otras lenguas que conozca³, a la lengua que está traduciendo / enseñando / aprendiendo, lo que puede resultar tanto en transferencias positivas, es decir, traducción acertada y aprendizaje, como en transferencias negativas, traducción equivocada y errores; en los casos de transferencia negativa tenemos lo que los teóricos denominan como el fenómeno de la “interferencia” de la lengua materna a la lengua extranjera / adicional. Para poner un ejemplo, en el proceso de aprendizaje del español por brasileños, público con el que trabajamos en diferentes carreras universitarias, el fenómeno de la transferencia es muy frecuente, puesto que, por lo general, el brasileño es un “falso principiante”, con un nivel de conocimiento lingüístico que no parte del cero, a causa de la cercanía estructural del portugués y el español.

Otro concepto muy importante del área es el de “interlengua” (Corder 1967, 1971; Selinker 1972), que puede ser caracterizado como un constructo lingüístico inestable, el cual posee características de la lengua materna, de la lengua extranjera / adicional y del propio constructo interlingüístico, que pasa por avances y retrocesos, así como por el estancamiento de estructuras erróneas, fenómeno conocido como fosilización (Durão 2004, 2007).

A lo largo de los últimos años, la Lingüística Contrastiva ha creado modelos de análisis que se han ido perfeccionando y utilizando con diferentes finalidades; entre esos modelos destacamos el “Modelo de Análisis Contrastivo” y el “Modelo de Análisis de Errores”, los cuales se erigen como eslabones de una misma cadena. Esos modelos suelen complementarse si se trabaja con sus supuestos teórico-metodológicos de forma combinada en investigaciones dedicadas al “Análisis de Interlengua” de aprendices de lenguas (Durão 1999, 2004, 2007; Andrade 2011, 2012), como intentaremos demostrar a continuación.

³ Como las lenguas antes estudiadas (Durão 2004: 37) que forman la “biografía lingüística” del individuo (Baralo Ottonello 2004: 374-375).

1.1 La Lingüística Contrastiva en el contexto conductista Skinneriano: el modelo de Análisis Contrastivo

Skinner (1976) consideraba el lenguaje como una forma de conducta que, al igual que otros tipos de conductas humanas, era moldeable mediante un esquema triple constituido por el estímulo, la respuesta y la recompensa. Durante la primera mitad del siglo XX, esa era la teoría psicológica acerca del aprendizaje lingüístico que disfrutaba de prestigio, prácticamente sin restricciones, entre los teóricos de la lingüística estructuralista norteamericana. Fue en ese contexto como se inauguró el primer modelo de análisis de la Lingüística Contrastiva, el modelo de Análisis Contrastivo, que tenía un reto ingenuo y utópico, pero coherente con los dictámenes conductistas: evitar que se materializaran errores en la producción lingüística de los estudiantes de lenguas extranjeras / adicionales. Para alcanzar un reto de tal magnitud, los lingüistas contrastivos suponían, por una parte, que los análisis contrastivos realizados eran suficientes para predecir los errores que cometerían los estudiantes, puesto que aquellos teóricos partían del principio de que lo parecido entre las estructuras contrastadas no sería causa de errores; en esa misma perspectiva, por otra parte, para los investigadores contrastivistas de aquel entonces, las estructuras diferentes entre las lenguas contrastadas serían las únicas causas de la aparición de errores en la producción lingüística de los estudiantes. Fue ese supuesto el motivo que llevó el modelo de Análisis Contrastivo a una caída tras recibir innumerables críticas, una de ellas justamente relacionada al hecho de que, a partir de los contrastes realizados, los aprendices no se equivocaban en los elementos diferentes entre la lengua materna y la lengua extranjera, sino en los elementos que eran parecidos, lo que dejaba patente la contradicción y la debilidad del principio que regía los análisis contrastivos seminales (Durão 2004, 2007; Santos Gargallo 1993, 1999). Dicha contradicción puso de relieve una significativa interrogante: si los análisis contrastivos basados en la lengua materna del alumno y la lengua extranjera / adicional no son suficientes para prevenir los problemas derivados de la cercanía entre esas lenguas, ¿cómo, entonces, explicar y tratar los errores de los aprendices? La respuesta a esa pregunta empezó a ser gestada a partir de una revolución en la Lingüística nacida del pensamiento de un joven investigador: Noam Chomsky.

1.2 La Lingüística Contrastiva en el contexto mentalista Chomskyano: el modelo de Análisis de Errores

Chomsky inició sus estudios en el área de la Lingüística a finales de la primera mitad del siglo XX, en un contexto de hegemonía teórica del conductismo y bajo la tutoría de un reconocido lingüista estructuralista, Zellig Harris. A pesar del panorama teórico del contexto histórico y de la influencia de su tutor, muy tempranamente, Chomsky (1957, 1965) se percató de que la adquisición de una lengua no se podría reducir a un mero proceso de estimulación externa, puesto que el ser humano no es una *tabula rasa*. Ese prolífico autor⁴ empezó a defender el principio de que el lenguaje es fruto de una herencia genética del ser humano y que su desarrollo se basa en un complejo sistema mental de reglas, el cual permite a cada hablante comprender y crear un número infinito de proposiciones, muchas de las cuales nunca antes oídas, hipótesis que le resta el protagonismo al ambiente en el fomento y desarrollo del lenguaje. En muchos de sus textos, Chomsky (1959, 1971) rechazó todos y cada uno de los argumentos teóricos de carácter conductista, y eso dio paso a que, poco a poco, pero de forma irrefutable, se consolidase nueva teoría acerca del aprendizaje a partir de sus ideas, el mentalismo, cuyo impacto no se redujo solamente a la Lingüística, sino a otros campos del conocimiento, lo que resultó una efectiva revolución teórica y metodológica a partir de los años 50⁵.

Con el incremento de la importancia del estudio de la mente en diferentes áreas del saber, varios investigadores pasaron a comprender el aprendizaje de

⁴ Noam Chomsky posee un sitio oficial en el que se puede obtener una idea del desarrollo de su obra política y lingüística, además de ofrecer los textos de forma gratuita: <www.chomsky.info>.

