

El uso de los drills para combatir fosilizaciones en la interlengua de aprendientes portugueses de ELE. Un estudio empírico

Using drills to fight the fossilizations in the interlanguage of Portuguese ELE learners. An empirical study

Elsa de Jesus Roma Nunes

Agrupamento de Escolas André de Gouveia (Portugal)

Departamento de Línguas Estrangeiras

elsanunes.350@ag4evora.edu.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1739-8433>

António Ricardo Mira

Universidade de Évora (Portugal)

Departamento de Pedagogia e Educação

a.ricardo.mira@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5688-6168>

DOI: 10.17398/1988-8430.36.249

Fecha de recepción: 19/04/2021

Fecha de aceptación: 15/11/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN ACCESS

Nunes, E. J. & Mira, A. R. (2022). El uso de los drills para combatir fosilizaciones en la interlengua de aprendientes portugueses de ELE. Un estudio empírico. *Tejuelo*, 36, 249-280.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.249>

Resumen: En la enseñanza y en el aprendizaje del portugués y del español, persisten múltiples errores o “fosilizaciones” (Selinker, 1971), que denotan una “transferencia negativa” de la Lengua Materna (Martínez Agudo, 2004) [O L1]. Existen dificultades añadidas debido, entre otros, al “mito de la facilidad” (Almeida Filho, citado en Alonso Rey, 2005), lo que requiere adaptaciones didácticas que minimicen esa interferencia. Con la llegada de los enfoques comunicativos, la enseñanza y el aprendizaje de la gramática fueron despreciados y, con ello, rechazados los *drills* como herramientas didácticas (Mira & Mira, 2002). Sin embargo, investigaciones recientes (López García, 2016; Sánchez Carrón, 2015) sugieren una revisión crítica de esos enfoques, recomendando una colaboración entre modelos. En esta línea investigativa nos ubicamos, dando a conocer la importancia del uso programado de *drills* para mejorar la subcompetencia lingüística de los alumnos de una Lengua Extranjera [OL2], paliando las interferencias de su L1. Los resultados de nuestra investigación empírica permiten recomendar el uso planificado de *drills*, abogando por su recuperación en el campo de la didáctica de las lenguas, en el seno de un enfoque comunicativo de enseñanza y aprendizaje de una LE.

Palabras clave: enfoque comunicativo; *drills*; fosilización; interferencia de L1; interlengua.

Abstract: In the teaching-learning of Portuguese and Spanish, multiple errors persist or "fossilizations" (Selinker, 1971), suggesting "negative transfer" of the L1 (Martínez Agudo, 2004) [O L1]. We acknowledge its increasing difficulties, arising from, among other factors, the "myth of ease" (Almeida Filho, cited in Alonso Rey, 2005), thus requiring didactic adaptations that may minimize such interference. With the advent of the communicative approach, the teaching-learning of grammar was neglected and, with it, drills were discarded as didactic tools (Mira & Mira, 2002). However, recent research (López García, 2016; Sánchez Carrón, 2015) suggests a critical revision of communicative approaches, recommending a collaboration between models. This article is inscribed in this research line, revealing the importance of the programmed use of drills to improve the linguistic subcompetence of students of a Foreign Language (Target Language [OL2]), mitigating the interferences of their L1. The results of our empirical investigation allow us to recommend the programmed use of drills and advocates their recovery in the field of Language Teaching, within a communicative approach to a Foreign Language teaching-learning process.

Keywords: communicative approach; drills; fossilization; interference of L1; interlanguage.

I

ntroducción

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas próximas son las áreas temáticas de este artículo. Concretamente se analizan las interferencias de la Lengua Materna (L1), en este caso, del portugués europeo, en la interlengua de los aprendientes de Español Lengua Extranjera, siguiendo un estudio anterior de Arias Méndez (2011) y, al mismo tiempo, en la recuperación de los *drills*, víctimas de prejuicio didáctico, como herramienta que puede mitigar esos problemas, como sugiere López García (2016). Consideramos que, por haber sido degradada de la literatura pedagógica y didáctica, la enseñanza de la gramática carece de una investigación académica y editorial que mejore su programación y uso. Sin embargo, a tenor de otros estudios en que se apoya la presente investigación, parece más conveniente replantear el debate: no se trata ya no gramática sí o gramática no, sino de gramática cómo.

Se presentan aquí los resultados de una investigación empírica llevada a cabo sobre el error por transferencia negativa de L1 más frecuente en las muestras de interlengua de los participantes, así como

el impacto del uso planificado de determinados tipos de *drills* sobre esos errores, los cuales, muy a menudo, constituyen fosilizaciones difíciles de erradicar, como había advertido Vigón Artos (2004) a inicios del siglo. Navegamos “contracorriente”, en la medida en que: 1) hablaremos de una herramienta que, nacida en el seno del enfoque estructuralista del proceso de enseñanza y de aprendizaje, no está muy de moda en los enfoques más actuales en la Didáctica de las Lenguas; 2) nos movemos en el territorio de lenguas cercanas, cuya enseñanza y aprendizaje suelen considerarse “facilitadas” (Alonso Rey, 2005), de tal modo que se les conoce como un “pariente pobre” (Romero Gualda, 2014, p. 3).

1. Justificación

Los autores del presente artículo se dedican profesionalmente a la docencia de francés/español lenguas extranjeras y a la Didáctica de las Lenguas¹. En la enseñanza de ELE particularmente, año tras año, se siguen encontrando un conjunto significativo de errores persistentes por transferencia negativa de la lengua materna en la interlengua de los alumnos, incluso en los niveles finales, como en el 11.º y 12.º ano (que corresponden al bachillerato en el sistema educativo español), cuando lo que se espera es que los alumnos se acerquen cada vez más a la lengua de llegada. Aunque se considere el error como parte natural del proceso de aprendizaje y un importante espejo de las dificultades y también de las conquistas de los aprendientes (Tarone, 1979), y pese a que su presencia sea típica en las diferentes etapas de la interlengua, creemos, con Neta (2000) o Sánchez Rodríguez (2001), que su permanencia en las últimas etapas es sinónimo de fosilización y disminuye la corrección lingüística de las producciones de los hablantes. Y esto hace que la comunicación desfallezca, incluso cuando, a pesar de todo, se cumplen sus propósitos básicos (Cruz, 2004). De este modo, en una primera etapa de la presente investigación, basados en los documentos curriculares para la enseñanza de ELE en el sistema educativo portugués (Conselho da Europa, 2001;

¹ A partir de ahora FLE y ELE.

