



Director: António dos Santos Pereira (Presidente do Departamento de Letras)

Conselho Editorial: João Malaca Casteleiro, António dos Santos Pereira, Maria Antonieta Gomes Baptista Garcia, Paulo José da Rocha Osório, Gabriel Coelho Magalhães, Regina Marisol Troca Pereira, Maria da Graça Sardinha, Cristina Maria da Costa Vieira, Paula Pinto Elyseu Mesquita, Alexandre António da Costa Luís, José Henrique Rodrigues Manso, Angela Santos Prestes, Carla Sofia Gomes Xavier Luís, Elisa Calado Pinheiro, Noemi Pérez Pérez, Domingos Nizau, Francisco Fidalgo Ennquez, Rita Taborda Duarte, Ana Belén Cao Miguez

Secretária: Paula Fernandes Pires

Capa: Tiago Antunes

Arranjo gráfico: José António Rogeiro

Composição e impressão: Serviços Gráficos da Universidade da Beira Interior

Edição: Gabriel Magalhães e André Costa

Universidade da Beira Interior  
Departamento de Letras  
Janeiro 2007

ISSN: 1645-2976

Depósito Legal: 172877/01

Apoio a publicação deste número:

Universidade da Beira Interior

Contactos:

Universidade da Beira Interior  
Departamento de Letras (Paula Fernandes Pires)  
Tel.: 275 319 777 - Ext.: 3196  
Fax: 275 319 853  
E-mail: letras@ubi.pt

Preço deste número:

Individual - 7,5 €  
Instituições - 15 €  
Estudantes - 3,75 €

## **FOCOS Y TÓPICOS EN CONTRASTE: CONSIDERACIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE PROCEDIMIENTOS DE FOCALIZACIÓN Y TOPICALIZA- CIÓN EN ALUMNOS DE ESPAÑOL LUSOHABLANTES**

Rogelio Ponce de León Romeo\*

Parece claro que dos de los componentes esenciales de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas los constituyen, por un lado, la reflexión, por parte del docente, sobre la materia gramatical y comunicativa que va a ser objeto de enseñanza y, por otro, sobre el grado de adquisición, en los alumnos, de las estructuras gramaticales. En este sentido, aun siguen teniendo, a mi juicio, plena vigencia las hipótesis del Análisis Contrastivo (AC) y del Análisis de Errores (AE). Quizás AC, creado a mediados del siglo pasado como recurso metodológico en el seno del Método Audio Lingüístico: Isabel Santos Gargallo, investigadora pionera en los estudios de Lingüística Contrastiva en España, lo define como una "comparación sistemática de dos lenguas [...] la lengua nativa del estudiante (L1) y la lengua meta que se va a aprender (L2)" (1993: 33); por lo que se refiere al AE, surge en el marco de las aplicaciones de las propuestas generativistas sobre la adquisición de lenguas, y consiste en el análisis de la producción escrita u oral de los estudiantes de una segunda lengua: la identificación de los errores, su descripción y clasificación, su explicación y la reflexión sobre la repercusión del análisis en la práctica docente (Fernández 1997: 18). Conviene advertir, aunque

\* Universidade do Porto.

Brasil; una buena muestra de ello es el estudio de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, profesora de la Universidad Estadual de Londrina, que lleva por título *Análisis de Errores en la Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Portugués*, cuya segunda edición fue publicada el año pasado. El hecho de que salga una segunda edición de un libro de estas características es sintomático de la excelente acogida que tiene la enseñanza del español en Brasil y que se puede calificar, desde estas latitudes lusófonas, de envidiable. En cualquier caso, también en Portugal o en España se han comenzado a llevar a cabo estudios contrastivos o de análisis de errores de la producción de alumnos portugueses: buenos ejemplos son el trabajo contrastivo de Ana Isabel Briones, titulado *Difficultades de la Lengua Portuguesa para Hispanohablantes de nivel avanzado*, o los estudios de AC, en combinación con el AE, que Secundino Vigón viene desarrollando (2003; 2004). Sin embargo, tanto las investigaciones que se están realizando en Brasil como las que se llevan a cabo en Portugal y en España, por lo general, dejan de lado otro nivel –o, si se quiere, otro enfoque lingüístico–, sobre reflexionemos; me refiero al pragmático. A este respecto, Sonsoles Fernández, asesora técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España hasta 2004, es pionera en la integración de este plano en los estudios de AE, si bien, en su trabajo intitulado *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* no contempla el portugués como objeto de estudio. La inclusión de este plano de descripción lingüística me parece esencial, sobre todo, en un momento en el que, ya desde algunos años, la interacción comunicativa se ha constituido en uno de los objetivos principales en los programas de enseñanza de portugués en Portugal, y en la práctica docente del español en Portugal,