⁵ Sobre la revolución ocasionada por Chomsky, Anderson (2001) plantea que “[...] *perhaps the central insight of ‘generative revolution’ which Noam Chomsky initiated in the late 1950’s, especially through his critique of Skinnerian behaviorism, (CHOMSKY, 1959), was a shift in our conception of the object of study in linguistics. Chomsky stressed that the basic problem is not one of characterizing what people do: it is rather one of characterizing what they know. The central reality of language is the fact that we call someone a speaker of, say, Chinese, because of a certain kind of knowledge that he or she has. If that is the case, linguistics need to find a way to study the structure of this knowledge, and while the things people say and do can constitute important evidence, that is not all there is.*” Otro autor que trata explícitamente acerca de la contribución de las ideas de Noam Chomsky para diversas áreas del saber es Peregrín Otero (1971, p. 73), al sostener que “[...] la revolución chomskiana tiene [...] un radio mucho más amplio, el radio de lo humano, ya que verdaderamente nada humano le es ajeno. Ni siquiera sus implicaciones para la filosofía y la psicología del lenguaje [...], para la pedagogía [...] y para otros saberes (sin olvidar, naturalmente, los lógicos, metodológicos y matemáticos) alargan lo suficientemente el radio de su alcance [...] Hay que destacar, por tanto, con trazos muy gruesos, que la concepción chomskyana del lenguaje, como la de Humboldt, sólo puede ser bien calibrada y proyectada sobre el telón de fondo de sus escritos políticos y sociales y del concepto de naturaleza humana que los subyace”.

lenguas no desde la perspectiva de que la expresión lingüística sería un producto acabado, sino que ese constructo representaba mucho más el resultado de un proceso que se desarrolla sobre la marcha, cuyas características se podrían inferir a partir del estudio de los errores sistemáticos en la interlengua de los aprendices, así como a partir del estudio de sus características psico-afectivas y socio-culturales.

Con tales perspectivas, el paradigma mentalista da nuevo aliento a la Lingüística Contrastiva, cuyos adeptos abandonan la visión negativa acerca de los errores, en la que se cimentaba el modelo de Análisis Contrastivo desde sus orígenes, y pasan a valorar los errores de los aprendices de lenguas extranjeras / adicionales como importantes señales de un proceso de alta complejidad; desde una visión positiva acerca del error, nace el modelo de Análisis de Errores que elucida mucho más efectivamente algunos de los problemas relacionados con dicho proceso que el modelo de Análisis Contrastivo en su versión clásica⁶, también conocida “versión fuerte”, “versión a priori” o “versión predictiva” (Durão 2007: 13).

1.3 La Lingüística Contrastiva en la actualidad: los Análisis de Interlengua

El concepto de interlengua surge de Selinker (1972) y, de acuerdo con Durão (2004: 59), fue el término interlengua el que se destacó entre otras denominaciones que se propusieron para dar la idea de lengua del aprendiz de idiomas, como las que componen el siguiente cuadro:

⁶ Wardhaugh (1970) “[...] creía que ese modelo sólo tenía un problema: intentar hacer predicciones de errores sin que se compararan las producciones de los aprendices con las predicciones hechas. Ese teórico llamó a la primera versión del AC versión fuerte [también denominada ‘versión a priori’ o ‘versión predictiva’] y, para sustituirla, propuso una nueva, a la que denominó versión débil [también denominada ‘versión a posteriori’ o ‘versión explicativa’], la cual, en vez de predecir in abstracto, como la versión anterior, partía de la observación del producto lingüístico de los estudiantes, postulando que los AC deberían ser realizados a posteriori. El propósito de esa nueva versión era explicar la conducta de los aprendices y no predecirla, lo que en sí era ya un gran avance al compararlo con los fines predictivos de la versión fuerte, pese a que la versión débil también presentaba limitaciones importantes. Una de ellas era el hecho de que su labor sintetizaba el intento de confirmar si los errores eran o no producto de una transferencia. Otra limitación era que, como la versión fuerte, la versión débil partía del supuesto de que la LM afectaba la LE de modo positivo, cuando un aspecto coincidía con el correspondiente a aquella lengua y, de forma negativa, cuando eran contrastivos, con lo cual, tanto una versión como la otra vislumbraban una fuente exclusiva de dificultad: la interferencia de la LM en la LE” (Durão 2007: 12-13).

FECHA	CONCEPTO	AUTOR(ES)
1967	competencia transitoria / transicional	Corder
1971	dialecto idiosincrásico	Corder
1971	sistema aproximativo	Nemser
1982	construcción transitoria	Dulay, Burt y Krashen
1990	continuo en reestructuración	McLaughlin

Denominaciones relacionadas a la interlengua de aprendices de lenguas. Elaborado por el autor con base en Durão (2004).

Cabe destacar el hecho de que el término interlengua puede referirse a otros conceptos, y no solamente a la expresión lingüística de aprendices de lenguas extranjeras / adicionales (Durão 2007: 27). Los trabajos dedicados al Análisis de Interlengua que se han venido haciendo en Brasil a lo largo de los últimos años siguen los dictámenes teórico-metodológicos de los modelos de Análisis Contrastivo y de Análisis de Errores (de manera aislada o combinada); no obstante, observamos que los referidos trabajos se han enriquecido, además, con aportaciones psicológicas, antropológicas y sociológicas, hecho que, concretamente, agrega importantes informaciones acerca de las características de la interlengua del brasileño, así como sobre su influencia en la traducción, en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas emparentadas en sus estructuras, como lo son el portugués y el español.

2. La interferencia en la forma y en el significado: los falsos amigos y las expresiones idiomáticas

Falsos Amigos

En el estudio de Prado (*apud* Sabino 2006: 253) se afirma que desde que Koessler y Derocquigny publicaron el trabajo titulado *Les Faux Amis*, el término ‘falsos amigos’ (FA) ha servido para designar a las unidades léxicas de dos lenguas que son iguales o muy semejantes en su forma, pero considerablemente diferentes en sus respectivos significados y/o en el uso que los hablantes nativos hacen de ellas.

Los FA pueden ser estudiados bajo diferentes tipos de clasificación. Por ejemplo, Bechara y Moure (*apud* Andrade 2011: 62) clasifican los FA en el par de lenguas portugués-español separándolos en tres grupos, como lo demuestra el cuadro siguiente:

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Formas semejantes o idénticas en la lengua materna y en la lengua extranjera / [adicional], con significados totalmente diferentes en la LE.	Formas semejantes en la lengua materna y en la lengua extranjera / [adicional], con uno o más significados semejantes y otro o varios diferentes.	Formas semejantes con significados diferentes en el uso actual.