Departamento da Educação Básica, 1997; Departamento do Ensino Secundário, 2002) y en colaboración con tres docentes con larga experiencia, se preparó una encuesta por cuestionario. Tras su aprobación por un panel de docentes universitarios y su ratificación por un *pretest*, se aplicó dicha encuesta a estudiantes de 10.º ano, cuyos resultados permitieron seleccionar la categoría de errores por contaminación de la L1 más frecuente en las muestras de interlengua de los participantes en nuestro estudio.

Al mismo tiempo, a nivel académico, se constató que las herramientas didácticas preconizadas por las metodologías más actuales en la Didáctica de las Lenguas no eran eficaces supliendo esas dificultades, tal y como reconocen Baralo Ottonello y Estaire (2012) o Sánchez Carrón (2015), y que en cambio otras, como los *drills*, considerados obsoletos, o utilizados de forma camuflada y sin reglas, por prejuicio, podrían ser útiles en este proceso, si los programamos y los aplicamos de manera adecuada, como señalan He (2016) o López García (2016).

En la actualidad, especialmente con la llegada de los resultados de la investigación en Neurociencia, se reconoce de nuevo la idoneidad de la repetición durante el proceso de aprendizaje y adquisición de un idioma. De hecho, después de la fuerza con que irrumpió el enfoque comunicativo, desde finales de los noventa y principios del nuevo siglo, han sido muchas las publicaciones que, bajo la etiqueta de postcomunicativismo (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; Polifemi, 2016), han ido sometiendo a debate los excesos cometidos en los primeros años de enseñanza comunicativa. El debate actual ya no es gramática *sí* o gramática *no*, sino gramática *cómo*. Y en ese *cómo* se han ido desarrollando enfoques como el *Focus on Form* (Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1997), la ‘Atención a la Forma’, es decir, los procesos de naturaleza cognitiva que dirigen la atención del alumno a una forma concreta de la gramática de la L2 dentro de un contexto comunicativo.

Así que, tras estudiar los diferentes tipos de *drills*, reflexionar sobre sus principios de programación y analizar su utilidad didáctica

(Nunes, Mira & Pérez Parejo, 2020), se diseñó un conjunto de estos ejercicios estructurales con el objetivo de incidir en los errores más frecuentes por interferencia de la L1 y se aplicaron a un Grupo Experimental (GE) para averiguar si, después de la intervención, se apreciaba algún cambio en las muestras de interlengua de los participantes en comparación con el Grupo de Control (GC). La investigación se centró en la dimensión oral, por incubación auditiva, y se introdujeron los *drills* dentro de un contexto, a la luz de las tendencias actuales centradas en la atención y en la repetición de manera significativa (Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1997). Además, en la línea de Arnold (2000) y de Mira (2003), se implementaron estrategias para actuar sobre la dimensión emocional, imprescindible en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De toda esa labor se presentan en este artículo los resultados con respecto al impacto del uso planificado de los *drills* en la omisión de la preposición “a” cuando el verbo la rige en español (especialmente en suplementos o complementos de régimen, según las denominaciones gramaticales), o en el uso de otra en su lugar, por interferencia de la L1. Así, por ejemplo, los alumnos portugueses a menudo producen enunciados como: “Me gusta *jugar* * *ajedrez*”, sin preposición, ya que en su L1 el verbo *jogar* no rige preposición; o “El alumno *traduce* el texto **para* español”, porque esta es la preposición que el verbo *traduzir* rige en portugués. Se ha seleccionado esta fosilización por constituir una de las más frecuentes en la interferencia lingüística entre estas dos lenguas, y por tanto ilustra convenientemente la tesis del presente estudio.

2. Hipótesis de trabajo

Conscientes de que la interferencia de la L1 en el aprendizaje de lenguas próximas requiere el uso de técnicas didácticas específicas para evitar la fosilización (Arias Méndez, 2011; Vigón Artos, 2004), consideramos como hipótesis de trabajo que el uso programado de los *drills*, como intervención didáctica focalizada en la forma, pero de manera contextualizada, es particularmente útil para adquirir la

subcompetencia lingüística como refuerzo de lo aprendido, reduciendo así la contaminación de la L1.

Habida cuenta de los trabajos anteriores sobre interferencias del portugués en el aprendizaje del español (Sánchez Rodríguez, 2001; Vigón Artos, 2004), respaldados por nuestra experiencia profesional y apoyados en un estudio previo sobre los errores por transferencia negativa de la L1 en las producciones escritas de alumnos portugueses estudiando ELE, nivel B1, en la enseñanza universitaria (Arias Méndez, 2011), nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la categoría de errores de naturaleza gramatical por interferencia de la L1 más frecuente en las respuestas de los encuestados, alumnos de *10ºano* (lo equivalente a 4.º de ESO, en España) estudiando *Espanhol – Nível de Continuação*?

2. ¿Servirán los *drills*, convenientemente programados, aplicados oralmente, a paliar los efectos de dicha transferencia negativa de la L1 en la interlengua de los alumnos portugueses aprendientes de Español como LE?

3. ¿Facilitarán los *drills*, debidamente programados y aplicados, y a través de incubación auditiva, la creación de una gramática implícita en relación a la lengua de llegada que permita a los alumnos generalizar una regla a partir de los ejemplos entrenados?

En este artículo nos detendremos concretamente en el error gramatical donde se observó la mayor interferencia de la L1 tras la aplicación del instrumento de recogida de datos, o sea, la omisión de la preposición “a” cuando el verbo la rige en español, o el uso de otra en su lugar, por transferencia negativa del portugués.

3. Método

Partiendo de conceptos clave como el de “mito de la facilidad” (Almeida Filho, citado en Alonso Rey, 2005), interferencia de L1 (Martínez Agudo, 2004) e interlengua (Selinker, 1971; Tarone, 1979), y conocedores de las tipologías de *drills* existentes (Brooks, citado en Richards & Rodgers, 1998; Cross, 1992; Delattre, 1971; Larsen-

Freeman, citado en Cortés Moreno, 2000; Martín Peris *et al.*, 2018; Paulston & Bruder, 1976) avanzamos hacia el trabajo empírico.

En una primera etapa, aplicamos una encuesta por cuestionario (T1) a todos los participantes para verificar los errores por interferencia más frecuentes a partir de los datos de un estudio previo (Arias Méndez, 2011). De acuerdo con esos resultados, sometidos al análisis estadístico, seleccionamos el más representativo y, tras distinguir un GC y un GE, hicimos, junto al GE, una intervención mediante *drills* para mitigar esos errores. La aplicación de una segunda encuesta (T2) nos permitiría verificar si el impacto de esos *drills* había sido, como pensábamos, positivo, reduciendo la incidencia de la omisión de la preposición “a” y, por ende, combatiendo la contaminación de la L1.

