Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 625-641

El desarrollo de la competencia léxico-semántica en el aula de E/LE de aprendices brasileños: una propuesta didáctica para nivel A2-B1

Elisenda López Morales
Universidad Internacional de La Rioja

1. Introducción

El español y el portugués son dos lenguas consideradas hermanas, o afines, porque proceden de la misma lengua, el latín vulgar. De entre las lenguas románicas, el nivel de correspondencia lexical más alto no se encuentra entre el español y el italiano, o entre el español y el francés, sino entre el español y el portugués. De hecho, en un estudio con base a las 6 500 palabras más usadas del español escrito, Richman (1965) comprobó una proximidad léxica con el portugués del 98 %. Y Ulsh (1971) del 85 % si se comparan de forma general. Esto es una ventaja de doble filo para los brasileños aprendices de español: la facilidad de comprensión, sobre todo auditiva, reducirá el tiempo de adquisición de la nueva lengua (transferencias positivas), aunque las diferencias –mínimas–, principalmente de significado (interferencias), afectarán a la calidad de sus comunicaciones. El uso de la LM sobre la LE, por tanto, será un rasgo característicamente notable y extendido entre esta comunidad de aprendices. Ello sumado a la todavía insuficiente creación de materiales de E/LE específicos a las peculiaridades de dicha comunidad junto a la necesidad de recursos humanos especializados en el país tropical, reafirman la necesidad de un tratamiento contrastivo en su enseñanza a aprendices y docentes.

Por otro lado, si empezamos con el desarrollo de la competencia léxica en el aula de E/LE los estudiantes adquirirán a partir de esta todas las otras dimensiones de la lengua: fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, sociolingüística, etcétera. Las implicaciones de conocer una palabra, por tanto, son infinitas, aunque aprender a saberla utilizar con propiedad o adquirir un correcto almacena-

EXEMPLAR AUTORA
USC

miento que permita su reutilización en diferentes contextos es algo más complejo. En definitiva, este proceso fundamentará la construcción de redes asociativas de significados, de redes léxicas en el lexicón mental de los aprendices de español como lengua extranjera.

2. Marco teórico

El léxico español se encuentra sistematizado, pudiéndose aprovechar sus principios estructuradores para utilidad didáctica. Basándonos en la clasificación de unidades léxicas (elementos mínimos necesarios para cualquier comunicación) propuesta por Gómez Molina (2004) en ella se encuentran las palabras, las fórmulas rutinarias, las colocaciones (léxicas y gramaticales), los compuestos sintagmáticos y las locuciones idiomáticas. Para el conocimiento y uso de las unidades léxicas el aprendizaje de las mismas atraviesa diferentes estadios: exposición a la lengua, comprensión o interpretación, práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora (fijación, memoria a largo plazo, reutilización).

Únicamente trabajaremos las tres primeras unidades, por consiguiente, restringimos su descripción a estas. Las palabras también denominadas vocabulario o léxico son unidades léxicas simples. En ellas además de las clases abiertas (sustantivos, verbos, etc.) tienen cabida los elementos gramaticales o clases cerradas de palabras. Las fórmulas rutinarias se trata de expresiones prefabricadas, convencionales e institucionalizadas que los hablantes emplean con un propósito social en situaciones comunicativas concretas, fundamentalmente en su discurso oral (ejerciendo funciones lingüísticas como: expresar opiniones, sentimientos, usos sociales de la lengua). Pertenecen a las unidades léxicas pluriverbales y resultan de acceso intuitivo, similar al de las fórmulas sociales empleadas en la lengua materna de los estudiantes. Pueden ser fórmulas de interacción social («Encantado de conocerte»), palabras interactivas («De acuerdo», «¡Un momento!»), marcadores de relaciones sociales («Usted», «Muy señor mío», «Besos», «Atentamente») y estructuras iniciadoras de frase («¿Podría decirme …?»). Por último, las colocaciones (léxicas y gramaticales) también son, como el anterior bloque, unidades fraseológicas, pero las palabras que la constituyen coocurren con mayor frecuencia (situación límite, arresto domiciliario). Son, entonces, sintagmas de categoría intermedia entre las combinaciones libres y las fijas. Su significado es transparente con una gran precisión semántica. Dicha unidad, desde la perspectiva de la «norma» son fijas puesto que sus restricciones combinatorias están impuestas por el uso tradicional (altas horas de la noche / * bajas horas de la noche).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.1. Lingüística contrastiva español-portugués