Clasificación de los FA por Bechara y Moure. Elaborado por el autor con base en Andrade (2011).

Otra clasificación de los FA proviene del trabajo de Torijano Pérez (2003, p. 391-392) que trata de los falsos amigos “de uso” como “binomios de significante equivalente o parecido y significado mantenido idéntico, pero no así su uso pragmático-comunicativo, lo que, en buena medida, es también una separación del camino común”; es decir, aunque existan unidades léxicas en la lengua materna y en la lengua extranjera / adicional con idéntica forma y sentido, el uso de esas unidades puede diferir en las dos lenguas.

Hoyos Andrade, al escribir el prefacio la obra de Feijóo Hoyos (1998) también pondera sobre la temática ejemplificando sus planteamientos con las unidades léxicas torpe del español y *torpe* del portugués, respectivamente, como se puede ver en el fragmento a continuación:

A veces el problema es más una cuestión de frecuencia de uso: el adjetivo torpe, por ejemplo, en español es más usado con el valor de ‘falta de habilidad, que se mueve con dificultad’ y, en portugués, con el de ‘impúdico, deshonesto, infame, vergonzoso’; eso no significa que en una de estas lenguas esa palabra no tenga, en raros casos, los mismos valores que son predominantes en la otra (Feijóo Hoyos 1998: 5).

La literatura que trata de los FA entre el portugués y el español es unánime al afirmar que su existencia puede incidir negativamente tanto en el proceso de descodificación como en el de codificación de esos dos idiomas estudiados como la lengua extranjera / adicional, dificultando tanto la comunicación oral como la escrita. En el caso de aprendices brasileños de español, varios estudios corroboran el hecho de que la producción lingüística de esos aprendices está

repleta de desvíos en el uso de FA, tanto en la modalidad oral como en la modalidad escrita (Durão 2004; Andrade 2011).

En una investigación realizada en el año 1965 por Richman (*apud* Leiva; Henriques 1995: 71), ese autor concluyó que, entre las lenguas románicas investigadas en su trabajo, ‘el portugués y el español forman la pareja más cercana’. Esa conclusión se basó en datos que indicaban que estos dos idiomas comparten más del 90% de sus unidades léxicas, de las cuales el 60% son términos emparentados idénticos y el 30% son términos emparentados no idénticos. Tomando los resultados del trabajo de Richman por base, Henriques (2000) desarrolló su propia investigación con el léxico desde la perspectiva del hablante de portugués como lengua materna y del hablante de español como lengua materna, respectivamente, aprendices de español y de portugués, confirmando los datos de Richman (Henriques 2000: 266)⁷.

Otro trabajo que sigue ese mismo diseño de investigación, pero diferenciándose por tratar solamente de la dirección portugués-español, dice lo siguiente:

[...] el desconocimiento del sentido de los falsos cognados [falsos amigos] puede trastornar el proceso de comprensión lectora, especialmente si las lenguas en presencia son tipológicamente cercanas. Cuanto más cercana de la LE, más la LM influye en la forma como se adquiere el vocabulario y en la forma como se procesa esa recuperación. Con ello, queremos indicar que si los aprendices no tienen acceso a esa información de modo explícito o si no tienen una exposición suficiente a esas palabras a lo largo del proceso de enseñanza / aprendizaje de la lengua española, pueden no percatarse de que existe la posibilidad de que formas parecidas compartan sólo la estructura física, no el valor connotativo y no ver la necesidad de empeñarse por aprender ese conocimiento (Durão 2002: 13-28).

⁷ “Verificamos, assim, que, nos textos analisados, existe uma alta porcentagem de palavras cognatas (90.8%). O restante está assim distribuído: vocábulos heterossemânticos (4.7%), empréstimos de outras línguas (2.3%), FCs [falsos cognatos] (1.6%) e termos científicos (0.76%). Verificamos, portanto, que houve correspondência entre os resultados de Richman e os nossos, apesar de os textos usados em cada pesquisa terem sido de natureza diferente” (HENRIQUES, 2000, p. 266).

Claramente se nota tras la lectura de Durão (2002) que la facilidad de transferir datos de la lengua materna hacia la lengua extranjera / adicional disminuye el largo trayecto del aprendizaje, pero, por otra parte, también fomenta una serie de errores léxicos relativos al uso de los FA, como también lo pondera Henriques (2000: 266):

[...] existem também os fatores dificultadores, que são aqueles que interferem na compreensão. Apesar de se constituírem, em média, em apenas 10%, sua importância pode ser crucial. Por exemplo, a compreensão da parte essencial de um texto (ou de uma parte dele) pode depender de falsos cognatos. A não-compreensão destes, certamente, compromete a compreensão do texto como um todo. Tomemos, como exemplo, a frase “La niña vio unos lindos pimpollos a la izquierda de un escritorio.” Um falante de português poderia entender que havia algumas crianças à esquerda de um escritório quando, na verdade, o que havia eram botões de rosa à esquerda de uma escrivãzinha.

Poulisse y Bongaerts (1994) también figuran entre los que creen que, cuando expuestos a nuevas unidades léxicas, los aprendices de lenguas extranjeras / adicionales comparan las unidades léxicas de su lengua materna con las unidades léxicas de la lengua que están estudiando, generando, como consecuencia de sus intentos de comunicarse, diferentes tipos de transferencia. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de brasileños que estudian español, los FA dificultan el pleno desarrollo de ese proceso en la medida en que, al recurrir a la lengua materna, esos aprendices pueden traer a la lengua extranjera / adicional correspondencias que no existen en su contexto de uso.

Expresiones Idiomáticas

Otra importante fuente de desviaciones en la producción de aprendices de lenguas extranjeras / adicionales está relacionada a las expresiones idiomáticas (EI). Xatara (1998: 149) define EI como “*uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural*”. Esa autora resalta que las EI se revisten de cuatro marcas características que tornan especialmente compleja la configuración de su uso: la frecuencia de uso, el espacio, el tiempo y el espacio social. Por su parte, Gómez Molina (2004) resalta que los significados

de las unidades léxicas reflejan el modo de vida y la visión de mundo de la comunidad que las utiliza:

[...] el significado cuenta de dos ingredientes: uno, interno (mente), y otro, externo (lo que aporta el entorno, la historia, la sociedad). Siguiendo este razonamiento, es obvio que ninguna lengua puede eludir ser la expresión del modo de vida de la comunidad que la utiliza, y de ahí la importancia contrastiva entre las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el aprendizaje y se ha producido su aprendizaje, y las de la lengua meta (Gómez Molina 2004: 492).