no voy a incidir en ello, que tanto un tipo de análisis de los años sesenta y setenta, sucesivas transformaciones o evoluciones, haciéndolos más versátiles y, lo que me parece más interesante, complementarios. En la presente intervención –como por lo demás en otros trabajos que he llevado a cabo (Ponce de León 2003)– concibo el AC y el AE como instrumentos aún valiosos para el profesor en una fase reflexiva previa a la práctica docente, pero con una inevitable y decisiva proyección, a través de la toma de decisiones, sobre la acción. A la luz, en consecuencia, de las transformaciones que se han ido introduciendo en dichas propuestas durante las últimas décadas, a la hora de elaborar estudios contrastivos y de análisis de errores, creo que deberían tenerse en cuenta, entre otros aspectos, dos cuestiones que me parecen de indudable interés en el proceso de adquisición de segundas lenguas y, concretamente, en la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal:

1) La primera se centra en la materia que habitualmente es objeto de estudio en los trabajos de lingüística contrastiva español-portuguesa. Una lectura no demasiado atenta de éstos nos dará la oportunidad de llegar a la conclusión de que la gran mayoría de estudios –al menos de aquellos a los que he tenido acceso– describe y contrasta los niveles lingüísticos estudiados habitualmente por la Gramática Estructural; a saber, el fonético-fonológico, el morfológico y el sintáctico. Así mismo, en Portugal, gran parte de los estudios contrastivos de portugués y de español es de naturaleza léxico-fonológica y se ha centrado, por lo general, en los falsos amigos –ejemplo de ello son los trabajos de Angeles Sanz Juez (1991a: 59-60; 1991b), actual asesora técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa. Esta línea de investigación es sin lugar a dudas valiosa y clarificadora para el profesor de español en Portugal o para el formador de profesores de español lusohablantes, si bien conviene precisar que se está desarrollando más ampliamente en



tanto en la enseñanza universitaria, como en la primaria y secundaria. Sea como fuere, conviene reconocer que, de nuevo en Brasil, se están impulsando de forma decisiva los estudios contrastivos y, sobre todo, de AE en el campo de la pragmática; buena muestra de ello es la tesis doctoral de María de Lourdes Otero Brabo Cruz, defendida en la Universidad Estadual de Campinas y de la cual fue publicado un extracto en 2004. La segunda cuestión a la que me refería antes se encuentra íntimamente relacionada con la anterior y se centra en la interpretación de lo que los profesores e investigadores denominamos *errores*, que, en mi opinión, debería ser lo más amplia posible. Por ejemplo, Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, tras presentar una serie de definiciones de error por parte de varios autores (2004: 51-52), ofrece su propia delimitación de este fenómeno: "El error –afirma la autora–, corresponde al uso de elementos lingüísticos o pragmáticos que dificultan o impiden la comprensión de un mensaje" (2004: 53). Creo que esta definición de error debe ser el punto de partida de los trabajos basados en el AE; resulta extraño, por tal razón, que con esta propuesta de error, la profesora de la Universidade Londrina tan sólo se cite, en su excelente estudio de Análisis de Errores bidireccional, a los tradicionales niveles estructurales de la gramática. En realidad, esta definición amplia del error debe llevarnos a la conclusión de que no sólo podemos analizar errores de naturaleza gramatical –esto es, ortográficos, fonéticos, morfológicos, sintácticos, léxico-semánticos–, sino también aquellos desvíos que afectan a la aceptabilidad, a la adecuación –que algunos autores, como Sonsoles Fernández agrupan entre los "errores con efectos comunicativos" (1997: 30)–, y a los recursos de cohesión y de coherencia textual. Conviene cuestionarse, por ejemplo, sobre la aceptabilidad o la aceptabilidad de los siguientes desajustes a partir del modelo portugués:

2)

Portugués	A: Fizeste o trabalho de casa? B: Fiz.	A: Vais à Faculdade? B: Vou.
Sistema idiosincrásico	A: ?Hiziste los deberes?(1) B: *Hice.A: ?Hiziste los deberes?(2) B: Los hice. hecho]. (+) B3: Los hice [los he hecho]. (++) B2: Sí, los hice [los he hecho]. (++) B1: Sí. (++) A: ?Hiziste [has hecho]	A: ?Vas a la Facultad?(3) B1: Sí. B2: Sí, [claro que] voy. B3: Voy. (?)
Español		

Parece que sólo se detecta un error, en el sistema idiosincrásico del alumno, en la respuesta por medio de la formal verbal sin clítico (1); sin embargo, habría que reflexionar sobre la respuesta del alumno concretada en (2) o en (3), en la medida en que, según se puede comprobar en las fórmulas de respuestas en español, aparece con menor frecuencia secuencias con el verbo principal de la pregunta y el clítico correspondiente, al tiempo que, en otros casos, como en (3) resultan claramente anómalas en español. Este ejemplo puede darnos una prueba de que en portugués y en español se dan, tanto en el sistema gramatical como en el pragmático, estructuras divergentes que pueden producir en la interlengua del alumno la aparición de errores por transferencia –o por otras operaciones de índole intralingüística– que podríamos denominar gramaticales, pero también pueden ocasionar la manifestación de desajustes que, sin ser incorrecciones gramaticales, carecen del mismo grado de aceptabilidad que las secuencias que se dan en los mecanismos pragmáticos del español, y que, según la definición de Adja Durão, podrían también clasificarse como errores, si bien podemos denominarlos, para diferenciarlos de los errores propiamente gramaticales, desvíos o desajustes.

Pues bien, este tipo de errores y de desvíos puede surgir –en ciertos casos con una frecuencia alta– cuando la interlengua del alumno se vale de mecanismos para introducir los tópicos discursivos o para focalizar segmentos informativos. Por lo que se refiere al tópico –que se podría definir, en palabras de Salvador Gutiérrez

posición frontal, o en extracción, un constituyente a la izquierda de la oración" (Moescher & Reboul 1999[1994]: 500). Antes de nada, hay que precisar que se toman como referencia las normas lingüísticas europeas del español y del portugués.

Para el español, Salvador Gutiérrez Ordóñez propone los siguientes rasgos diferenciadores de los tópicos respecto de los temas y los focos:

- 1) Separabilidad: esto es, entre el constituyente con la función de tópico y el resto del enunciado media obligatoriamente pausa. Esta distinción permite, según el autor, diferenciar las funciones informativas de tópico, tema y foco. Véase los ejemplos presentados por este investigador (1997: 48):

- (a) *Esas tonterías*, Juan las dijo ante el Rector (tópico)
- (b) *Esas tonterías* las dijo Juan ante el Rector (parte del soporte)
- (c) *!Esas tonterías* dijo Juan ante el Rector! (foco)

- 2) Posición. Habitualmente ocupa la inicial absoluta, si bien Gutiérrez Ordóñez matiza que puede ocupar una posición, "ocasionalmente, intermedia y, en circunstancias especiales, final" (1997: 47).
- 3) Si el tópico no está regido por ninguna preposición o locución preposicional, es obligatorio que tenga un correferente en el comentario.

- (a) *En cuanto al ternero*, no lo encontrarás de mejor calidad
- (b) *En lo que se refiere a tus hijos*, Ø son dos buenos muchachos (Gutiérrez Ordóñez 1997: 50)
- (c) *A este café*, ¿por qué le pones tanta leche? (d) *Marta*, ¿quién no se acuerda aún de ella? (Gutiérrez Ordóñez 1997: 52)

- 4) Pueden ir introducidos por marcadores de topicalización: en cuanto a, en lo que se refiere a, referente a, etc.