Con el fin de mejorar y actualizar los métodos, programas y actividades de enseñanza y aprendizaje de lenguas para hablantes no-nativos, durante el siglo XX alcanzaron un mayor interés las descripciones de los problemas cometidos por los aprendices en la adquisición o aprendizaje de dos (o más) sistemas lingüísticos diferentes. Ello derivó a la creación de tres modelos de análisis de datos. (1) El *Análisis Contrastivo*, desarrollado entre las décadas de los 40 y 60. Con el AC se pensaba que todos los errores de la lengua meta cometidos por los hablantes no nativos procedían únicamente de la influencia de la LM (esta afirmación se convirtió posteriormente en su principal crítica). Con esta teoría se verifica la tendencia de los aprendices de lenguas afines, como es el caso, de trasladar estructuras de su LM a LE, «atribuyendo erróneamente una equivalencia perfecta, como si dominar otra lengua se tratase, sencillamente, de traducir literalmente de una lengua a otra» (Balbino, 2004: 285). Así, mediante el contraste de sistemas lingüísticos para determinar y describir las diferencias existentes entre ellos, los errores se podían prevenir. El modelo de AC no es totalmente rechazable, sigue vivo y reaparece, aunque modificado, en los siguientes modelos. (2) En el *Análisis de Errores*, se amplía cualitativamente y cuantitativamente el concepto de error, los cuales podían proceder de diferentes fuentes, no solo de los procesos de transferencia o interferencia de la LM. El error era tratado como algo natural, positivo e inseparable en cualquier proceso de aprendizaje, que el profesor no podía ni debía evitar. Aquí se tomaban en cuenta las producciones reales de los alumnos, dotando esa parte más empírica, donde se analizaban sistemáticamente en corpus la frecuencia en que esos errores aparecían. (3) En la *Interlengua* casi como una suma de los modelos anteriores, se busca entender el desempeño de los aprendices como un todo, no solo de sus errores, pues todo es influenciable. Se analiza la lengua del aprendiz, aquel sistema lingüístico distinto, transitorio, variable, específico e intermedio situado entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje. Y en el los errores forman parte de las características intrínsecas de la IL, determinando el nivel de dominio de la lengua objeto en que se encuentran los estudiantes.

3. Metodología

Siguiendo un afán integrador y no dogmático hemos escogido una metodología ecléctica a caballo entre el análisis contrastivo y el análisis de errores. Solventar las necesidades de los alumnos de lenguas afines requiere de una aproximación basada en las diferencias. En nuestro tratamiento pedagógico hemos diseñado

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

actividades cuyo objetivo es la corrección de los errores comunes entre los aprendices lusohablantes brasileños. De lo contrario, una metodología exclusivamente comunicativa puede fosilizar la interlengua de estos falsos principiantes, estancándose en el *portuñol*. Un conocimiento del uso necesita por fuerza de un conocimiento de la forma.

En cuanto a los errores, solamente hemos tenido en cuenta los cometidos por transferencia, en ella la traducción y enseñanza explícita ejercerán un papel fundamental como recurso para identificar y prevenir interferencias.

4. Contexto

Nuestros alumnos pertenecen al ámbito educativo de la enseñanza superior universitaria. Se trata de estudiantes mayores de edad (adolescentes-adultos) hablantes de portugués brasileño como lengua nativa, que continúan o empiezan con el nivel A2-B1 de español. Estos pueden ser estudiantes del curso de Filología (llamado Letras) española o de otras áreas, dependiendo de su motivación, conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, factores individuales, etcétera. Todos tienen un nivel de instrucción más o menos parecido y comparten su voluntad de conocer Barcelona en un futuro próximo.

5. Propuesta didáctica

Diseñamos veinte actividades, abiertas, cuya organización gira en torno a un eje temático (*Viajar a Barcelona*), no posee sesiones o secuenciaciones estancas. Se trata de actividades con cierta independencia que emplean diversas técnicas (convencionales y lúdicas), integración de destrezas, introducen distintos tipos de diccionarios y repertorios léxicos[1] (bilingüe, monolingüe, combinatorio, temático y corpus) y sobre todo desarrollan variado contenido léxico-semántico para las diferentes etapas del aprendizaje léxico: comprensión, práctica y producción.

Considerando que el léxico se debe abordar de forma sistemática en el aula, nuestras actividades funcionarían como complemento para mostrar el léxico de

1 Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)* en: http://dle.rae.es/; Vázquez, I. (2016). *Diccionario bilingüe Esencial VOX Português-Espanhol/Español-Portugués*. Barcelona: Ed. Larousse; Bosque, I. (2008). *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* -REDES-. Madrid: Grupo SM; Del Moral, R. (1998). *Diccionario temático del español*. Madrid: Ed. Verbum; *Corpus del Español del siglo XXI -CORPES-* en: http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view; Masip, V. (2011). *Gramática española para brasileños*. San Paulo: Ed. Parábola.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

forma contrastiva que no aparece –o si no, lo hace de forma incompleta– en los Manuales normalmente destinados para público general.