A las cuatro características descritas por Xatara y al aludido por Gómez Molina se puede añadir otro punto: la morfología de las EI. Dependiendo de su estructura morfológica, las EI, como bien lo recuerdan Durão y El-Hassani (2005), pueden ser opacas o transparentes. Si las EI están compuestas por estructuras en bloque que permitan la deducción de su significado a partir de la comprensión de las acepciones de las palabras que las integran, esas EI serán ‘transparentes’; al revés, si no se puede deducir el significado de las EI mediante la suma de las acepciones de las palabras que las componen, esas EI serán ‘opacas’. Podríamos aducir como ejemplos de EI transparentes y opacas entre el portugués y el español, respectivamente, “cada loco con su tema” y “no haber dos sin tres”, las cuales significan “*cada louco com a sua mania*” y “*desgraça pouca é bobagem*”.

Ampliando un poco más la caracterización de las EI, según Zuluaga (*apud* Fernández *et al.* 2004: 6-7), podemos decir que las EI poseen 10 características, sintetizadas en el cuadro a continuación:

CARACTERÍSTICA 1
Son parte del saber lingüístico de una comunidad.
CARACTERÍSTICA 2
Están institucionalizadas, estandarizadas y convencionalizadas.
CARACTERÍSTICA 3
Son fijadas arbitrariamente por el uso repetido en la comunidad lingüística respectiva, es decir, son reproducidas en el habla como construcciones previamente hechas.
CARACTERÍSTICA 4
Las define alguna forma de fijación, o sea, en las unidades fraseológicas está

suspendida alguna regla de combinación de los elementos del discurso.
CARACTERÍSTICA 5
Se destacan por su estructura material, por su iconicidad y por sus rasgos semánticos peculiares, por comentarios metalingüísticos y por emplearse en forma recortada.
CARACTERÍSTICA 6
Son empleadas, alteradas o modificadas en su estructura interna o en su combinación con otros elementos del discurso.
CARACTERÍSTICA 7
Al sufrir variaciones, ocasionan lo que se ha llamado desautomatización y se ha considerado como prueba fehaciente de la fijación fraseológica.
CARACTERÍSTICA 8
Son construcciones cortas.
CARACTERÍSTICA 9
Dan un alto relieve al mensaje, al texto o al segmento de texto en que se empleen.
CARACTERÍSTICA 10
Presentan un contenido mediante una imagen concreta de orden visual. Tienen, pues, un sentido literal – la imagen – y un sentido metafórico – idiomático o semiidiomático.

Caracterización de las EI según Zuluaga. Elaborado por el autor con base en Fernández *et al.* (2004).

Pastor Cesteros (2003: 261) argumentó, con base en un trabajo de Larsen-Freeman y Long de 1991, que una de las características del habla para extranjeros es la baja frecuencia de EI, característica esta que, desde nuestra experiencia laboral, creemos que es la misma en el habla de profesores de lenguas, sea por la necesidad didáctica de simplificar el habla para tornarla más inteligible para el estudiante, por el propio desconocimiento de los profesores frente a ese aspecto de la lengua que enseñan, por las limitaciones del material didáctico utilizado en el aula o por la falta de capacidad del propio estudiante para percibir las EI como tales. En ese sentido, Laufer (2004: 151) afirma que “[...] both teachers and learners will admit that idiomatic expressions are much more difficult to understand and learn to use than their non-idiomatic meaning equivalents” y también que “idiomatic seems to present a difficulty even when the two languages, L1 and L2, are similar in the use of idiom”.

En la idea aludida en la cita anterior, se incluye el caso de brasileños aprendices de español, cuya lengua materna es muy similar estructuralmente a la

lengua extranjera / adicional que estudian. Debido a la semejanza y a la complejidad anteriormente mencionada, Durão y Rocha (2005: 132) señalan que los estudiantes brasileños de español pueden (y deben) ser expuestos a un vocabulario que incluya las EI desde los primeros niveles de enseñanza del idioma, con el objetivo de que se familiaricen con esas estructuras y las incorporen. No obstante, llamamos la atención para la necesidad de que tales unidades léxicas se trabajen en contextos completos para una efectiva incorporación de esas estructuras en el léxico mental de los estudiantes. En ese sentido, Meara (2002)⁸ cita al investigador Read, para quien la idea del vocabulario en contexto es un concepto crucial, idea que corroboramos y encampamos en nuestra labor docente cotidiana.

3. La interferencia en la distribución: las colocaciones

Colocaciones

Así como suele pasar con muchos de los conceptos de la Lingüística, no hay una definición de validez universal para el término colocaciones (CL). Al revés: hay muchas visiones sobre el asunto. Vašíčková (2009: 58-59) al narrar la propuesta de creación de un diccionario de colocaciones en la dirección checo-portugués, dice que la comunicación en las lenguas naturales consiste en el uso de construcciones pre-fabricadas y clichés en gran medida. Esa misma autora afirma que las colocaciones se sustentan como un fenómeno lingüístico que, a pesar de haber capturado la atención de numerosos autores, permanece sin ser descrito de forma satisfactoria porque varios autores proponen diferentes clasificaciones, algunas de ellas incluso contradictorias (Vašíčková 2009: 68).

Procurando definir CL, Cop (1991 *apud* Beneduzi 2008: 15), por ejemplo, dice que las CL son “combinações léxicas situadas entre a combinatória livre e as expressões idiomáticas”. Hausmann (1989 *apud* Beneduzi 2008: 15), añade:

[...] como traços definitórios desse fenômeno seu caráter transparente (em oposição à opacidade semântica das expressões idiomáticas) e sua combinalidade restrita (em oposição à combinatória livre, regida unicamente pelos princípios da gramaticalidade, seja ela formal e/ou semântica, e da aceitabilidade).

⁸ “Read argues that the idea of vocabulary context is a crucial concept. Words do not have meanings in isolation, only in relation to other words that they appear with. Context can radically change the meaning of words, making familiar words opaque, and unfamiliar words completely transparent. Any approach to vocabulary testing that fails to appreciate this is missing out on a fundamental aspect of word meaning: the fact that meanings are not given, but have to be negotiated” (Meara 2002: 400).

Corpas Pastor (1996: 66), en una obra muy citada en el área de la fraseología española, define las CL como:

[...] unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.