Nos interesaba confirmar, no solo la existencia de errores, sino también la naturaleza de los mismos y, de paso, validar el uso de determinada herramienta didáctica, cuya calidad queríamos ratificar. De este modo, aunque el instrumento utilizado se asocie, tradicionalmente, al enfoque cuantitativo, el paradigma de investigación es, sobre todo, interpretativo.

Para confirmar las hipótesis de trabajo, la metodología más adecuada era, sin duda, la investigación-acción. De hecho, habíamos encontrado un problema en nuestro territorio de acción: en nuestras clases como profesores de ELE o como tutores de los profesores en prácticas seguíamos, año tras año, encontrando los mismos errores persistentes por interferencia de L1 en las producciones de los alumnos tanto escritas como orales. En efecto, los mismos tipos de errores aparecen cada año en los ejercicios de expresión e interacción del examen nacional de enseñanza secundaria, que se hace al final del 11.º o 12.º año, como una de las pruebas de acceso a la Universidad en Portugal, proceso semejante a la realización de las pruebas EBAU en el Estado Español.

Al mismo tiempo, en la preparación de nuestras clases, sea individualmente, sea en las sesiones de tutoría con los profesores en prácticas, hacíamos a menudo experiencias con *drills*, sobre todo a nivel

oral, por incubación auditiva, y podía comprobarse que, si se conciben de forma consciente y se respetan las recomendaciones de uso (Cross, 1992; Delattre, 1971; Paulston & Bruder, 1976), estos ejercicios pueden resultar eficaces revelando las transferencias negativas de la L1 en las muestras de interlengua de nuestros alumnos.

Asimismo, sabíamos que íbamos contracorriente, cuestionando un determinado *statu quo* (Bogdan & Biklen, 1994) en lo que se refiere a las herramientas didácticas propuestas por los enfoques más actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. De hecho, nuestro estudio se sitúa en la línea de investigaciones actuales que se proponen una revisión de los enfoques comunicativos, tales como Baralo Ottonello & Estaire (2012), Sánchez Carrón (2015), He (2016) y Polifemi (2016), y enfoques como el *Focus on Form*, procedimientos de naturaleza cognitiva que dirigen la atención del alumno a una forma concreta de la gramática de la L2, de manera contextualizada, dentro de un contexto comunicativo, con significado (Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1997).

Nuestro objetivo era, sin duda, tras la investigación, contribuir a mejorar las prácticas educativas (Elliot, 1990). Asumimos, por ende, el papel de Profesor-Investigador, siguiendo a Stenhouse (citado en Fernández Martín, 2012). De esta manera, un trabajo de investigación-acción, que nos permitiera investigar, actuar y extraer conclusiones, llevándonos a repensar y reconstruir prácticas, como apuntan Mariel Ferreiro y Moreno Trillo (2016), se revelaba como el más adecuado para nuestro estudio. A continuación, se ofrece una breve caracterización del instrumento de recogida de datos.

3.1. Caracterización del instrumento de recogida de datos

3.1.1. Designación

Se trató de una encuesta por cuestionario titulada, en portugués, *Interferências de L1, a nível gramatical, na interlândia de estudantes portugueses de ELE, de nível B1*.

3.1.2. *Objetivos*

Con relación a los encuestados, estudiantes de *Espanhol – Nível 4, Continuação*, se pretendía:

- Verificar cuál era la categoría de errores de naturaleza gramatical por interferencia de la L1 más frecuente en este grupo de alumnos.
- Verificar, tras la intervención por *drills*, si los errores por interferencia de la L1 con más representatividad estadística en el T1 disminuían en el T2.

3.1.3. *Muestra*

La encuesta se aplicó a una muestra de 117 estudiantes de *10.º ano* (correspondiente a 4.º de ESO) en tres institutos de secundaria en la ciudad de Évora, capital de la provincia, y en uno en Reguengos de Monsaraz, en la misma provincia. En este nivel, los alumnos llevan estudiando español los últimos tres años.

Utilizamos una muestra de conveniencia. Como este era un estudio mixto, de investigación-acción, que apuntaba hacia una mejoría de las prácticas educativas, no necesitábamos una muestra representativa (Halsey [citado en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004]). Con todo, el número de encuestados equivale a casi la mitad de la población de alumnos cursando *Espanhol - Continuação (nível IV)* en la provincia de Évora el año escolar 2016-2017, como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

Número inicial de participantes en el estudio empírico

Total de alumnos de 10º año en la provincia de Évora (2016-2017)	Participantes en el estudio
253	117

Fuente: elaboración propia. Datos de la DGEstE-DSR² (Alentejo)

Los encuestados tenían, en su mayoría, 16 años, edad típica de los alumnos de 10.º año, de acuerdo con la Tabla 2.

Tabla 2

Edades de los participantes en el T1

Media de edades	16
Moda	15
Valor máximo	18
Valor mínimo	15

Fuente: elaboración propia

3.1.4. Estructura de la encuesta y su ejecución

La primera encuesta (T1) la constituían cincuenta y siete preguntas de Elección Múltiple (EM) sobre diecinueve categorías de errores: eran tres preguntas para cada tipo de error, cada una tenía tres alternativas de respuesta (Foddy, 1996): la correcta (RC), la respuesta por interferencia de la L1 (RI) y una respuesta distractora (RD).

Con este primer test, se consiguió determinar cuáles son los errores con mayor porcentaje de interferencia de L1 y, a partir de ahí, seleccionar la categoría de errores más frecuentes que se intentarían atenuar gracias a la intervención por *drills* mediante un nuevo test (T2) a todos los participantes (GC y GE), a fin de comprobar si esa intervención había sido eficaz.

² *Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviço Regional*. Disponible en [http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI_FAQ_siteDGEEC_20130218.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI_FAQ_siteDGEEC_20130218.pdf) (consultado el 25/7/2018).

La segunda encuesta (T2) la constituían cuatro preguntas sobre la categoría de errores por interferencia de L1 sobre la cual habíamos hecho nuestra intervención y que, recordémoslo, había sido aquella en las que la contaminación de la lengua materna se había manifestado en mayor grado. De esas cuatro preguntas, tres eran iguales a las del T1, y una era nueva, no de EM, sino un ítem de traducción (IT). De hecho, interesaba testar no solo si los encuestados habían mejorado sus conocimientos lingüísticos, sin contaminación de la L1, en estructuras iguales a las trabajadas en clase, durante nuestra intervención, sino también si eran capaces de generalizar esas reglas a nuevos contextos, simplemente por incubación auditiva.

La ejecución de las diferentes etapas de la encuesta se desarrolló durante cinco meses, de acuerdo con la Figura 1.