En el formato íntegro, a cada ejercicio o actividad, aquí no entraremos en la controvertida distinción, le acompaña su ficha técnica donde se especifica de forma pormenorizada: el tipo de ejercicio léxico, de didáctica, la unidad léxica, la temática, los objetivos, las destrezas, los materiales, la duración, la agrupación de los alumnos, el procedimiento, las observaciones, la bibliografía y el diseño del ejercicio. En cuanto al primero, hace referencia a las tres fases de aprendizaje léxico en el que se inserta (comprensión, práctica, producción); el segundo designa si se trata de una actividad de tipo convencional o lúdica; el tercero anuncia si las unidades léxicas a trabajar serán palabras, colocaciones y/o fórmulas rutinarias; el cuarto describe en forma de título (oración) la temática que ocupa; el quinto define los objetivos específicos, que pueden ser hasta cinco; el sexto hace referencia al tipo de destrezas que el alumno habrá puesto en práctica una vez completado el ejercicio, estas también incluyen las competencias; los materiales, además de los convencionales, el uso de las TIC en el aula también incluye el aprovechamiento, a través del wifi, del móvil personal u ordenador, principalmente en este tipo de alumnos -universitarios o jóvenes- cuya facilidad y conocimiento es característico, para acceder a sitios web como el DRAE o el CORPES. El concepto de agrupación indica junto al de procedimiento, o instrucciones para el profesor, si la ejecución debe cometerse en grupo, en parejas o individualmente. El apartado de observaciones es apropiado para comunicar alguna dificultad previsible en el transcurso de una actividad concreta de los aprendices brasileños o añadir explicaciones adicionales de léxico o fonética contrastiva para el profesor no-nativo de español, incluso recomendaciones de material de apoyo. En el anexo de nuestro trabajo aparecen los enunciados y soluciones de toda la propuesta, por consiguiente, por diseño especificamos el número de página en el que se ubica el ejercicio. A continuación, mostraremos algunos de los ejercicios más representativos.

5.1. Ejemplos

Número 1

Para empezar, sobre todo durante el precalentamiento en la fase de comprensión, la explotación del mapa conceptual o semántico, también llamado asociagrama, es valiosísimo en la enseñanza del léxico. Este se emplea como técnica visual, y trae como beneficio la ordenación y filtrado de ideas de lo que se quiere expresar en cada una de ellas, incluso puede servir como instrumento de autoevaluación a final de curso. Explicar deliberadamente estas ventajas a los alumnos

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

también forma parte del proceso de enseñanza. En nuestro caso, y valorando las posibles necesidades cotidianas del alumno que viaja a Barcelona (tema central), las subáreas temáticas propuestas y, en caso necesario, acomodadas posteriormente por los alumnos, pueden comprender: los *Motivos del viaje,* ya sea por turismo, pasando así sus vacaciones, o por estudio, bien cursando un Máster o bien mejorando su español a través de un curso de inmersión lingüística; el *Transporte y Alojamiento*, donde destacan ciertas palabras desconocidas del vocabulario aéreo, y les explicamos las diferentes opciones de hospedaje: habitación dentro de un piso compartido, apartamento turístico (y leer unas recomendaciones e inventario) u hotel, etcétera.

Recordamos que la creación de las actividades seguirá como máxima la constrastividad léxico-semántica más representativa de tales subáreas temáticas, las que puedan acarrear mayor dificultad.



Número 2

Presentar las diferentes voces de *billete* en el ámbito panhispánico es una manera de trabajar las variedades diatópicas al mismo tiempo que las colocaciones léxicas (*sustantivo+de+sustantivo).* De esta forma, aprenderán o practicarán el uso frecuente, raro, o inaceptable de *billete* en los diferentes medios de transporte. A su vez, con esta delimitación pasarán a reconocer los usos más frecuentes de dicha voz en el español de España (variante norte septentrional peninsular), y recuperarán el léxico de medios de transporte introducido en el nivel A1, para que deje de ser vocabulario pasivo.

Si no se han presentado anteriormente los usos, se introduce en el aula la consulta en línea de la base de datos CORPES, el profesor ha de explicar su funcio-

EXEMPLAR AUTORA USC

namiento *in situ*. Para ello, se debe manifestar que el empleo de este tipo de corpus sirve para averiguar la frecuencia del léxico según países, en este caso panhispánicos, mediante el resultado de datos estadísticos (gráficos) y reproducciones literales (ejemplos contextualizados) del fragmento en cuestión donde aparece registrada la palabra a buscar. En caso contrario, esta actividad servirá para evaluar y/o corregir su grado de almacenamiento de forma autónoma.

La selección de estas palabras está motivada por dos fenómenos: la transferencia de su LM o L1 a la lengua meta (interlingual) como *passagem*>pasaje; *bilhete*> billete*; boleto*>boleto*; ticket*>tique y la transferencia entre su interlengua (intralingual) pues a pesar de no estar recomendada la enseñanza de voces hispanoamericanas en el nivel inicial de ELE, los usuarios brasileños, por su localización geográfica, reciben variado input (a través de la televisión, música, viajes, internet o amigos nativos) de sus vecinos latinoamericanos. El Plan Curricular del Instituto Cervantes señala que a partir del nivel intermedio es indicado introducir voces del español de Hispanoamérica. Entonces, al frecuente *billete -de avión, de autobús, de tranvía, de tren* empleado en España le hemos añadido los sinónimos *pasaje, boleto, tique* y *tiquete*. Se espera que la interferencia negativa principal de esta actividad cometida por parte de este tipo de aprendices lusohablantes sea el empleo erróneo (uso hipergeneralizado) de *pasaje* (al traducirlo al español) como sinónimo de *billete*.