Si por una parte Ruiz Gurillo (2001) resalta que el aprendizaje de los elementos colocativos es especialmente difícil, por otra parte esa autora refuerza la idea de que, para saber efectivamente una lengua extranjera / adicional, el estudiante debe dominar y manejar bien las diferentes unidades fraseológicas pertenecientes a ese idioma, aserción con la cual estamos plenamente de acuerdo. Esa también es la opinión defendida por Higuera García (2005: 481)⁹. En otro trabajo suyo, esta misma autora defiende, además, la idea de que los bloques lingüísticos semi-construidos deben ser memorizados e incorporados al habla (Higuera García 2006: 15-16).

De lo expuesto anteriormente, no quedan dudas de que la tarea de enseñar y de aprender las CL es muy complicada, pero la dificultad no puede transformarse en una barrera para el perfeccionamiento del idioma objeto de estudio. Teniendo eso en cuenta y buscando una salida para este punto espinoso, Beneduzi (2008) incluye en su trabajo ejemplos de combinaciones como *maioria esmagadora* / mayoría aplastante, *próximo ano* / año próximo, *erro crasso* / craso error, entre otros, que revelan la gran contrastividad existente entre el portugués y el español, lo que le sirve como justificación para argumentar en pro de la necesidad del estudio de las CL a la luz de los principios teórico-metodológicos de la Lingüística Contrastiva. Beneduzi (2008, p. 142) también argumenta que la utilización de los procedimientos del

⁹ “[...] el aspecto ‘colocativo’ es esencial en el proceso de adquisición de una lengua, puesto que el desconocimiento de las restricciones combinatorias de las palabras en una lengua separa al no nativo de las producciones del nativo [...]. A través de las colocaciones, se puede determinar el grado de conocimiento que posee un hablante y, por ello, su enseñanza no debe limitarse a los niveles intermedios y superiores, sino que debe abordarse desde el inicio del aprendizaje de la lengua”.

modelo de Análisis Contrastivo permite delimitar lo que es o no una CL. También explica que la semejanza tipológica entre las estructuras del portugués y del español no facilita el aprendizaje de las CL por parte de alumnos brasileños que estudian español¹⁰.

En esa misma línea de pensamiento, Castillo Carballo (2004: 74) resalta que un hablante no nativo enriquece su vocabulario con una nueva unidad léxica a partir del momento que este tiene una clara conciencia de los límites que esa unidad léxica posee en la combinatoria de sus elementos y, por eso, la transferencia de patrones colocativos de la lengua materna debería ser evitada. Desde nuestro punto de vista, y de acuerdo con las ideas de los autores y autoras con las cuales hemos venido entretejiendo nuestra argumentación, la Lingüística Contrastiva puede contribuir a que se evite la transferencia de dichos patrones a partir de los resultados de sus investigaciones, como ilustraremos en el próximo apartado.

4. La Lingüística Contrastiva y su contribución para la enseñanza del español a estudiantes brasileños: libros didácticos netamente contrastivos

Del universo de materiales didácticos de los que actualmente disponemos para la enseñanza del español como lengua extranjera / adicional dedicados al público brasileño, vamos a describir dos colecciones: una destinada al español general y otra diseñada para el español usado en el mundo laboral relacionado con el Secretariado. Ambas colecciones han sido concebidas con base en los resultados de investigaciones teóricas y aplicadas dedicadas a la pareja de

¹⁰ “[...] como essas combinações correspondem à estruturas idiossincráticas, cada língua seleciona um colocado específico para [se] combinar com determinado vocábulo, o que independe da proximidade dos idiomas que estão em contraste, dificultando, assim, a seleção léxica adequada por parte dos aprendizes. Em vista disso, consideramos que a semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola não será um fator relevante para auxiliar o estudante na escolha do colocado adequado e, conseqüentemente, facilitar sua produção na língua estrangeira. Pelo contrário, a proximidade entre as línguas pode levar os aprendizes a transferir as estruturas de sua língua materna para a língua estrangeira. [...] no caso específico das combinações entre o português e o espanhol, ainda que essas duas línguas apresentem vocábulos equivalentes [...], eles podem não ser igualmente utilizados para formar uma colocação com uma base específica. A semelhança entre os dois idiomas pode, então, causar equívocos por parte dos estudantes, que tendem a realizar uma simples transposição do elemento equivalente entre as línguas, sem uma preocupação de se essa é a combinação realmente utilizada na língua estrangeira. Em vista disso, consideramos que um estudo contrastivo das combinações entre as línguas portuguesa e espanhola seja fundamental para identificar as construções que podem apresentar uma maior dificuldade para os aprendizes [...] (Beneduzi 2008: 118-119)”.

OTÁVIO GOES DE ANDRADE

lenguas portugués-español, llevadas a cabo bajo el marco teórico-metodológico de la Lingüística Contrastiva.

Español – Curso de español para hablantes de portugués

*Español*¹¹, de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, María Cibele González Pellizzari Alonso, Maria Eugenia Olímpio de Oliveira, Rafael Fernández Díaz y María Antonieta Andión Herrero, es una colección dirigida a hablantes de portugués. En su elaboración se ha tenido en cuenta la relación y la proximidad existente entre las lenguas portuguesa y española. La colección se ha pensado para su uso en Brasil o con aprendices brasileños, principalmente. Para ello, han intervenido especialistas de Brasil, España e Hispanoamérica. Sus contenidos se ajustan a lo establecido en Brasil para la enseñanza de idiomas extranjeros / adicionales en los "Parámetros Curriculares Nacionales" ("Ensino Médio", que abarca jóvenes entre 15 y 17 años). Los temas tratados y la presentación de los contenidos tienen como referencia constante las características, las necesidades y el entorno de Brasil, así como la forma de entender el mundo que tienen los brasileños.

LIBROS DEL ALUMNO		GUÍAS DIDÁCTICAS	

¹¹ Disponible en línea en: http://www.arcomuralla.com/listado_libros.php?seccion_actual=SerieEspañol&SectionsId_=39 [Fecha de consulta: 16 de mayo de 2013]

La interferencia en la forma, en el significado...



Colección *Español*: curso de español para hablantes de portugués. Elaborado por el autor con base en el catálogo en línea de la Editorial Arco / Libros.