Figura 1

Etapas de ejecución de la encuesta



Fuente: elaboración propia

La encuesta se ensayó en la clase de *pretest*. A continuación, durante dos meses, se ejecutó el T1. Finalmente, en los dos meses y medio siguientes, se aplicó el T2 (tras la intervención). Los encuestados contestaron en soporte digital, en los ordenadores del instituto o en sus smartphones, a través de *Formularios Google*, en la plataforma *Moodle*, durante una clase de ELE, bajo las indicaciones de los investigadores y la supervisión de sus profesoras.

Entre la aplicación del T1 y del T2 implementamos las seis sesiones de *drills* en las clases del Grupo Experimental durante cuatro semanas.

3.1.5. Procesamiento de la información

Los datos fueron registrados en la hoja de cálculo generada por los *Formularios Google* a medida que los participantes iban contestando a la encuesta. Entonces, utilizamos el Microsoft Excel, aplicación idónea para el tratamiento de datos de estadística descriptiva básica, como el cálculo de frecuencia relativa y absoluta, media y moda, valor máximo y valor mínimo.

3.1.6. Análisis y presentación de los datos

A través el análisis estadístico de los resultados de T1, determinamos, gracias al cálculo de la media, cuál era la categoría de errores por interferencia de L1 sobre la cual incidiría nuestra intervención en clase.

Tras la implementación de nuestra acción en el Grupo Experimental (GE), aplicamos a todos los participantes (los de GE como los de GC) el T2, comparamos los resultados de T1 y T2, tanto del GE como del GC, con el objeto de verificar si, como se sospechaba, la implementación programada de *drills* había sido eficaz para mitigar la transferencia negativa de la L1 en las respuestas del GE a la categoría de errores de mayor relevancia estadística.

4. Etapas de la investigación-acción y resultados

En este apartado se presentan las distintas etapas de la investigación-acción: tras presentar los resultados de la primera encuesta (T1), se expondrá la intervención pedagógica, ya sea recordando los principios de concepción e implementación de los *drills* (focalización en la dimensión oral, contextualización de los ejercicios

estructurales, estrategias para actuar sobre la dimensión emocional), ya sea presentando los ejemplos de actividades de aula utilizados.

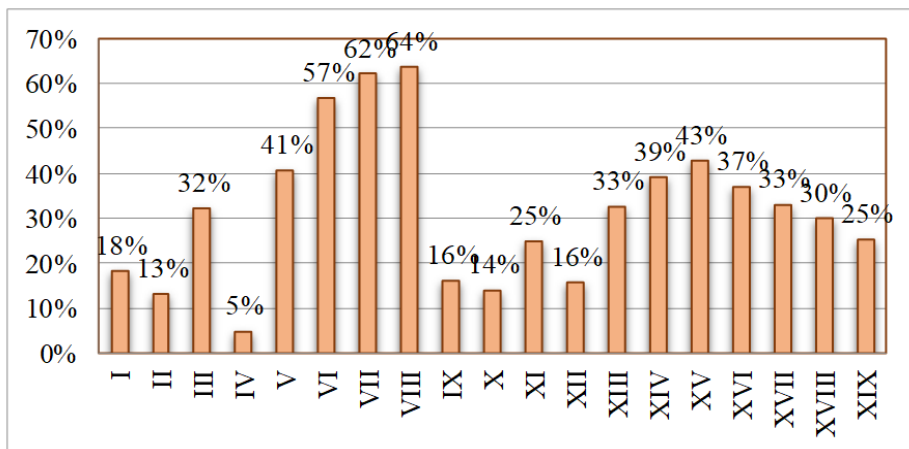
A continuación, se presentarán los resultados de la segunda encuesta (T2) tras la intervención, los cuales permitieron verificar las hipótesis de trabajo y contestar a las preguntas de investigación, comprobando la eficacia del uso consciente y planificado de los *drills* en el combate a la transferencia negativa de la L1 en la interlengua de los alumnos.

4.1. Resultados del T1 – Antes de la intervención por medio de drills

El análisis de los resultados del primer test, que podemos observar en la Figura 2, *Respuestas por Interferencia de L1 por Categoría en el T1*, permite seleccionar la categoría gramatical con mayor porcentaje de error por interferencia del portugués en el aprendizaje del español, sobre la cual incidió después la intervención por medio de *drills*.

Figura 2

Respuestas por Interferencia de L1 por Categoría en el T1



Fuente: elaboración propia

La categoría VIII, “Omisión de la preposición *a*, o uso de otra en su lugar, cuando el verbo la rige” alcanzó el mayor porcentaje en el T1, el 64 %. Esta fue, sin duda, la cuestión gramatical que mostró mayor

contaminación de la L1. De hecho, el uso correcto de las preposiciones representa un gran problema a los aprendices de cualquier lengua extranjera.

4.2. Proceso de selección e implementación de los drills en nuestra intervención

Conviene detenerse ahora, con detalle, en el proceso de selección e implementación de los *drills* utilizados en la intervención para mitigar ese tipo de errores. En ese proceso se destacan los principios pedagógicos y didácticos que guían la intervención, en ese doble rol que debe asumirse en toda investigación-acción, como profesores e investigadores.

Antes de nada, había que considerar que se iba a trabajar con errores de naturaleza morfológica: la omisión de una estructura exigida en la lengua meta, o el uso equivocado de otra en su lugar. De acuerdo con estas características, se seleccionaron y aplicaron los *drills* que mejor se ajustaban a ese propósito. Así, dentro de la clasificación de *drills* a partir de las distintas tipologías consultadas, por orden creciente de complejidad y, por ende, decreciente de automatismo, puede proponerse la siguiente relación: de repetición, de sustitución y de respuesta. Al mismo tiempo, convenía establecer una secuencia de actuación. Según Delattre (1971) o Cross (1992), la aplicación de los *drills* hay que hacerla gradualmente, por lo que decidimos proceder comenzando siempre por los más fáciles y terminando con los más difíciles, orden expresada en la jerarquización a la que nos referimos en el párrafo anterior.

Considerando, tal y como se recomienda en el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2018, “Repetición mecánica”, párrafo 3), que lo ideal es que la práctica de una determinada estructura gramatical sea breve, se decidió, en cada sesión, proponer actividades cortas. En este sentido, cada sesión no debería durar más de 4/5 minutos.

Se siguen en este sentido, además, las indicaciones de Richards y Rodgers (1998) con respecto al agrupamiento de los destinatarios: las primeras repeticiones se deben realizar en coro, por el grupo-clase; después por pequeños grupos (las filas de alumnos, por ejemplo); y, finalmente, a nivel individual, para que los alumnos más tímidos logren gradualmente sentirse menos avergonzados o intimidados ante el escenario comunicativo.