Por último, los alumnos deben anotar en su cuaderno de léxico los diferentes países donde el uso de *billete*, *pasaje, boleto, tique, tiquete* es normal. Lo significativo aquí es que el profesor recalque a sus alumnos que en el lugar de destino de su viaje (objetivo central de esta propuesta didáctica), España peninsular, el uso mayoritario es *billete* y para cualquiera de los medios de transporte. Pueden marcárselo este con fluorescente (un color distinto al de los otros, por ejemplo) como técnica mnemotécnica de almacenamiento, con la finalidad de que consigan visualizar posteriormente esta diferencia de forma rápida e intuitiva. Enunciado:

Indica si las siguientes combinaciones son normales (√), raras pero aceptables (?), no aceptables (X). Marca tus respuestas en lápiz.

Tabla 1
Ejemplo en portugués de Brasil

	Avião	Ómnibus	*Bonde*	*Trem*
Bilhete	*?*	*?*	*?*	√
Passagem	√	√	√	√
Boleto	X	X	X	X
Ticket	X	?	?	?

EXEMPLAR AUTORIA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 2
En español de España

	Avión	Autobús	Tranvía	Tren
Billete				
Pasaje				
Boleto				
Tique				
Tiquete				

Número 3

Se trata de un ejercicio convencional que pone en práctica (experimenta) la categoría de los posesivos. También se identifican falsos amigos y palabras heterogenéricas (p. ej. *equipaje*, *gafas*, *sonrisas*). Se les exige que realicen la traducción equivalente al lado de cada oración para que identifiquen con mayor fiabilidad tales contrastes. El aprendiz lusohablante suele transferir las estructuras de *preposición + articulo/ artículo + posesivo* para la formación del posesivo. Asimismo, en portugués no hay distinción de género en los pronombres personales de la primera y segunda personas del plural (*nós, vocês* y *vós*), así que los enunciados j) y k) les resultarán un tanto extraños. Enunciado: Completa los espacios con los posesivos (adjetivos posesivos y pronombres posesivos) adecuados. Luego, escribe la traducción completa al lado y compárala con tu respuesta.

a) Carmen y Rafael tienen un perro. El perro es ___.
b) El equipaje tuyo ya está listo. ___ equipaje ya está listo.
c) Esa chaqueta sin nombre es de él. Esa chaqueta es ___.
d) Es mi sombrilla. La sombrilla es ___.
e) El jamón ibérico de bellota lo compré yo. El jamón es ___.
f) El hijo es de ella. Es __ hijo.
g) Las gafas graduadas son de Elena. Las gafas son ___.
h) El equipaje es de Pedro. El equipaje es ___. / Es __ equipaje.
i) La habitación de María es enorme. __ habitación es enorme.
j) Vosotras tenéis unas sonrisas muy bonitas. ___ sonrisas son muy bonitas.
k) Nosotras tomamos café a la hora de la merienda. ___ café es a la hora de la merienda.

Número 4

De forma similar a la tipología del ejercicio anterior, para los lusohablantes los demostrativos suelen presentar dificultades al construir el plural de *este, ese* y *aquel*, porque las formas plurales en portugués se crean de manera distinta: *este/ estes; esse/esses; aquele/aqueles* (este/estos; ese/esos; aquel/aquellos). También tienden a añadir -e al *aquel*, por su forma *aquele*. Enunciado: Rellena los huecos

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

con el demostrativo adecuado (este/a, ese/a, aquel/la, estos/as, esos/as, aquellos/as). Fíjate en dos pistas: 1) la distancia respecto a los objetos-sujetos y 2) el género y número de los sustantivos que lo acompañan.

a) _____(cerca) libros están anticuados.
b) _____ (intermedio) coches son viejos y ruidosos.
c) _____(intermedio) galletas están caducadas.
d) _____ (lejos) niños de África padecen desnutrición severa.
e) _____(cerca) magdalenas caseras están exquisitas.
f) _____ (lejos) barco que permanece atracado al final del puerto procede de China.

Así pues, aprenden a construir el masculino plural, a autocorregirse (adquiriendo autonomía), y a reconocer el grado de distancias posibles entre el interlocutor y el objeto.

Número 5

En el caso de textos procedentes del discurso oral, existen tres posibilidades de explotación: reproducir literalmente el diálogo, adaptarlo o crear uno totalmente nuevo según nuestras necesidades o intereses.