Español está concebido para ser utilizado tanto en los cursos de idioma extranjero / adicional del sistema educativo brasileño, como en los cursos de distintos niveles que se ofrecen en las escuelas de idiomas. Los objetivos generales de la colección son:

- a) el desarrollo de la capacidad comunicativa oral en español;
- b) el dominio de los registros escritos de la lengua;
- c) el conocimiento y el dominio de documentos reales escritos en español;
- d) la presentación de aspectos culturales y lingüísticos relevantes en el mundo hispánico.

La colección está organizada en tres niveles de dificultad (Básico, Avanzado y Superior), divididos a su vez en dos subniveles. Cada nivel puede ser desarrollado a lo largo de 96 horas de clase. Los principios que fundamentan la colección *Español* se inscriben en la línea llamada nocional-funcional, pero hay lugar para la práctica de ejercicios estructurales y la propuesta de tareas próximas a las necesidades comunicativas de los estudiantes. Las unidades de cada uno de los libros que componen la colección incluyen:

OTÁVIO GOES DE ANDRADE

- ✓ Textos escritos y sonoros
- ✓ Ejercicios de comprensión escrita y oral
- ✓ Información cultural, comunicativa y gramatical
- ✓ Explicaciones contrastivas portugués-español
- ✓ Prácticas lingüísticas y comunicativas
- ✓ Actividades complementarias
- ✓ Resúmenes de contenidos funcionales, gramaticales y temáticos
- ✓ Vocabulario diferencial portugués-español
- ✓ Tareas comunicativas

En lo referente a la estructuración física de la colección, *Español* se presenta con dos libros del alumno para cada nivel, dos libros para el profesor (las guías didácticas), también por cada nivel, y con el material sonoro correspondiente a los diálogos y ejercicios relativos a todos los niveles de la colección.

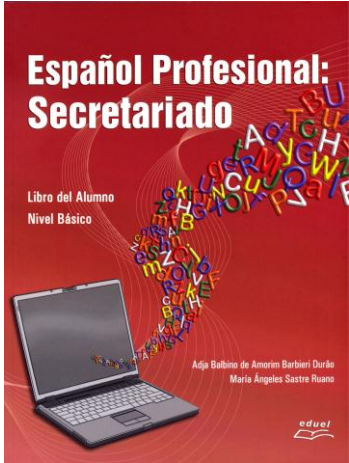
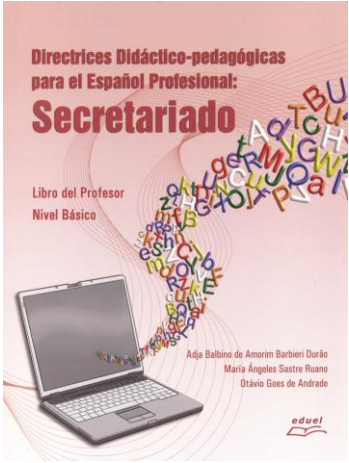
Español profesional: Secretariado

La obra *Español profesional: Secretariado*¹², de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão y María Ángeles Sastre Ruano, es una colección didáctica para el aprendizaje del español como lengua extranjera / adicional que hace frente al desafío que representa aprender la lengua como instrumento de trabajo. Además del libro del alumno, la colección ofrece el libro del profesor, las *Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado*, que fueron ideadas por Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, María Ángeles Sastre Ruano y Otávio Goes de Andrade para funcionar como un recurso que permite al profesor adaptar con facilidad el libro *Español Profesional: Secretariado* a las características de sus alumnos al modo que considere más eficaz para organizar sus actividades docentes en clase.

¹² Disponible en línea en:

<http://www.uel.br/editora/portal/index.php?content=..%2Fcatalogo%2Fcatalogo-online.php&status=0&ordenar=1&area=Lingu%EDstica>. [Fecha de consulta: 16 de mayo de 2013]

La interferencia en la forma, en el significado...

LIBRO DEL ALUMNO	LIBRO DEL PROFESOR
	

Colección *Español Profesional: Secretariado*. Elaborado por el autor con base en el catálogo en línea de la Edue!

La obra está estructurada en dos niveles, el nivel básico (ya publicado) y el nivel de consolidación (todavía no publicado), y ofrece, además, algunos complementos:

- ✓ Libro del Alumno (Nivel Básico)
- ✓ Libro del Alumno (Nivel de Consolidación)
- ✓ Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado (Nivel Básico)
- ✓ Directrices Didáctico-pedagógicas para el Español Profesional: Secretariado (Nivel de Consolidación)
- ✓ Audio CD
- ✓ Glosario bilingüe

En lo que se refiere a la estructura del contenido en la colección, el nivel básico presenta los siguientes elementos:

OTÁVIO GOES DE ANDRADE




- ✓ Situaciones dialogadas características del campo del Secretariado
- ✓ Repertorios de funciones comunicativas y actos de habla
- ✓ Fichas de gramática
- ✓ Tópicos contrastivos entre el portugués y el español
- ✓ Actividades gramaticales
- ✓ Principales cuestiones ortográficas del español
- ✓ Textos y documentos similares a los existentes en situaciones profesionales reales
- ✓ Ejercicios de pronunciación de los sonidos del español frente a los del portugués
- ✓ Abreviaturas frecuentes en el campo profesional del Secretariado

Los elementos anteriormente listados demuestran que los autores utilizaron los supuestos teórico-metodológicos de la Lingüística Contrastiva al proponer los temas estructurales contrastivos entre el portugués y el español, así como para elaborar los ejercicios de pronunciación de los sonidos del español frente a los sonidos del portugués.

5. Buscando otros caminos para trabajar con el contraste: ¿Existe una Lexicografía bilingüe contrastiva?

La respuesta a esta interrogante es una de las características de la Lingüística Contrastiva, la cual fue heredada de la Lingüística Aplicada: es la posibilidad de que la Lingüística Contrastiva combine sus supuestos teórico-metodológicos con los de otros campos del conocimiento, dependiendo de las necesidades de la investigación que se pretende desarrollar. De esa forma, dada la necesidad de profundizarse la discusión teórica acerca del aprendizaje del vocabulario de lenguas extranjeras / adicionales, además de la necesidad de la creación y del uso de obras lexicográficas volcadas hacia públicos específicos, han visto la luz tres importantes propuestas: *Por uma lexicografia bilingue Contrastiva* (Durão 2009), *Vendo o dicionário com outros olhos* (Durão 2010) y *Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas* (Durão; Mota 2011):

La interferencia en la forma, en el significado...