Ordóñez como la secuencia que "señala el ámbito de pertinencia en el que se va a desenvolver el resto de la cláusula" (1997: 45)-, hay que destacar la confusión entre conceptos como tópico y tema; a este respecto, ciertos investigadores, como Raquel Hidalgo Downing (2003: 42-45) y, sobre todo, Salvador Gutiérrez Ordóñez (1997: 39-47) han puesto de manifiesto la necesidad de diferenciar claramente tales conceptos, que pueden realizarse simultáneamente en un mismo enunciado. A modo de ilustración, dados los ejemplos que presenta Gutiérrez Ordóñez (1997: 47)

Pregunta		Respuesta	
aporte [tema]	aporte [tema]	aporte [tema]	aporte [tema]
?- ¿Qué pasó?	le dio Pedro a Juan?	-Pedro le dio a Juan (que)	Se le dio a Juan el mejor regalo

El autor citado sostiene que a las respuestas obtenidas se les puede adjuntar un tópico:

- *Hablando de los Reyes*, Pedro le dio a Juan el mejor regalo.
- *Hablando de los Reyes*, se le dio a Juan el mejor regalo.

El incluso el tópico puede aparecer en las preguntas formuladas:

Tópico	Aporte	SopORTE
-Hablando de los Reyes, ¿quién le regaló a Andrés sus padres?	¿a quién le regaló a Andrés sus padres un avión?	

Parece razonable, en efecto, diferenciar la función tema -o la que transmite en el enunciado la información conocida por los interlocutores (Gutiérrez Ordóñez 1997: 21)- de la función tópico. Gutiérrez Ordóñez (1997: 59-60) presenta distinciones formales que me parecen convincentes, pero en las que no voy a entrar por falta de tiempo. Si me interesa, en cambio, contrastar en español y en portugués la realización de la topicalización, esto es, "la operación que consiste en introducir en

- Ao João, não lhe pagaram o ordenado este mês;
- A Maria, essa história, ainda ninguém lhe contou;
- A nós, essa proposta, o João só no-la fez há poucos minutos (Duarte 2003: 495).

Como se ve, pueden concurrir varios tópicos a la izquierda con sus respectivos referentes sintácticos en el comentario.

(v) "Topicalización": se caracteriza por ser un constituyente desplazado concordante sintácticamente con un referente omitido en la oración, según se aprecia en las siguientes oraciones:

- Piscina, não sabia que tinha;
- A esse político, podes crer que não dou o meu voto (Duarte 2003: 497).

En ciertos contextos, la omisión del referente del comentario abarca el régimen preposicional:

- Essa cerveja, eu não gosto;
- Esse relatório, acho que não precisamos para a reunião de hoje (Duarte 2003: 501).

Puede emplearse como transición de tópicos, y a diferencia del español, puede servir para constatar la predicación con otra contenida en el discurso anterior (Duarte 2003: 499). Como ocurre en el siguiente par de enunciados:

- a) Aposto que ainda não leste o último artigo de Chomsky.
- b) Não, não. Por acaso, esse, já li (Duarte 2003: 499).

Conforme a las características distintivas de los tópicos en portugués y en español se podría establecer, a partir de las ilustraciones presentadas por Salvador Gutiérrez Ordóñez e Inês Duarte, las correspondencias de los siguientes cuadros:

En portugués, si tomamos como referencia la descripción que presenta Inês Duarte (2003: 489-502), podemos comprobar que se dan aproximadamente las mismas realizaciones de lo que la citada autora denomina "tópicos marcados". En líneas generales, Inês Duarte distingue cinco realizaciones de "tópicos marcados": i) "tópico pendiente"; ii) "deslocação à esquerda de tópico pendiente"; iii) "deslocação à esquerda clítica"; iv) "topicalização"; v) "topicalização selvagem" (2003: 492).

i) "Tópico pendiente": esto es, un constituyente sin referente sintáctico en la oración principal o comentario y caracterizado formalmente por ser un SN o un SN introducido por una preposición o locución preposicional como 'quanto a', 'acerca de', 'no que diz respeito a', 'respeito a', 'relativamente a'. Véanse a modo de ejemplo los dos enunciados siguientes:

- Frita... adoro melão (Duarte 2003: 490);
- Quanto ao debate de ontem à noite, é forçoso reconhecer que há políticos que falam sobre um país que não conhecem (Duarte 2003: 492).