Para la primera opción, hemos escogido las instrucciones de seguridad a bordo de una compañía aérea española (aunque también es posible explotar este tipo de texto en cuanto a las características del texto instructivo y sus estructuras gramaticales), cuya transcripción y audio se encuentran disponibles en formato vídeo en: https://www.youtube.com/watch?v=jotC8R4OR2I. A través de un ejercicio auditivo de completar huecos, comprenden –con el acento del español centro norte septentrional– el léxico aéreo para viajar a/desde España de forma contextualizada. En un primer momento, el profesor solo reproduce el audio, después en su integridad. En esta segunda ocasión, los alumnos comprueban sus respuestas, se autocorrigen, además de verificar su escrita pues el video aparece con subtítulos en español también. Las actividades de post comprensión lectora, en general, buscan que el alumno conozca el significado de las palabras a completar por implicación con el texto y sino que las busque en su diccionario monolingüe. La mayoría son falsos amigos, es decir, presentan oposición semántica como, por ejemplo: vuelo, (el) despegue y (el) aterrizaje, desenchufados, traído, ventana, equipaje de mano, encima, butacas, debajo, asientos delanteros, chaleco salvavidas, bolsa. Y también se destacan otras palabras heterogenéricas como *(la) señal luminosa*, y heterotónica como *oxígeno*. Por último, les pedimos su cuaderno de tomar notas de léxico para conocer el nivel de competencia léxico-semántica del alumno y así plantearnos el resto del programa del curso, qué palabras son pasivas y cuales deben pasar a activas. Reproducción de un fragmento del texto instructivo a completar:

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> ¡Hola! Les damos la bienvenida a este 1. _____ de Iberia en nuestro nombre y en el de Madrid. Antes de despegar tenemos que darles unas instrucciones de seguridad, es importante que presten atención.
> Durante el 2. _____ y _____, los dispositivos electrónicos deberán permanecer 3. _____ y en modo avión. 4._____ que este avión dispone de conexión Wifi y que podrán utilizarla sin restricciones manteniendo el modo avión, desde el momento de cierre de puertas y hasta su salida del avión, salvo que la tripulación les indique lo contrario.

La forma de tratamiento formal, empleada por la tripulante de cabina con el uso de *usted* fruto del caracterizador tuteo, así como el uso del imperativo, al dar órdenes, es otro motivo más para destacar el aprovechamiento de este texto.

Para la tercera opción, presentamos un pequeño diálogo en estilo formal con errores por transferencia de la lengua materna (semánticos, verbales, pronominales, gráfico-fonéticos), el portugués brasileño, en su interlengua del español oral, es decir, *portuñol*. Se ha recreado una situación comunicativa cotidiana, sobre todo cuando se está de turista: ir a tomar algo a un bar. Se trata de identificar los errores, para reescribir el texto (incluye el título) con las correcciones subrayadas y al estilo informal (es decir, de tú a tú). Diálogo en estilo formal y con errores: Pedir el troco en un restaurante o cafetería:

> – ¡Garçonnnn (levantando el brazo)!, por favor, cuando pueda me traz a conta.
> – (Pasan unos minutos) Aquí tiene.
> – Una pergunta, ¿la gorjeta está incluida no ticket?
> – ¡¿Cómo?! No, en España es voluntaria.
> – Aaaaah (sorprendida), está okey, gracias.
> – Tome, su cambio.
> – (Después de revisar el cambio) Creo que has errado, aquí falta una nota de des euros.
> – Ay, disculpe, tiene razón. Aquí tiene, el billete que falta (lo coge de su riñonera).

También podemos sacar provecho de los servicios de mensajería en línea, como Outlook, y producir, al igual que los diálogos anteriores, un correo electrónico con errores por transferencia, mostrando un formato donde son aptos los coloquialismos y el uso de emoticonos.

Número 6

El aspecto lúdico, de diversión y más distendido, debe tener cabida en el aula de universitarios aprendices de E/LE, pero sobre todo cuando trabajamos vocabulario. Saber trabajar de forma colaborativa y consensuada es uno de los principales y beneficiosos objetivos. A continuación, enumeramos y describimos brevemente tres juegos o técnicas didácticas, cuya confección y empleo puede recrearse fácilmente en cualquier aula debido a la simplicidad de sus materiales:

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

a) *Memory*: Apropiado en la fase de retención para fijar palabras contrastivas a través de reconocer imágenes de prendas y objetos, en concreto de vestimentas y utensilios de comida anteriormente comprendidos. Para cada temática habrá que imprimirse por un lado 11 palabras, y por otro sus correspondientes 11 imágenes (aquí no disponibles). Las impresiones se colocan encima de la mesa giradas (ocultas). Se trata de que el alumno escoja 2 cartas (una de la palabra y otra de la imagen), si al girarlas la imagen corresponde con su palabra se sigue escogiendo 2 cartas, si no ocurre esto se deben devolver encima de la mesa, y dar paso al próximo compañero. Gana el que acumule más cartas. El vocabulario contrastivo propuesto para utensilios de cocina es: plato *(prato),* taza *(xícara),* copa *(taça),* vaso *(copo),* tenedor *(garfo),* cuchillo *(faca),* cuchara *(colher),* sartén *(frigideira),* cazo *(panelinha),* olla *(panela),* botella *(garrafa).* Y para vestimenta es*:* bragas *(calcinhas),* calzoncillos *(calção/cueca),* medias *(meias o meias-calças),* calcetines *(meias),* pantalones *(calças),* pantalones vaqueros *(calça jeans),* zapatillas deportivas *(tênis),* gorra *(boné),* falda *(saia),* sujetador *(sutiã),* chaqueta *(casaco).*