(2009)	(2010)	(2011)
		

Libros dedicados a la Lexicografía bilingüe contrastiva. Elaborado por el autor.

El libro *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva* (Durão 2009) nace de la reflexión de estudiosos (algunos de ellos renombrados expertos del área y otros estudiantes de postgrado) vinculados al proyecto de investigación *Dicionário Bilíngue Contrastivo Português-Espanhol* (DiCoPoEs), cuya meta es ampliar discusiones en el campo de la lexicografía bilingüe. En los diez capítulos que componen ese material, los autores abordan cuestiones referentes:

- ✓ A la lexicología y a la lexicografía
- ✓ A la discusión de la adquisición del léxico y de los desvíos léxicos típicos de aprendices brasileños de español
- ✓ A la problemática de la equivalencia en diccionarios bilingües
- ✓ Al tratamiento de los falsos amigos en diccionarios bilingües generales y en diccionarios de falsos amigos
- ✓ A la ponderación sobre el lugar que las locuciones deben ocupar en diccionarios bilingües
- ✓ A los procedimientos a ser seguidos para la inclusión y la descripción de las locuciones en diccionarios bilingües
- ✓ A la inclusión de las expresiones idiomáticas en la constitución del DiCoPoEs
- ✓ A la ideología subyacente al discurso de los diccionarios
- ✓ A la presentación de la técnica contrastiva adoptada en el DiCoPoEs

Teniendo en cuenta los tópicos antes mencionados, los textos del libro *Por uma lexicografia bilingue contrastiva* son un esbozo de aquello que sus autores entienden ser un nuevo camino para la elaboración de diccionarios bilingües.

Vendo o dicionário com outros olhos (Durão 2010)¹³ es el resultado paralelo de algunas de las reflexiones que se realizan en el ámbito del proyecto de investigación DiCoPoEs. La organizadora del volumen escribió parte de los capítulos en coautoría con estudiantes de postgrado que desarrollan investigaciones bajo su tutoría en el contexto del referido proyecto de investigación. Los trabajos que dieron origen a los diez capítulos del libro se relacionan a la adquisición del léxico y al uso / limitaciones del diccionario como herramienta de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

A pesar del hecho de que durante muchos años el vocabulario haya sido visto como algo secundario en las aulas, actualmente, el vocabulario ha pasado a ocupar el rango de elemento central en el conjunto de procesos involucrados en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas extranjeras / adicionales. En ese nuevo contexto, el libro *Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas* (Durão; Mota 2011) recorre ese camino de cambio de perspectiva acerca del vocabulario al presentar a la comunidad científica una contribución para la discusión sobre su enseñanza y su aprendizaje. El conjunto formado por los nueve textos que componen el volumen consolida la idea de que el diccionario no es solamente un material complementario en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, sino una herramienta imprescindible para que ese proceso sea llevado a cabo con éxito: los cuatro primeros capítulos explotan la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje del vocabulario; el quinto presenta un análisis de errores en el campo de la formación de palabras; y los cuatro últimos capítulos se centran en el diccionario, explotando su potencial como instrumento pedagógico y como objeto de investigación.

En virtud del panorama muy limitado que acabamos de trazar, somos conscientes de que ese apartado sirve solamente como un botón de muestra para aclarar que hay muchos caminos que se pueden encontrar para trabajar con los contrastes inter e intralingüísticos, y uno de esos caminos es el de la Lexicografía bilingüe contrastiva (Durão 2009; Werner 1997, 2006).

¹³ Con prefacio escrito por Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (*Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC*), prólogo escrito por Simone Reis (*Universidade Estadual de Londrina - UEL*) y posfacio escrito por Márcia Sipavicius Seide (*Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE*).

Conclusiones

La transferencia es un fenómeno inherente a los procesos de traducción, de enseñanza y de aprendizaje de lenguas. Si por una parte el fenómeno de la transferencia puede optimizar esos procesos, por otra parte puede dar lugar a la generación de interferencias de la lengua de partida en diferentes niveles de las estructuras de la lengua de llegada, si estos idiomas son tipológicamente cercanos, y si dicha cercanía resulta de enlaces lingüísticos de antaño, como suele ocurrir con las lenguas románicas, en especial el portugués y el español, lenguas con las que trabajamos en nuestro entorno laboral. Como hemos visto, esa pareja de lenguas comparte alrededor del 90% de sus unidades léxicas, tanto monoverbales como pluriverbales, y la cercanía geográfica de los países que las tienen como lengua oficial en Iberoamérica y en Europa, así como el desarrollo social e histórico de los países que se incluyen esos continentes, hacen que se acentúen las coincidencias en las estructuras entre el portugués y el español, puesto que la lengua, entre otras cosas, contiene marcas geográficas y culturales de la gente que la utiliza, además de nutrirse de los sucesos sociales e históricos que la enmarcan.

Es muy corriente que las coincidencias geográficas, culturales, sociales e históricas que unen el portugués y el español bajo una misma familia lingüística sirvan de argumentos, engañosos, claro está, para afirmar que estos idiomas son fáciles y que, por lo tanto, no necesitan de un aprendizaje sistemático para que uno profundice en su conocimiento. Lo que emerge de esa manera de pensar es el “portuñol”, una clase de expresión lingüística muy precaria que se materializa:

1. En textos traducidos al español plagados de interferencias del portugués
2. En la interlengua de estudiantes con una cantidad importante de estructuras fosilizadas en la expresión oral y escrita.

En la actualidad, el incremento de los intercambios entre países luso hablantes e hispanohablantes hace que los usuarios del portugués y del español necesiten materiales de apoyo que sean adecuados a su perfil de hablantes que transitan entre idiomas afines, sea como traductores, profesores o aprendices. Si se conciben los libros didácticos y los diccionarios bilingües como herramientas imprescindibles en ese contexto, no se puede perder de vista en su concepción las potenciales interferencias en la forma, en el significado y en la distribución de las unidades léxicas compartidas por lenguas con alto grado contrastivo, siguiendo el ejemplo del portugués y del español, como hemos intentado demostrar a lo largo de este trabajo. Es en ese sentido que, sin lugar a dudas, y con plena convicción, defendemos la posición de que la Lingüística Contrastiva