Asimismo, en la concepción de las actividades, utilizamos vocabulario adecuado al nivel de referencia del QECR³ (Conselho da Europa, 2001) y del *Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento da Educação Básica, 1997) para el *9.º ano de escolaridade* (correspondiente a 3.º de ESO, en España) y las propuestas de trabajo creadas respetaban los contenidos socioculturales previstos en el programa correspondiente, las actividades de ocio, sin duda aspectos motivadores para el alumnado.

Al mismo tiempo, como recomienda Cross (1992), utilizamos imágenes con el fin de contextualizar las actividades y acercarlas al día a día de los participantes y de ese modo promover un uso de la lengua lo más comunicativo posible, lo que remite, por supuesto, a las recomendaciones del QECR (Conselho da Europa, 2001). A tal objeto fue muy útil el uso de animaciones en las diapositivas creadas en Microsoft PowerPoint, pues permite que la imagen deseada aparezca en el momento exacto en el que se revela necesaria en el discurso, o desecharla cuando ya no haga falta o pueda, incluso, distraer al alumno. Estas imágenes se relacionaban preferentemente con el universo hispanohablante (a nivel de la geografía, de las ciencias, del deporte o de las artes, por ejemplo), alternando, a veces, con otras referencias a nivel internacional, en una perspectiva multicultural que se deseaba mostrar.

Se crearon también cuatro personajes, dos chicas y dos chicos, comunes a las diferentes secuencias de *drills*, que asumían los actos de

³ *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, en portugués; en español, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, o MECR.

habla en un contexto lo más parecido posible al del cotidiano de un grupo de jóvenes de la edad de los participantes del estudio. Los alumnos repetirían lo que los personajes dijeran, como si fueran ellos, en discurso directo, de manera que el proceso resultara más natural. Se han usado imágenes y personajes de ficción para situar la repetición en un contexto significativo, pues ese era un elemento que las metodologías estructurales no habían controlado del todo bien y que, sin embargo, la ‘Atención a la Forma’ (*Focus on Form*) ha logrado promover e introducir en las metodologías.

Además, nuestro enfoque fue exclusivamente oral, a través de la incubación auditiva de las formas correctas, con el objetivo de estimular la creación de una gramática implícita de la lengua meta y facilitando, posteriormente, el estudio de los contenidos gramaticales de forma explícita. Aunque habíamos considerado la introducción de ejercicios escritos, como sugiere Cross (1992), lo desechamos, porque queríamos verificar, de acuerdo con una de las preguntas de investigación de nuestro estudio, tras el análisis de los resultados del segundo test (T2), si una intervención puramente oral sería lo suficientemente sólida para asegurar la menor persistencia de errores por fosilización de estructuras de la lengua materna; de haber utilizado una técnica mixta, oral y escrita, no podríamos pronunciarnos con propiedad sobre cuál habría sido más eficaz.

Al mismo tiempo, un breve recorrido por el libro de texto de ELE utilizado en las escuelas participantes (Pacheco & Sá, 2013) mostraba que los *drills* escritos son muy frecuentes, sobre todo en ejercicios de entrenamiento de aspectos gramaticales, por lo que debemos considerar que forman parte de un conjunto de actividades rutinarias en clase. Sin embargo, su potencial ahí no es debidamente aprovechado, a causa de algunos vicios didácticos en su utilización (Martín Martín, 2004).

Simultáneamente, en el proceso del diseño de intervención mediante *drills* se intentó asegurar también la dimensión afectiva del aprendizaje (Arnold, 2000; Mira, 2003; Foncubierta Muriel & Fonseca Mora, 2018) para disminuir el riesgo de que los alumnos encuestados

no se implicaran o pudieran sentirse nerviosos. Así que se adoptaron algunas estrategias, muy sencillas, pero eficaces, de cara a propiciar un ambiente emocionalmente estable: intervenir al inicio o al final de la clase, intentando interrumpir lo menos posible el ritmo de trabajo habitual de la clase; conocer los nombres de todos los alumnos para mejorar el clima relacional/comunicativo; lanzarles pequeños desafíos, de una sesión a otra, a fin de motivarlos entre clases, provocándoles expectativas, manteniéndolos “conectados”, según el concepto de “flujo” de Mihaly Csikszentmihalyi (citado en Arnold, 2000). De hecho, cognición y afectividad están íntimamente relacionadas.

Finalmente, elegimos *drills* de diferentes tipos, aquellos que, por sus características, nos parecieron los más adecuados para mitigar ese tipo de interferencia. En primer lugar, aplicamos los más mecánicos, como recomiendan Paulston & Bruder (1976) y Richards & Rodgers (1998): los de repetición, *ipsis verbis*, típico ejercicio de *mim-mem* (*mimicry and memorisation*) o de *shadowing* en el aprendizaje de idiomas, pues permiten concienciar al alumno de la existencia de preposición en esa posición, al lado del verbo que la rige, o de la preposición adecuada en la LE, lo que, tras la práctica repetida, puede evitar la fosilización del error. Luego se utilizaron ejercicios significativos y comunicativos, siguiendo a Paulston & Bruder (1976): serían los propios alumnos participantes quienes, tras haber repetido, aplicarían la estructura trabajada, a través *drills* de sustitución, primero, y después de respuesta, más libres. De esta manera, se apropiarían, implícitamente, de la regla gramatical, eliminando gradualmente las fosilizaciones de la interlengua (Delattre, 1971; He, 2016; López García, 2016).

A continuación, se presentan los ejemplos utilizados en la intervención (Cuadro 2), que se produjo en seis sesiones de, aproximadamente, 5 minutos de duración, durante 4 semanas.

Cuadro 2

Drills⁴ utilizados en la categoría VIII

CATEGORÍA VIII: Omisión de la preposición “a” regida por el verbo.

TIPO 1: DRILL DE REPETICIÓN



P: A Javi le gusta jugar al fútbol.

(REPETID TODOS)

T: A Javi le gusta jugar al fútbol.

...

P: Sus letras preferidas están traducidas al español.

(REPETID TODOS)

T: Sus letras preferidas están traducidas al español.

...

P: Nada afecta a Concha mientras estudia japonés.

(REPETID AHORA PRIMERO LAS CHICAS Y DESPUÉS LOS CHICOS)

T: Nada afecta a Concha mientras estudia japonés.

(REPITE AHORA TÚ, ALUMNO(A) X)

TIPO 2: DRILL DE SUSTITUCIÓN



P: Lola y Concha dicen: A nosotras nos encanta jugar al dominó.