b) Pasapalabra: En la fase de retención para comprobar el grado de disponibilidad léxica de los heterosemánticos, en grupos de cuatro se les ofrece impreso en tarjetas una serie de oraciones que contienen errores semánticos (falsos amigos), a menudo más de uno por frase. Deben identificar la/s oposición/es y enunciar la frase por completo corregida. Si la contestación es correcta, el grupo gana un punto (por frase); si no lo es, el turno pasa al equipo siguiente, y así sucesivamente hasta que algún equipo conteste adecuadamente. Tienen que ceñirse al tiempo de espera de respuesta: 30 segundos máx. por frase. Otra variante de este juego es repartir tarjetas distintas, así el equipo contrario recibirá *input* de frases «nuevas», sin embargo, no podrá intervenir, de soltarse una respuesta correcta fuera de turno ese punto iría para el otro equipo. Importante: no se puede entregar la segunda serie hasta que no finalice algún grupo la primera, para que no estén en desigualdad y alguien del equipo fuese resolviendo antes de tiempo. Ejemplos:

SERIE 1
Las músicas de Anitta en español son todo un sucesso.
El pez lo quiero con salsinha.
Cada mañana desayuno flocos de avena con leche integral.
(4) La profesora de español pidió para no decorar sino comprender.
(5) Vuelvo en un rato.
SERIE 2
No te caigas, agárrate en la varanda.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuando la veo me bate el corazón a mil por hora.
Se me ha caído una lenteja y no veo bien.
La oficina de turismo cierra cedo.
Cogió la basura para barrer su habitación porque el lixo salía por la puerta.
SERIE 3
Oi en el menú había rabo de toro estofado.
En el balcón de facturación había mucha cola.
José, después te ligo.
¿Cómo puedo paquerar con ella?
Fui a Santiago de Compostela durante mis ferias del año pasado.
SERIE 4
Tengo treinta y seis anos.
El presunto ibérico de bellota está esquisito.
Me encanta el polvo gallego.
Mi maestra está grávida.
Mi visto de estudiante fue aceite.
SERIE 5
Tengo apelidos italianos.
No puedo pagarte, no dispongo de dinero a vista y también he olvidado mi cartón.
¿Por qué te chateas? Guardar rencor no es sano.
Mi cabello es cumprido y rizado.
El ladrón del metro era ruivo.

c) *Role-playing* o dramatización: La dificultad de esta actividad se basará principalmente en la producción de palabras heterosemánticas, aunque deben usar otras unidades léxicas enseñadas como las colocaciones y las fórmulas rutinarias, de esta forma nos demostrarán el grado de retención y reutilización de estas, lo que se traduce en grado de autonomía para enfrentarse a situaciones reales fuera del aula. Consistirá en interpretar situaciones concretas y problemáticas de la comunicación para el brasileño aprendiz de español, gestionando la ansiedad que de ello se genera. Los alumnos deben asociar, de forma casi intuitiva, usos contrastivos. La imaginación de tal situación también afectará a la calidad de las producciones. Se debe acomodar el material del aula para las interpretaciones, ej. para el mostrador del aeropuerto usar la mesa, para hacer de camarero usar la carpeta como bandeja y ponerse el bolígrafo en la oreja, etc. El profesor debe indicar la situación (en español siempre) y el contexto, es decir, de forma específica. Cuanta mayor concreción mejor será la dramatización (más fiel a la realidad) de los alumnos. Este también debe seleccionar las personas y qué roles ejercerán. Los alumnos no pueden recibir ninguna ayuda ni mirar sus apuntes, se trata de poner en práctica los conocimientos aprendidos durante el semestre.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Si alguno de los alumnos no recordase semánticamente el falso amigo no podrá jugar, hasta tocarle el siguiente turno. Tales situaciones se deberán haber tratado previamente para que hayan tenido oportunidades previas de comprensión y práctica. Ejemplos de posibles situaciones que el profesor puede proponer: pedir el cambio en un restaurante; facturar el equipaje en el mostrador de un aeropuerto; recibir las instrucciones/inventario de un apartamento turístico o piso a compartir; y realizar presencialmente la matrícula a algún tipo de estudio en España. Los alumnos pueden de forma intencionada «jugar» a malentendidos introduciendo la forma brasileña en su dialogo con el otro hasta aclarar la forma española. Otra variante del juego es que los alumnos ejerzan de «profesor» y puedan solicitar el asunto de la dramatización (a otros) y quienes lo desarrollan. Ello implicaría mayor colaboración y responsabilidad. El profesor puede apuntar observaciones, pero no corregirá hasta el final y solamente si es algo agramatical o que puede causar graves problemas de comunicación o presenta tendencia a fosilizarse.