con su aporte teórico-metodológico puede contribuir de forma importante para el entendimiento del fenómeno de la interferencia y su tratamiento, tanto en la traducción como en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas extranjeras / adicionales.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, Stephen R. "Why Linguistics Needs the Cognitive Scientist". En: *Psychiatry*, v. 64, n. 1, 2001, pp. 11-13.
- ANDRADE, Otávio Goes de, *Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol*. Londrina: Eduel, 2011.
- ANDRADE, Otávio Goes de, *Matices do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2012.
- BARALO OTTONELLO, Marta. "La interlengua del hablante no nativo". En: Sánchez Lobato; Santos Gargallo, Isabel (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: Sgel, 2004. p. 369-389.
- BENEDUZI, Renata, *Colocações substantivo+adjetivo: propostas para sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos português-espanhol*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora, "La información colocacional en los diccionarios para L2". En: Prado Aragonés, Josefina; Galloso Camacho, María Victoria. *Diccionario, léxico y cultura*. Universidad de Huelva: Huelva, 2004, pp. 71-83.
- CHOMSKY, Noam, *Syntactic structures*. Mouton: The Hague, 1957.
- CHOMSKY, Noam, "A review of B. F. Skinner's verbal behavior". En: *Language*, v. 35, n. 1, 1959, pp. 26-28.
- CHOMSKY, Noam, *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, Noam, "The case against B. F. Skinner". En: *The New York Review of Books*, December 30, 1971.
- CORDER, S. Pit, "The significance of learners errors". En: *IRAL*, Heidelberg, v. 5, n. 4, 1967, pp. 161-70,
- CORDER, S. Pit, "Idiosyncratic dialects and error analysis". En: *IRAL*, Heidelberg, v. 9, n. 2, 1971, pp. 147-160.
- CORPAS PASTOR, Gloria, *Manual de fraseología española*. Gredos: Madrid, 1996.

- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2. Ed. Londrina: Eduel, 2004.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, “¿Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español”. En: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, n.12, 2002, pp. 13-28.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina: Eduel, 2009.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri, *Vendo o dicionário com outros olhos*. Londrina: Eduel, 2010.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; EL-HASSANI, Sâmia Maria do Socorro Pontes, “¿Cómo errores artificialmente propuestos pueden concienciarnos sobre una de las dificultades típicas de aprendices brasileños de español?”. En: Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri; Andrade, Otávio Goes de; Reis, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos. (Org.). *Vários olhares sobre o espanhol: língua e literatura*. Londrina: Moriá, 2005, pp. 113-129.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ROCHA, Camila Maria Corrêa, “Expressões idiomáticas do espanhol: um osso duro de roer!”. En: Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri; Andrade, Otávio Goes de; Reis, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos. (Org.). *Vários olhares sobre o espanhol: língua e literatura*. Londrina: Moriá, 2005, pp. 131-166.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; MOTA, Mailce Borges, *Discussões em torno do ensino e da aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e o uso de dicionários como ferramentas didáticas*. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2011.
- FEIJÓO HOYOS, Balbina Lorenzo, *Diccionario de falsos amigos. Español-portugués / Português-español*. São Paulo: Enterprise, 1998.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres *et alii* (coord.), *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo: Ática, 2004.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón, “La subcompetencia léxico semántica”. En: Sánchez Lobato; Santos Gargallo, Isabel (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sgel, 2004, pp. 491-510.
- HENRIQUES, Eunice Ribeiro, “Intercomprensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol”. En: *Delta*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2000.

- HIGUERAS GARCÍA, Marta, “Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendices de ELE”. En: Congreso Internacional de Asele, 15., 2004, Sevilla. *Actas...* Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005, pp. 480-488.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta, *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: Asele, 2006.
- LADO, Robert, *Linguistics Across Cultures. Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Michigan, 1957.
- LADO, Robert, *Introdução à lingüística aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1971 [1957].
- LADO, Robert, *Lingüística contrastiva: lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá, 1973 [1957].
- LAUFER, Batia, “What’s in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words”. En: Schmitt, Norbert; McCarthy, Michael (Ed.). *Vocabulary: description acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press: Cambridge, 2004, pp. 140-155.
- LEIVA, Myrian J, Serey; HENRIQUES, Eunice Ribeiro, “Para uma caracterização dos falsos cognatos em português e espanhol”. Em: *Revista de la APEESP*, São Paulo, v.4, n. 6, 1994/1995, pp. 71-81.
- MEARA, Paul, “The rediscovery of vocabulary”. En: *Second Language Research*, London, v. 18, n. 4, 2002, pp. 393-407.
- PASTOR CESTEROS, Susana. “El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas”. En: *Resla: Revista Española de Lingüística Aplicada*. Madrid, n. 16, 2003, pp. 251-271.
- PEREGRÍN OTERO, Carlos, “Introducción a Chomsky”. En: Chomsky, Noam. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1971, pp. 17-76.
- POULISSE, N.; Bongaerts, T., “First language use in second language production”. En: *Applied Linguistics*, Oxford, v. 15, n.1, 1994, pp. 36-57.
- RUIZ GURILLO, Leonor, *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros, 2001.
- SABINO, Marilei Amadeu, “Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática”. En: *Alfa*, São Paulo, 50, v. 2, 2006, pp. 251-263,
- Santos Gargallo, Isabel, *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- SANTOS GARGALLO, Isabel, *Análisis contrastivo, análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.
- SELINKER, Larry, “Interlanguage”. En: *IRAL*, Heidelberg, v. 10, n. 2, 1972, pp. 209-231.

- SKINNER, Burrhus Frederic, “O difícil e tortuoso caminho que conduz à ciência do comportamento”. En: Harré, R. *et al.*, *Problemas da revolução científica: incentivos e obstáculos ao progresso das ciências*. São Paulo: Itatiaia, 1976, pp. 75-89.
- TORIJANO PÉREZ, José Agustín, *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L2: expresión escrita*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.
- VASÍČKOVÁ, Alena, *Colocações*. 2009.
- WARDHAUGH, R., “The contrastive análisis hipótesis”. En: *TESOL Quarterly*, Washington, n. 4, 1970, pp. 123-136,
- WERNER, Reinhold, “Algunos elementos de una teoría del diccionario bilingüe”. En: Cicle de conferències 95-96. *Lèxic, corpus i diccionaris*. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1997, pp. 113-131.
- WERNER, Reinhold, “El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera”. En: *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, v. 9, n. 1, jun. 2006, pp. 205-238.
- XATARA, Cláudia Maria, “O campo minado das expressões idiomáticas”. En: *Alfa*, São Paulo, v. 42, n. esp., 1998, pp.147-159.