(HACED DE CUENTA QUE SOIS LOLA Y CONCHA: ¿A QUÉ OTROS JUEGOS OS ENCANTA JUGAR? SUSTITUID LA EXPRESIÓN POR LAS PALABRAS REPRESENTADAS EN LAS IMÁGENES)

A1: A nosotras nos encanta jugar a las cartas.

A2: A nosotras nos encanta jugar al parchís.

P: Paco y Javi dicen: A nosotros nos gusta jugar al dominó.

A1: A nosotros nos encanta jugar al bingo.

A2: A nosotros nos encanta jugar a las damas.

⁴ Todas las imágenes utilizadas fueron retiradas de www.google.es

TIPO 3: DRILL DE RESPUESTA



P: Observad los personajes de la imagen. ¿A qué les gusta jugar? (CONTESTAD A LAS PREGUNTAS DE FORMA COMPLETA, DE ACUERDO CON LAS IMÁGENES)

P: Jugar al fútbol: Alumno(a) X, ¿A qué le gusta jugar a Javi?

A: A Javi le gusta jugar al fútbol.

P: Jugar al tenis: Alumno(a) Y, ¿A qué les gusta jugar a Lola y a Concha?

A: A Lola y a Concha les gusta jugar al tenis.

P: Jugar al ajedrez: Alumno(a) Z, ¿A qué les gusta jugar a Guillermo y a su abuelo?

A: A Guillermo y a su abuelo les gusta jugar al ajedrez.

TIPO 4: DRILL DE RESPUESTA

P: Alumno(a) X, pregunta a tu compañero: ¿A qué te gusta jugar?

P: Ahora, Alumno(a) Y, pregúntale tú a él/ella.

P: (A todos) ¿Qué ha contestado él/ella?

P= Profesor; A=Alumno(a); T=Todos

Fuente: elaboración propia

El primer *drill* (1) era común en todas las sesiones; después, alternativamente, en tres de ellas (Sesión A) se utilizaron, además, los tipos 2 y 3; en las otras tres (Sesión B), los tipos 3 y 4. De esa manera, se respetó el principio de gradación, tanto a nivel de complejidad como de mecánicidad, esto es, los últimos serían los más complejos y menos mecánicos y, por ende, más comunicativos (los *drills* de respuesta), creativos y variados (Cross, 1992).

4.3. Resultados del T2 – Tras la intervención por medio de drills

Tras las seis sesiones de entrenamiento mediante *drills*, se aplicó el T2 a todos los participantes, no solo del GE (donde se aplicó ese conjunto de ejercicios cuyas características se habían estudiado con antelación y cuya aplicación y secuenciación habían sido planificadas

para disminuir la contaminación de la L1 en el aprendizaje de ELE) sino también del GC, donde, recordémoslo, no hubo intervención. Nos interesa ahora comparar los resultados entre las dos encuestas, y especialmente analizar las divergencias entre los resultados del GE y del GC en el T2.

Empezaremos por el análisis de los ítems de Elección Múltiple (EM), donde había tres alternativas de respuesta: Respuestas Correctas (RC); Respuestas por Interferencia de la L1 (RI); Respuestas Distractoras (RD). Para apreciar mejor la evolución de los resultados entre el T1 y el T2 (cf. Tabla 3), se presentan ahora separadamente, antes y después de la intervención (AI y PI), los resultados del Grupo de Control (de 15 participantes), y los de los demás participantes (GE).

Tabla 3

Comparación de los resultados de T1 y T2, del GE y del GC, en la Categoría VIII, ítems de EM

	AI		PI	
	T1=n117		T2=n114 ⁵	
GP	GE	GC	GE	GC
N	=102	=15	=99	=15
RC	29%	29%	68%	35%
RI	64%	62%	25%	56%
RD	7%	9%	7%	9%

AI= Antes de la intervención; PI= Postintervención; T1= Test 1; T2= Test 2; GP = Grupos Participantes; GE= Grupo Experimental; GC= Grupo de Control; n = Número de Participantes.

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar por la Tabla 3, en el GE, antes de la intervención, la interferencia de la L1 había llegado al 64 % de las respuestas mientras que en el T2 afectó solo al 25 %; el porcentaje de RC aumentó de un 29 % hasta un 68 %; en ambas etapas, las respuestas distractoras se mantuvieron en el 7 %. Estos datos muestran que el uso

⁵ Teniendo em cuenta que en esta segunda etapa de nuestra investigación (PI), tras el T1, tres participantes habían dejado el grupo, el GE contaba, en PI, con 99 alumnos (con relación a los iniciales 102, en AI).

de los *drills* resultó muy eficaz en el Grupo Experimental. De hecho, esta categoría, en el T1, había obtenido el mayor porcentaje de RI y su disminución, en el T2, estuvo a punto de alcanzar el 40 %.

Paralelamente, en el GC, de T1 a T2, las RI sufrieron un ligero descenso, del 62 % al 56 %; como el porcentaje de RD se mantuvo en los 9 %, el aumento de RC de una fase hacia otra fue proporcional, de un 6 %. Esta mejoría en las RC del GC no puede equipararse a las del GE: se trata, en nuestra opinión, de una cuestión residual, y puede atribuirse, en general, a un mejor dominio de la competencia lingüística que, naturalmente, resulta de la exposición a la lengua extranjera en el contexto de clase, entre el T1 y el T2.

El mismo argumento no sería, sin embargo, suficiente para justificar el aumento de las respuestas correctas en un 39 % en el GE. Así que la respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación fue positiva: el uso planificado de *drills* permitió paliar los efectos de la transferencia negativa de la L1 en la interlengua de los alumnos portugueses aprendientes de Español como LE, confirmando así nuestra hipótesis de trabajo.

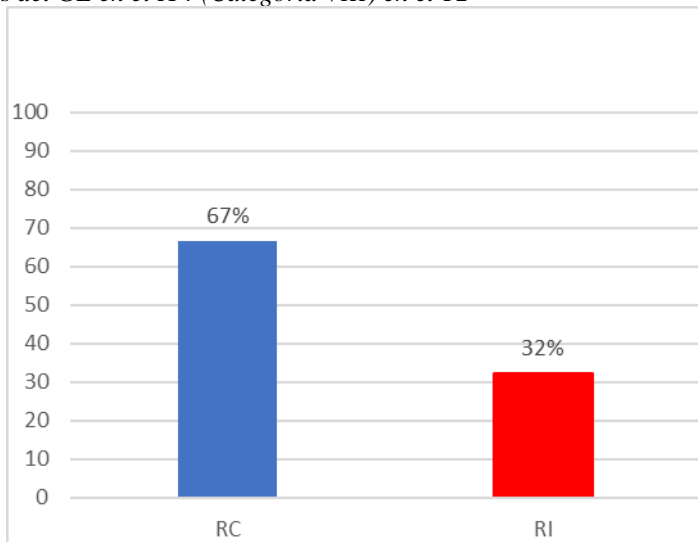
Para corroborar el impacto del uso de *drills* en el combate a la interferencia de la L1, se enfocó también la cuestión gramatical del uso, desaparición o sustitución de preposiciones regidas por verbos, ahora en relación a los resultados de los ítems de traducción (IT), novedad introducida en el T2. En este caso interesaba verificar no solo si los participantes habían mejorado sus conocimientos lingüísticos (sin contaminación de su L1, en estructuras iguales a las trabajadas directamente en clase durante la intervención) sino también si serían capaces de generalizar esa regla a contextos nuevos, simplemente por incubación auditiva, creando o desarrollando una gramática implícita de la lengua meta por medio del entrenamiento por *drills*, como se había planteado en la tercera pregunta de investigación.