Funciona habitualmente como cambio tópico en el discurso.

ii) "Deslocação à esquerda de tópico pendiente". Se diferencia de la realización anterior en el hecho de que la secuencia en función de tópico presenta un referente en el comentario que concuerdan en género, número o persona, como en los siguientes ejemplos presentados por Inês Duarte:

- O João... ouvi dizer que ele tinha ido passar férias a Honolulu;
- Eu... medicina privada realmente não me interessa (Duarte 2003: 493).

iii) "Deslocação à esquerda clítica". En este caso, el tópico se caracteriza por ser un SN o un SPrep concordante en el plano sintáctico con un constituyente del comentario que es obligatoriamente un clítico; ilustraciones de ello son las siguientes oraciones:

<p><b>i) "Tópico pendiente"</b></p> <p>(1) Vinu... adoro melão (Duarte 2003: 490);                  (2) Quanto ao debate de ontem à noite, é forçoso reconhecer que há políticos que falam sobre um país que não conhecem (Duarte 2003: 492).                  (3) Vinu, una copa a la comida es provechoso (Gutiérrez Ordóñez 1997: 49);                  (4) En cuanto a los estudiantes, los adolescentes casi nunca tienen buen criterio (Gutiérrez Ordóñez 1997: 41)</p>	
<p><b>ii) "Destacção à esquerda de tópico pendente"</b></p>	
<p>(5) O João... ouvi dizer que ele tinha ido passar férias a Honolulú; vezes (Gutiérrez Ordóñez 1997: 54);                  (6) Eu... medicina privada realmente não me interessa (Duarte 2003: 493).                  (7) Tu padre, me acuerdo de él muchas veces (Gutiérrez Ordóñez 1997: 44).                  (8) Yo... a mí me gusta la claridad (Gutiérrez Ordóñez 1997: 44).</p>	
<p><b>iii) "Destacção à esquerda"</b></p> <p>(9) Ao João, não lhe pagaram o ordenado este mês;                  (10) A Maria, essa história, ainda ninguém lhe contou;                  (11) A nós, essa proposta, o João só no-la fez há poucos minutos (Duarte 2003: 495).                  (12) A este café, ¿por qué no le pones más leche? (Gutiérrez Ordóñez 1997: 52);                  (13) Juan, el dinero, a su mujer, se lo envía por giro postal;                  (14) Ese chisme, ayer, a tu madre, se lo conté la vecina (Gutiérrez Ordóñez 1997: 51).                  (15) El dinero lo envió Juan por giro postal (como respuesta a ¿Cómo envió Juan el dinero?);                  (16) El libro lo devolví (como respuesta a ¿Qué hiciste con el libro?);</p>	
<p><b>iv) Topicalização</b></p> <p>(17) Piscina, não sabia que tinha; (Gutiérrez Ordóñez 1997: 53).                  (18) A esse político, podes crer que não dou o meu voto (Duarte 2003: 497).                  (19) Essa cerveja, eu não gosto; Topicalização selvagem: (20) Esse relatório, acho que não precisamos para a reunião de hoje (Duarte 2003: 501).</p>	

Del contraste presentado, pueden delinarse las tendencias divergentes que, en lo referente al tópico, operan en portugués y en español. Por lo que se refiere al llamado tópico marcado contrastivo—que Inés Duarte denomina “topicalización”, no parece haber en español una correspondencia clara, aunque podría tener un reflejo en el recurso de focalización con desplazamiento del constituyente focalizado a la izquierda, en las que hay, como en el tópico contrastivo portugués, acento de intensidad. En el caso de que se dé tal estructura como equivalente, habría que observar que en español no media

pausa y que, de acuerdo con la opinión de Gutiérrez Ordóñez, constituye una función diferente; esto es, en castellano se trataría de un recurso propio de la focalización (Gutiérrez Ordóñez 1997: 36). Por lo que se refiere al procedimiento de “destacção à esquerda”, de las palabras de Inés Duarte se puede deducir que este recurso en portugués podría materializar dos operaciones con diferente realización en español; me refiero a la tematización y a la ya referida topicalización; es decir, parecen identificarse, en este caso concreto, el constituyente con la función informativa denominada *tema*—o *soprote*—y otro con la función informativa denominada *tópico*. Tal fenómeno, que parece ser convergente en portugués, produce realizaciones diferentes en español al trasladar constituyentes a la izquierda, por medio de la topicalización o de la tematización. Por ejemplo, un enunciado como (1.b), debe concebirse en un contexto comunicativo en el que previamente se ha formulado una pregunta como la siguiente:

- ¿Ante quién dijo Juan esas tonterías?

La repetición del constituyente sin mediar pausa actúa a modo de conexión pregunta/respuesta y, en español, es obligatoria la reduplicación a través del clítico correspondiente. Por su parte, una pregunta que tuviese como respuesta el enunciado (1.a) debería formularse de manera diferente:

- Esas tonterías, ¿Ante quién las dijo Juan?

Esta divergencia puede llegar a producir desajustes en la producción de los alumnos, si bien aquéllos no afectan a la producción de este recurso tematizador de traslado a la posición inicial del constituyente; los alumnos no emplean la reduplicación tematizadora, pasando a utilizar por lo general, tal como puse de manifiesto en otro trabajo (Ponce de León 2003), recursos tematizadores propios del portugués como la construcción pasiva. Así, los alumnos tenderán a transferir

### 3. La focalización en portugués y en castellano

la voz pasiva, a partir del portugués "A ponte foi inaugurada ontem", en vez de la construcción con reduplicación o con pasiva refleja y desplazamiento del sujeto a la izquierda ("El puente se inauguró ayer"). Paradójicamente, el mayor índice de errores (aquí, si, desvíos que afectan a la buena formación gramatical de los enunciados) se dan en aquellas estructuras que no presentan divergencias, como son los tópicos introducidos por un marcador de topicalización; por lo general, consisten en transferir, de la lengua materna al sistema indiosincrásico, indicadores con divergencias formales respecto de aquellos que aparecen en español.

Por lo que respecta a la función de foco, que se podría definir como el procedimiento por el cual se realiza un constituyente del enunciado, con el fin de llamar la atención del receptor (Gutiérrez Ordóñez 1997: 34), en términos generales, se puede decir que el portugués y el español se sirven de los mismos procedimientos, si bien se constatan, como se podrá deducir del contraste que se presenta a continuación, ciertas divergencias relevantes para el origen de desajustes en la producción oral y escrita de los alumnos. De los recursos presentados por Ana María Brito e Inês Duarte (2003: 685-694) para el portugués y por Gutiérrez Ordóñez (1997: 33-39) para el español, se puede presentar el siguiente esquema contrastivo – que se centra sobre todo en los procedimientos sintácticos y léxicos– (cuadro página siguiente):

Las divergencias estructurales, en el caso de la focalización, provocan –con la excepción que se verá a continuación– una serie de desajustes muy marcados en la producción escrita y oral de los estudiantes portugueses de español. Uno de los desvíos más frecuentes es el uso de las estructuras ecuacionales con relativo no concordante, como

\*No es así que lo hizo → No es así como lo hizo.

Este desvío –o mejor, error que afecta al nivel sintáctico– es uno de los que conforman la fosilización de la interlengua del alumno. Otro desajuste que se centra

1) Esquemas con oraciones de relativo: oraciones ecuacionales/"construcciones de clivagem".	
Portugués	ser + FOCO + or. de relativo concordante
Español	ser + FOCO + or. de relativo concordante
Portugués	Fui eu quem recebeu o golpe. (+)
Español	Fui [he sido] quien recibí [ha recibido] el golpe.
Portugués	or. de relativo concordante + ser + FOCO
Español	or. de relativo concordante + ser + FOCO
Portugués	Quem recebeu o golpe fui eu. (+)
Español	Quien recibió [ha recibido] el golpe fui [he sido] yo.
Portugués	ser + FOCO + que
Español	ser + FOCO + que
Portugués	Fui eu que recebi o golpe. (++++)
Español	* Fui yo que recibí el golpe.
Portugués	FOCO + é que ...
Español	O queijo é que o corvo comeu (Brito & Duarte 2003: 691)
2) Uso de focalizadores presuposicionales:	
Portugués	até, o próprio, mesmo, nem (sequer)...
Español	hasta, el mismo, incluso, aun, ni siquiera, no...
Portugués	-Estavam muitos bichos na capoeira? -Sim, até o peru.
Español	-¿Estaban muchos animales en el estadio? -Sí, hasta el pavo.
Portugués	-Sim, mesmo o peru.
Español	-Sí, incluso el pavo.
3) Esquemas con ele verbo ser "Incrustado".	
Portugués	-O corvo bebeu água -Eles gostam das miúdas. -Eu hei-de ir à Roma
Español	
4) Desplazamiento de adjetivos a la izquierda:	
Portugués	Como é difícil amar!
Español	Como es difícil amar! (??)
Portugués	Que difícil é amar!
Español	!Que difícil es amar!
Portugués	Lo difícil que é amar! (??)
Español	!Lo difícil que es amar!
Portugués	O estúpido do João
Español	El estúpido de Juan

más en la falta de aceptabilidad que en el error gramatical propiamente dicho es el desplazamiento del adjetivo introducido por la secuencia –como + ser + adjetivo, del tipo

!Cómo es triste la vida! (??) → !Lo triste que es la vida!



lo que respecta a la introducción del tópico<sup>1</sup>, inversamente a la manifestación de errores debidos al uso de la focalización mediante oraciones ecuacionales y de la tematización a través del empleo de la voz pasiva. Aunque no podemos confiar totalmente en los datos aportados, éstos sí nos ofrecen al menos un indicio de que los procedimientos de tematización y de focalización –por medio de las oraciones ecuacionales– se adquieren – si es que no se fosilizan, como suele ocurrir en el caso de las “estructuras de clivagem”– en una fase avanzada de la adquisición-aprendizaje del español. La ausencia, por otra parte, en la producción de estudiantes de español de nivel avanzado, de la anteposición tematizadora del CD o del CI con clítico preferencial, puede también darnos una idea de que este procedimiento no llega a adquirirse en un gran porcentaje de los alumnos.

A lo largo de este sucinto trabajo he puesto de manifiesto que tanto del AC como el AE pueden servir para delimitar el grado de adquisición de ciertas estructuras por parte de los estudiantes de lenguas extranjeras – en este caso concreto, de alumnos portugueses de E/LE. Pero no sólo deben servir estas hipótesis de trabajo para la investigación en la adquisición de lenguas extranjeras; a este respecto, quisiera subrayar la necesidad de emplear, por un lado, el AC y el AE como un componente esencial de la formación de profesores, particularmente importante en el proceso reflexivo que conduce a la práctica docente. Del mismo modo considero

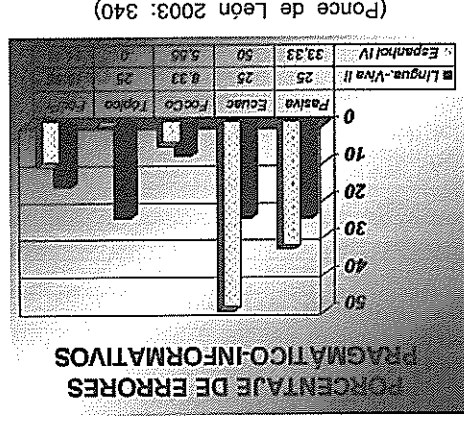
<sup>1</sup> Las designaciones que aparecen en el gráfico se refieren a los siguientes procedimientos de presentación de la información: Pasiva: Uso tematizador de la voz pasiva; Ecuac: Oraciones ecuacionales; Foco: Focalización del tipo “Cómo es difícil vivir”; Tópico: Inserción del tópico; FocoT: Focalizadores presuposicionales. El material que nos ha servido para el análisis de este tipo de errores lo constituyen pruebas de expresión escrita de los alumnos de dichos niveles. Soy consciente de que la adopción de este tipo de material como base de análisis puede impedir que los resultados sean altamente fiables; ello es bien visible en la ausencia absoluta, en los registros analizados, de desvíos, por lo que atañe a la inserción del tópico, en estudiantes de *Espanhol IV*; la observación de la expresión oral espontánea de estos mismos alumnos arrojaría un resultado significativamente diferente.

#### 4. Consideraciones finales

Tal recurso focalizador no parece darse o, cuando menos, resulta anómalo en español, el cual puede corresponder, como se acaba de indicar, a la estructura de *lo* seguido adjetivo concordante con el sujeto de oración de relativo. Otros errores se resumen en el uso erróneo de focalizadores presuposicionales:

\*Lo hizo mismo Antonio → Lo hizo incluso Antonio.  
\*Ni todos lo hicieron → No todos lo hicieron.

Por lo que se refiere a la adquisición de los procedimientos de topicalización y de focalización en los estudiantes portugueses de español, hace unos años mostré (Ponce de León 2003) que los recursos de topicalización se adquieren más rápidamente que los relativos a la focalización –sobre todo los que atañen a las estructuras ecuacionales–; ello puede apreciarse en el siguiente cuadro, en el que se comparan los porcentajes de errores y desvíos que afectan a la estructura informativa de los enunciados, tomado como referencia dos niveles de español impartidos en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto:



En efecto, en el gráfico puede observarse que, en el ámbito de los errores y desvíos pragmático-informativos, se registra una llamativa disminución en

### Referencias Bibliográficas

BRIONES, Ana Isabel (2001). *Dificultades de la Lengua Portuguesa para Hispanohablantes de nivel avanzado*. Madrid: Fernando Barrio Fuentesebro.

CRUZ, María de Lourdes Otero Brabo (2004). *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. (Colección Monografías, 6). Málaga: Asele.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2004). *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel.

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

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1997). *Temas, temas, focos, tópicos y comentarios*. (Cuadernos de Lengua Española, 46). Madrid: Arco Libros.

HIDALGO DOWNING, Raquel (2003). *La tematización en el español hablado: estudio discursivo sobre el español peninsular*. (Biblioteca Románica Hispánica II; Estudios y Ensayos, 429). Madrid: Gredos.

MOESCHLER, Jacques y Anne REBOUL (1994). *Diccionario enciclopédico de gramática*. Madrid: Arrecife Producciones.

PONCE DE LEÓN ROMEO, Rogelio (2003). "Las funciones informativas en contrastes: aproximación al análisis de errores pragmático-informativos de estudiantes universitarios lusófonos de lengua española". *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDL*. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas/Fê de Página, pp. 335-343.

SANTOS GARGALLO, Isabel (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

SANZ JUEZ, Angeles (1991a). "Hacia una metodología de la enseñanza del portugués a hispanohablantes". *Boca Billíngüe*, 5, pp. 57-62.

que tanto el AC como el AE deben integrar la Pragmática Lingüística. Un estudio sin este último aspecto se tornará forzosamente incompleto, sobre todo en un momento en el que los programas de español, tanto en la enseñanza primaria y secundaria como en la universitaria, están orientados hacia la interacción comunicativa del individuo.

- SANZ JUEZ, Angeles (1991b). "Subsidio para a didáctica do portugués a falantes de língua espanhola". *Boca Bilingüe*, 6-7, pp. 58-62.
- VIGÓN ARTOS, Secundino (2003). "Problemas de *Sintaxis en la Traducción Español/Portugués y Portugués/Español*". *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIEI y Universidad de Granada, en prensa.
- VIGÓN ARTOS, Secundino (2004). "La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos". *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: Asele, en prensa.