d) El paralenguaje y la mímica: En consonancia con el uso del material del aula es provechoso trabajar la temática de material escolar para practicar los heterosemánticos. Aquí el objetivo es que el docente introduzca lo plausible que es utilizar la competencia estratégica y/o la comunicación no-verbal cuando no se sabe o recuerda una palabra. Las palabras a trabajar serán bolígrafo (*caneta*), lápiz (*lápis*), goma (*borracha*), pizarra (*quadro*), ordenador (*computador*), mesa (*mesa*), silla (*cadeira*), carpeta (*pasta*), hoja (*folha*). Las palabras goma, pizarra y carpeta actúan como falsos amigos parciales, ya se les había explicado en la clase anterior –de comprensión–. El procedimiento será que el docente dictará al oído del alumno la palabra española elegida que debe explicar a los demás. Este puede describir para que se utiliza dicho objeto, su tamaño, color, etc., debemos motivarle a que recupere vocabulario aprendido y lo utilice. El resto de compañeros la deben adivinar, para ello deben hacerle preguntas con el fin de conocer más al respecto. Si se descontrolan al intervenir, se les exigirá levantar la mano. Si no la entienden con el uso del paralenguaje, entonces se permite la entrada en juego de la mímica (los gestos). Cuando la adivinen, el profesor ofrece el turno al siguiente estudiante.

5.2. Evaluación formativa y sumativa

El papel de la evaluación es muy valioso para ambas partes y merece protagonismo en trabajos de este tipo. Entre otras utilidades, sirve de herramienta para diagnosticar el estado de aprendizaje en el que el alumno se encuentra. De ello se

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

genera una toma de (auto)consciencia no solo para el profesor sino para el discente a través de una correcta retroalimentación, fomentando la motivación además de su fin didáctico.

Gracias a que las actividades son de realización exclusiva en el aula, el docente puede evaluar al alumno y tomar notas mediante su observación directa: intervenciones orales, correcciones individuales, actividades de interacción en pareja o en grupo/s, la actuación e interpretación del rol asignado en ejercicios de dramatización, etcétera. Esta parte, llamada de evaluación formativa, corresponderá al 60 % de la puntuación total del curso. Junto al resto del programa –esto incluye los contenidos del Manual empleado– y teniendo en cuenta el número de actividades escogidas y su dificultad o grado de asimilación en nuestros alumnos se propondrá la realización de un examen final (40 % evaluación sumativa). Para facilitar la detección de los criterios de evaluación sumativa presentamos como instrumentos:

Nombre y apellidos:
Fecha:

FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

De tu aprendizaje como alumno-protagonista...

1. ¿Cuál es la unidad léxica (palabras, colocaciones, fórmulas rutinarias) o categoría de palabra (posesivos, artículos, verbos, etc.) cuyo conocimiento todavía crees que es insuficiente?
2. ¿De una puntuación del 1 al 10 (1 «nada» - 10 «en absoluto») cuánto consideras que ha mejorado tu repertorio léxico de las palabras heterosemánticas?
3. Reflexiona y enumera 2 debilidades y 2 fortalezas personales que afectan a tu forma o capacidad de aprender.
4. ¿Crees que deberías mejorar tu capacidad de memorización? Sí / No.
5. ¿El empleo del diccionario en clase te ha fomentado su uso fuera de ella? Mucho/Bastante/Poco/Nada.
6. De una puntuación del 1 al 10 (1 «nada» - 10 «en absoluto») especifica tu grado de satisfacción respecto a los conocimientos aprendidos en clase.

De la enseñanza recibida por parte del profesor...

1. ¿Cuál ha sido la actividad lúdica que más te ha gustado jugar (dramatización, *memory*, tarjetas, imágenes visuales...)? ¿Consideras excesivo el tipo de agrupamiento en grupo ejercido en el aula?
2. ¿Crees que el profesor ha revisado tu cuaderno individual de vocabulario de forma constante y productiva? Sí / No.
3. ¿Solucionan tus dudas las correcciones del profesor? Siempre/Frecuentemente/Rara vez/Nunca.
4. ¿Te sientes satisfecho con la selección del léxico trabajado? Considera si te ayudaría si mañana viajases a Barcelona, España.
5. ¿En qué debería mejorar tu profesor? Y, de lo contrario, ¿qué es lo más destacable de la didáctica de tu profesor?
6. ¿Qué contenidos o aspectos del español te hubiera gustado fomentar algo más o añadir en esta asignatura?

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Para el docente, a) una rúbrica holística, que mide algunos de los criterios de evaluación más representativos, con una escala de puntuación del 1 al 4 de orden ascendiente, dejando un espacio de «Observaciones» para comentarios personales.
- Para el alumno, b) un formulario de autoevaluación que debe presentarse durante el transcurso de las actividades y a su finalización, para tener margen de espacio-tiempo para corregirse tanto el profesor como el aprendiz. A continuación mostramos las preguntas de respuesta mayormente cerrada, aunque, con el fin de que resulten objetivos, hemos añadido algunas gradaciones.