La Figura 3 representa las respuestas al IT4 de los cuatro que constituían el T2, con respecto a la categoría VIII, con la siguiente

instrucción: “Traduce la frase siguiente al español: Elas jogam basquetebol”.

Figura 3

Respuestas del GE en el IT4 (Categoría VIII) en el T2



Fuente: elaboración propia

La Figura 3 muestra que la mayoría de los participantes del GE, tras la intervención por *drills*, no se dejó contaminar en su respuesta por el error por interferencia de la L1 tipificado como Categoría VIII, pues las RC alcanzaron el 67 % y las RI, el 32 %. Estos datos indican que el recurso programado con *drills*, por la repetición de las formas correctas en contexto, no solo contribuyó a que los participantes acertaran en ítems de EM donde antes se habían dejado contaminar por su L1, sino también les permitió acertar, por generalización, aunque inconsciente, en situaciones nuevas. Parece razonable afirmar que el uso de los *drills*, concebidos y aplicados de forma cuidada y fundamentada, estimuló en los participantes la creación o refuerzo de una gramática implícita de la lengua meta que contribuyó a eliminar la interferencia de su L1.

De hecho, el análisis de las respuestas al IT4 desvela una correspondencia con los resultados del T2 en los ítems de elección múltiple (EM), de acuerdo con la Tabla 4, ya que en ambos los tipos de

respuesta (EM e IT) hay una tendencia significativa a la disminución de la contaminación de L1 gracias al uso de este tipo de ejercicios estructurales, desechados, como se dijo, por las perspectivas didácticas más actuales (Martín Martín, 2004).

Tabla 4

Porcentaje de RI en los IT y IEM del GE en el T2

C	RI	
	IT	IEM
VIII	32%	25%

C = Categoría de errores; IT = Ítem de Traducción; IEM = Ítem de Elección Múltiple; RI = Respuesta por Interferencia de la L1.

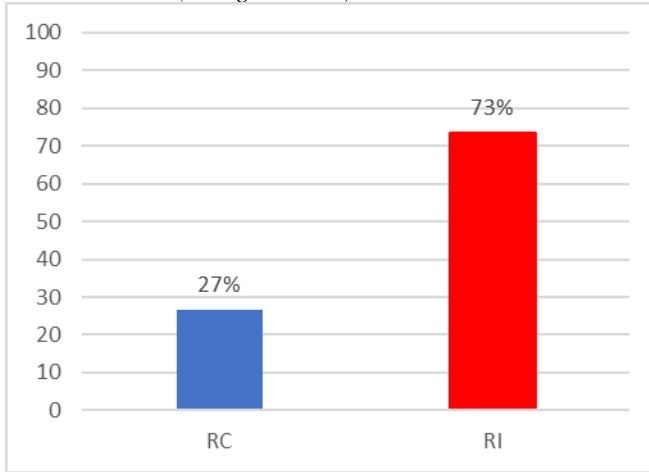
Fuente: elaboración propia

A la luz de esta misma tabla, que los porcentajes de respuestas por interferencia de la L1 (RI) del GE, en los dos tipos de ítems del T2, no hayan descendido a más del 25 % (EM) y 32 % (IT), no causa, en nuestra opinión, descrédito al beneficio del uso de los *drills*, tal y como se han planificado y ejecutado en esta investigación-acción. Por el contrario, los resultados muestran que en la preparación, concepción e implementación de estrategias didácticas hay que considerar todas las herramientas disponibles y, entre ellas, los *drills*, para mitigar y prevenir tales interferencias de la L1, que derivan, a menudo, en fosilizaciones muy difíciles de erradicar, incluso en estadios superiores de la interlengua.

Eso se confirma también si consideramos los resultados del GC en las respuestas al IT4 (Figura 4): el porcentaje de participantes del GC que siguen dejándose contaminar por su L1 llega al 73 %.

Figura 4

Respuestas del GC en el IT4 (Categoría VIII)



Fuente: elaboración propia

Si consideramos la diferencia de los porcentajes de RI en el ítem de traducción entre GE y GC (visible en la Tabla 5), de más de 40 %, y se añaden a los resultados de la Tabla 3, es innegable el efecto positivo del uso de *drills* en la disminución de la interferencia de la L1 en la interlengua de los participantes, lo que corrobora la hipótesis de trabajo.

Tabla 5

Diferencia de porcentajes de la RI en IT entre el GE y el GC

C	IT	RI	Diferencia entre GC y GE	
		GE	GC	
VIII	4	32%	73%	+41%

C= Categoría de error; RI = Respuesta por Interferencia de la L1; IT = Ítem de Traducción; GE = Grupo Experimental; GC = Grupo de Control.

Fuente: elaboración propia

Un año después de la intervención, se envió un breve cuestionario a las docentes responsables de las clases donde se había desarrollado el trabajo de campo, indagando si notaban todavía menor interferencia de la L1 en las producciones de los alumnos del GE, con respecto al error por transferencia negativa del portugués más frecuente en las respuestas del T1. Todas las docentes reconocieron que sí se

seguía produciendo el efecto didáctico y tres de las cuatro consideraron que ese efecto se apreciaba tanto en las competencias orales como escritas. Esa percepción no constaba en los objetivos de nuestra investigación; no obstante, creemos que esa retroalimentación confirma la eficacia, incluso a medio plazo, del uso contextualizado de los *drills* combatiendo la transferencia negativa de la L1, en este caso la omisión de la preposición “a” regida por el verbo, o el uso de otra en su lugar.

5. Discusión

Los resultados del presente estudio empírico corroboran las investigaciones de Arias Méndez (2011), Neta (2000), Sánchez Rodríguez (2001) o Vigón Artos (2004) en lo que se refiere a la persistencia de interferencias de L1 en la interlengua de los alumnos portugueses aprendiendo ELE, como demuestran los resultados del T1 (cf. Figura 2): once de las diecinueve categorías de errores por transferencia negativa del portugués demuestran una contaminación mínima del 30 %.

Al mismo tiempo, los resultados sitúan este trabajo en la línea de los autores que defienden una revisión de los enfoques comunicativos, mostrando que existen perspectivas con las que enriquecer esos enfoques (Polifemi, 2016; Sánchez Carrón, 2015). Se confirma, como defienden He (2016) o López García (2016), que la enseñanza de la gramática no solo es compatible con los enfoques comunicativos, sino que es necesaria y que, en este sentido, vale la pena introducir de nuevo los *drills* en la ruta de la Didáctica de las Lenguas porque su uso, realizado de manera consciente y adecuada, como se plantea la ‘Atención a la Forma’ (Doughty & Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1997), es útil, por ejemplo, en el combate a la interferencia de L1 en la interlengua de los alumnos.

Conclusiones

Puede concluirse que la intervención mediante *drills* ha tenido éxito en el propósito de mitigar las interferencias de L1 en las muestras de interlengua de los encuestados, en lo que se refiere al aspecto gramatical del uso de las preposiciones regidas por el verbo. A tenor de los contundentes resultados obtenidos, cabe esperar que si aumentáramos el tiempo de contacto y la frecuencia con la que se aplicaron estos ejercicios, habría sido posible reducir todavía más este tipo de transferencia negativa de la L1 así como obtener beneficios didácticos en otro tipo de fosilizaciones gramaticales similares.

Los datos, pues, invitan a la recuperación de una herramienta que, desterrada por prejuicios didácticos o un comunicativismo extremo, puede resultar muy útil al docente de ELE, o incluso de otras lenguas extranjeras, concebida y aplicada de manera puntual, consciente, programada y fundamentada, tal como se ha intentado hacer en nuestra intervención. Para ello, es importante que ese tema vuelva a discutirse en la Didáctica de las Lenguas: si el uso planificado de los *drills* promueve la subcompetencia lingüística de los alumnos, contribuye, por lo tanto, en sentido lato, a mejorar la competencia comunicativa.

Bibliografía

Alonso Rey, M. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de P/LE-HE. *Estudios Portugueses*, 4, 11-38.

Arias Méndez, G. (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa – Fundamentos y metodología*. México D. F.: Paidós.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Baralo Ottonello, M., & Estaire, S. (2012). Tendencias metodológicas postcomunicativas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(11), 210-222. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/185>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Corder, S. (1967). *The significance of learner's errors*. IRAL, V, 161-170.

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.

Cross, D. (1992). *A practical handbook of language teaching*. New York: Prentice Hall.

Cruz, M. (2004). Diccionario de falsos amigos portugués-español: propuesta de utilización en la enseñanza del español a luso hablantes. In M. A. Castillo Carballo (Coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español* (pp. 632-636). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Delattre, G. (1971). Les différents types d'exercices structuraux. In P. Delattre (Org.), *Les exercices structuraux pour quoi faire?* (pp. 15-36). Paris: Hachette.

Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Espanhol – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento do Ensino Secundário (2002). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação – 10.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Doughty, C. y Williams, J. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell Publishers.

Fernández Martín, E. (2012). La investigación-acción. In J. Quintanal Díaz, & B. García Domingo (Coords.), *Fundamentos básicos de Metodología de Investigación Educativa* (pp. 135-146). Madrid: Editorial CCS.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e Prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Foncubierta Muriel, J., & Fonseca Mora, M. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 28, 11-42. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>

He, X. (2016). An Action Research on improving non-english majors' english writing by Basic Sentence Pattern Translation *Drills*. *English Language Teaching*, 9, 142-147. doi:10.5539/elt.v9n1p142

Long, M. H. (1997). *Focus on Form in Task-Based Language Teaching*. The McGraw-Hill Companies.

López García, N. (2016). *Descripción, análisis y valoración de la metodología de preescritura y escritura en los Cuadernos Rubio destinados a Educación Infantil* (Trabajo de Grado). Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

Mariel Ferreiro, G., & Moreno Trillo, V. (2016). Investigación Acción acerca del tratamiento del error y sesión de feedback en el espacio curricular de expresión oral: Lengua III, de un profesorado de inglés del nivel superior de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 28, 69-85. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54086/49476>

Martín Martín, J. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 261-286). Madrid: SGEL.

Martín Peris, E. et al. (2018). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Martínez Agudo, J. (2004). *Transferencia Lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Mira, A. (2003). *Primeira impressão tida do professor – Aspecto não-verbal – e processo pedagógico*. Badajoz: Universidad de Extremadura.

Mira, A., & Mira, M. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras: metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspetiva diacrónica*. Évora: Universidade de Évora.

Neta, N. (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués. *Cuadernos Cervantes – Especial “Lingüística Contrastiva” (aplicada a la enseñanza de E/LE para alumnos alemanes, franceses, ingleses, italianos, suecos y portugueses)*, 29, 46-56. Recuperado de http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html

Nunes, E. R., Mira, A. R., y Pérez Parejo, R. (2020). Uma reflexao teorica sobre os drills e a sua evolucao na programacao do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma mais valia para a competência comunicativa. *Sensos-e*, 7(2), 60-71. doi:10.34630/sensose.v7i2.3667

Pacheco, L., & Sá, D. (2013). *Endirecto.com 4*. Porto: Areal Editores.

Paulston, C., & Bruder, M. (1976). *Teaching english as a second language: Techniques and procedures*. Massachusetts: Winthrop Publishers. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED153499.pdf>

Polifemi, M. (2016). Os diálogos possíveis entre metodologias de ensino de inglês como língua estrangeira e teorias de aprendizagem. *The ESPECIALIST*, 37, 79-98. Recuperado de : <https://www.researchgate.net/publication/313888323>

Richards, J., & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Romero Gualda, M. (2014). Presentación. *Monografías Marco ELE, 18, Tendencias actuales en la investigación en ELE*. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/18/tendencias-investigacion-ele.pdf>

Sánchez Carrón, I. (2015). *Revisión crítica del enfoque comunicativo: Estudio de casos de enseñanza de Español a inmigrantes en Extremadura*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Sánchez Rodríguez, J. (2001). Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español en alumnos portugueses (análisis y comparaciones de dos niveles de aprendizaje). *Forma – Formación de formadores*, 2, 85-100.

Selinker, L. (1971). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231.

Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29, 181-191. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01058.x>

Vigón Artos, S. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a estudiantes lusófonos, In M. A. Castillo Carballo (Coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español* (pp. 903-913). Sevilla: Universidad de Sevilla.