6. Conclusiones

Los contrastes de los sistemas lexicales del español de España y el portugués de la variante brasileña nos hacen decantar por una enseñanza basada más en la forma que en el uso, ello nos agilizará el proceso natural de adquisición, pues el hecho de ser ambas lenguas próximas permite una razonable intercomprensión a estos aprendices de ELE cuyas similitudes alcanzan entre el 85 % y el 95 % de su vocabulario. Opinamos rotundamente que el AC y el AE son actualmente los instrumentos más eficaces para enseñar uno de los niveles de la lengua que más falsamente se asemeja: el léxico. Nuestra competencia en portugués de Brasil nos ha permitido mayormente predecir los errores más comunes entre este tipo de aprendices lusohablantes, aunque también nos hemos apoyado de estudios contrastivos sobre su interlengua. Hemos incluido actividades que englobarán las tres fases de aprendizaje léxico (comprensión-práctica-producción) de manera flexible y con actividades tanto convencionales como lúdicas. Hemos innovado con el uso combinado de diferentes tipos de diccionarios en el aula (bilingüe, monolingüe, combinatorio, temático y corpus) y el fomento del agrupamiento colaborativo. Asimismo, hemos registrado algunos de los errores más representativos por interferencia de la lengua materna, y que evidencian la problemática entre ambas lenguas, nos referimos a las palabras heterotónicas, heterogenéricas y heterosemánticas.

Con todo, y a pesar de la recesión macroeconómica y nacional en el cual el país vive inmerso, el panorama de la enseñanza del español en Brasil es positivo, manteniéndose la demanda de profesores de español especializados y a menudo con urgencia, aunque a pasos no tan agigantados como los de la primera década.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7. Limitaciones y prospectiva

Este pequeño pero incipiente estudio nace de la obligatoriedad de un trabajo final de Máster para concluir el mismo. Por consiguiente, las limitaciones propias de este tipo, principalmente de extensión, no nos han permitido incluir ni en el marco teórico ni en la propuesta didáctica otras transferencias de los aprendices como son las estrategias de aprendizaje, entre muchas otras más. Obviamente como postula el Análisis de Errores no todos los errores provienen de la lengua de los aprendices pero tampoco tenemos medios para identificarlos (ni alumnos ni nociones científicas de obtención y análisis de datos), sin embargo existen muchos errores por transferencia de la LM que son compartidos por una misma comunidad hablante, son estos que de forma productiva podemos y debemos exprimir en el aula de ELE y, así hemos pretendido evidenciarlo, con nuestros tipos de actividades y enunciados, unos con errores explícitos y otros a identificar. Tampoco se ha podido llevar a cabo la realización práctica de estas actividades con alumnos reales. Asimismo, durante la búsqueda y elaboración de contenido léxico contrastivo hemos constatado una falta de recursos rigurosos como corpus o bases lexicográficas contrastivas amplias al respecto de las dos lenguas, la mayoría se trataba de gramáticas. Las limitaciones apuntadas nos han llevado al planteamiento de varias líneas de investigación futuras:

• ¿Cómo es realmente la interlengua del aprendiz brasileño? ¿Cuántos grupos de estudiantes de ELE podemos necesitar para categorizar de forma más concisa y rotunda los errores léxicos más comunes? Y ¿cómo afecta a la calidad de producción del estudiante la interlengua del profesor no-nativo de español?

- ¿Es posible crear un inventario de falsos amigos español-portugués graduado según los seis niveles del *MCER*? Aquí incurría una precisión, habría que decidir si incluir otras variantes y cuáles.
- ¿Es factible que en correcciones de errores debido a transferencias de la lengua materna se pueda prescindir menos de las traducciones y obtener resultados iguales o más eficaces que los actuales?
- ¿Está al caer una nueva metodología unitaria para la enseñanza del léxico en lenguas afines cuya integración de modelos contrastivos permita un aprovechamiento didáctico mayor o, por lo menos, más medible?

Referencias bibliográficas

BALBINO, A. (2004). *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

GÓMEZ, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español, *Carabela*, 56, pp. 27-50. Disponible en: https://www.virtuniversidad.com/greenstone/collect/ingles/import/CuatrimestreV/Morfolog %C3 %ADa %20y %20Sintaxis %20I/LasUnidadeslexicas.pdf [consulta: 4 de enero de 2018].

GÓMEZ, J. R. (2016). La subcompetencia léxico-semántica, J. Sánchez y I. Santos (dirs.), (1ª ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), tomo* 1, pp. 491-510. Madrid: Sgel.

INSTITUTO CERVANTES (2002*). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.* Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco [consulta: 20 de diciembre de 2017].

LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach.* Londres: Language Teaching Publications.

MORENO, F. (2005). Capítulo 1: El español en Brasil, J. Sedycias [org.] y A. Balbino [*et al*.], (1ª ed.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 14-34). San Paulo: Parábola.

RICHMAN, S. H. (1965). *A Comparative Study of Spanish and Portuguese,* Tesis de Doctorado. Estados Unidos: Universidad de Pennsylvania.

ULSH, J. (1971). *From Spanish to Portuguese*. Washington, D. C.: Foreign Service Institute.

EXEMPLAR AUTORA
USC

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA