

El español como lengua extranjera en Portugal:

retos de la enseñanza de lenguas cercanas



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales:

publicacionesoficiales.boe.es

DIRECTOR

ÁNGEL MARÍA SAINZ GARCÍA

COORDINADORES

EDUARDO TOBAR DELGADO

MARÍA ESTEFANÍA MAÑAS CEREZO

APOYO TÉCNICO

MIRIAM FERNÁNDEZ ÁVILA

AUTORES

ANTONIO CHENOLL MORA, CARLOS PAZOS JUSTO, ELENA GAMAZO CARRETERO, JAVIER DÍAZ CASTROMIL, LAURA TORRES CALVO, MARCELINO ANTÓNIO ARAÚJO LEAL, MARTA PAZOS ANIDO, MERCEDES RABADÁN ZURITA, MIRIAM FERNÁNDEZ ÁVILA, MIRTA FERNÁNDEZ DOS SANTOS Y MONICA BARROS LORENZO.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2014

NIPO: 030-14-255-3

ISBN: 978-989-98690-2-8

Contenido

Prólogo

Ángel María Sainz García 3

Creación de materiales para alumnos lusohablantes: ejemplo de un manual

Antonio Chenoll Mora 4

Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito E/LE

Carlos Pazos Justo 14

Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses

Elena Gamazo Carretero 28

El uso de las preposiciones por estudiantes portugueses de ELE del 9.º curso

Marcelino António Araújo Leal 42

La reflexión como instrumento de desarrollo profesional docente en contexto de formación inicial

Marta Pazos Anido 55

El verbo gustar: ¿cómo enseñarlo para que les guste a los alumnos?

Javier Díaz Castromil y Laura Torres Calvo 74

El juego didáctico en los manuales portugueses de ELE de séptimo

Mónica Barros Lorenzo 81

Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal)

Mirta Fernández dos Santos 92

Las actitudes hacia el español como lengua extranjera en el contexto universitario portugués

Mercedes Rabadán Zurita 105

Prólogo

Ángel María Sainz García
Consejero de Educación de la Embajada de España en Portugal

El interés que suscita el español en el mundo no para de crecer. Según datos recogidos por el Instituto Cervantes, lo hablan 548 millones de personas, de los cuales 470 millones lo dominan, 58 millones lo usan con ciertos límites y cerca de 20 millones lo están estudiando. Especialmente destacable resulta su crecimiento en los Estados Unidos, hasta el punto de que se prevé que, si no se altera la tendencia demográfica, en el año 2050 un tercio de su población será de origen hispano, lo que representará que unos 133 millones hablarán español, pasando así a ser el primer país en número de hablantes de esta lengua. No menos destacable es su crecimiento en países como Brasil donde unos 30 millones lo tienen como segunda lengua, hecho que resulta fundamental en el establecimiento de relaciones comerciales en un contexto americano.

Recientemente, desde la Consejería de Educación iniciamos una campaña en Portugal, bajo el lema de “juntos sumamos”, en la que animábamos al estudio del español, conscientes de que su conocimiento, unido al de la lengua portuguesa, vendría a representar un espectacular salto, tanto cualitativo como cuantitativo, en el establecimiento de relaciones sociales, culturales y comerciales. La cercanía que mantienen entre sí algunas de las lenguas romances representa un aliciente añadido en este proceso de aprendizaje. Portugués y español comparten no pocas estructuras y mantienen, a su vez, gran cantidad de afinidades y coincidencias léxicas. Esta proximidad ofrece al estudiante una extraordinaria ventaja inicial que le permite una rápida comprensión, incluso cuando su capacidad de producción es inexistente. Sin embargo no todo son rosas en este camino. A medida que avanzamos nos vamos encontrando que, en ocasiones, algunas de las cañas se tornan lanzas y esos “amigos” en quienes confiábamos, resultan falsos: en medio de las afinidades aparecen con frecuencia divergencias parciales y, a veces, manifiestas. Estamos, pues, ante una ruta facilitada por el parentesco lingüístico pero, paradójicamente, también jalonada de trampas que nos inducen a no pocos errores.

Con la presente publicación la Consejería de Educación de la Embajada de España se suma al necesario proceso de investigación que permita ahondar en la investigación y en el estudio de la enseñanza del español en Portugal, ofreciendo una variedad de enfoques pedagógicos que sirva para aprovechar tanto las indudables ventajas de la cercanía de las dos lenguas como para controlar y reconvertir en transferencias provechosas aquellos aspectos negativos que se derivan de esta proximidad.

Creación de materiales para alumnos lusohablantes: ejemplo de un manual

Antonio Chenoll Mora
Universidade Católica Portuguesa
CECC (Centro de Estudos de Comunicação e Cultura)
a_chenoll@fch.lisboa.ucp.pt

1. INTRODUCCIÓN

Desde las primeras clases de español a alumnos lusohablantes, la necesidad de un material pensado y diseñando específicamente para este perfil se hace evidente. En este sentido, no parece que el potencial de estos alumnos se vea optimizado con materiales generalistas¹, de apoyo presencial, de español como lengua extranjera.

Los textos editoriales de los que disponemos en un contexto portugués o son meros apéndices en los que se trabajan determinados contenidos en los que los lusohablantes pueden presentar algún tipo de problemas o bien son modificaciones o versiones completadas de un material diseñado para un alumno general y no específico para lusohablantes.

Es evidente que estos textos pueden ser una gran ayuda para los docentes en Portugal. No obstante, como veremos más adelante, no parecen ser suficiente para responder a las necesidades propias tanto de los alumnos como de los docentes.

Por otra parte, consideramos que los textos y el diseño instruccional deben tener como objetivo primordial el diseño personalizado para cada alumno (Zapata-Ros, 2013). Sabemos, no obstante, que la realidad se impone cuando nos enfrentamos, en algunos casos, a una clase con 40 alumnos, llegando incluso a cerca de los noventa alumnos por clase.

Sin embargo, los alumnos tienen, en un alto grado de probabilidad, una característica en común: su lengua materna es el portugués. Como sabemos, este rasgo idiosincrásico de los aprendientes tiene una gran influencia en la categorización y en el desarrollo de su español (Martín, 2000) En el resto de los casos, sobre todo en el caso de los contextos de aprendizaje universitarios, tenemos alumnos que, a pesar de que su lengua materna no sea la portuguesa, se ven altamente influenciados por esta lengua, ya que será esta la lengua vehicular en la que se realicen sus interacciones habitualmente.

Es por estos dos motivos que la Universidade Católica Portuguesa, en colaboración con el CECC², elaboró un manual de uso interno diseñado para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos y mejorar el rendimiento de las clases de español así como el nivel de exigencia solicitado en esta institución. Es importante resaltar que no es un manual diseñado a partir del contraste de ambas lenguas (materna y meta), sino que está basado en errores frecuentemente cometidos por aprendientes lusohablantes en los niveles A1 y A2 del MCER.

¹ Entendemos manuales generalista como aquellos no diseñados según la lengua materna del estudiante objeto.

² Centro de Estudos de Comunicação e Cultura.

Así, en este trabajo, trataremos de analizar la importancia de un material de uso diseñado específicamente para un determinado perfil de alumnos (lusohablantes universitarios); describiremos las fases y los elementos que se han tenido en cuenta para realizar el diseño instruccional, la recepción por parte de los alumnos, las ventajas e inconvenientes que devienen del uso de un material tan específico, así como los retos que se plantean en el futuro con el fin de perfeccionar tanto el texto como la práctica docente.

Finalmente, esperamos que este sea el inicio de una discusión y reflexión para el lector sobre las necesidades que plantea la enseñanza del español en Portugal, con el objetivo de obtener una enseñanza exigente, adecuada y de la calidad que se espera de nuestras instituciones, tanto universitarias como de secundaria.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA CREACIÓN DE MATERIAL ESPECÍFICO

Según datos de la Consejería de Educación en Portugal (2014), podemos decir que la enseñanza del español en Portugal no solo se ha estabilizado después de la creciente demanda del curso 2007-2008, sino que además aumenta la oferta en escuelas en un 7,13% , así como en el número de alumnos que se interesan por ella, en un 11,89%. Por su parte, según fuentes del Eurostat³ el aumento de alumnos de español desde 2005 al 2012 supera el 21%.

A pesar de este notable crecimiento, las editoriales no han dado seguimiento a este aumento o no al ritmo adecuado. De los materiales aceptados por el Ministério Português da Educação⁴ en el curso 2014-2015 para la enseñanza secundaria portuguesa, la gran parte de ellos son materiales diseñados para un público general, sin una lengua materna base determinada. Debemos nombrar como excepciones en este nivel de enseñanza los diseños de contenidos de las series de Porto Editora EnDirecto.com o Contigo.es. Estos desarrollan un enfoque desde la perspectiva comparativa de las diferencias lingüísticas aunque no tanto de un contraste de los errores que cometen los lusohablantes. La situación se agrava cuando hablamos del sistema educativo universitario para adultos, en el que los materiales son casi inexistentes. La pregunta que cabe hacernos es ¿realmente nuestros alumnos optimizan el tiempo de estudio con estos manuales? ¿Funciona de la misma manera un manual para alumnos portugueses, alemanes o chinos cuya estructura lingüística es diferente en todos los casos? ¿Organizan los contenidos de manera similar estos perfiles de estudiantes? Creemos que la respuesta obvia es no. Sin embargo, esto no significa que el uso de algunos de estos materiales sea perjudicial para los alumnos que trabajan con ellos, sino que el potencial que pueden alcanzar se reduce considerablemente.

3. RECOGIDA DE MUESTRAS Y CARACTERIZACIÓN DE LOS INFORMANTES PARA LA ELABORACIÓN DEL DISEÑO DE CONTENIDOS

Como hemos señalado anteriormente, el manual que presentaremos no se basa en un modelo contrastivo, sino más bien en un análisis de errores. Así, el diseño de estos materiales se basa en un análisis de errores de un corpus oral (23 ejemplos) y escrito recogido (72 ejemplos) durante el año académico 2011/2012 en el inicio de la

³ Datos extraídos de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-25092014-AP/EN/3-25092014-AP-EN.PDF

⁴ Puede acceder al listado en este enlace: http://www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/manuais_escolares/Documentos/Listas_manuais_certificados/Lista_manuais_disponiveis_2014_2015_Secundario.pdf

asignatura de Língua Espanhola III, que en aquel curso académico alcanzaba el nivel B1. De la misma manera, se analizaron los textos escritos de exámenes de la asignatura de Spanish Language en 2013 para estudiantes de nivel inicial.

	Língua Espanhola III	Spanish Language I
Escrito	59	13
Oral	10	13
Nivel	A2 (Inicio de B1)	A2
Edades	19-22	20-22
Manual	Español en Marcha: Nivel Básico (utilizado en los niveles anteriores)	Socios 1
Año académico	2011/2012	2013
Carrera	CSC y LEA	Máster en Gestión empresarial

Tabla 1: análisis de libros de texto

El motivo por el que se escogieron a los informantes de inicio de nivel B1 fue el de analizar, después de haber recibido formación en los niveles iniciales, cuáles eran los errores que persistían después de un tiempo de transición. Esos errores serán aquellos a los que debamos prestar más atención, ya que en ellos residirán los principales problemas de fosilización.

Por otra parte, también se escogió el nivel inicial al considerarse un nivel perfecto para, sin tiempo de transición, analizar los errores más importantes que persisten. Ambos cursos tuvieron un aprendizaje con manuales generalista.

La muestra escrita fue recogida por ejercicios en los que se debía contar una anécdota (300 palabras aprox.), mientras que la muestra oral se basó en varios ejercicios de descripción de situaciones y anécdotas (5 min. aprox.)

4. NECESIDADES LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES DE ALUMNOS LUSOHABLANTES

A través del análisis de estos datos, se dedujo que los aprendientes lusohablantes cuentan con unas necesidades específicas que pasaremos a relatar⁵. En la tabla 2 podemos ver cuáles son estadísticamente los errores más recurrentes. En esta estadística se han omitido errores que no superan el 3% de los errores totales en la producción escrita⁶. Ejemplos de estos son, por ejemplo la confusión de los pronombres (2,6%), la confusión de tiempos verbales (2,16%), apócope (1,3%) o la formación de plurales con el mismo porcentaje (1,3%). A pesar de que la aparición de estos ítems no es significativa, sabemos que en ciertos tipos de texto esta aparición puede elevarse significativamente y por lo tanto deberemos prestarle la atención adecuada.

⁵ El análisis de errores es una simplificación didáctica y con efectos prácticos de la clasificación propuesta por Fernández (Fernández 1997)

⁶ Se omitieron también los errores relacionados con la acentuación al no considerarla pertinente en este nivel.

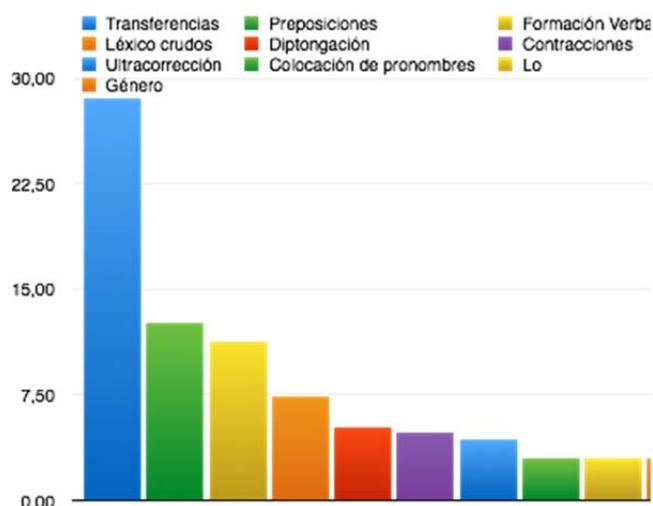


Tabla 2: Errores escritos por tipología

En un análisis rápido podemos observar que es la transferencia de la lengua materna a la lengua objeto la que mayores implicaciones presenta en los errores de niveles iniciales. Esto no es sorprendente para ningún docente con experiencia en esta tipología de alumnos. No obstante, cabe destacar que dentro de este porcentaje fueron las transferencias verbales (24,24%) y las léxicas (22,73%) las que predominan en la interferencia. A este respecto cabe destacar que el léxico crudo (escrito de la misma manera en el texto español) supone un 7,36%. Seguidamente, a esta característica le sigue el uso de las preposiciones (12,55%), la formación verbal (11,26%) o la diptongación (5,19%) ya que la diptongación incorrecta de -e- a -ie- es casi el doble de -o- a -ue-.

Teniendo en cuenta estos resultados, cualquier texto pensado en la adquisición de hablantes portugueses debe hacer especial hincapié en la explicación, uso y práctica de estos errores comunes.

Desde el punto de vista de la oralidad y en el plano fonético fonológico, se observó que los alumnos de lengua materna portuguesa poseen tres grandes problemas con la producción de las oposiciones /θ/-/s/; /r/-/g/ y /v/-/b/. En el resto de elementos tenidos en cuenta, los porcentajes no presentan grandes diferencias (tan solo un 0,8%). No obstante, sí que se observan grandes diferencias en el orden en el que el error es más frecuente. Así, por ejemplo, en las pruebas orales observamos que los elementos que exigen más estabilidad en la improvisación (formación gramatical, contracciones o ultracorrección) se ven mermados en la oralidad.

De esta manera, en el diseño de contenidos en un manual destinado a portugueses se deben tener en cuenta los planos y resultados mencionados, con el objetivo de ser más eficientes en la productividad y el aprovechamiento del tiempo dedicado al estudio del español.

4.1. Necesidades Lingüísticas

En contraposición al plano socio-cultural, en este apartado especificaremos los elementos lingüísticos que han sido incluidos, teniendo en cuenta no solo el porcentaje de resultados, sino también los resultados específicos en el corpus. La clasificación se hace a través de cuatro niveles: un nivel léxico, un nivel estructural, un nivel gramatical

y un nivel fonético-fonológico. La utilidad de esta clasificación, como se ha dicho anteriormente, es pedagógica y eminentemente práctica. Creemos que con esta clasificación podemos abarcar la gran mayoría los errores cometidos por los lusófonos.

4.1.1. Léxico

La enseñanza de español a portugueses en un nivel inicial debe centrarse de manera especial en el estudio del léxico no solo significativo, sino también productivo y, en la medida de lo posible, en aquel que presente diferencias con el portugués. Son varios los objetivos de este enfoque. El primero es el de aumentar el nivel de exigencia requerido en este nivel. El segundo es el de aumentar el nivel de motivación ante la dificultad. Finalmente, al modificar el input dependiendo de la lengua materna del aprendiente, ponemos a su disposición un léxico diferente, excluyendo aquel que no presenta dificultades y aprovechando así el tiempo empleado.

Así, todas las palabras seleccionadas al final de cada unidad (Figura 1) (alrededor de 600) tienen un componente que puede dar problemas a los hablantes de portugués, bien porque se escribe de manera diferente, bien porque suponga un problema de interpretación o bien porque no tenga ningún parecido y cuya importancia sea relevante en el uso habitual del español.

En el análisis realizado del corpus, podemos observar que del 28% de los errores cometidos por transferencia, un 46,97% están formuladas en transferencias léxicas o verbales, así como el léxico crudo⁷, suponiendo un 13,42% de los errores totales. Esto es, los alumnos confunden palabras o raíces verbales con las de su lengua materna. Es por ello que tienen una especial relevancia en la reconstrucción del texto. Lo que en principio puede ser una ayuda comunicativa, puede llegar a ser, en algunos casos, una barrera infranqueable de comunicación.

4.1.2. Estructurales

Dentro de los errores dedicados a la construcción de estructuras, consideramos errores de este tipo aquellos que se relacionan con la estructura y que el cambio de un elemento afecta a los demás de manera recíproca. Por ejemplo: las preposiciones de régimen verbal, las contracciones, la colocación de los pronombres y el uso de los conectores. Estos llegan a sumar hasta el 22,08% de los errores cometidos totales. Es por ello que se trabajan de manera transversal en todas las unidades. Ejemplos de este tipo de errores los podemos encontrar en estructuras como *ir de avión, numa casa, para me llevar a casa, para más un día, seguidamente*, etc.

4.1.3. Gramaticales

Consideramos errores gramaticales aquellos que se relacionan con la construcción de elementos formales de verbos, usos de estos, género, artículos, formación de plurales o apócope, entre otros. Así, este tipo de errores llegan a sumar hasta el 31,60% de los errores totales de esta muestra. Las cuestiones de índole gramatical se enfocan desde un punto de vista contrastivo. El diseño instruccional para estas cuestiones se diseña pensando en cómo los portugueses ven el error y cómo podemos solucionarlo. Así, se proponen tanto llamadas de atención, como ejercicios estructuralistas específicos para estos errores, combinando siempre con ejercicios de producción libre que puedan tener

⁷ Entendemos el léxico crudo como elementos lexicales sin ninguna modificación en la lengua objeto (*coitadinha, lutando, brincar, longo*, etc.)

un alto componente significativo. Por ejemplo, se proponen varios ejercicios finales en el que el alumno pueda describir de manera libre cómo va a ser su vida en el futuro o cómo va a ser el día de mañana. Este tipo de ejercicio tiene siempre varias maneras de trabajar su contenido. Por una parte, el alumno puede optar por trabajos escritos y entregados a través de la plataforma Moodle. Por otra parte, el alumno puede elegir entregar este trabajo a través de la plataforma *Soundcloud* y en formato audio. De esta manera, dejamos en el alumno la elección de escoger no solo qué tarea llevar a cabo, sino también el formato en el que se sienta más cómodo o en el que crea que puede aprender de una manera más adecuada para él mismo.

4.1.4. Fonéticos-fonológicos

En el nivel fonético-fonológico se observan, como nos hemos referido anteriormente, tres oposiciones que resultan especialmente problemáticas, como son /θ/-/s/, /r/-/x/ y /v/-/b/. Estas se trabajan de manera especial, no solo en el transcurso de la práctica oral en clase, sino de manera especial en las opciones de ejercicio orales, en los que los alumnos pueden optar por realizar ejercicios escritos de manera oral a través de la plataforma *Soundcloud* y en la que es posible realizar correcciones orales a tiempo real, gracias a la funcionalidad de insertar comentario en el momento en el que el error fonético es realizado. De esta manera, resulta mucho más simple tanto para el docente como para el alumno saber cuáles son sus errores y cómo solucionarlos.

Además de esto, el tema dos del manual posee un repaso de los errores más habituales desde el punto de vista fonético en contraste con los errores más comunes en niveles iniciales. Este tema se enfoca tanto en la producción como en el reconocimiento fonético, con el objetivo de hablar mejor y de reconocer mejor las oposiciones fonéticas del español (Chenoll, Sieberg, Franco y Lindemann 2014)

5. DESCRIPCIÓN DEL MANUAL

Los materiales elaborados tienen como eje principal un aprendizaje contrastivo según los errores comunes de estudiantes universitarios portugueses. Estos errores fueron extraídos no solo de la experiencia personal, sino también fueron consolidados tras el análisis de errores de un corpus escrito y oral de alumnos de nivel inicial de español.

De la misma manera, se ha basado en un aprendizaje autónomo y que salga fuera de los límites que imponen tanto la clase como un material diseñado en papel. Es por eso que en todas las unidades presentadas se proponen ejercicios que funcionan en la plataforma LMS del centro (en este caso en Moodle), como también mediante instrumentos *web* que aportan calidad y funcionalidad al proceso de aprendizaje del español. Estos enlaces están marcados mediante código QR con el objetivo de que el alumno pueda acceder a ellos desde su Smartphone o tableta y realizar desde ahí el ejercicio o tarea.

En definitiva, están diseñados para alumnos portugueses adultos y universitarios. El nivel de referencia según el MCER es el A1 y A2.

5.1. El diseño de las unidades

El manual está dividido en 10 unidades con un total de 141 páginas en las que se trabajan aquellos contenidos en los que los portugueses pueden llegar a equivocarse de manera más habitual. La descripción general de los contenidos se pueden ver en el siguiente cuadro.

Nombre de la Unidad	Contenidos generales más importantes
1) Saludos Cordiales.	Hacer una presentación personal. Aprender a despedirse y saludar presencialmente y en carta formales e informales.
2) ABCDario.	Los sonidos del español y reglas generales de ortografía.
3) Quiero vivir hoy.	El presente de indicativo (regular) El presente de indicativo (irregular) Designar el día, mes y estación.
4) 3,14	Los números.
5) Chicxs.	El género.
6) Lo mío es tuyo.	Los posesivos.
7) Salud, dinero y ...amor.	El cuerpo humano, enfermedades y parentescos familiares.
8) ¿Quedamos?	La comida. Negociar un cita.
9) ¡No te lo vas a creer!	Contar anécdotas. El imperfecto de indicativo. El Pretérito Indefinido (regulares e irregulares más frecuentes).
10) La moda me incomoda	La ropa. El pretérito de Indefinido (irregulares).

Tabla 3: descripción de contenidos

Como elementos estables en cada unidad se presentan los contenidos en la portada a través de dos imágenes comparativas, con el objetivo de incitar al alumno a conversar y a la extracción de conocimientos previos. De la misma manera, al final de la unidad se presenta un ejercicio de detección de errores extraídos de muestras de compañeros de años anteriores. En la misma página se ofrece al alumno un listado con palabras portuguesas, por un lado, y palabras españolas por otro, con el objetivo de que los alumnos sean capaces de poner a prueba su capacidad de asimilación de léxico y localización de la diferenciación en las palabras españolas. La selección de poner una palabra en español y otra en portugués dependerá de la dificultad que el alumno portugués pueda encontrar en cada una de ellas. Por ejemplo, parece evidente que al portugués le resultará más sencillo saber qué significa *luna* en portugués, que saber cómo se dice *lua* en español. No obstante, de una palabra como “manguitos” será muy difícil que llegue a descubrir su significado correcto únicamente con la intuición que le ofrece su lengua materna o cualquier otra lengua.

Con respecto al resto del diseño instruccional, no hay una tendencia clara hacia un tipo de esquema determinado en cada una de las unidades. El diseño se basa en la adecuación a cada contenido. Por ejemplo, si queremos introducir los números, diseño instruccional, deberá ser diferente al de otros contenidos o competencias, ya que la manera cómo trabajamos mentalmente con estas unidades es diferente al de trabajar las competencias necesarias para contar una historia. Se consideró necesario adecuar el esquema del diseño instruccional al contenido y no el contenido al esquema de las

unidades. Así, cada tema tiene un camino diferente según las necesidades inherentes de la competencia que se desea desarrollar.

Errores Humanum est.

Localiza los errores e intenta corregirlos.

1. A los sábados, tenemos entrenamiento de fútbol.
2. Cuando más me cuenta levantarme es de mañana. A la tarde ya estoy mucho más despierto.
3. Bueno, me voy a casa.
4. Lo que dices no tiene sentido.
5. Martes tenemos español y Miércoles Inglés.
6. Mi aniversario es el día 22 de febrero.
7. Cansé nunca me levanto antes de las 10.
8. Solo quiero que me quieras.
9. Nosotros queremos más dinero por el trabajo.
10. A veces, me entran ganas de irme de aquí.
11. ¿Oyes eso? ¿Que será?
12. Voy a casa trabajar un bocadito.
13. Nosotros vivimos en Lisboa.

¿Recuerdas?

¿Recuerdas qué significan estas palabras? Haz un pequeño esfuerzo para recordartelas mentalmente.

Portugués	10. Neve	20. Fazer a barba.	28. Cierre	38. Pecas
1. Hoje	11. Ir à praia	29. Cerrar	39. Ataque	
2. Fechado	12. Aniversário	30. Irse de	40. Tumbarse	
3. Feriados	13. Acordar	31. festa	41. A menudo	
4. Lua	14. Gabinete	32. telemóvel	42. Colada	
5. Repara	15. Computador	33. Nochevieja	43. Inversiones	
6. À noite	16. Gravata	34. Tentar	44. Borracho	
7. De manhã	17. Chaves	35. Prenda	45. Huelguistas	
8. Ter aulas	18. Loira	36. Parabéns	46. Vacaciones	
9. Está frio	19. Cheilar	37. Encoender		
		27. Miércoles	36. Borobús	
			37. Frenazo	

Ilustración 1: Elemento estable de cada unidad didáctica Errores y léxico.

5.2. La elección de los contenidos

Los contenidos abordados en un aprendizaje para lusófonos fueron seleccionados según sus propias necesidades analizadas en los corpus descritos anteriormente y en tensión con los contenidos delimitados por el Plan Curricular del Instituto Cervantes⁸ (2006) en los niveles A1 y A2. Por este motivo, la libertad de elección de contenidos es mucho mayor. Del mismo modo, con el objetivo de elevar el nivel de rentabilidad de las clases, no se tuvo en consideración el contraste entre el pretérito perfecto y el indefinido, pues se consideró un elemento dialectal y cuya exigencia con los alumnos superaba con creces la productividad de este tiempo verbal. En su lugar, este contenido fue relegado a un anexo del tema dedicado a los pasados y se recomendó a los alumnos que no se utilizara este tiempo verbal⁹.

Como es evidente, se incluyó dentro de los contenidos aspectos en los que estadísticamente los portugueses tienen especiales problemas en la producción (como hemos visto en el apartado 4 de este trabajo¹⁰).

5.3. La aplicación del manual en la clase: entre el aula, Moodle y Facebook.

Cualquier manual o texto didáctico debe ir más allá que las propias letras que contiene. Así, este manual fue diseñado con el objetivo de aprovechar al máximo las clases presenciales de una manera repartida, según la productividad de cada contenido. Por ejemplo, las clases presenciales se dedican casi exclusivamente a las explicaciones gramaticales y la práctica de la oralidad semicontrolada. Por otra parte, la corrección de ejercicios de tipología estructural son realizados a través de la funcionalidad del

⁸ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

⁹ Recordemos que el uso equivocado tanto de este tiempo verbal como de su formación incorrecta, es uno de los errores orales más habituales en el lusófono.

¹⁰ Del mismo modo, se tuvieron en cuenta los errores que a lo largo del curso de Língua Espanhola III y IV se detectaron de manera sistemática con el objetivo de tener una muestra temporal más alargada y definir más profundamente las fosilizaciones. De este corpus solo se tuvieron en cuenta los errores que pertenecían a los niveles iniciales (contracciones, concordancias, errores ortográficos) o bien algunos de especial interés para hablantes aunque no pertenecieran a este nivel.

cuestionario de Moodle. De esta manera, los ejercicios son corregidos automáticamente en el ordenador personal de los alumnos. Estos siempre tienen la posibilidad de hacer llegar sus dudas sobre los ejercicios tanto en clase como a través de los foros de la asignatura. Por otra parte, los contenidos culturales y la de actualidad se discute en clase pero al mismo tiempo se utiliza la red Facebook, con el objetivo de profundizar más en lo que ha sido hablado en clase o que tenga especial relevancia en la actualidad del mundo hispanico.

Finalmente, el manual está lleno de referencias online a través de códigos QR que facilitan al alumno el acceso mediante teléfonos móviles o tabletas a ejercicios externos, videos, canciones, referencias a herramientas útiles, etc.

6. RECEPCIÓN DEL MANUAL

En el curso académico de 2013/2014 se llevó a cabo una encuesta online de satisfacción sobre el manual utilizado en la asignatura de Língua Espanhola I y Spanish Language al que respondieron 35 informantes.

La primera parte se refiere a la apreciación de los elementos del manual en lo que se refiere a las explicaciones gramaticales, los ejercicios propuestos, las tareas finales, los ejercicios de errores y finalmente la recopilación de las palabras al final del tema.

En esta parte la media de satisfacción (Bueno y Muy bueno) fue de un 73%. Podemos decir que el nivel de satisfacción ha sido bastante alto.

Por orden decreciente, la parte que más satisfacción produjo fueron los ejercicios propuestos (86%), seguido de las explicaciones gramaticales (74%), errores (74%), palabras (69%) y tareas finales (63%).

La segunda parte se refiere al hecho de que el manual esté diseñado para lusófonos. Así se observa una aceptación del 88% en considerar que es una ayuda a su proceso de aprendizaje. Con el mismo porcentaje se afirma que el estudio mediante errores se considera positivo. También se afirma que se aprende mejor con un manual diseñado para portugueses en un 83%. En este sentido, el grado de aceptación se reduce drásticamente cuando se les pregunta sobre la posibilidad de elegir un manual profesional o de diseño general. Los alumnos responden que sería conveniente un manual profesional de una editora (43%) y un manual general (32%). Observamos cómo el porcentaje se reduce considerablemente. Podemos concluir que para la gran mayoría es más productivo un manual diseñado para portugueses y no parece haber problema en que el manual no sea profesional o editado por una editora especializada.

La tercera parte hace referencia a los elementos que pueden faltar. En primer lugar, los alumnos piden más ejercicios prácticos (86%), en segundo lugar más ejercicios de léxico (80%), más textos escritos y más gramática (77%). Finalmente piden más textos de audio (69%) y de manera residual, ejercicios de detección de errores (43%) y más videos (42%).

Esto se puede explicar con el hecho de que es un manual creado desde cero con el fin de no ser influenciado por materiales generalistas. Así, el manual es un texto realizado y completado cada día, por lo que conforme se va renovando, se añaden más ejercicios y más materiales propios escritos y prácticos.

En la última y cuarta parte se pide a los alumnos que, de manera general, clasifiquen el manual en términos numerables. Un 3% lo considera excelente y un 78% lo considera muy bueno o bueno. Sin embargo, el 17% considera el manual como mejorable y ninguno de los informantes lo consideran malo o muy malo; pero el 3% lo considera pésimo.

7. CONCLUSIONES

En definitiva, aunque obviamente hay muchos aspectos del manual que podrían mejorarse, como las definiciones de las tareas finales; un estudio más profundo de los errores y su aplicación a los objetivos generales de la asignatura; transportar el manual a un formato ebook multimedia; aumento de elementos audiovisuales; más y mejores dinámicas de grupo en el aula o un siempre mejorable cuidado estético y organizacional tanto del manual como de los contenidos, creemos que, de manera general, el manual cumple con las expectativas no solo del aprendizaje del nivel que requiere la Universidade Católica Portuguesa sino también las expectativas de los propios alumnos.

Con este diseño de contenidos y formato holístico de un curso, consideramos que podemos estar cerca de un aprendizaje de lenguas extranjeras de una manera personal y adaptada al perfil de alumno al que nos enfrentamos, con el objetivo de adecuarse no solo al perfil del alumno sino a su propia manera de organizar la realidad. En este caso, la realidad del aprendizaje de una lengua extranjera teniendo en cuenta la lengua materna del alumno, que es, al final, la que organiza la estructura lingüística de cualquier alumno.

Finalmente, somos conscientes de que el uso de un material adaptado a las necesidades de los alumnos no resuelve las transferencias o errores que puedan ser debidos a la lengua materna, ya que sabemos que en el aprendizaje intervienen muchos focos de diversa índole. No se trata pues, de alcanzar la perfección, sino de acercarse a ella en la medida de nuestras posibilidades.

Referencias bibliográficas

- Chenoll Mora, A., Sieberg, B., Franco, M., y Lindemann, V. (2014): Spoken discourse acquisition in multimedia learning environments. En FALAR: A Competência Oral no Ensino de uma Língua Estrangeira=Speaking: Teaching Oral Communication Skills in Foreign Languages (pp. 100–120). Lisboa: CECC- Centro de Estudos de Comunicação e Cultura.
- Consejería de Educación Embajada de España en Portugal La enseñanza de la Lengua Española en Portugal (Informe 2014). (2014): La enseñanza de la Lengua Española en Portugal. mecd.gob.es. Consejería de Educación Embajada de España en Portugal.
- Fernández, S. (1997): Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Martín Martín, J. M. (2000): La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- VV.AA (1996): Plan Curricular Del Instituto Cervantes. Niveles De Referencia Para El Español. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.
- Zapata-Ros, M. (2013): MOOCs, Una visión crítica y Una Alternativa complementaria: la individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. E-LIS. E-Prints in Library & Information Science, 1–25.

Imagen de España y los españoles en Portugal: reflexiones para el ámbito E/LE

Carlos Pazos Justo
Universidade do Minho
carlospazos@ilch.uminho.pt

En las páginas siguientes me propongo hacer algunas reflexiones en torno a la imagen en el ámbito E/LE, partiendo de una propuesta acerca de la naturaleza de las imágenes así como de la imagen de España y los españoles en Portugal. Es, pues, este un trabajo preliminar (de ahí el relativamente extenso apartado bibliográfico) que pretende problematizar cuestiones imagológicas vinculadas al impacto de la representación española en la enseñanza de español en Portugal, con acento en el papel de los manuales.

En los últimos años, coincidiendo con cierto *giro cultural* en el ámbito E/LE, marcado por las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, lo imagológico ha cobrado un protagonismo creciente, a pesar de la relativa escasa importancia que tradicionalmente se le ha prestado. Como indican Araújo e Sá & Pinto (2006: 228):

O conceito “imagem/representação” tem vindo a tomar um lugar central em Didática de Línguas (DL), particularmente no âmbito de estudos sobre os processos de construção e desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural e da comunicação intercultural. Assumindo-se a sua natureza migrante, nómada e *carrefour*, o conceito tem vindo a consolidar uma carga semântica própria em DL: ele remete para uma realidade socialmente construída em função de processos cognitivos, discursivos, históricos e identitários próprios a cada sujeito e grupo, realidade esta capaz de explicar os comportamentos individuais e as relações sociais e que se caracteriza pela natureza evolutiva, fortemente dependente dos seus contextos de produção e de circulação.

Además del trabajo citado, han ido apareciendo otros (Fernández & Leal 2012, por ejemplo), también trabajos de final de máster en Portugal (Oliveira 2012 o Santos 2012), que con sus contribuciones van dando forma a una nueva línea de estudio en el ya de por sí amplio campo de la enseñanza de español como lengua extranjera.

Estos incipientes estudios se enfrentan, en el caso de la enseñanza de español en Portugal, a importantes desafíos debido a, sintéticamente, la emergencia reciente de los estudios de español en el sistema educativo portugués (cfr. *infra*) que, inevitablemente, conlleva un conjunto amplio y poliédrico de obstáculos y desafíos (cfr., por ejemplo, Vigón 2005). Es cierto, por otro lado, que durante los últimos años algunos déficits de los estudios de español se han ido progresivamente subsanando; me refiero específicamente a la publicación, desde *grosso modo* 2012, de diversos manuales y

materiales elaborados para aprendientes portugueses, o también, como ya se ha aludido, a las tesis doctorales y a los ya significativos trabajos de fin de máster presentados en el área.

Abordar el asunto aquí propuesto implica problematizar y plantear preguntas del tipo: ¿qué es y cómo funciona una imagen?, ¿cuáles la imagen portuguesa de España y los españoles?, ¿cómo podemos conocerla, delimitarla? o ¿cuál es su impacto en la enseñanza de español en Portugal? Como ya se ha indicado, en este trabajo, antes que respuestas o conclusiones concretas, me propongo exponer una serie de consideraciones generales e hipótesis de trabajo.

1. NATURALEZA DE LAS IMÁGENES

A menudo, cuando se han tratado cuestiones imagológicas en el ámbito de la enseñanza de español como LE se ha recurrido a interpretaciones y/o conceptos más o menos simples que tienden a otorgar un papel central a los denominados *estereotipos*, habitualmente entendidos como una especie de *mal* inexorable, subyacente a las relaciones culturales o de otra especie entre dos o más comunidades (lingüísticas, generalmente). Estos enfoques parecen como mínimo reductores, a la vez que poco se interrogan sobre la naturaleza de esta o aquella imagen, de sus funciones, orígenes, composición interna o vigencia. Indagar acerca de estas y otras cuestiones es necesariamente un paso previo a su tratamiento en el ámbito E/LE. Lo contrario, entiendo, será intentar avanzar en el conocimiento desde bases poco sólidas y de incierto recorrido.

La **imagología**, “paradigma casi [...] disciplina nueva y sumamente ecléctica [...] ciencia colindante con muchas otras” (Abiada 2004: 16), ha avanzado notablemente en la comprensión del funcionamiento de las imágenes, ofreciendo una serie de recursos teóricos y metodológicos extremadamente útiles en ámbitos como las relaciones económicas, el turismo y etc. (cfr. Lamo 2000: 243 y ss.), pero también para la investigación en enseñanza de lenguas extranjeras. Entendida como “[t]he term is a technical neologism and applies to research in the field of our mental images of the Other and of ourselves” (Beller & Leerssen 2007: xiii) su cometido principal es “understand a discourse of representation rather than a society” (Leerssen 2007: 27)¹.

Interesa aquí, por tanto, entender una imagen dada como **discurso** o incluso **creencia**, no como reflejo fiel, o lo contrario, de la realidad; “as the mental silhouette of the other, who appears to be determined by the characteristics of family, group, tribe, people or race. Such an *image* rules our opinion of others and controls our behaviour towards them” (Beller 2007: 4)². Las imágenes son, por otro lado, **productos**

¹ En texto más reciente, Joep Leerssen (2012: 138) entendía así la *imagología*, proponiendo, aparentemente, una orientación más excluyente:

el estudio de las imágenes mentales que subyacen a la representación narrativa y discursiva de las diferencias culturales y de las percepciones interculturales relativas al Otro, no se centra en *cualquier* forma de representación cultural, sino concretamente en aquellos casos que (a) recurren a caracterizaciones temperamentales y llevan implicadas supuestas psicologías colectivas, y (b) tienen como objeto pretendidos caracteres ‘nacionales’. Como consecuencia de ello, las representaciones de países y sociedades, o de ciudades y regiones, por el mero hecho de describir hechos sociales, geográficos o políticos, no constituyen necesariamente un objeto de estudio para el imagólogo, a menos que estén presentes eventuales elementos ligados a algún tipo de atribución caracterológica. Asimismo, de lo anterior también se deduce que el imagólogo trabaja con representaciones de lo nacional, no tanto con los aspectos referidos a la clase, la raza o el género, si bien en numerosas ocasiones todos estos elementos puedan llegar a superponerse.

² Paralelamente, *imaginario* puede concebirse como:

“The imaginary is seen as the fictional production of reality [...] and as a generator of social image formation, which is in turn understood as a reality surplus that results from the oscillation between individual psychological constructs and their historical and social institutions” (Scherer 2007: 346).

históricos, resultado del contacto directo o indirecto durante siglos entre culturas; condicionadas, en consecuencia, por los “[f]lujos humanos o sociodemográficos, como la emigración y el turismo”, los “[f]lujos materiales y económicos, como las exportaciones o las inversiones” o, con más relevancia aquí, los “[f]lujos simbólicos, como la lengua” (Noya 2002: 16). Como tal, es posible identificar los **orígenes** de una imagen dada, así como las **funciones** (sociales, políticas, etc.) concretas que desempeña en períodos determinados. En este sentido, cabe apuntar que la imagen de una comunidad no será necesariamente unívoca u homogénea; los orígenes, funciones o repertorios que la conforman pueden ser diversos, significando esto que una imagen puede ser compuesta (de *imagentipos*³) y, a la vez, contradictoria. La noción de *imagine* de Joep Leerssen parece recoger esta faceta controvertida de las imágenes:

In practice, images are mobile and changeable as all discursive constructs are. (For his reason, some scholars have preferred, in the past, the term *imagotype* to that of ‘stereotype’) [...] over time, images may spawn their very opposite *counter-images* [...] In practice, these successive counter-images do not abolish each other but accumulate. As a result, in most cases, the image of a given nation will include a compound of layering different, contradictory counter-images, with (in any given textual expression) some aspects activated and dominant, but the remaining counterparts all latently, tacitly, subliminally present. As a result, most images of national character will boil down to a characteristic, or quasi-characterological, polarity: passion and arrogance in the Spaniards, refinement and immorality in the Italians [...] An *imagine* is the term used to describe an image in all its implicit, compounded polarities (Leerssen 2007a: 343-344).

Probablemente una de las características más relevantes a la hora de trabajar con imágenes sea que, en cuanto discursos o creencias, **residen en la cultura**; es decir, son otro más de los muchos elementos que constituyen el repertorio cultural de una comunidad (Machado & Pageaux 2001: 53). Ello implica entenderlas genéricamente no como elaboraciones individuales, sino como compartidas por los miembros adscritos a una misma cultura. En un aula monocultural (el caso más habitual en Portugal), en consecuencia, los/las aprendientes tendrán entrañado un mismo discurso imagológico sobre el(los) *otro(s)*, **heteroimagen**, y sobre sí mismos/as en cuanto comunidad, **autoimagen**.

Entender las imágenes como elementos culturales de una comunidad nos obliga a afirmar que **las imágenes no son falsas**; imputar falsedad a las imágenes de una cultura lo mismo será decir que tal o cual elemento cultural (los gestos, las creencias religiosas o el/la escritor/a más canónico/a, por ejemplo) son también en alguna medida falsos. Ello no significa, evidentemente, desvalorizar el hecho de que determinada representación imagológica esté elaborada a partir de elementos no reales, matizables, interesados, etc. A su vez, como otros elementos culturales, tienden a la **perennidad**, es decir, a pesar de mutar, presentan habitualmente alta resistencia al cambio y/o desactivación.

Se caracterizan igualmente por **homogeneizar** al *otro*, por considerar al *otro* como un todo, sin tener en cuenta frecuentemente la diversidad (geo)cultural, étnica, etc. Son, en esta dirección, **simplificadoras**: tienden a generalizar; al igual que con el principio de economía de la lengua, las imágenes tienden a constituirse como forma mínima de información para un máximo de comunicación (cfr. Pageaux 2004). Por último, son tendencialmente **“profecías que se autocumplen”** porque “[c]ontrolan y

³ Adopto la noción *imagentipo* (cfr. Beller 2007: 9), frente a, por ejemplo, *estereotipo*, por entender que exprime con mayor transparencia el carácter compuesto de una imagen dada; además “o conceito de imagentipo tem a vantagem de não veicular o sentido pejorativo do preconceito e do estereótipo e de sublinhar o carácter colectivo de uma representação” (Simões 2011: 38 -39).

canalizan la percepción de modo que se ve lo que se espera ver” (Lamo 2000: 243); en otras palabras: vemos/creemos lo que queremos ver/crear en función de lo que nuestra cultura nos predispone a ver/crear.

Concluyendo ya este apartado, anoto y adapto (parte de) la tipología de representaciones del *otro*, en función de los capitales atribuidos a la cultura del *otro*, propuesta por Álvaro M. Machado y Daniel-Henri Pageaux (2001: 61-63):

- (i) Realidad cultural extranjera imaginada como siendo superior a la cultura de origen;
- (ii) Realidad cultural extranjera imaginada como inferior o negativa, generando fobias y rechazos;
- (iii) Realidad cultural extranjera imaginada positivamente, sin relaciones jerárquicas (*filia*).

2. IMAGEN DE ESPAÑA Y LOS ESPAÑOLES EN PORTUGAL: UNA PROPUESTA

Delimitar y analizar la imagen portuguesa de España y los españoles no es tarea fácil porque, entre otros motivos, los estudios publicados sobre el asunto a los que he tenido acceso son más bien pocos. A esto habrá que sumar el hecho de que en los trabajos más amplios acerca de la imagen de España en el extranjero (Noya 2002 o Abiada 2004, por citar dos ejemplos diversos) la atención prestada a la representación imagológica lusa es escasa o directamente nula⁴. Sintomáticamente, el periodista portugués Nuno Ribeiro, corresponsal en Madrid durante 20 años, titulaba su intervención en el libro *VAYA PAÍS, cómo nos ven los corresponsales de prensa extranjera*, con un reivindicativo y apesadumbrado “Portugal existe” (Ribeiro 2007). En la actualidad, por otro lado, la metodología más fiable para trabajos ambiciosos en el área implican usualmente el recurso a corpus elaborados (no sólo, es cierto) a partir de amplios estudios de carácter sociológico apoyados en entrevistas, cuestionarios, etc. Estamos, pues, ante un área necesitada aun de proyectos de investigación sólidos que se espera se vayan materializando en los próximos años⁵.

En este trabajo me acerco a la imagen de España y los españoles en Portugal recurriendo a un conjunto heterogéneo y no sistemático de elementos que nos permiten presentar algunas hipótesis acerca de la naturaleza de la representación lusa. Esquemáticamente, las siguientes reflexiones se apoyan en: (i) estudios de variada tipología sobre las relaciones hispano-lusas; (ii) análisis de diversos productos culturales (textos literarios, diccionarios, etc.); y, en buena medida, (iii) mi vivencia y experiencia personal y profesional en el espacio social portugués y, específicamente, en los numerosos debates y actividades realizados con mis alumnas/os de los *Mestrados* con variante de estudios de español⁶.

⁴ Sin duda, el esfuerzo reciente más meritorio en el ámbito los estudios imagológicos peninsulares es el representado por el proyecto de investigación *Imágenes de la identidad y la alteridad en las relaciones luso-españolas: Portugal, Extremadura, España*, llevado a cabo por un grupo de investigadores de la Universidad de Extremadura; fruto de este proyecto es el ya citado *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular* (Fernández & Leal 2012; *vid. también* <https://sites.google.com/site/imagiberia/>). Por otro lado, el Observatorio Imagen de España del Real Instituto Elcano es una fuente de información ineludible (*vid. Bibliografía*).

⁵ Estos trabajos futuros tendrán que reflexionar igualmente sobre la representación de la cultura española que los agentes y organizaciones involucrados proyectan en el espacio social portugués.

⁶ No puedo dejar de agradecer aquí al alumnado (fundamentalmente a las/los de *Língua e Cultura Espanholas*) que a lo largo de los últimos años me ha ayudado con sus comentarios y aportaciones a entender mejor estos asuntos. Agradezco también a Maria Alfredo Moreira (UMinho) y a Jesús Rodríguez (USC) las sugerencias bibliográficas; a Rosario Mascato (USC) los útiles comentarios acerca de la versión final de este texto.

Como hipótesis general, entiendo que la imagen lusa de España y los españoles puede ser analizada desde la noción de *imagemem*. No existiría, de este modo, un discurso imagológico unidireccional acerca de España y los españoles en el Portugal de hoy; si bien es cierto que predomina lo que denomino el *imagotipo neorromántico*, frente al *imagotipo del enemigo* (cfr. *infra*). Por otro lado, entiendo que la imagen lusa actual contradice mucho de lo que se ha venido afirmado desde la segunda mitad del siglo XIX, como por ejemplo “[o]que nos divide na Península, verdadeiramente, é a quase absoluta ignorância que os dois países têm um do outro” (Leal da Câmara [1917] *apud* Sáez 2012: 224). En el Portugal actual se tienen muchas ideas/creencias sobre España y los españoles; la imagen lusa se nutre, quiero decir, de un **conjunto amplio de elementos** de variada especie⁷. Se caracteriza también por representar una España, *grosso modo*, **homogénea**, en sintonía con la tendencia portuguesa de imaginarse como un “espaço histórico cultural sem ‘diferenças’” (Lourenço 1994: 82). En este sentido, cabe pensar que las heteroimágenes lusas tienden a perspectivar desde ecuaciones del tipo *1 país = 1 capital = 1 cultura = 1 lengua = etc.*⁸

Desde probablemente el período de la *Restauração*, el imaginario luso ha representado a España y a los españoles como una especie de (*fiel*) *enemigo*; en palabras de Sánchez Gómez, “[h]istóricamente, gobiernos y súbditos portugueses han visto a España como un vecino grandón y violento, deseoso de engullir entre sus fauces a las tierras lusas” (Sánchez 1997: 147) o, según Adriano Moreira, “a imagem de Espanha [...] secularmente firmada na cultura popular portuguesa, e na convicção de gerações de dirigentes políticos, foi a de constituir uma ameaça permanente à independência nacional” (Moreira 2001: 26). La fraseología portuguesa de tema español (con el manido *De Espanha nem bom vento, nem...* al frente) informa también de lo que denomino *imagotipo del enemigo* (cfr. Torre 2005); igualmente, los diccionarios de portugués lusos, en entradas como *espanhol* o *espanholada*. Por último, las relaciones culturales/literarias luso-españolas (nunca excesivamente intensas en la época contemporánea⁹) o la producción literaria de autores como Eça de Queirós (“De resto amo tudo na Espanha. Somente gostava mais dela, se ela estivesse na Rússia”, *apud* Magalhães 2007: 61; cfr. Reis 2005), entre otros, me permiten esbozar el mencionado *imagotipo del enemigo* como expongo a continuación:

- origen: portugués, en el período de la *Restauração* (s. XVIII); aunque quizás, como hipótesis, estaría de alguna forma relacionado con lo que Lamo de Espinosa denomina “arquetipo ilustrado” occidental (cfr., por ejemplo, Lamo 2000: 244; cfr. *infra*);
- función principal: identitaria, de afirmación de la singularidad portuguesa y contra el llamado *perigo espanhol*¹⁰;

⁷ Sistemáticamente, todos los años propongo un ejercicio en las clases de didáctica de la cultura en E/LE (y otras): a través de una lluvia de ideas, busco información acerca de lo que las/los alumnas/os *ven* de España y los españoles; incluso con alumnas/os con nulo o escaso contacto con la lengua el número de elementos que asocian a España y a los españoles es muy elevado, probablemente sólo comparable (¿y superior?) a lo que *ven* de EE.UU. o el Reino Unido.

⁸ Un caso aparte es el de Galicia y los gallegos que han estado y están probablemente presentes en el imaginario portugués desde épocas remotas. He dedicado alguna atención al asunto en, por ejemplo, Pazos 2011 y 2012.

⁹ Transparentemente, no hace muchos años, el que fuera presidente de Portugal, afirmaba “[s]ou do tempo em que Portugal vivia de costas voltadas para Espanha - o nosso ‘inimigo histórico’ - e em que, na escola primária, se apontava para Aljubarrota como o símbolo máximo da nossa resistência a Castela, ilegitimamente, confundida com Espanha” (Soares 2005: 1).

¹⁰ Sobre el *perigo espanhol*, Hipólito de la Torre explica:

Em Portugal, o ‘perigo espanhol’ tinha sido olhado sempre como realidade ameaçadora a propósito dos indícios mais variados, sensatos uns, exagerados outros. Em última, o sentimento de perigosidade era o resultado de um profundo factor antiespanhol, que consubstanciava a própria essência do nacionalismo lusitano e de umas históricas e inapagadas aspirações iberistas, de perfis mais ou menos latitudinarias, que frequentemente moveram a política portuguesa de Madrid (Torre Gómez 1985: 133).

- actores: élites de los campos del poder y cultural;
- elementos centrales: *enemigos, invasores, fanfarrones, arrogantes, violentos, maleducados*, etc. (algunos elementos parecen comunes al mencionado *arquetipo ilustrado*);
- vigencia: en retroceso tras los procesos democratizadores en España y Portugal, pero latente, sobre todo en sectores de la población de más edad;
- representación negativa, que aleja, separa.

Todo parece indicar que el imaginario portugués actual no está dominado por este imagotipo.

As imagens que circulam em Portugal acerca da língua espanhola e do seu povo são desde há séculos marcadas por aspetos predominantemente negativos, com raízes histórico-culturais antigas, e que estão bem presentes no discurso dos portugueses, que desde sempre assumem que ‘de Espanha nem bons ventos, nem bons casamentos’. Contudo, será que este dito se mantém, ainda, nas mentes de muitos Portugueses? (Simões, Senos & Araújo e Sá 2012: 539).

La pregunta final de las autoras parece ser del todo pertinente una vez que, como decía, el discurso imagológico que establece *españoles = enemigos* aparentemente se erosiona y va poco a poco fosilizándose en expresiones como la citada, al mismo tiempo que cede su espacio en el imaginario luso al que denomino **imagotipo neorromántico**, que describo así:

- origen portugués y español/occidental (cfr. *infra*); parece remontarse al período en los que los dos estados peninsulares iniciaron procesos democratizadores (o antes), aunque su activación efectiva en el imaginario portugués probablemente haya que situarla en fecha más reciente, cuando a partir de 1986 los dos estados inician la llamada integración europea (cfr. Cabero 2004: 43);
- función principal: ante un proceso tan inminente me resulta harto difícil comprender y delimitar cuál o cuáles son las funciones de esta representación, si bien es cierto que, en general, parecen estar relacionadas con un pretenseo deseo de *aproximación* (¿y admiración?) en el que, por ejemplo, la conocida expresión portuguesa “Nuestros hermanos” aparentemente va perdiendo el matiz irónico de otros tiempos;
- actores: decididamente las élites del campo del poder, recuérdese el “Espanha, Espanha, Espanha” de José Sócrates en 2005 (cfr. Soares 2005) pero también la sociedad portuguesa en general, con otro modelo educativo y con relativas facilidades para viajar al país vecino;
- elementos centrales: *paella, toros, flamenco, tapas, siesta, fiesta*, etc.; mujeres *bellas, sensualidad/pasión*¹¹, modernidad, individualismo, informalidad, monolingüismo, *carpe diem*, etc.; todos estos elementos podrían entenderse

A finales de la década de los noventa y principios del presente siglo, las intensas relaciones comerciales parecen haber suscitado una activación del citado *perigo*; según Valentín Cabero (2004: 46):

Hoy, el *perigo español* se expresa particularmente en la alarma económica de aquellos que ven el incremento del control de la economía portuguesa por las empresas españolas y su mayor capacidad de competitividad en el marco económico europeo y en el contexto general de la globalización como un gran riesgo.

Por otro lado, el *perigo espanhol* puede ser entendido desde el marco conceptual desarrollado por Justo G. Beramendi (1991) como un evidente *referente de oposición* histórico en Portugal.

¹¹ Habrá que entender la representación de la mujer y la *sensualidad/pasión* españolas en el imaginario portugués no como cosa reciente; Carlos Reis (2005: 176), por ejemplo, al abordar cuestiones imagológicas peninsulares, ya citaba la “selecta colonia de espanholas que circulava nos ambientes boémios da Lisboa oitocentista” y las representaciones asociadas.

como propios del “arquetipo romántico”¹², de ahí que no podamos analizar esta representación como una elaboración netamente portuguesa (se nutre, con toda probabilidad, también de discursos oriundos del sector turístico español¹³, entre otros);

- vigencia: actual y en expansión; dominante (¿hegemónico?) en sectores más jóvenes de la sociedad;
- representación amable, positiva, que atrae o aproxima.

3. IMÁGENES EN EL ÁMBITO E/LE EN PORTUGAL

Como apuntaba al inicio, las orientaciones de los principales documentos reguladores y/o orientadores en la enseñanza de LE han promovido un nuevo (y necesario, anoto) interés hacia las cuestiones imagológicas, entendidas éstas en un sentido amplio. Más en detalle, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002; en adelante *MCERL*) introduce dentro de las denominadas Competencias Generales, el Conocimiento Sociocultural, la Consciencia Intercultural o las Destrezas y Habilidades Interculturales donde, con mayor o menor énfasis, se destaca el papel de las imágenes en la enseñanza de LE. Resalto en este sentido lo siguiente:

- Conocimiento Sociocultural: “conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma”; “puede que esté distorsionado por los estereotipos” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002: 100).
- Consciencia Intercultural: “conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’”; “la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales” (*id.*: 101).
- Destrezas y Habilidades Interculturales: la “capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera”; la “capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas”; y la “capacidad de superar relaciones estereotipadas” (*id.*: 102).

¹² Los arquetipos “ilustrado” y “romántico”, según Javier Noya (2002: 62), se componen de ideas/creencias como las siguientes:

Arquetipo ilustrado (s. XVIII)	Arquetipo romántico (s. XIX)
País en decadencia	País no desarrollado
Occidental, europeo	Oriental, exótico
Integrista, fundamentalista	Anarquista, individualista
Intolerante	Hipertolerante
Indolente	Hiperactivo
Calculador, astuto, frío	Caliente, apasionado
Avaro	Generoso
Toledo, Escorial	Sevilla, Granada
Conquistador	Guerrillero
Católico	Pagano
Masculino	Femenino
Visión negativa...	Visión positiva...
Pero somos iguales, civilizados	Pero somos distintos, no civilizados

¹³ Que a su vez, a modo de lo que podríamos llamar *efecto (Bienvenido) Mr. Marshall*, se alimenta igualmente de la mirada extranjera (cfr. Storm 2013).

Como se puede apreciar, el *MCERL* otorga a las imágenes un papel no menor en la enseñanza de LE, e incluso explicita la necesidad de abordar estas cuestiones al introducir entre los conocimientos socioculturales, los “valores, las creencias y las actitudes” asociados a factores como “[p]aíses, estados y pueblos extranjeros” (*id.*: 100-101). En todo caso, parece partir de unas premisas concretas, como decíamos más arriba, donde el *estereotipo* es entendido tendencialmente como problema.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes 2006; en adelante *PCIC*), partiendo explícitamente de las orientaciones del *MCERL*, enfatiza la concepción del/de la alumno/a como *hablante intercultural*, capaz de situarse y establecer puentes entre dos culturas. Es notorio, en esta dirección, el esfuerzo dedicado al inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* dentro la dimensión cultural.

Como vemos, tanto el *MCERL* como el *PCIC* con sus orientaciones argumentan y apoyan que los involucrados en la enseñanza de E/LE le dediquemos atención también a las imágenes. Sin embargo, en función de lo expuesto más arriba, cabría repensar la perspectiva que sobre las imágenes (o, como se denominan en general en los documentos citados, los *estereotipos*) se desprende de tales documentos. Entenderlos como un obstáculo rechazable o cuestionable supone poner en tela de juicio un elemento más de la cultura de los/las aprendientes; como afirma Rogelio Ponce de León, se debe actuar “sin prejuzgar el imaginario de [en este caso] los portugueses sobre lo español” (Ponce de León 2006: 253). Ello no implica, por supuesto, dejar de entender que las “imagens de um sujeito, grupo ou sociedade, acerca dos outros e suas línguas têm uma funcionalidade pragmática e influenciam a percepção, a acção e a relação intercultural” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira 2007: 29).

Considero que la representación imagológica de los/las aprendientes portugueses/as, amplia y altamente compartida como apuntaba más a arriba, puede entenderse como un conjunto de **conocimientos previos** útiles para, significativamente, el tratamiento del componente cultural en E/LE. A la hora de trabajar con éstos, propongo: (i) confirmar aquellos aspectos de la imagen que (más) se aproximen a lo considerado como real o apropiado; (ii) ampliar o matizar aquellos aspectos de la imagen que sean reduccionistas o inexactos; (iii) problematizar aquéllos otros que se distancien manifiestamente de lo considerado real. Sin embargo, la estrategia didáctica más relevante será trabajar con la imagen del alumnado sin hacer de ello el eje de nuestra actividad docente y, sobre todo, sin poner en causa la legitimidad de cualquiera de los elementos que la componen. Recalco, incidir por sistema en elementos de la imagen del alumnado, que coinciden muchas veces con una (auto)representación de lo español *romántica*, en el sentido antes expuesto, puede llevar a resultados indeseados¹⁴. Parece evidente, en todo caso, que la **labor** del/de la **docente** es fundamental. Además de una sólida formación que incluya cierta familiaridad con los discursos imagológicos sobre España y los españoles en general, el portugués en particular, debe ser capaz de resistir a la tendencia que a todos/as afecta de reproducción de determinadas ideas/creencias, también imagológicas; es decir, el/la docente debe ser consciente de sus (auto)imágenes y del papel que deben ocupar dentro del aula.

¹⁴ Pongo el siguiente ejemplo: si los/las aprendientes ya saben que uno de los platos propios de la gastronomía española es la tortilla de patatas ¿de qué sirve dedicar tiempo y esfuerzos a la tortilla en nuestras clases? ¿No estaremos, de este modo, contribuyendo a solidificar una determinada imagen además de hacer un uso mejorable del tiempo al no ampliar los conocimientos acerca la lengua/cultura meta? Como ejemplo de resultados indeseados animo (no sin algunas dudas) a los lectores de este trabajo a reflexionar a través de la consulta de algunos de los carteles del concurso “Pinta tu España. Dibuja tú mismo el cartel. ‘Un viaje cultural a España’ En el ámbito del ‘X Premio Pilar Moreno Díaz de Peña’”, 2013 (*vid.* <http://es.calameo.com/read/000656028d109c64d34fb>).

En el proceso enseñanza-aprendizaje de LE intervienen, como vamos viendo, varios factores a la hora de promover (o lo contrario) una determinada imagen de la cultura meta (y de la asociada a la lengua materna): docentes, alumnos/as, manuales y materiales, programas, directivas oficiales, instituciones vinculadas a la LE (léase, por ejemplo, el Instituto Cervantes en el contexto portugués), decisiones curriculares, etc. (cfr. Araújo e Sá 2008: 154). En este sentido, y antes de dedicar algunas líneas al tema de los manuales, considero que abordar la enseñanza de E/LE desde una perspectiva como la aquí propuesta significa entender, en línea con lo que decíamos acerca del imagotipo *del enemigo*, que la “enseñanza y la divulgación de la lengua española en Portugal ha estado históricamente condicionada por factores de orden extralingüístico, que se podrían resumir en una representación muy concreta –por lo general negativa– sobre el español en la conciencia de los portugueses” (Ponce de León 2009: 121). Ello puede condicionar significativamente la posición del español como LE en Portugal, no tanto (en los días de hoy) en lo que tiene que ver con la relación del/de la aprendiente con la lengua y su cultura, sino, por ejemplo, en lo relativo a la integración del profesorado de español en los centros de enseñanza (primaria, secundaria e incluso superior). En un contexto de acelerado (apresurado en ocasiones) proceso de introducción del español como LE en las escuelas portuguesas (también en la universidad)¹⁵, la representación de lo español puede obstaculizar académica o profesionalmente de forma apreciable el trabajo en E/LE en varias direcciones, comprometiendo, en el peor de los escenarios posibles, su futuro.

3.1. El papel de los manuales

Afortunadamente, en la actualidad nuestros/as alumnos/as ya no tienen que enfrentarse obligatoriamente a manuales *todoterreno*; aquellos manuales que tanto eran (y son, claro) utilizados por aprendientes japoneses/as adultos/as como por aprendientes portugueses/as adolescentes, por poner dos ejemplos. Como se sabe, esto se debe al relativamente reciente, digamos, *boom* de E/LE, pero también, en el caso portugués, a la escasa presencia del español en la época contemporánea:

Un ejemplo suficientemente esclarecedor es la fecha tardía de la primera gramática española para uso de los portugueses, que se publicó en Oporto, en 1848. Si nos centramos en el siglo XX, sólo dispongo de noticias de tres manuales para la enseñanza de español en Portugal: la *Gramática elemental de la lengua española* (Lisboa 1947) de Pablo Gayán Hernanz, la *Gramática espanhola para portugueses* (Oporto 1948) de Julio Martínez Almoyña y el *Español para lusitanos. Método práctico de lengua española* (Coímbra 1952) (Ponce de León 2009: 120).

La **inexistencia** de una **tradición** entre las editoriales portuguesas en lo relativo a E/LE ha significado un serio déficit que en un primer momento, no hace mucho (cfr. *supra*), se intentó salvar replicando la oferta editorial pensada para otras lenguas; es decir, parece que el impulso inicial fue el de *traducir* los manuales elaborados para otras lenguas (sobre todo el francés, aparentemente). Referir estas cuestiones no me parece ocioso si tenemos presente el, en general, “poder impositivo” de los manuales en el sistema educativo en varias direcciones (Vieira, Marques & Moreira 1999: 527). En el

¹⁵ Según datos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Lisboa, el número de alumnos/as de español LE en la enseñanza primaria y secundaria portuguesa ha experimentado un crecimiento vertiginoso desde mediados de la década pasada: de *una clase* (35 alumnos/as) en 1991-1992, en los últimos cursos se ha superado la barrera de los 100 mil (Consejería de Educación 2012: 5).

proceso enseñanza-aprendizaje de LE, de E/LE en particular, la centralidad (¿hegemonía?) de los manuales parece cosa obvia.

Teniendo en cuenta lo anterior, me parecen especialmente relevantes las reflexiones de Minna Maijala acerca del asunto que nos ocupa:

Foreign languages are generally taught from the perspective of the home culture, and foreign language textbooks are therefore an important medium in cross-cultural representation. They determine to a major degree how foreign language teaching is organized and contain what is often called as a 'hidden curriculum', reflecting and perpetuating, as it often does, received opinions and views on the foreign target culture. Foreign language textbooks always project an image of the target culture's national and social setting and often express this in simplified. It is therefore important always to keep in mind that the perspective on the target language field is affected by the examples, norms and values of the national country (Maijala 2007: 418).

En primera instancia, parece del todo asumible afirmar el **papel central** de los manuales en la conformación de una imagen de la lengua/cultura meta; como afirman, entre otros, Fernández & Amador (2012: 462), “los manuales se nos presentan como un tipo de texto especialmente activo en la configuración de la imagen del tándem lengua-cultura de partida”. Por otro lado, sería necesario analizar cada manual para confirmar la presencia de la “perspective of the home culture”, entre otras cosas porque muchos de los proyectos editoriales en Portugal cuentan con la participación de especialistas españoles. Desde otro punto de vista, no es otra sino ésta la orientación aparentemente más apropiada: parece lógico que, partiendo de una perspectiva intercultural, los manuales de E/LE en Portugal establezcan un diálogo explícito con la representación imagológica que los aprendientes, en cuanto miembros de una cultura, poseen. Lo contrario sería retrotraernos, por lo menos, a la enseñanza-aprendizaje de LE *preMCERL*¹⁶.

A pesar de que los *Critérios de apreciação, seleção e adoção de manuais escolares* (vid. Bibliografía), establecidos por la autoridad educativa competente en Portugal, nada indican específicamente, el énfasis en lo relativo a lo imagológico en los manuales, a mi entender, debe recaer primeramente en los procesos de **evaluación**. Es aquí donde las diferentes propuestas editoriales deben ser analizadas teniendo en cuenta la representación de la lengua/cultura meta con criterios rigurosos y espíritu crítico. Aunque es verdad, como apunta Helena Vasconcelos (2013: 278), que el/la docente tiene, digamos, la última palabra, una vez acreditado por la entidad competente y seleccionado por una escuela el manual se convierte en una herramienta obligatoria para los/las aprendientes.

A continuación indico tres elementos que deben, en mi opinión, estar presentes en los criterios llamados a evaluar los manuales desde el punto de vista de lo imagológico. En primer lugar, considero fundamental cuestionar qué **idea de cultura** se asocia al español. Así por ejemplo, en función de las orientaciones de las agencias centrales de planificación lingüística del español (léase, por ejemplo, el Instituto Cervantes; cfr. Valle 2009) existe una tendencia a acoger una representación en los manuales *panhispánica*, es decir, que incluye las culturas de (¿todos?) los países donde se habla español o, mejor, donde el español es lengua oficial. Pongo en duda que esta sea la mejor orientación para enseñar/aprender E/LE en Portugal. A esto, habría que sumar otra interrogante pues el “caso de España, un Estado multicultural, entraña gran complejidad para determinar qué patrones son comunes a todos los españoles” (Aarón

¹⁶ Y, por qué no decirlo, reincidir en esos manuales/(materiales) modelo *esperanto*, que con una única estructura, el mismo grafismo, idénticas ilustraciones, etc. sirven para enseñar/aprender cualquier lengua.

Garrido *apud* Ponce de León 2006: 253). De este modo, cuestionar la representación de la cultura española (recuérdense las tendencias homogeneizadoras y simplificadoras de las imágenes) se impone como tarea prioritaria, siempre con el horizonte deseable de la diversidad y la amplitud (que no lo estrambótico y asistemático).

Otro elemento, más obvio probablemente, a tener en cuenta en los mencionados criterios de evaluación está relacionado con el análisis de las **ilustraciones**. En un contexto en el que lo visual parece ocupar un lugar preponderante, la representación que construyen las ilustraciones debe ser un foco de especial atención¹⁷.

Por último y estrechamente relacionado con lo inmediatamente anterior, cabe tener presente lo **explícito** y lo **implícito** en los manuales:

nível explícito, correspondente àquilo que se pretende transmitir de forma consciente, existindo uma clara intencionalidade de fazê-lo; o nível implícito, que se situa ao nível das mensagens latentes, do inconsciente, da ausência de intencionalidade na sua transmissão (Morgado 2004: 39).

Dado el carácter cultural de las imágenes (residen en la cultura, decíamos más arriba), su proyección en los manuales(/materiales) responde a menudo, entiendo, a lo no pautado o previsto, formulándose como discurso no necesariamente explícito, consciente. El análisis previo de manuales tendrá que tener también en consideración esta cuestión.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Reitero, en primer lugar, que este trabajo se entiende como preliminar, de acercamiento; es por ello que lo referido en las páginas anteriores pretende sobre todo problematizar y proponer algunas hipótesis de análisis. Dicho esto, y esquemáticamente, apunto:

- En relación al binomio España-Portugal, lo imagológico está necesitado todavía de programas de investigación ambiciosos; en el ámbito E/LE en Portugal especialmente.
- Para analizar el papel de las imágenes en la enseñanza-aprendizaje de E/LE, será necesario partir de un conocimiento sólido del funcionamiento de éstas. Destaco, en este sentido, el carácter cultural de las imágenes.
- Como punto de partida, considero que podemos acercarnos a la imagen de España y los españoles desde las abstracciones analíticas expuestas: el imagotipo *del enemigo* y el imagotipo *neorromántico*.
- Encarar la imagen de los/las aprendientes como un *problema* no parece pedagógicamente la mejor opción; como un elemento más de su cultura debe ser tratada desde una perspectiva intercultural, como conocimientos previos, por ejemplo; en el aula de E/LE, por tanto, no deben tener cabida objetivos que pasen por negar/desconsiderar/etc. la imagen de los/las aprendientes.
- Incidir insistentemente en la imagen de España y los españoles no parece la mejor estrategia didáctica: contrariamente a lo esperado, puede consolidar una determinada imagen y obstaculizar la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades lingüístico-culturales.

¹⁷ Según María Jesús Fernández y Silvia Amador:

La ilustración en el manual se presenta como un artefacto imprescindible para el conocimiento de la cultura meta, muy especialmente por medio de fotografías de espacios, gentes y objetos, cuya función va mucho más allá de la meramente ilustrativa. En algunos casos será una función representativa, en otros llega a ser dialéctica, promoviendo el debate y el cuestionamiento de imágenes mentales, de actitudes y hábitos sociales, de estereotipos y clichés culturales, revelando la distancia o la proximidad cultural (Fernández & Amador 2012: 475).

- Es necesario introducir cuestiones imagológicas a la hora de seleccionar y utilizar los manuales de E/LE. Asimismo, lo imagológico debería tener cabida en la formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Abiada, José Manuel López de (2004): “Teoría y práctica de los estudios imagológicos: hacia un estado de la cuestión” in José Manuel López de Abiada & Augusta López Bernasocchi (eds.): *Imágenes de España en culturas y literaturas europeas (siglos XVI-XVII)*, Madrid, Verbum (Colección Ensayo), pp. 13-62.
- Andrade, Ana Isabel, Araújo e Sá, Maria Helena & Moreira, Gillian (2007): *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*, Cadernos do LALE, Série Propostas, nº 4.
- Araújo e Sá, Ma. H. & Pinto, S. (2006): “Imagens dos outros e as suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística” in R. Bizarro (org.): *A escola e a diversidade linguística cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal Editores, pp. 227-240.
- Beller, Manfred (2007): “Perception, image, imagology” in Manfred Beller & Joep Leerssen (eds.): *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, Amsterdam / New York, Rodopi, pp. 4-16.
- Beller, Manfred & Leerssen, Joep (eds.) (2007): *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, Amsterdam / New York, Rodopi.
- Beramendi, J. G. (1991): “El Partido Galleguista y poco más: organización e ideologías del nacionalismo gallego en la II República”, in Justo González Beramendi & Ramón Máiz (comps.): *Los Nacionalismos en la España de la II República*, Consello da Cultura Galega/Siglo Veintiuno, Santiago de Compostela/México, pp. 127-170.
- Cabero Diéguez, Valentín (2004): *Iberismo y Cooperación. Pasado y futuro de la Península Ibérica*, Porto, Campo das Letras.
- Consejería de Educación [2012]. *La enseñanza de la LENGUA ESPAÑOLA en PORTUGAL. Curso 2011/12. Escuelas Públicas de Enseñanza Básica y Enseñanza Secundaria*, [Lisboa], Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal (accesible en: <http://www.educacion.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/informe-el-espa-ol-en-portugal-2011-2012/informe%20el%20espa%C3%B1ol%20en%20portugal%202011%202012.pdf> [última consulta, 16/10/2014]).
- Fernández, M^a Jesús & Amador, Silvia (2012): “La representación del otro ‘ibérico’ en manuales de enseñanza de portugués y español/LE” in María Jesús Fernández García & María Luísa Leal (coords.): *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular*, Mérida, Gobierno de Extremadura, pp. 461-482.
- Fernández García, María Jesús & Leal, María Luísa (coords.) (2012): *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular*, Mérida, Gobierno de Extremadura.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva (accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [última consulta, 16/10/2014]).
- Lamo de Espinosa, Emilio (2000): “La imagen de España en el exterior. Conclusiones de una investigación” in *Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 189: 243-268 (accesible en: http://www.magrama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/Revistas/pdf_reeap%2Fr189_11.pdf [última consulta, 16/10/2014]).
- Leerssen, Joep (2007): “Imagology: History and method” in Manfred Beller & Joep Leerssen (eds.): *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, Amsterdam / New York, Rodopi, pp. 17-32.
- Leerssen, Joep (2007a): “IMAGE” in Manfred Beller & Joep Leerssen (eds.): *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, Amsterdam / New York, Rodopi, pp. 342-344.

- Leerssen, Joep (2012): “Imágenes nodales (el ejemplo de Carmen)” in María Jesús Fernández García & María Luísa Leal (coords.): *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular*, Mérida, Gobierno de Extremadura, pp. 137-147.
- Lourenço, Eduardo (1994): “A Espanha e nós” in Eduardo Lourenço: *A Europa e nós ou as duas razões*, Lisboa, INCM, pp. 79-85.
- Machado, Álvaro Manuel & Pageaux, Daniel-Henri (2001): *Da literatura comparada à teoria da literatura*, 2ª ed., Lisboa, Presença.
- Magalhães, Gabriel (2007): “Visita guiada à casa ibérica (1801-1900)” in Gabriel Magalhães (coord.): *RELIPES. Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início de século até a actualidade*, Covilhã/Salamanca, UBI/Celya, pp. 47-124.
- Maijala, Minna (2007): “Schoolbooks” in Manfred Beller & Joep Leerssen (eds.): *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, Amsterdam / New York, Rodopi, pp. 418-420.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, Anaya (accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [última consulta, 16/10/2014]).
- Moreira, Adriano (2001): “A tensão ibérica” in Hipólito de la Torre Gómez & António José Telo (coords.): *La mirada del otro. Percepciones luso-españolas desde la historia*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, pp. 25-33.
- Morgado, José Carlos (2004): *Manuais escolares. Contributo para uma análise*, Porto, Porto Editora.
- Noya, Javier (2002): *La imagen de España en el exterior. Estado de la cuestión*, [Madrid] Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos (accesible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/1c9cbb004f0195cd88d6ec3170baead1/Noya_Imagen_Espana_Exterior.pdf?MOD=AJPERES [última consulta, 16/10/2014]).
- Oliveira, Jacinta Marta Peixoto de (2012): *A caminho do saber sócio-cultural: “do estereótipo à realidade”*, Trabajo de Fin de Máster en *Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário*, Universidade do Minho (accesible en: <http://hdl.handle.net/1822/24122> [última consulta, 16/10/2014]).
- Pageaux, Daniel-Henri (2004): “Da imagética cultural ao imaginário” in Pierre Brunel & Yves Chevreil (orgs.): *Compêndio de literatura comparada*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 131-166.
- Pazos Justo, Carlos (2011): “A imagem da Galiza e dos galegos em Portugal entre fins do século XIX e primeiras décadas do XX: do imagotipo negativo ao imagotipo de afinidade”, *Veredas*, 16: 39-69 (accesible en: <http://hdl.handle.net/1822/25830>).
- Pazos Justo, Carlos (2012): “Galegos, galego-portugueses ou espanhóis? Hipóteses e contributos para a análise das origens e funções da imagem atual da Galiza e dos galegos em Portugal”, *Diacrítica*, 26/2: 431-443 (accesible en: <http://hdl.handle.net/1822/23077>).
- Ponce de León, Rogelio (2006): “Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de español en Portugal” in Rosa Bizarro (org.): *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, Porto, Areal, pp. 249-259.
- Ponce de León, Rogelio (2009): “La enseñanza del español en la universidad portuguesa” in Agustín Barrientos Clavero (coord.): *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Vol. I, Cáceres, ASELE, pp. 119-128 (accesible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0119.pdf [última consulta, 16/10/2014]).
- Reis, Carlos (2005): “Espanha e Portugal: labirinto de labirintos” in Tobias Brandenberger & Henry Thorau (eds.): *Portugal und Spanien: Probleme (k)einer Beziehung/Portugal e Espanha: Encontros e Desencontros*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 175-190.
- Ribeiro, Nuno (2007): “Portugal existe” in Werner Herzog (coord.): *VAYA PAÍS, cómo nos ven los corresponsales de prensa extranjera*, Madrid, Santillana Ediciones generales, pp.193-203.
- Sáez Delgado, Antonio (2012): “Miren ustedes. Portugal visto de Espanha: Leal da Câmara y España” in María Jesús Fernández García & María Luísa Leal (coords.): *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular*, Mérida, Gobierno de Extremadura, pp. 215-225.
- Sánchez Gómez, L.A., (1997): “Españoles y portugueses: la visión del otro” in *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 4, 141-156.
- Santos, Tânia Sofia Moura (2012): *Quebrar estereótipos na aula de ELE, seguindo uma perspectiva intercultural*, Trabajo de Fin de Máster en *Ensino do Português e Língua Estrangeira* –

- Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário*, Universidade do Porto (accesible en: https://www.google.pt/search?q=Quebrar+estere%C3%B3tipos+na+aula+de+ELE%2C+seguindo+uma+perspetiva+intercultural&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-PT:official&client=firefox-a&channel=sb&gfe_rd=cr&ei=9-BEVOagBOir8wFLjoG4Bw [última consulta, 16/10/2014]).
- Soares, Mário (2005): “A Vizinha Espanha” in *Arquivo e Biblioteca de la Fundação Mário Soares*, http://www.fmsoares.pt/mario_soares/textos_ms/002/51.pdf (última consulta, 16/10/2014).
- Scherer, Stefan (2007): “Imagination, imaginary” in Manfred Beller & Joep Leerssen (eds.): *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, Amsterdam / New York, Rodopi, pp. 345-347.
- Simões, Ana Raquel, Senos, Susana & Araújo e Sá, Maria Helena (2012). “Imagens/Representações de alunos no final da escolaridade obrigatória em Portugal acerca da língua espanhola” in María Jesús Fernández García & María Luisa Leal (coords.): *Imagologías Ibéricas: construyendo la imagen del otro peninsular*, Mérida, Gobierno de Extremadura.
- Simões, Maria João (2011): “Cruzamentos teóricos da imagologia literária: imagotipos e imaginário” in Maria João Simões (coord.): *Imagotipos literários: processos de (des)configuração na imagologia literária*, Coimbra, Centro de Literatura Portuguesa, pp. 9-53.
- Storm, Eric (2013): “Una España más española. La influencia del turismo en la imagen nacional” in Javier Moreno Luzón & Xosé M. Núñez Seixas (eds.): *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX*, Barcelona, RBA, pp. 530-559.
- Torre Gómez, Hipólito De La (1985): *Do “Perigo Espanhol” À Amizade Peninsular. Portugal-Espanha (1919-1930)*, Lisboa, Editorial Estampa.
- Torre, Mariela de la (2005): “Falar à espanhola” – amores e desamores na fraseologia portuguesa” in Brandenberger, Tobias e Thorau, Henry (eds.): *Portugal und Spanien: Probleme (k)einer Beziehung/Portugal e Espanha: Encontros e Desencontros*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 291-300.
- Valle, José del (ed.) (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid, Iberoamericana / Frankfurt am Main, Vervuet.
- Vasconcelos, Helena (2013): “Manuais escolares de Espanhol Língua Estrangeira: uma visão estereotipada?” in Eduardo Tobar (ed.): *V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 263-281.
- Vieira, Flávia, Marques, Isabel & Moreira, Maria Alfredo (2009): “Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar” in VV.AA: *Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 527-544.
- Vigón Artos, Secundino (2005): “La enseñanza del español en el sistema educativo portugués” in *Revista redELE*, n.º especial (accesible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_45Vigon.pdf?documentId=0901e72b80e4de22 [última consulta, 17/10/2014]).

PÁGINAS WEB

- Critérios de apreciação, seleção e adoção de manuais escolares*, Ministério da Educação e Ciência, <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=355#i>
- Proyecto de investigación *Imágenes de la identidad y la alteridad en las relaciones luso-españolas: Portugal, Extremadura, España*, <https://sites.google.com/site/imagiberia/>
- “Pinta tu España. Dibuja tú mismo el cartel. ‘Un viaje cultural a España’ En el ámbito del ‘X Premio Pilar Moreno Díaz de Peña’”, <http://es.calameo.com/read/000656028d109c64d34fb>
- Observatorio Imagen de España del Real Instituto Elcano, http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/observatorio-imagen-espana/

Estereotipos en el léxico disponible de universitarios portugueses

Elena Gamazo Carretero
Universidade de Coimbra
elenagamazo@uc.pt

0. INTRODUCCIÓN

El presente artículo consiste en una descripción, a través de un análisis cuantitativo y cualitativo, del lexicón mental que disponen los universitarios portugueses sobre centros de interés relacionados con España, con el objetivo de delimitar los estereotipos existentes en esta determinada comunidad de habla.

La investigación se asienta en las pautas metodológicas de disponibilidad léxica y su mecanismo de recolección de datos. Los corpora pertenecen a universitarios portugueses de la Faculdade de Letras de la Universidade de Coimbra (FLUC), de las licenciaturas de *Línguas Modernas* (LM) y *Turismo, Lazes e Património* (TLP).

Dichos corpus, recogidos en lengua escrita bajo el criterio de lista abierta y tiempo fijo, facilitan unos porcentajes de frecuencia a los que se le aportará una explicación social mediante el análisis de las variables sociolingüísticas.

Es de interés pedagógico para el docente tanto conocer la imagen mental, aceptada y representativa que los estudiantes poseen sobre los miembros de la comunidad del idioma que adquieren, como comprender la cultura de la sociedad en la que enseña, para llevar a cabo un plan de aprendizaje adecuado en el aula.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Disponibilidad léxica

Una de las vertientes de la lingüística aplicada es la *Disponibilidad Léxica (DL)* cuyo objetivo es recoger y analizar posteriormente el léxico disponible de una determinada comunidad de habla.

El *léxico disponible* dista del *léxico básico*, pues este último está compuesto por las palabras más frecuente en una lengua con independencia del tema tratado y, *el disponible* corresponde a las voces que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación. De este modo se pretende descubrir qué palabras sería capaz de usar un hablante en determinados contextos de comunicación.

La categoría de palabras que conforman el *léxico disponible* suelen ser sustantivos, mientras que en el *léxico básico* acostumbran a ser palabras gramaticales. Los sustantivos aparecen en posiciones más lejanas que verbos y adjetivos.

1.2. Aplicaciones pedagógicas de la disponibilidad léxica

En los albores de los años cincuenta comenzaron los estudios sobre disponibilidad léxica en Francia (Gougenheim: 1956). Este primer trabajo nació con el objetivo de crear materiales de enseñanza de francés como Lengua Extranjera, para ser empleados en las antiguas colonias. Desde esta fecha han sido constantes las investigaciones realizadas bajo dicha disciplina.

España e Hispanoamérica son punteros en la publicación de estos estudios léxicos. Así nació el Macro Proyecto Panhispánico, dirigido por Humberto López Morales, que consiste en recopilar el léxico disponible de estudiantes preuniversitarios en los territorios de habla hispana, para elaborar diccionarios de disponibilidad léxica.

En Portugal los estudios son más recientes. M^a Victoria Galloso Camacho y Josefina Prado Aragonés han realizado interesantísimos estudios limítrofes en las provincias de *Andalucía-Algarve* y *Extremadura-Alentejo*. Por otra parte, encontramos pequeñas aportaciones, en formato de *TFM*, trabajos finales de máster.

1.3. El concepto *Estereotipo*

El *Estereotipo* ha sido contemplado a lo largo de los años por diversas ciencias como la psicología, la psiquiatría o las ciencias sociales. En este estudio nos referiremos a él desde una perspectiva sociolingüista. Se persigue el objetivo de conocer la actitud de los hablantes y los posibles prejuicios lingüísticos que los universitarios portugueses poseen sobre España.

A continuación se pueden observar algunas de las definiciones que a lo largo de los años han categorizado al concepto *estereotipo*:

Autor	Definición
Brigham (1971)	Generalización injustificada.
Taifel (1978)	Consenso de opinión sobre rasgos atribuidos a un grupo.
Ashmore y Del Boca (1981)	Creencias mantenidas por un individuo en relación a un grupo.
Lamo de Espinosa (1993)	Mapa cognitivo que simplifica una realidad poco conocida para hacerla manejable y comprensible.

Tabla 1. Definición de *estereotipo*

En este trabajo se concretiza la definición de *estereotipo* como, imagen mental que una comunidad de habla ostenta sobre otra sociedad. Idea preconcebida extraída de la comparación de comportamientos socioculturales que distan en ambas culturas.

1.4. Influencia de los estereotipos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua

Delimitar estereotipos conduce a conocer la imagen, aceptada y representativa, que los estudiantes poseen sobre los miembros de la comunidad del idioma que están adquiriendo. Asimismo, facilita al docente comprender el contexto social en el que enseña.

En consecuencia, no solo hay que considerar los estereotipos como pretexto en actividades sobre contenido cultural, sino también como una suculenta fuente de información para definir el enfoque de las programaciones de aula desde una perspectiva intercultural.

Como se demostrará en el apartado experimental de este estudio, los estereotipos sobre una determinada comunidad de habla son compartidos, en su mayoría, por los miembros de una misma sociedad y por el resto de las sociedades. Esta “identificación social” emerge a raíz de las actitudes que adquieren los hablantes, de modo inconsciente, en su proceso de formación. Actitudes influenciadas por los contextos que les rodean, donde, sobre todo, juegan un papel decisivo los *Mass Media*¹ (televisión, radio, prensa, cinematografía, internet). Los input que un sujeto recibe a través de ellos, son analizados y comparados con sus propios referentes culturales, limitando juicios de valor sobre esa comunidad.

Estos juicios, manifestados a través de estereotipos, influyen en las relaciones interculturales entre las comunidades enfrentadas. Hecho que se refleja en el aula de E/LE al sustentar una carga cultural mayor que otras áreas de enseñanza.

Ahora bien, este influjo puede ser positivo o negativo. Pero, qué entendemos por estereotipo positivo y estereotipo negativo, o dicho de otro modo, ¿lo positivo/negativo para un hablante portugués es igual a lo positivo/negativo para un hablante español?. En este sentido los estereotipos de motivación positiva fomentaran el aprendizaje y, por el contrario, los estereotipos de motivación negativa dificultan el aprendizaje. El docente debe plantearse estas cuestiones y reflexionarlas antes de elaborar los materiales de trabajo. Para erradicar un estereotipo es necesario asimilar aspectos culturales y socioculturales con el fin de alcanzar una integración en la cultura meta.

2. ESTEREOTIPOS EN EL LÉXICO DISPONIBLE DE UNIVERSITARIOS PORTUGUESES

2.1. Aproximación al objeto de estudio

Como se ha podido apreciar desde el comienzo de este artículo, el estudio consta de tres objetivos fundamentales. En primer lugar, desde un punto de vista filológico se ha tratado de descubrir el lexicón mental que disponen los universitarios portugueses de la ciudad de Coímbra, mediante la aplicación de una prueba de disponibilidad léxica. Una vez acotada esta información se delimitaron los estereotipos que reflejaban los córpora.

Posteriormente, con los listados de estereotipos elaborados, desde la perspectiva pedagógica, se realizó una reflexión más exhaustiva mediante un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, para conocer la imagen aceptada y representativa que los hablantes lusos tiene sobre los miembros de la comunidad del idioma que están adquiriendo. Asimismo, también tomó relevancia, el hecho de comprender la sociedad portuguesa por parte del docente nativo español.

En último estancia, a través de los resultados, se pretende mostrar las posibles aplicaciones² en la didáctica del Español como Lengua Extranjera en Portugal.

Se esperaba encontrar tanto estereotipos positivos como negativos, que tendrían que ser tratados de diferente manera en las aplicaciones didácticas posteriores.

La disponibilidad léxica fue el sistema escogido para la recolección de datos. Se trata de un método consolidado, óptimo en obtención de datos veraces y con una larga tradición investigadora, como hemos podido comprobar en epígrafes anteriores.

¹ Medios de comunicación de masas.

² Debido al cariz teórico de este artículo., las propuestas de aplicación en didáctica del E/LE verán la luz en una publicación de naturaleza práctica.

Además, debido a la extensa lista de centros de interés encuestados y la naturaleza dispar de los mismo, los informantes no fueron conscientes de que se investigaba algún aspecto más allá que los puramente léxicos.

2.2. Metodología

La metodología aplicada en esta investigación sigue las pautas de recolección de datos del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad léxica. Por consiguiente permite realizar comparaciones con otros estudios similares y proporciona respuestas rápidas, anónimas y no reflexionadas e influidas por el contexto.

2.2.1. La encuesta y los centros de interés

Los corpus se recogieron en lengua escrita a través de una encuesta de carácter cerrado bajo el criterio de lista abierta y tiempo fijo.

Los encuestados respondieron a veintitrés campos semánticos³, pero el estudio se centra, exclusivamente, en el análisis de datos sobre tres centros de interés: *España, los españoles y aspecto físico y carácter de los españoles*; puesto que cuyas respuestas son las que esbozan las creencias de la comunidad de habla lusa sobre la española.

Los tres centros se intercalaron con los dieciséis que conforman el Proyecto Panhispánico dirigido por Humberto López Morales, y con otros como *Portugal, los portugueses, aspecto físico y carácter de los portugueses* o *Brasil*, para no esclarecer el verdadero objetivo de la investigación.

Expresiones españolas fue otro de los input que se propuso y, que en principio, iba a formar parte de los centros seleccionados. Los resultados en cuanto a número de vocablos y relevancia en futuras aplicaciones pedagógicas fue tan insignificante que finalmente se obtuvo por no tenerse en cuenta.

2.2.2. La muestra y sus variables

Constituyen la muestra del estudio sesenta y ocho estudiantes de segundo curso de los grados *Lenguas Modernas*⁴ (*itinerario: portugués/español e inglés/español*) y *Turismo, Lazes y Patrimonio*⁵, en la Facultad de Letras de la Universidade de Coimbra.

Debido a la heterogeneidad de los grupos, de los sesenta y ocho informantes se seleccionaron veinticuatro, distribuidos del siguiente modo:

Estudios Universitarios	Curso	Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Lenguas Modernas	2º	4	8	12
Turismo, Lazes e Patrimonio	2º	4	8	12
Total		8	16	24

Tabla 2. Distribución de la muestra

Las variables sociolingüísticas que se consideraron son: sexo de los informantes, tipo de centro, ubicación del centro, nivel sociocultural y zona geográfica.

³ El cuerpo humano, la ropa, profesiones y oficios, Portugal, el campo, España, la ciudad, los españoles, los portugueses, alimentos y bebidas, Brasil, el mar, la escuela y la universidad, los animales, expresiones españolas, la casa, juegos y diversiones, medios de transporte, la familia, aspecto físico y carácter de los españoles, aspecto físico y carácter de los portugueses, los colores y el dinero.

⁴ Equivalente a grado en Filología Hispánica en España.

⁵ Equivalente a grado en Turismo en España.

Variable	Rasgos de la variable
Sexo de los informantes	Varón - Mujer
Tipo de centro	Público - Privado
Ubicación del centro	Urbano - Rural
Nivel sociocultural	Bajo, medio-bajo, medio-alto, alto
Procedencia (<i>zona geográfica</i>)	Urbana (<i>Coimbra</i>) - Rural

Tabla 3. Variables

Todos los informantes compartían las mismas características en cuanto a las variables dos y tres, centro público en zona urbana -Facultad de letras de la Universidad pública de Coimbra-. En consecuencia, los veinticuatro sujetos se eligieron en base a la cuarta variable, *nivel sociocultural*, y a la quinta, *procedencia*; son naturales de Coimbra y poseen un nivel sociocultural medio-alto.

Se reservan para análisis y comparaciones posteriores los datos de los informantes con un nivel sociocultural inferior, principalmente medio-bajo, que proceden, también en mayor medida, de zonas rurales en las proximidades del núcleo urbano de Coimbra.

En lo referente a *grupos-clase* del centro, hay que señalar que se tomó partido por la elección de conjuntos de segundo año de grado, para que las muestras fueran más extensas en número de repuestas, puesto que se trata de hablantes de Español como Lengua Extranjera.

2.2.3. Recogida de datos: La prueba

La recogida de datos se llevo a cabo en la segunda quincena del mes de septiembre en las instalaciones de la Facultade de Letras de la Universidade de Coimbra. Los informantes de *Línguas modernas* rellenaron el cuestionario por la mañana y los de *Turismo* por la tarde. En ambas sesiones el procedimiento fue el mismo recolectándose las encuestas sin contratiempos.

Al comienzo de las pruebas se explicó cuál sería el procedimiento. El encuestador enunciaría un centro de interés en voz alta, y ellos tendrían que escribir el máximo de palabras o expresiones que les vinieran a la mente, relacionadas con este input. Para este proceso disponían de dos minutos cronometrados por el encuestador.

Por consiguiente, se trata de una encuesta asociativa anónima que presenta, en primer lugar, una serie de preguntas dónde el informante debe responder con datos veraces relativos a las variables sociolingüísticas que determinan este estudio. Las páginas siguientes se estructuran en tres columnas numeradas en la parte superior que corresponden a cada centro de interés. Cada una de ellas dispone de veinticinco⁶ pautas numeradas, donde el encuestado deberá escribir sus respuestas. Es muy importante resaltar que el orden del listado hay que respetarlo, pues es fundamental para conseguir resultados óptimos. El objetivo es detectar el léxico disponible, por tanto, las palabras que encabezen los listados, serán las más activas, no las más frecuentes en el lexicón mental de los informantes.

2.2.4. Tratamiento de los datos

Los datos de los informantes se recogieron en lengua escrita y, posteriormente, el encuestador realizó su transcripción respetando los originales. Una vez que se dispuso de los datos digitalizados, se lematizaron y homogeneizaron secundando, en cierta medida, los criterios de edición que aplican los grupos del Proyecto Panhispánico, asentados en las normas que estableció Samper (1998); ya que al tratarse de un estudio

⁶ En situaciones donde el encuestado es capaz de escribir un número superior de vocablos, se le indica continuar su listado por el reverso del folio.

con un interés más sociolingüístico que léxico, como señala Borrego Nieto (2004) no es necesario emplear unos criterios demasiados rígidos, pues conservar la mayoría de las realizaciones léxicas proporciona mayor información.

Por consiguiente, la lematización se ha llevado a cabo mediante estos criterios:

- a. Respeto del orden de enunciados de los informantes.
- b. Unificación de términos en la forma no marcada de su paradigma morfológico (*vacaciones < vacación, toreros < torero, copas < copa, playas < playa*). Excepciones: formas en plural lexicalizadas; referencias geográficas (*Ramblas*); En cuanto al género la unificación es en masculino, menos cuando se refiere a una persona, cuando solo se citan en femenino y su mudanza implica pérdida semántica. Se han conservado las formas originales cuando el encuestador ha considerado que reclusión rasgos pertinentes para la investigación.
- c. Corrección ortográfica plena siguiendo la norma académica. Aparición de faltas ortográficas tanto en acentuación (*Valência, corte-ingles, futbol, Andalucía, rapido*), como en grafía (*Pirinéus, depiende*).
- d. Unificación de palabras y expresiones que parecen dos o más veces escritas diferente forma (*Andalucía vs. Andalucía*).
- e. Unificación de formas derivadas en su forma simple. Salvo casos de lexicalización. Si se localiza un derivativo despectivo no se unifica.
- f. Empleo de mayúsculas en apellidos (*Pardo Bazán, Espronceda, Gaudí, Messi, Allende, Neruda*) nombres propios de personas (*Silvia, Elena, Emilia, José, Juanes, Isabel, Pablo*), de lugares (*Salamanca, Valencia, Barcelona, Portugal, Badajoz, Extremadura, Madrid, Andalucía, Castilla y León, España, Cataluña, Santiago de Compostela, Benidorm, Lloret de Mar, Vigo, Algarve*), referencias a hechos históricos (*Monarquía, Terrorismo*), eventos, establecimientos comerciales (*Corte-Inglés*) y marcas comerciales (*Zara, Pull&Bear*) y títulos de libros (*el estudiante de Salamanca, Los pazos de Ulloa*).
- g. Utilización de paréntesis para suplir elementos sobreentendidos (*(Leo) Messi*); para completar acortamientos léxicos, y en las aclaraciones hechas por los propios informantes (*comunicativos (algunos)*).
- h. Mantenimiento de los guiones en los términos que lo exigen (*Corte-ingles*).

Una vez que aunamos bajo los mismo criterios de edición todas las respuestas de los informantes, el siguiente paso es realizar el tratamiento estadístico de los datos. Se ha empleado el programa *dispolex*⁷, cuyo mantenimiento está a cargo del grupo de investigación en Disponibilidad Léxica del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca, con José Antonio Bartol como director.

Dispolex permite calcular los siguientes datos: índices de disponibilidad, índices cuantitativos (Número de palabras, número de vocablos, promedio de palabras por informante e índice de cohesión), comparación de disponibilidad y de índices y conjuntos.

El paso sucesivo en disponibilidad léxica, una vez que se han tratado los datos estadísticamente, es formalizar la edición de un Diccionario con los repertorios de palabras más disponibles. Sin embargo, en el presente trabajo el objetivo no es meramente léxico, sino que encierra un significativo propósito sociolingüístico, que contribuirá a trazar un plan de aprendizaje del componente cultural en el aula adecuado a las necesidades de la comunidad de habla portuguesa.

⁷ www.dispolex.com [Última consulta: 30/09/2014]

RESULTADOS

Se analizaron correctamente las encuestas de los veinticuatro sujetos seleccionados (100%).

En primer lugar se ofrecen los resultados del análisis cuantitativo⁸, obtenidos a través de *dispolex* y presentados mayoritariamente a través de cuadros.

En segundo lugar se muestran los resultados del análisis cualitativo⁹ con ejemplificación.

2.3. Análisis cuantitativo

Informantes del grado en *Línguas Modernas*:

- Número total de palabras: 237.
- Número total de vocablos: 202 .

Centro de interés	PT	PD	PI	IC
España	113	88	10.27	0.12
Los españoles	71	66	6.45	0.10
Aspecto físico y carácter de los españoles	53	48	4.82	0.10

Tabla 4. Índices Cuantitativos¹⁰. Línguas Modernas

Informante del grado en *Turismo, Lazes e Patrimonio*:

- Número total de palabras: 469
- Número total de vocablos: 376

Centro de interés	PT	PD	PI	IC
España	200	146	16.67	0.11
Los españoles	154	127	12.83	0.10
Aspecto físico y carácter de los españoles	115	103	9.58	0.09

Tabla 5. Índices Cuantitativos¹¹. Turismo, Lazes e Patrimonio

Centro de interés	PT		PD		PI		IC	
	L	T	L	T	L	T	L	T
España	113	200	88	146	10.27	16.67	0.12	0.11
Los españoles	71	154	66	127	6.45	12.83	0.10	0.10
Aspecto físico y carácter de los españoles	53	115	48	103	4.82	9.58	0.10	0.09

Tabla 6. Índices Cuantitativos. Línguas Modernas (L) vs. Turismo, Lazes e Patrimonio (T)

⁸ Se muestran primero los resultados correspondientes al grado en *Línguas Modernas* y, posteriormente, al grado en *Turismo, Lazes e Patrimonio*.

⁹ Se muestran primero los resultados correspondientes al grado en *Línguas Modernas* y, posteriormente, al grado en *Turismo, Lazes e Patrimonio*.

¹⁰ Leyenda: PT (*palabras totales*), PD (*palabras diferentes*), PI (*palabras por informante*) y IC (*índice de cohesión*).

¹¹ Leyenda: PT (*palabras totales*), PD (*palabras diferentes*), PI (*palabras por informante*) y IC (*índice de cohesión*).

Se puede observar que prácticamente el número de unidades léxicas y de vocablos de los estudiantes de *turismo* es el doble que el los de *lenguas*.

En ambos grados observamos un bajo índice de cohesión, pues los campos semánticos ofrecen gran cantidad de vocablos con poca frecuencia. Este dato, no es erróneo, ya que, debido a los resultados que estamos solo hemos sometido a análisis a veinticuatro encuestados. Tampoco podemos olvidar que los centros de interés plateados proporcionan listas asociativas, pues apenas son delimitadas.

A continuación se exponen como muestra las veinte unidades léxicas más disponibles, por orden de mayor a menor disponibilidad, de cada uno de los tres centros de interés en ambos grados.

Nº	Palabra	Disponibilidad	Frecuencia relativa	% Aparición	Frecuencia acumulada
1	siesta	0.30117	3.540 %	36.364 %	3.540 %
2	Madrid	0.25636	3.540 %	36.364 %	7.080 %
3	españoles	0.24856	2.655 %	27.273 %	9.735 %
4	playa	0.24196	3.540 %	36.364 %	13.275 %
5	Barcelona	0.22585	2.655 %	27.273 %	15.930 %
6	paella	0.21276	2.655 %	27.273 %	18.585 %
7	sol	0.16596	1.770 %	18.182 %	20.355 %
8	Salamanca	0.15287	1.770 %	18.182 %	22.125 %
9	touradas	0.15080	1.770 %	18.182 %	23.895 %
10	toros	0.13890	1.770 %	18.182 %	25.665 %
11	tapas	0.13376	1.770 %	18.182 %	27.435 %
12	vacaciones	0.12449	1.770 %	18.182 %	29.205 %
13	diversidad	0.09853	1.770 %	18.182 %	30.975 %
14	español	0.09296	1.770 %	18.182 %	32.745 %
15	Cataluña	0.09091	0.885 %	9.091 %	33.630 %
16	gazpacho	0.09091	0.885 %	9.091 %	34.515 %
17	Valencia	0.09091	0.885 %	9.091 %	35.400 %
18	país	0.09091	0.885 %	9.091 %	36.285 %
19	hermanos	0.09091	0.885 %	9.091 %	37.170 %
20	cultura	0.09091	0.885 %	9.091 %	38.055 %

Tabla 7. Las veinte unidades léxicas más disponibles en el centro de interés España. Grado en *Lenguas*

Nº	Palabra	Disponibilidad	Frecuencia relativa	% Aparición	Frecuencia acumulada
1	siesta	0.17042	4.225 %	27.273 %	4.225 %

2	simpáticos	0.14377	2.817 %	18.182 %	7.042 %
3	alegres	0.14054	2.817 %	18.182 %	9.859 %
4	toreros	0.09774	2.817 %	18.182 %	12.676 %
5	Hablan muy deprimida	0.09091	1.408 %	9.091 %	14.084 %
6	lengua	0.09091	1.408 %	9.091 %	15.492 %
7	guapos	0.09091	1.408 %	9.091 %	16.900 %
8	ruido	0.09091	1.408 %	9.091 %	18.308 %
9	testarudos	0.09091	1.408 %	9.091 %	19.716 %
10	español	0.09091	1.408 %	9.091 %	21.124 %
11	altivo	0.09091	1.408 %	9.091 %	22.532 %
12	católicos	0.09091	1.408 %	9.091 %	23.940 %
13	España	0.09091	1.408 %	9.091 %	25.348 %
14	ruidosos	0.09091	1.408 %	9.091 %	26.756 %
15	depende	0.08054	1.408 %	9.091 %	28.164 %
16	simpáticos	0.08054	1.408 %	9.091 %	29.572 %
17	amistad	0.08054	1.408 %	9.091 %	30.980 %
18	amable	0.08054	1.408 %	9.091 %	32.388 %
19	festivos	0.08054	1.408 %	9.091 %	33.796 %
20	Otra lengua	0.08054	1.408 %	9.091 %	35.204 %

Tabla 8. Las veinte unidades léxicas más disponibles en el centro de interés Los españoles. Grado en *Línguas*

Nº	Palabra	Disponibilidad	Frecuencia relativa	% Aparición	Frecuencia acumulada
1	simpáticos	0.17790	5.263 %	25.000 %	5.263 %
2	guapos	0.15612	3.509 %	16.667 %	8.772 %
3	moreno	0.15612	3.509 %	16.667 %	12.281 %
4	pelo	0.13887	3.509 %	16.667 %	15.790 %
5	gordos	0.08333	1.754 %	8.333 %	17.544 %
6	alegres	0.08333	1.754 %	8.333 %	19.298 %
7	elegantes	0.08333	1.754 %	8.333 %	21.052 %
8	guapas	0.08333	1.754 %	8.333 %	22.806 %
9	manos	0.08333	1.754 %	8.333 %	24.560 %
10	carismáticos	0.08333	1.754 %	8.333 %	26.314 %
11	católicos	0.08333	1.754 %	8.333 %	28.068 %

12	amistosos	0.08333	1.754 %	8.333 %	29.822 %
13	perezosos	0.08333	1.754 %	8.333 %	31.576 %
14	magros	0.07279	1.754 %	8.333 %	33.330 %
15	inteligentes	0.07279	1.754 %	8.333 %	35.084 %
16	cabello largo	0.07279	1.754 %	8.333 %	36.838 %
17	Bien vestidos	0.07279	1.754 %	8.333 %	38.592 %
18	brazos	0.07279	1.754 %	8.333 %	40.346 %
19	desinhibidos	0.07279	1.754 %	8.333 %	42.100 %
20	ayudantes	0.06358	1.754 %	8.333 %	43.854 %

Tabla 9. Las veinte unidades léxicas más disponibles en el centro de interés Aspecto físico y carácter de los españoles. Grado en *Linguas*

Nº	Palabra	Disponibilidad	Frecuencia relativa	% Aparición	Frecuencia acumulada
1	Salamanca	0.68355	4.000 %	75.000 %	4.000 %
2	toros	0.42552	4.000 %	75.000 %	8.000 %
3	paella	0.38663	4.000 %	75.000 %	12.000 %
4	Barcelona	0.30228	2.667 %	50.000 %	14.667 %
5	Córdoba	0.25000	1.333 %	25.000 %	16.000 %
6	Silvia	0.25000	1.333 %	25.000 %	17.333 %
7	Madrid	0.22715	1.333 %	25.000 %	18.666 %
8	pareja	0.22715	1.333 %	25.000 %	19.999 %
9	sombrero	0.20640	1.333 %	25.000 %	21.332 %
10	abuela	0.20640	1.333 %	25.000 %	22.665 %
11	Tarragona	0.18753	1.333 %	25.000 %	23.998 %
12	fútbol	0.18753	1.333 %	25.000 %	25.331 %
13	frontera	0.18753	1.333 %	25.000 %	26.664 %
14	vacaciones	0.18753	1.333 %	25.000 %	27.997 %
15	playa	0.17424	2.667 %	50.000 %	30.664 %
16	Cáceres	0.17040	1.333 %	25.000 %	31.997 %
17	ciudades	0.17040	1.333 %	25.000 %	33.330 %
18	bonito	0.17040	1.333 %	25.000 %	34.663 %
19	Cartagena	0.17040	1.333 %	25.000 %	35.996 %
20	rioja	0.15482	1.333 %	25.000 %	37.329 %

Tabla 10. Las veinte unidades léxicas más disponibles en el centro de interés España. Grado en *Turismo*

Nº	Palabra	Disponibilidad	Frecuencia relativa	% Aparición	Frecuencia acumulada
1	siesta	0.41774	4.167 %	50.000 %	4.167 %
2	habladores	0.25000	2.083 %	25.000 %	6.250 %
3	Hablan alto	0.25000	2.083 %	25.000 %	8.333 %
4	Juanes	0.25000	2.083 %	25.000 %	10.416 %
5	Sílvia	0.25000	2.083 %	25.000 %	12.499 %
6	extrovertidos	0.22150	2.083 %	25.000 %	14.582 %
7	Hablan rápido	0.22150	2.083 %	25.000 %	16.665 %
8	Isabel Allende	0.22150	2.083 %	25.000 %	18.748 %
9	fiesteros	0.19624	2.083 %	25.000 %	20.831 %
10	hospitalidad	0.19624	2.083 %	25.000 %	22.914 %
11	pereza	0.19624	2.083 %	25.000 %	24.997 %
12	religiosos	0.17387	2.083 %	25.000 %	27.080 %
13	animados	0.17387	2.083 %	25.000 %	29.163 %
14	paella	0.17387	2.083 %	25.000 %	31.246 %
15	fútbol	0.17387	2.083 %	25.000 %	33.329 %
16	Buenos cocineros	0.15405	2.083 %	25.000 %	35.412 %
17	divertidos	0.15405	2.083 %	25.000 %	37.495 %
18	identidad	0.15405	2.083 %	25.000 %	39.578 %
19	vecinos	0.15405	2.083 %	25.000 %	41.661 %
20	toreros	0.13648	2.083 %	25.000 %	43.744 %

Tabla 11. Las veinte unidades léxicas más disponibles en el centro de interés Los españoles. Grado en *Turismo*

Nº	Palabra	Disponibilidad	Frecuencia relativa	% Aparición	Frecuencia acumulada
1	morenos	0.31533	5.556 %	50.000 %	5.556 %
2	extrovertidos	0.31211	5.556 %	50.000 %	11.112 %
3	rubios	0.25000	2.778 %	25.000 %	13.890 %
4	rubias	0.25000	2.778 %	25.000 %	16.668 %
5	guapos	0.25000	2.778 %	25.000 %	19.446 %
6	boca	0.25000	2.778 %	25.000 %	22.224 %
7	fiesteros	0.23812	5.556 %	50.000 %	27.780 %

8	amigables	0.21836	2.778 %	25.000 %	30.558 %
9	feos	0.21836	2.778 %	25.000 %	33.336 %
10	voz-alta	0.21836	2.778 %	25.000 %	36.114 %
11	ojos-claros	0.19073	2.778 %	25.000 %	38.892 %
12	sociables	0.19073	2.778 %	25.000 %	41.670 %
13	hospitalarios	0.19073	2.778 %	25.000 %	44.448 %
14	manos	0.19073	2.778 %	25.000 %	47.226 %
15	abiertos	0.16660	2.778 %	25.000 %	50.004 %
16	sonrientes	0.16660	2.778 %	25.000 %	52.782 %
17	buenos	0.16660	2.778 %	25.000 %	55.560 %
18	altos	0.14552	2.778 %	25.000 %	58.338 %
19	poco preocupados	0.14552	2.778 %	25.000 %	61.116 %
20	irritables	0.12710	2.778 %	25.000 %	63.894 %

Tabla 12. Las veinte unidades léxicas más disponibles en el centro de interés Aspecto físico y carácter de los españoles. Grado en *Turismo*

2.4. Análisis cualitativo

Las encuestas, pese al bajo número de informantes, muestran respuestas muy variadas. Es importante resultar al comienzo de la descripción, que sorprendió que los encuestados del grado de turismo, proporcionaran prácticamente el doble de palabras disponibles y de vocablos. Se esperaba que fueran al contrario, pues los estudiantes de *Línguas* tenían mejores resultados académicos. Por otra parte, los alumnos de *turismo*, debido al carácter de sus estudios, están más familiarizados con otras culturas y sociedades. También suelen tener un perfil más sociable, debido a las necesidades de trabajo.

Al igual que Prado Aragonés y Galloso Camacho (2010), los nombre propios de personas, lugares, entidades y establecimientos no han sido eliminados como marcan las directrices del Proyecto Panhispánico. Aquí se han conservado, pues transmiten información cultural útil para la investigación. Se han conservado términos en portugués, pero al igual que con las palabras en español, se han corregido los errores ortográficos.

No se han eliminado expresiones, asociaciones semánticas, expresiones ni ninguna palabra, que no siendo de interés lexical, esconde gran carga cultural. Será a partir de estas respuestas que se definirán con mayor facilidad las creencias y juicios de valor sobre la comunidad española.

Los datos recogidos han sido agrupados por temáticas culturales¹²:

- a. Alusiones geográficas: Valencia, Salamanca, peninsular, Barcelona, Europa, Ramblas, Portugal, Vigo, Lloret de Mar, Castilla y León, Andalucía, Córdoba.
- b. Jugadores de fútbol famosos: Leo Messi.
- c. El idioma: español.
- d. Gastronomía y locales de restauración: paella, tapas, gazpacho.

¹² Las temáticas culturales corresponden con las marcadas por Prado Aragonés y Galloso Camacho (2010). Se ha añadido alguna material más que requirió específicamente la investigación.

- e. Fiestas y folclore: toros, toreros, fiesta, flamenco, corrida, sevillanas.
- f. Personajes y hechos históricos: Gaudí, ETA, Monarquía, Rey, reyes.
- g. Literatura: Emilia Pardo Bazán, José de Espronceda, El estudiante de Salamanca, Pablo Neruda, Los pazos de Ulloa.
- h. Comercio y objetos comprados con más frecuencia: Corte-Inglés, Zara, Pull&Bear.
- i. Eventos culturales y deportivos: moda.
- j. Diferencias culturales respecto a los informantes: siesta.
- k. Arte y patrimonio cultural: La Sagrada Familia,
- l. Economía: Crisis.
- m. Diversos juicios de valor, en su mayoría negativos; tópicos y prejuicios culturales sobre España, sus habitantes, su físico, carácter, costumbres y cultura: sol, playa, vacaciones, calor, hablan muy deprisa, ayudantes, gordos, magros, guapos, películas dobladas, alegres, simpáticos, trabajadores, guapas, bronceados, presumidos, capaces, bien vestidos, moreno, abierto, rubio, animados, testarudos, borrachos, perezosos, amistosos, sol, playa, diversidad, hermanos, cultura, variedad, estudiar, calor, viaje, verano, sensuales, no hablan inglés, sencillas, miedosos, pequeños, desinhibidos, carismáticos, conversadores, religiosos, aventureros, republicanos.

3. CONCLUSIONES

Una vez extraídos y analizados el 100% de los datos podemos determinar que desde una perspectiva cuantitativa, los centros de interés *España*, *Los españoles* y *Aspectos físicos y carácter de los españoles* no son los más prolíferos en cuanto a índices de disponibilidad. Situación derivada de la gran diversidad de respuestas de los encuestados al tratarse de temas más genéricos y poco delimitados.

También se ha comprobado que son campos léxico escasos en lo referente a número de respuestas por informante si los comparamos al promedio de respuestas en otros centros.

Respecto al número de vocablos totales ocurre a la inversa, para las pocas palabras enunciadas hay un índice bastante alto de vocablos distintos. Relación directa con la características asociativas de los tres centros de interés que ya se han apuntado. Por ende, los índices de cohesión léxica también son bastante dispersos.

Los resultados cualitativos muestran a grandes rasgos interferencias entre la lengua española y la portuguesa, razón justificada puesto que estamos ante lenguas cercanas y estudiantes de Español/Lengua Extranjera en un nivel intermedio.

Al margen, se ha documentado un corpus amplio respecto a categoría de palabras (sustantivos – propios y comunes-, adjetivos o expresiones), a estructura de las voces (lexías simples, compuestos sintagmáticos y frases), y a la realidad a la que aluden los términos.

Por consiguiente, se confirma que los estudiantes de nivel sociocultural *medio-alto*, oriundos de la ciudad de Coímbra, tienden un vago conocimiento sobre la cultura del país de la lengua que están adquiriendo. Ostentan nociones bastante estereotipadas, a pesar de su proximidad geográfica a la cultura meta. Hecho reflejado en los corpórea, donde podemos observar los innumerables juicios de valor y tópicos con clara marcación negativa.

En síntesis, es imprescindible contemplar desde el comienzo del aprendizaje los estereotipos, si el docente pretende alcanzar un contexto intercultural de enseñanza/aprendizaje, puesto que pueden transformarse o en potente incentivo, o en razón de desinterés.

Referencias bibliográficas

- Ashmore, R.D. y Del Boca, F.K. (1981): Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. En Hamilton, D.L. (ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bartol, J.A. (2006): "La disponibilidad léxica", *Revista Española de Lingüística*, 36, 379 - 384.
- Benítez, P. (1992): "Niveles socioculturales y disponibilidad léxica", *I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*, Madrid, 27-31 de enero.
- Brigham, J. C. (1971): *Ethnic stereotypes. Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
- Borrego Nieto, J. (2004): "Algunas preguntas en relación con el concepto de léxico disponible", J. Prado Aragonés y M.V. Galloso (ed.), *Diccionario, léxico y cultura*, Huelva: Universidad, 159-69.
- Butrón, G. (1989): "Aspectos sociolingüísticos de la disponibilidad léxica", *Asomante*, 1/2, 29- 37.
- Galloso, M^a V. (1999): "La heterogeneidad en los trabajos de Sociolingüística: el caso de la disponibilidad léxica", *Interlingüística*, 10, 139-143.
- Gougenheim G. (1956): *L'élaboration du Français Fondamental*. París: Didier.
- Hernández Muñoz, N. & Borrego Nieto, J. (2004): "Cuestiones metodológicas sobre los estudios de disponibilidad léxica", M. Villayandre (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid: Arco/Libros, 1519 - 1517.
- Lamo De Espinosa, E. (1993): *La mirada del otro. La imagen de España en el extranjero*. ICE, 722. Madrid: SEC
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Prado Aragonés, J., Galloso Camacho, M^a.V. & Conceição, M.C. (2010): *La disponibilidad léxica en situación de contacto de lenguas en las zonas limítrofes de Andalucía y Extremadura (España y Algarve y Alentejo (Portugal))*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodríguez Muñoz, F. & Muñoz Hernández, I. (2009): De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo*. vol. 4, 8 – 18.
- Samper, J.A (1998): "Criterios de edición del léxico disponible", *Lingüística*, 10, 311-333.
- Samper Hernández, M. (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE.
- Tajfel, H. (1978): *Differentiation between social groups*. Londres: Academic.

El uso de las preposiciones por estudiantes portugueses de ELE del 9.º curso

Marcelino António Araújo Leal
Máster en ciencias de la educación: educación especial
Máster en enseñanza de portugués y español
slbmaal@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

El docente de una lengua extranjera (LE), antes de empezar su labor, debe buscar informaciones que garanticen después una intervención didáctica adecuada, prestando una correcta atención al error, a sus causas y a las metodologías de corrección. Debe saber más sobre los puntos de contacto y las divergencias entre el aprendizaje de una LE y la adquisición de la lengua materna (LM) en lo que atañe a los factores internos y externos que ejercen una influencia sobre el aprendizaje. Es necesario conocer también las características lingüísticas y comunicativas de los alumnos. Estas informaciones se pueden extraer a través del análisis contrastivo (AC), análisis de errores (AE) y del estudio de la interlengua (IL).

El estudio en torno al uso de las preposiciones constituye un trabajo de relieve, pues esta clase gramatical suele representar grandes dificultades, aunque, generalmente, los alumnos, los docentes y las editoriales no le den mucha importancia. Los errores en las preposiciones ofrecen mucha resistencia y presentan grandes posibilidades de fosilización, puesto que, como dicen Fernández López (1994) y Laguna Campos (2005), son bastante vulnerables a la interferencia de la LM. Por ello deben recuperarse con frecuencia las actividades sobre las preposiciones. Fernández López (1994: 367) dice al respecto que “los profesores solemos ser un poco escépticos de los resultados y con frecuencia llegamos a la conclusión de que estas partículas no se enseñan, sino que se van aprendiendo.”

El trabajo de investigación presentado en este artículo¹, pese a que el corpus de errores en el uso de las preposiciones sea reducido, puede cubrir, aunque parcialmente, un vacío en el ámbito de los estudios contrastivos entre el portugués europeo y el español. Forma una muestra de las dificultades básicas que el profesor puede hallar en las escuelas portuguesas y contribuye a que se preste más atención a las preposiciones y a los contextos de uso que realmente son un problema en el aprendizaje. Se presentan

¹ Estudio llevado a cabo en el ámbito del máster oficial de la Universidad de Aveiro en enseñanza de portugués y español. La memoria final se titula *O uso das preposições por estudantes de ELE do 9.º ano*. Fue presentada el año 2014 y realizada bajo la dirección de los docentes Prof. Dr. D. Carlos de Miguel Mora y Prof. Dr.ª. D.ª Maria Helena Serra Ferreira Ançã.

resultados, reflexiones y sugerencias didácticas y a nivel de la creación de materiales, a partir de los cuales se pueden generar metodologías y materiales innovadores que permitan rentabilizar el trabajo en la superación de las dificultades específicas que realmente afectan al alumnado portugués.

1. CARACTERÍSTICAS DE UNA LENGUA EXTRANJERA Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Considerando la forma de aprendizaje, la LE se opone a la LM y a la lengua segunda (LS), pues, por lo general, se aprende en un contexto escolar y formal a diferencia de las otras, que se aprenden en contexto natural. La LE no posee un estatuto de medio de comunicación en la sociedad donde se enseña, según autores como Baralo Ottonello (1999) o Martín Martín (2004), aunque pueda ser utilizada por los aprendientes con un nivel elevado de competencia.

La inexistencia de un uso natural en situaciones comunicativas exige un estudio basado en enunciados comunicativos auténticos y la práctica simulada de situaciones reales en el aula. Sin embargo, la adquisición de la competencia comunicativa debe acompañarse de un correcto conocimiento gramatical como garantía de un combate efectivo a la interferencia de la LM, muy habitual en los casos de proximidad lingüística como la que tenemos entre el portugués y el español. Además, si el alumno tiene buenas competencias, más motivación tendrá para progresar. Por eso, es importante que el docente estimule la producción de un *output* correcto de manera que asevere su inclusión en la comunidad hispanohablante. Generalmente, los métodos pedagógicos, junto a otros factores externos al alumno, influyen en su motivación para el aprendizaje. Trabajar la gramática sin olvidar su uso y trabajar la comunicación sin olvidar el uso de lo aprendido es la estrategia que suministra al alumno más seguridad y confianza en el momento de hablar o escribir. Esta es la garantía de que el alumno es capaz de usar sus conocimientos lingüísticos y que no comunica como si estuviera hablando o escribiendo portugués.

Para Corder (1967/1980a: 11) o James & Garrett (1991: 13) el aprendizaje depende mucho de la motivación, del interés del estudiante y del sentimiento que lo une a la lengua meta. El docente debe invertir en el desarrollo de la atención, sensibilidad, curiosidad e interés por la lengua. Si el alumno tiene más conocimientos lingüísticos, lógicamente, le gustará más la lengua y estará más disponible para aprenderla, de ahí que James & Garrett (1991: 13) afirmen que se aprende tanto con el corazón como con la cabeza (*Cfr.* Duarte 2008). Por otro lado, es importante que el alumno esté abierto a la interculturalidad, a la aceptación de la diferencia, a la identidad y cultura del Otro, actitud imprescindible en el momento de aprender una LE, que impide la formación de estereotipos y la inhibición y el miedo ante el error. La presencia del miedo hace que traslade a la lengua de aprendizaje las normas de uso de su LM o incluso rechace o abuse de determinadas formas lingüísticas. El docente y los alumnos deben mirar hacia el error como algo natural e inherente al proceso de adquisición lingüística, de modo similar a la LM, (*Cfr.* Corder (1967/1980a, 1971/1980b). Los aprendices de una LE deben poseer la tolerancia que se da a los hablantes nativos, que también cometen errores a lo largo de la adquisición de su LM.

2. ¿QUÉ DICEN LOS AUTORES SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES PORTUGUESES/LUSOHABLANTES RESPECTO A LA LENGUA ESPAÑOLA EN GENERAL Y AL USO DE LAS PREPOSICIONES EN PARTICULAR?

De acuerdo con Ortíz Alvarez (2002) y Vigón Artos (2005b), la principal estrategia de comunicación de los aprendices lusohablantes de Español Lengua Extranjera (ELE) es la traducción literal, por ende son habituales los ejemplos de errores interlingüísticos debido al uso del léxico y de las reglas gramaticales del portugués. Y, de acuerdo con las investigaciones de Arcos Pavón (2009), Arias Méndez (2011) y Duarte (1999a, 1999b), gran parte de estos errores se debe a la permuta de la preposición, ya que, generalmente, los mismos contextos en ambas lenguas admiten una preposición diferente, de ahí que exista una permuta al usar los conocimientos del portugués.

La idea de que la proximidad lingüística es suficiente para mantener una conversación con los nativos hispanohablantes o para aprobar en la asignatura sin dedicar mucho tiempo a los estudios puede llevar al estancamiento o estabilización del proceso de aprendizaje. Existe la idea de que el español poco se diferencia del portugués y de que los lusohablantes ya saben español, bastando con cambiarle el acento y añadirle algunas palabras, de modo que no es necesario definir el éxito en términos absolutos. Este hecho conlleva que los alumnos no progresen y, en términos generales, no ejerzan un dominio sobre la lengua española por lo que resulta difícil obtener éxito en cuestiones de comunicación cotidiana y, sobre todo, en el ámbito profesional (Cfr. Rabasa Fernández 2011).

Respecto a las preposiciones, desde el punto de vista de los investigadores, éstas suponen un gran problema para los estudiantes de todos los niveles de aprendizaje e incluso para los docentes (Cfr. Perea Siller 2007). De acuerdo con Arias Méndez (2011), los profesores y las editoriales no suelen dar mucha importancia a las preposiciones, trabajándolas muy superficialmente y realizando ejercicios gramaticales aislados de un contexto comunicativo. Es importante que el docente no desdeñe nunca el desarrollo de las destrezas de comunicación e intente contrariar la satisfacción con las transferencias que consiguen realizar del portugués, incluso las negativas que, aparentemente, no impiden la transmisión del mensaje.

3. EL ESTUDIO EMPÍRICO: METODOLOGÍA DE TRABAJO

En educación, es fundamental que el profesor cuestione y evalúe su práctica y su clase de modo crítico y sistemático para que innove, perfeccione su competencia, construya un currículo con calidad y rentabilice el esfuerzo, el suyo y el de su alumnado.

Con el estudio empírico aquí presentado, se realizó una evaluación y un análisis de la IL de un grupo de 10 alumnos del 9.º año, nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Era importante conseguir informaciones sobre las estrategias de comunicación y sus dificultades específicas en el aprendizaje y uso de las preposiciones propias o esenciales clasificadas como problemáticas por Arias Méndez (2011), Masip Viciano (2010) y Duarte (1999a, 1999b), alertando a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las dificultades que realmente representan las preposiciones para el alumnado portugués. Las preposiciones estudiadas fueron: *a, em/en, por, com/con, de, desde* y *para*, incluyéndose también *hacia* debido al hecho de que no existen en portugués y solo aparecen en el currículo académico en el nivel B1.

La investigación se llevó a cabo a partir de cuatro criterios de análisis de datos propuestos por Santos Gargallo (1993): descriptivo-lingüístico, etiológico-lingüístico, pedagógico y comunicativo. Con el estudio del criterio descriptivo-lingüístico, comprendemos si los errores son por omisión, adición o permuta de una palabra. El análisis del criterio etiológico-lingüístico posibilita la separación entre los errores

interlingüísticos (por influencia de la LM del estudiante o de otras que domine, traduciendo literalmente) e intralingüísticos (con su origen en la propia lengua meta debido a una mezcla o confusión entre normas de uso todavía no consolidadas). En el ámbito del criterio pedagógico, evaluamos el grado de permanencia de los errores en la comunicación: si son transitorios o sistemáticos (y, por tanto, fosilizables). Por último, el estudio del criterio comunicativo permite comprobar si los errores afectan o no la comunicación, la transmisión del mensaje, es decir, si estamos ante errores globales o locales, respectivamente. Para obtener estos datos, se llevaron a cabo las siguientes metodologías de trabajo:

- a. *Evaluación de los criterios descriptivo-lingüístico y etiológico-lingüístico*: AC entre la gramática portuguesa y española; AE y estudio de la IL a través de ejercicios gramaticales y una redacción, llevándose a cabo un estudio cuantitativo y cualitativo.
- b. *Evaluación del criterio pedagógico*: a partir del AE y del estudio de la IL, se comprobó qué errores se mantuvieron a lo largo de los ejercicios, entre los ejercicios gramaticales y el momento de escritura o entre la evaluación de diagnóstico y la del final de año.
- c. *Evaluación del criterio comunicativo*: recogida de algunas frases con los errores más repetidos o que afectan a la estructura sintáctica y presentación de un cuestionario aplicado a cinco hablantes nativos, residentes en sus países de origen y sin conocimientos ni contacto con la LP para que evaluaran los enunciados de los alumnos.

4. LA CLASE DE LAS PREPOSICIONES EN PORTUGUÉS Y ESPAÑOL

4.1. Principales resultados de los criterios descriptivo-lingüístico y etiológico-lingüístico

Para Arias Méndez (2011), las diferencias entre el portugués y el español son elevadas, en un porcentaje superior al que habitualmente se imaginan los alumnos. Con el AC de 7 preposiciones y el estudio de 112 contextos, hay un 27,7% de contextos totalmente antagónicos, aparte de las salvedades que encontramos en los contextos considerados iguales. Esto muestra que las preposiciones merecen una atención especial por parte de todos los agentes educativos. Hay que poner de relieve las diferencias y que no basta con traducir literalmente del portugués y llevar a cabo algunos ajustes léxicos, ortográficos y fonéticos para dominar la lengua española.

En el momento de diagnóstico, los alumnos cometieron muchos errores en todos los ejercicios con la excepción de la redacción, hecho que tiene que ver con la simplificación del discurso y el uso de los contextos cuyo funcionamiento es igual al portugués. Además, la propensión para abandonar el discurso también fue visible en el ejercicio de traducción, subrayándose las características que definen a los alumnos situados en los estadios iniciales de aprendizaje, (*Cfr.* Fernández López, 1995, 1996). La falta de conocimientos lleva a que los alumnos escriban en portugués (pues creen que esta transferencia no afecta a la comunicación), repitan ideas y formas gramaticales o dejen el ejercicio en blanco.

Las diferencias en términos de uso de las preposiciones tienen que ver sobre todo con el uso de una preposición diferente en el mismo contexto, puesto que los casos

de omisión o adición de la preposición o del determinante artículo respecto al portugués son puntuales. Aunque las construcciones (que funcionan de manera similar en las dos lenguas) no admitan la misma preposición, las similitudes existentes llevan a que los alumnos usen los conocimientos de su LM y, consecuentemente, cometan errores principalmente de tipo interlingüístico y por permuta de la preposición. Como demuestra el gráfico 1, los errores por elección incorrecta de la preposición ocurren con frecuencia en todos los ejercicios.

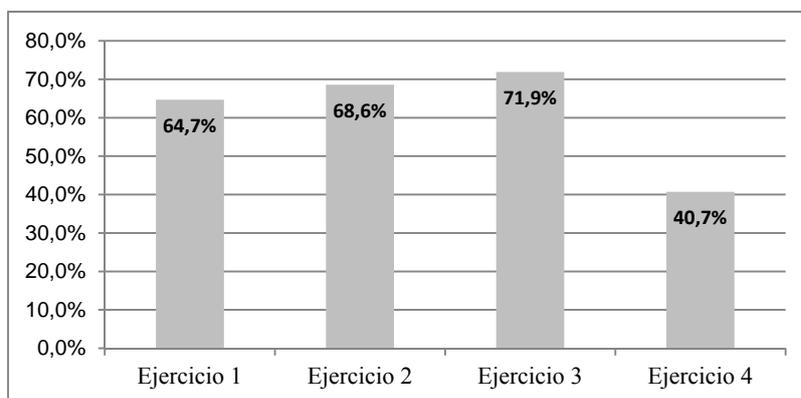


Gráfico 1 – Porcentaje de errores por permuta de la preposición en cada uno de los ejercicios.

A continuación se destacan los contextos de uso cuyos errores han aparecido con más frecuencia (por encima del 30%) y que, en principio, ocasionan dificultades al alumnado portugués del 9.º año a la hora de utilizar las preposiciones en ELE. Tras los ejemplos de los problemas más frecuentes, se presentarán algunos comentarios sobre sus causas.

Preposición *a*

Omisión	
Contexto	Ejemplos
Complemento directo (CD) animado	*En la tarde veo mi profesora de español. *Espero niño nada más termine la escuela. *Conocí unos amigos nuevos. *Hoy he visto Sophia en el cine. *Vi el Juan en Barcelona.
Perífrasis <i>ir + a + infinitivo</i>	*Voy vivir para Barcelona. *Voy comprar un libro para Pedro.
Doble complemento indirecto (CI) con el verbo <i>gustar</i>	*Los turistas gustan de pasear por la ciudad.
Contracción con el determinante <i>el</i>	*a el estadio *a lo carnaval
Adición	
Contexto	Ejemplos
Perífrasis <i>estar + gerundio</i>	*Estoy a estudiar español.
Indicación de los días de la semana y del mes	*Tengo clases de español a las segundas feiras. *La salida es a 13 de octubre.
Galicismos sintácticos	*Los pasajeros sin nada a declarar van por aquí.
Permuta	
Contexto	Ejemplos
CD animado	*Espero por niño nada más termine la escuela. *En la tarde veo para mi profesora de español.
Lugar específico de destino en una perspectiva de <i>no movimiento</i>	*En el día 18 no voy para la escuela. *Fui para España. *Fuimos para la escuela de la niña. *Voy en médico. *Fui en Madrid.

En la expresión <i>ir a pie</i>	<i>*Prefiero ir de pie para la escuela.</i>
Con el verbo <i>estar</i>	<i>*Estamos en 5 de octubre.</i>
Combinación 'de...a' o 'desde...hasta'	<i>*Estudo de las 9:00 hasta a las 17:00. *Fue de Portugal hasta el Brazil. *das...hasta *de las...até las *de las...hasta a las</i>

Preposición *en*

Adición	
Contexto	Ejemplos
Indicación de una fecha	<i>*Empiezo a trabajar en el 1 de noviembre. *En el día 18 no voy para la escuela. *Nací en el 15 de abril. *Tengo clases de español en él lunes.</i>
Estaciones del año cuando el nombre no tiene un complemento	<i>*En el verano fue Berlengas.</i>
Permuta	
Contexto	Ejemplos
Medio de transporte	<i>*Fui con mi hermano a Madrid de autobús. *Salió de autobús. *Fue en avión de Portugal hasta el Brazil.</i>
Ubicación en un lugar específico	<i>*Voy vivir para Barcelona.</i>

Preposición *por*

Permuta	
Contexto	Ejemplos
Momento indeterminado dentro de un periodo de tiempo	<i>*En la tarde veo mi profesora de español. *A la tarde veo mi profesora de español. *A la tarde tomo café con mi abuela.</i>
Medio a través del cual	<i>*Puedes comprar la entrada en internet. *Puedes comprar la entrada de internet.</i>
Recorrido a lo largo de	<i>*Los turistas gustan de pasear en ciudad. *Quiero pasear en las ruas de la ciudad.</i>
Con el verbo <i>preocupar</i>	<i>*Estoy preocupado con Juan.</i>

Preposición *con*

Permuta	
Contexto	Ejemplos
Expresión de sensaciones y de vestuario (la manera como se está)	<i>*Estoy con hambre. *Estoy de pijama.</i>

Preposición *de*

Omisión	
Contexto	Ejemplos
Contracción con el determinante <i>el</i>	<i>*Él es más alto do que tú. *Fue de avión de Portugal hasta el Brazil, para conocer lo carnaval de el Brazil.</i>
Adición	
Contexto	Ejemplos
Comparativo de superioridad e inferioridad	<i>*Él es más alto de que tú. *El Juan é el mas alto do que o Miguel.</i>
Con el verbo <i>necesitar</i>	<i>*Necesito de un bolígrafo. *Necesitaría de otros libros.</i>
Con el verbo <i>gustar</i>	<i>*Los turistas gustan de pasear en ciudad.</i>

Preposición *desde*

Omisión	
Contexto	Ejemplos
Principio de un momento dentro de un recorrido temporal	* <i>Descubrí que él tenía una novia hace dos años.</i>
Permuta	
Contexto	Ejemplos
Ubicación y punto de visión del agente	* <i>De aquí veo mi casa.</i> * <i>En aquí veo mi casa.</i> * <i>De la ventana veo el comedor.</i> * <i>Yo te vejo daqui.</i> * <i>Vejo-te de aqui.</i>

Preposición *hacia*

Permuta	
Contexto	Ejemplos
Movimiento <i>dirección a</i>	* <i>Nadamos para el Norte.</i> * <i>Viaja para Norte.</i> * <i>Mira para la derecha.</i> * <i>Mira a la derecha.</i> * <i>Mira en la derecha.</i>
Tiempo aproximado (como sinónimo de <i>sobre</i>)	* <i>Empiezo trabajar por el 1 de noviembre.</i> * <i>Llegaremos a tu casa por las 10:00 del coche nuevo.</i>

Un análisis detallado de los errores arriba presentados permite verificar que la principal causa es la interferencia de los aspectos normativos de la LM del alumnado (e incluso de los hábitos de ámbito coloquial como tenemos en las frases *Começo a trabalhar pelo 1 de novembro* y *Estamos em 5 de outubro*). Los alumnos realizan una traducción literal del portugués, con total respeto por su sintaxis y semántica. La construcción con el verbo *gustar*, con la perífrasis *estar + gerundio*, con los comparativos de superioridad e inferioridad, la frase *Estoy con hambre* y el uso del galicismo sintáctico son ejemplos del uso de la sintaxis del portugués. Para comprobar la interferencia de los valores semánticos de la LP, basta por ejemplo ver el uso de la preposición *para* en las situaciones de destino sin tener en cuenta si hay o no movimiento, puesto que, en portugués, es la preposición más habitual incluso cuando hablamos de una presencia fija o con más duración en un lugar como demuestra la frase *Vou viver para Lisboa*.

Por lo general, en la traducción del portugués es donde el alumnado encuentra las reglas y el vocabulario para comunicar en español, como ejemplifica el uso de “a” o “en” con los días de la semana, como si estuvieran escribiendo en portugués: à segunda-feira o *na segunda-feira*. Además, esta es una estrategia muy difícil de eliminar, como demuestra el elevado porcentaje de errores interlingüísticos. En el diagnóstico, un 79% de los errores era de tipo interlingüístico, un promedio que, curiosamente, se mantuvo en la evaluación final de año (datos que aprueban las previsiones del AC), pese a que el número total de errores haya disminuido de modo acentuado.

Sin embargo, hay situaciones que muestran otras causas para los errores, aparte del uso de las normas de la LP. Es muy común la generalización del valor de una preposición, o sea, el alumnado traslada el valor de una preposición a otro contexto. Por ejemplo, en la oración *Fui en Madrid*, se usa el valor *espacio* en una perspectiva de *no movimiento* en lugar de *a* cuyo valor de *espacio* exige la existencia de la idea de movimiento. También en la frase *Estamos en 5 de octubre* se produce la generalización del valor temporal que tenemos en construcciones con la indicación del año o del mes: *en 2014* o *en septiembre*. Otro ejemplo es la generalización del valor semántico *espacio* en la frase *Mira en la derecha* sin prestar atención sobre si hay una relación lógica entre el antecedente y el consecuente. Estos errores son la prueba de que la enseñanza de las

preposiciones debe tener en cuenta el “reconhecimento, por parte do aluno, dos seus vários sentidos” (Ançã 2001: 142), a través de un abordaje de las reglas semánticas y de la construcción de representaciones, preparando a los alumnos en el ámbito de la polisemia y parasinonimia que caracteriza las preposiciones.

Por último, parece que, en muchas situaciones, los alumnos muestran confusión de ideas e indecisión sobre asuntos que importa aclarar. En un nivel B1, los alumnos están progresando y consolidando hipótesis, de ahí que el trabajo de reciclaje y de refuerzo sea importante para que los alumnos estén orientados en su aprendizaje. Un ejemplo de esta inseguridad es el uso de *por*, *en* y *de* en la frase *Puedes comprar la entrada por internet*.

4.2. Principales resultados del criterio pedagógico

Los errores que existen en un ejercicio se mantienen en los ejercicios siguientes siempre que se produce la repetición del valor semántico. Esta situación indica que estamos ante errores sistemáticos y, por lo tanto, fosilizables, pues estamos hablando de errores que acompañan a los alumnos desde el 7.º curso. Estos contextos están representados en la tabla 1.

Preposición	Contexto
a	Perífrasis <i>ir + a + infinitivo</i> . CD animado. Expresión del lugar concreto de destino sin que se admita la preposición <i>para</i> . Ausencia en la indicación de los días de la semana y del mes.
en	Medio de transporte. Ausencia en la presentación de los días de la semana y del mes.
por	Momento indeterminado dentro de un período de tiempo. Duración de un período de tiempo.
de	Ausencia con el verbo <i>necesitar</i> . Ausencia con el grado comparativo de superioridad o de inferioridad. Combinación con la preposición <i>a</i> en indicación de un recorrido o de un período de tiempo.
desde	Principio de un momento en un recorrido temporal con el verbo <i>hacer</i> . Ubicación y punto de visión del agente. Combinación con la preposición <i>hasta</i> en la indicación de un recorrido o de un período de tiempo.
hacia	Movimiento en dirección a un destino.

Tabla 1 – Contextos en los cuales hay errores sistemáticos considerando su repetición.

En cuanto a los contextos cuyos valores solamente fueron evaluados en un ejercicio, también los podemos considerar muy fosilizables teniendo en cuenta estos aspectos: elevado porcentaje de errores; el hecho de ser claramente interlingüísticos; y el hecho de presentarse en los ejercicios de comunicación. Estos contextos son los que tenemos en la tabla 2.

Preposición	Contexto
a	Con el CI en la presencia del verbo <i>gustar</i> . Ausencia en la perífrasis <i>estar + gerundio</i> . Ausencia de los galicismos sintácticos.
en	Ausencia del determinante artículo en la indicación de las estaciones del año.
por	Recorrido con el sentido <i>a lo largo de</i> . Ausencia con el verbo <i>preocupar</i> .
con	Ausencia en la expresión de sensaciones/sentimientos (con el verbo <i>tener</i>). Modo como está vestido.
de	Ausencia con el verbo <i>gustar</i> .
hacia	Tiempo aproximado (sinónimo de <i>sobre</i>) en la indicación de las fechas y horas.

Tabla 2 – Contextos en los cuales hay errores con fuerte probabilidad de que sean sistemáticos.

Estamos ante contextos altamente fosilizables desde muy temprano y que merecen una atención especial desde el nivel A1. Estas conclusiones sobre la permanencia de ciertos errores interlingüísticos confirman las observaciones de Arcos Pavón (2009), Arias Méndez (2011), Duarte (1999a, 1999b) y Rabasa Fernández (2011) sobre el hecho de que, pese a haber pasado varios años estudiando español, los errores de los alumnos lusohablantes persisten.

4.3. Principales resultados del criterio comunicativo

Aunque, en términos teóricos, muchos de los errores cometidos en el uso de las preposiciones no influyen en la comprensión del mensaje, el análisis de las respuestas al cuestionario permite ver que muchos de los errores serían globales, aunque las frases estuvieran contextualizadas. Un 50% de las frases evaluadas en un primer ejercicio fueron clasificadas por los encuestados como no inteligibles o dudosas, respuestas que, en un segundo ejercicio, no coincidieron en absoluto ya que fueron capaces de corregir adecuadamente los enunciados del alumnado. Esta situación muestra alguna confusión y la presencia de dudas en el momento de descodificar el mensaje. El contexto podrá ayudar en su comprensión, pero se torna evidente la necesidad de que existan pausas y reflexión para el análisis de la comunicación, hecho que puede volver la comunicación desagradable. Además de la indecisión, el 37,5% de las frases del segundo ejercicio fueron totalmente mal interpretadas teniendo en cuenta el objetivo del ejercicio. Estos ejemplos se presentan en la tabla 3.

Objetivo del ejercicio	IL de los alumnos	Interpretación
<i>Espero al niño nada más termine la escuela.</i>	<i>*Espero niño nada más termine la escuela.</i>	<i>Espero que el niño termine la escuela.</i>
<i>Estudio español para trabajar en México.</i>	<i>*Estudio español de trabajar por México.</i>	<i>Estudio español desde que empecé a trabajar en México.</i>
		<i>Aprendo español trabajando en México.</i>
<i>Fui con mi hermano a Madrid en autobús.</i>	<i>*Fui a mi hermano en Madrid de autobús.</i>	<i>Mi hermano fue a Madrid en autobús.</i>
		<i>Fui por mi hermano en autobús a Madrid.</i>
		<i>Fui ver mi hermano (sic) a Madrid en autobús.</i>
<i>No te veo desde ayer.</i>	<i>*No te veo a ayer.</i>	<i>Ayer no te vi.</i>
<i>Te veo desde aquí.</i>	<i>*Vejo-te de aquí.</i>	<i>Vete de aquí.</i>
<i>Fui a Madrid en autobús, fui al estadio y después volví a Portugal.</i>	<i>*Fue a la Madrid del autobús y fue a el estadio y después volté en Portugal.</i>	<i>Fue a Madrid en autobús, fue al estadio y después volvió a Portugal.</i>
		<i>Fui al estadio de Madrid y después volví a Portugal.</i>

Tabla 3 – Ejemplos de la mala interpretación del mensaje.

En cuanto a las causas de la dificultad en comprender los enunciados, éstas tienen que ver con los errores al nivel de la preposición (sobre todo debido a su elección inexacta, generándose otro sentido para la frase), con el uso de vocabulario de la LP y con el cambio de una clase de palabras.

5. SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS PREPOSICIONES

Las sugerencias de intervención didáctica que se presentan en este apartado fueron aplicadas con éxito en tres clases y en la creación de los materiales, cuyos ejemplos se

presentan en los anejos de la memoria de máster. Las palabras clave de la intervención son: conciencia contrastiva, reflexión metalingüística, aprendizaje por deducción, corregir para progresar y comunicar bien (ya que la comunicación debe incluir la gramática y no sustituirla y, como es lógico, esta debe estar al servicio de la competencia verbal caracterizada por la gramaticalidad y aceptabilidad).

Es importante que la práctica diaria del docente esté centrada sobre todo en el aprendizaje del alumno, que será el protagonista principal del proceso, mientras que el profesor será el facilitador, estimulando a la labor autónoma y a la reflexión, al aprendizaje colaborativo y a la motivación para la búsqueda del conocimiento (sin tener al profesor como único punto de partida), actitudes de gran importancia para quienes están alejados del contacto natural y directo con la lengua objeto.

Con respecto al uso de las preposiciones, es necesario que exista una apuesta mayor por parte de los docentes y de las editoriales en la construcción y divulgación de materiales que puedan adaptarse a cualquier grupo de aprendientes de ELE, pues, como dijo Arias Méndez (2011), la falta de propuestas factibles y direccionadas al trabajo en torno de las preposiciones es una de las causas de la permanencia y fosilización de los errores. Por eso, en este trabajo, la sugerencia pasa por clases dedicadas en exclusiva a las preposiciones (a través de la realización, por ejemplo, de talleres) y otras en las que su estudio es el puente para la calidad de la expresión oral y/o escrita, llevando a cabo una diversidad de ejercicios/metodologías, tal como se indica a continuación.

- a. *Competencia gramatical de base estructuralista*. La superación de los problemas gramaticales en contextos geográficos especiales, como es el portugués, pasa por no partir siempre de un punto de vista meramente comunicativo, Vigón Artos (2005a). “La inclusión en el currículo de sesiones periódicas de corrección de errores puede ser de gran utilidad y ayuda en los momentos de práctica reiterada y mecánica de estructuras problemáticas”, Santos Gargallo (1993:121). A este respecto, importa leer también las palabras de Ançã (2001:142): “A passagem pela língua materna dos alunos, a fim de estabelecer a distância necessária e diferenciação existente entre os dois sistemas aparentemente próximos, aparece como extremamente útil”.
- b. *Orientación semántica y nocional*. Los alumnos deben reconocer en documentos auténticos los sentidos de las preposiciones, crear una aproximación semántica a la norma y construir representaciones metalingüísticas, (Cfr: Ançã 2001, 1999).
- c. *Conciencia metalingüística y pedagogía para la autonomía y para el aprendizaje cooperativo*. No merece la pena realizar una corrección sistemática de los errores prestando atención a los errores en sí mismos. El alumno debe descubrir y comprender el porqué del error a través de un análisis del sistema para que después pueda autocorregirse y ayudar a los demás. Las actividades en torno a los errores (con discusión, análisis y reformulación lingüística en grupo) tienen muchísima importancia en la superación de las dificultades y en la construcción de alumnos autónomos, reflexivos y dedicados.
- d. *Método comunicativo*. Si es verdad que el trabajo sobre los aspectos gramaticales problemáticos es necesario, también es verdad que el aprendizaje de la gramática solo tiene sentido si está al servicio de la actuación en un contexto social. El profesor tiene que estimular al alumnado a manipular la información con una finalidad muy concreta y funcional, estrategia que incrementa la motivación y el

interés del alumnado al existir el hábito de pensar en la lengua meta. Al revés, la falta de estas actividades genera alumnos pasivos, con vergüenza, miedo ante el error y sin la posibilidad de poner a prueba las hipótesis y seguir mejorando. Si no hay un trabajo de motivación continua y de participación en un contexto lingüístico rico y estimulante, el alumno no evoluciona porque no experimenta y no toma conciencia de sus conquistas y dificultades.

6. CONCLUSIONES

En una situación de fuerte proximidad lingüística, con relación al estudio de las preposiciones, tiene mucho sentido el estudio contrastivo y estructuralista. El profesor debe superar las carencias de los manuales, construir sus ejercicios y buscar las mejores metodologías para enseñar y motivar al alumnado.

Con los estudios contrastivos (con el refuerzo del AE y del estudio de la IL) pueden obtenerse documentos de consulta muy útiles tanto para el docente como para el alumno. Con estos estudios, los profesores pueden dirigir su acción hacia las cuestiones lingüísticas más problemáticas y obtener un documento que les ayude en la comprensión, explicación y corrección de los errores que tienen que ver con la interferencia de la LP. Por otro lado, si el AC está publicado y disponible para los demás, también el alumno puede evaluar las inferencias que formula, realizar su autocorrección y profundizar en sus estudios.

El profesor de ELE en una zona geográfica donde, por lo general, los alumnos son falsos principiantes, debe incluir en el currículo de los niveles iniciales determinados valores semánticos porque, dejarlos para más tarde, es permitir que los alumnos generen hábitos de mala comunicación. Por ejemplo: en Portugal, no tiene cabida dejar para el nivel B1 el estudio de la preposición *hacia* (como sinónimo de *sobre*) y las combinaciones *de...a* y *desde...hasta*. El trabajo en el momento correcto combate la interferencia de la LP, la creación de hábitos y la idea de que los errores no influyen en el mensaje. Por ejemplo, estudiando la preposición *hacia* ya en el 7.º curso, se reprime el uso de *por* (en situaciones de tiempo aproximado) y de *para* (con el valor de dirección). Si se deja para el 9.º curso, resulta muy difícil abandonar el hábito de hablar siguiendo la norma portuguesa.

Sobre la interferencia de la LP, es importante subrayar el hecho de que muchas veces los alumnos no consiguen realizar una transferencia positiva porque no saben cómo funciona en portugués. Por eso, es imprescindible que no solo haya un estudio contrastivo en las clases de Español sino también una interdisciplinariedad entre las asignaturas de Portugués y Español y que las preposiciones sean trabajadas de modo más riguroso en las clases de Portugués, trabajándose el conocimiento explícito de la lengua y yendo más allá de los ejercicios para rellenar huecos según los conocimientos implícitos.

Referencias bibliográficas

- Ançã, M. H. (2001): "Preposições e ensino do Português a cabo-verdianos". *Inovação*, 14 (1-2), 135-47.
- Arcos Pavón, M. (2009): *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Memoria para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología. Disponible en <<http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>>.

- 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. Facultad de Filología. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_redELE_25_00Guadalupe_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1>.
- Baralo Ottonello, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Corder, S. P. (1967/1980a): "Que signifient les erreurs des apprenants?". *Langages*, 57, 9-15.
- Corder, S.P. (1971/1980b): "Dialectes idiosyncratiques et analyse d'erreurs". *Langages*, 57, 17-28.
- Consejo de Europa (2001): *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Duarte, C. (1999a): "Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas". In Inmaculada Penadés Martínez (dir.) *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen, 79-96.
- Duarte, C. (1999b): "Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños". In María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda e Tomás Eduardo Jiménez Juliá (coord.). *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998). A Coruña: Universidad de Santiago de Compostela, 511-18. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ix.htm>.
- Duarte, I. (2008): *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística - PNEP*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Fernández López, S. (1996): "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico". In Francisco Javier Grande Alija, Jeannick Le Men Loyer, Mercedes Rueda Rueda e Elena Prado Ibán (coord.). *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (León, 5-7 de octubre de 1995). León: Universidad de León, 147-54. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm>.
- Fernández López, S. (1995): "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera". *Didáctica. Lengua y literatura*, 7, 203-15. Disponible en <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A/20051>>.
- Fernández López, S. (1994): "Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE". In Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (coord.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL, 367-80. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm>.
- James, C., & Garrett, P. (1991): "The scope of Language Awareness". In C. James & P. Garrett (eds.), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 3-23.
- Laguna Campos, J. (2005): "Gramática de las preposiciones". In María Auxiliadora Castillo Carballo (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004). Sevilla: Universidad de Sevilla, 526-33. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm>.
- 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 Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 261-86.
- Masip Viciano, V. (2010): *Gramática española para brasileños: fonología, fonética, ortografía y morfosintaxis*. S. Paulo: Parábola Editorial.
- Ortiz Alvarez, M. (2002): "A transferência, a interferência, e a interlengua no ensino de línguas próximas". Disponible en <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sci_arttext>.
- Perea Siller, F. (2007): "Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE". *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 5. Disponible en <<http://marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf>>.
- Rabasa Fernández, Y. (2011): "A presença de erros na interlengua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol". *Revista Desempenho*, vol. 12, 1. Disponible en <<http://www.let.unb.br/rd/>>.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Vigón Artos, S. (2005a): “La enseñanza del español en el sistema educativo portugués”. *FIAPE, I Congreso internacional: El español, lengua del futuro*. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-edEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_11Adan.pdf?documentId=0901e72b80e4de22>.
- Vigón Artos, S. (2005b): “La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos”. In María Auxiliadora Castillo Carballo (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004). Sevilla: Universidad de Sevilla, 903-14. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm>.

La reflexión como instrumento de desarrollo profesional docente en contexto de formación inicial

Marta Pazos Anido
Faculdade de Letras, Universidade do Porto
manido@letras.up.pt

INTRODUCCIÓN

En este artículo nos centraremos en la importancia de la reflexión por parte de los docentes, concretamente de los profesores en prácticas. García (1992: 59 *apud* Fazenda 2007: 55) afirma que en la actualidad la reflexión es el concepto más utilizado por investigadores, formadores de profesores y educadores, mientras que Nunes (2000: 9 *apud* Fazenda 2007: 55) va más allá e indica que ser un profesor práctico-reflexivo «é uma maneira de estar na profissão». Por lo tanto, hoy en día ya no se discute acerca de la utilidad de la reflexión, pues se parte de que el camino hacia la competencia y la eficacia docente pasa por la reflexión sobre la propia actuación docente y, como defiende Zeichner, la cuestión no radica en si los profesores son reflexivos o no, sino en cómo reflexionan y sobre qué reflexionan (2000: 12).

Esta es la base del estudio de casos aquí presentado, llevado a cabo en un contexto de formación inicial de profesores de ELE en la Universidade do Porto. Tras un acercamiento teórico, se analizarán las características de la reflexión de estos docentes (el qué, el cómo y el porqué) y algunas técnicas y estrategias para sacarle el máximo partido a este instrumento de desarrollo profesional.

1. LA REFLEXIÓN COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO PROFESIONAL: QUÉ ES REFLEXIONAR Y POR QUÉ ES IMPORTANTE LA REFLEXIÓN EN LA ACTIVIDAD DOCENTE

Dewey, considerado el precursor del concepto de “pensamiento reflexivo” como un aspecto clave del aprendizaje, define la reflexión como una forma especializada de pensar, que implica un análisis metódico de creencias o conocimientos en función de las evidencias que las sustentan y de las consecuencias a las que conducen (Dewey 1933: 9 *apud* Alarcão 1996b: 175).

a) Reflexión-Acción

Uno de los objetivos principales de la reflexión es atribuir sentido a la actuación docente con la finalidad de lograr un mejor conocimiento y mejorarla (Alarcão 1996b: 180). La simbiosis entre reflexión-acción, los conceptos de práctica reflexiva y acción reflexiva son ideas claves que han surgido a partir del concepto de reflexión como instrumento de desarrollo profesional de los docentes. Así, Dewey (1989 *apud* Fazenda

2007: 56) define la acción reflexiva como aquella que tiene en cuenta, de forma activa y persistente, las razones en las que se basan las decisiones tomadas, permitiendo así modificar metodologías y estrategias para llegar a una enseñanza de calidad (Lalanda & Abrantes 1996: 57). Asimismo, Novoa (1993 *apud* Lalanda & Abrantes 1996: 58) también comenta que la modificación de prácticas educativas para mejorar la calidad de la enseñanza pasa por la formación reflexiva de los profesores. En esta misma línea, Alarcão describe esta filosofía de la acción en la que se enmarca la reflexión:

“Considero importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua praxis ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma. Estamos ante uma filosofia de ação, ou uma epistemologia da ação” (Alarcão 1992: 26-7 *apud* Alarcão 1996b: 179).

Otra aportación interesante es la defendida por Schön, quien distingue entre “conocimiento en la acción” (*knowing in action*), “reflexión en la acción” (*reflection in action*), “reflexión sobre la acción” (*reflection on action*) y “reflexión sobre la reflexión en la acción” (*reflection on reflection in action*), clasificación que corrobora este vínculo entre reflexión y acción. El “conocimiento en la acción” es el conocimiento que los profesionales demuestran en la ejecución de la acción (el “saber hacer”). Por su parte, la “reflexión en la acción” se da cuando reflexionamos en el desarrollo de la propia acción, sin interrumpirla, pero reformulando lo que estamos haciendo mientras lo estamos realizando. En tercer lugar, realizamos una “reflexión sobre la acción” cuando reconstruimos mentalmente una acción para analizarla retrospectivamente. Finalmente, “la reflexión sobre la reflexión en la acción” consiste en un proceso que nos permite progresar en nuestro desarrollo y nos ayuda a determinar nuestras acciones futuras, a comprender nuestros problemas o a descubrir nuevas soluciones. Cabe destacar que este autor reconoce que la reflexión en la acción y sobre la acción no son momentos tan diferentes como sugiere su clasificación, una crítica que le han realizado otros especialistas (Lalanda & Abrantes 1996: 16-7).

Por su parte, Zeichner, también sitúa la reflexión en relación con cuándo ocurre respecto a la acción, señalando que esta se da antes y después de la acción y, en cierta medida, durante la acción (pues hay problemas que se resuelven en el momento del desarrollo de la acción) (Zeichner 1993 *apud* Fazenda 2007: 55).

b) Investigación-Acción-Reflexión

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es evidente que existe una estrecha relación entre reflexión y acción. Otros autores van más allá y proponen la investigación como tercer elemento de este triángulo conectado. El pensamiento reflexivo se caracteriza por basarse en interrogantes y, según Alarcão, para que una estrategia formativa sea productiva debe existir un espíritu de investigación en el sentido de descubrimiento e involucración personal (Alarcão 1996b: 181). De esta manera, la investigación-acción ha ganado importancia en el campo de la reflexión, no para formar a profesores investigadores, sino para formar a profesores reflexivos.

Braga y Bizarro, refiriéndose a la formación inicial de profesores que ofrece la Faculdade de Letras da Universidade do Porto¹ (el contexto analizado en este estudio),

¹ En adelante FLUP.

recogen una cita del CRUP que justifica la necesidad de una actitud investigativa en la formación inicial:

É importante que o saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico, mas tenha também vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação actual. [...] Só este contacto [com a investigação] o poderá ajudar a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios, permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento (CRUP 1997: 9 *apud* Braga & Bizarro 2006: 507).

Por lo tanto, se concibe la investigación-acción como una estrategia de (auto)formación al servicio de una pedagogía que cree espacios pedagógicos para la reflexión (Vieira 2009: 205). En otras palabras, se trata de una estrategia que potencia la reflexión y la conceptualización sobre la experiencia profesional con un enorme valor formativo (Alarcão 2003 *apud* Barros 2009: 722).

c) Desarrollo profesional

En los párrafos anteriores se ha hecho referencia en reiteradas ocasiones, como fin último de la reflexión, al desarrollo profesional docente, un concepto que podría describirse a partir de las siguientes características: se basa en el constructivismo (el profesor aprende de forma activa al implicarse en diversas tareas concretas); es un proceso a largo plazo (permite relacionar las experiencias previas con las nuevas, pero para que haya cambio es necesario un seguimiento adecuado), es un proceso que se da en contextos concretos, concibe al profesor como un práctico reflexivo (capaz de construir nuevas teorías y nuevas prácticas pedagógicas), es eminentemente colaborativo (aunque haya espacio para la reflexión individual) y, por último, puede adoptar diferentes formas en diferentes contextos (adaptado de Villegas-Reimers 2003 *apud* Marcelo 2009: 10-1).

En definitiva, adoptando la definición de “desarrollo profesional docente” elegida por De Medeiros (basada en varios autores), este se puede considerar como “um crescimento pessoal e interpessoal, que se vai processando em interacção com os outros e com os contextos” (De Medeiros 2002: 170-1). Según esta autora este desarrollo resulta de la conjugación de conocimientos (el conocimiento pedagógico, es decir, el técnico y la forma de cómo hacerlo accesible para los alumnos), actitudes (la reflexiva, la investigativa y la colaborativa) y capacidades (las empíricas, las analíticas y las evaluativas). De todo lo expuesto anteriormente, se concluye que la reflexión es una estrategia clave, aunque no la única, para el desarrollo profesional docente.

2. LA REFLEXIÓN COMO INSTRUMENTO DE DESARROLLO PROFESIONAL EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Por todo lo recogido en la justificación teórica anterior, parece indiscutible la necesidad de reflexionar para mejorar la práctica docente, un proceso que debe comenzar durante la formación inicial de los profesores. Partiendo de esta premisa y retomando lo

comentado por Zeichner, cabe preguntarnos cómo y sobre qué reflexionan los profesores en prácticas² inscritos en estos programas.

Para ello, nos centraremos en un contexto muy concreto: la formación inicial de profesores ofrecida en el *Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário* (MEPLE) y el *Mestrado em Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (MEIBS), ambos impartidos en la FLUP. El objetivo de estos *mestrados* lo definen perfectamente Bizarro y Braga en su artículo sobre la formación inicial de profesores en la FLUP:

Apostar na atitude reflexiva do estagiário [...], na valorização dos seus saberes declarativos, processuais e condicionais [...], levando-o a posicionar-se na senda da autonomia [...], em que possua um claro entendimento do que é ensinar e aprender, do que se ensina e do como se ensina e aprende, progredindo na sua capacidade de decisor, planificador e avaliador do seu processo de formação, que deveria responder a necessidades gerais, mas também específicas, inerentes a cada estagiário e aos seus perfis cognitivo e profissionalizante, preparando-o para trabalhar em sociedades heterogêneas e multiculturais – eis algumas das linhas de força que gostaríamos de ver implementadas na nossa Instituição. (Braga & Bizarro 2006: 507-8).

Nuestro estudio se limita al caso del español (una lengua opcional en los dos *mestrados*) por ser la única realidad conocida y nuestro campo de intervención. Existe una gran preocupación entre la mayoría de los orientadores de la FLUP y de las escuelas cooperantes del área de español por el fomento de la reflexión en los profesores en formación inicial. Por este motivo, a los docentes que se encuentran realizando prácticas en español se les exige varias tareas a partir de las que deben reflexionar (a las que pueden responder en español o en portugués):

- antes de la acción (encuentros de pre-observación con los orientadores cooperantes (de las escuelas). Estos datos no se analizarán profundamente en este estudio, porque los orientadores de la FLUP no siempre presenciamos esa entrevista, aunque en el comentario de después de la acción a veces se hace referencia a algunas reflexiones mencionadas durante la pre-observación para justificar ciertas actuaciones.
- después de la acción (encuentros de post-observación).
- para la autoevaluación y heteroevaluación de la praxis propia, de los orientadores cooperantes o de los compañeros a partir de la observación de clases.
- para la realización de un portfolio reflexivo, que consiste en una breve introducción descriptiva del centro donde se realizan las prácticas, un análisis y una reflexión personal a partir de nueve de los descriptores que ofrece el *Portfolio europeu para futuros professores de idiomas* (tres descriptores en cada periodo, retomando siempre uno del periodo anterior), dos muestras de documentos de autoevaluación y dos de heteroevaluación y una conclusión (una reflexión general sobre las prácticas y planes futuros). Hay dos fechas de entrega para este portfolio: la primera en febrero (con la introducción, los tres primeros descriptores y alguna muestra de auto o heteroevaluación) y la segunda en junio (con todas las secciones completas).
- para completar el *Referencial de avaliação* que se utiliza como plantilla de evaluación de los PeP y que les pedimos que rellenen mediante un ejercicio de autoevaluación a mitad del año lectivo y al final.

A pesar de todas estas actividades de reflexión, nuestra experiencia nos demuestra que no todos los PeP consiguen reflexionar ni vincular su reflexión a la práctica con el

² En adelante PeP.

objetivo de lograr modificarla y mejorarla. De la observación de dicha dificultad y de la posterior reflexión sobre la misma, que afecta tanto al desarrollo profesional de los PeP como a nuestra actuación como orientadores, surge la necesidad de buscar soluciones y alternativas para mejorar este aspecto, lo que justifica la idoneidad de este estudio. Partiendo de esta realidad, se nos plantean tres preguntas:

- ¿Cómo es la reflexión de los PeP que participan en este estudio en el contexto de formación inicial?
- ¿Por qué la reflexión de estos PeP en formación inicial tiene estas características?
- ¿Cómo se puede mejorar la reflexión?

2.1. Metodología del análisis

Cabe mencionar que la metodología subyacente a este estudio es la investigación-acción, aunque no se ha realizado una investigación formal, sino que el análisis aquí presentado se basa en la observación de la actuación de dos PeP, de dos orientadoras cooperantes y de una orientadora de la FLUP ante ciertas dificultades identificadas. El objetivo era ayudar y guiar a las PeP en su proceso reflexivo y para ello, se planearon líneas de actuación, se pusieron en práctica, se observaron los resultados, se reflexionó sobre ellos y se alteró aquello que no había funcionado para empezar de nuevo este esquema. A pesar de no ser planeado como tal, se estaban llevando a cabo las distintas fases que implican la investigación-acción (Coutinho *et al.* 2009: 363) y se estaba participando en un proyecto de investigación-acción, donde la acción se alternaba con la reflexión crítica (comprensión e investigación) en un proceso cíclico con el objetivo de cambiar comportamientos (tanto en la acción de las PeP como en la actuación de las orientadoras cooperantes y la orientadora para adaptarse a las necesidades de las PeP y orientar de forma más eficaz) e intentar así solucionar el problema al que nos enfrentábamos (Coutinho *et al.* 2009: 360).

Para este estudio la recogida de datos se basa principalmente en las reflexiones por escrito de los PeP que se integran en el Portfolio, aunque a veces se hará referencia a los comentarios realizados con dichos PeP después de la acción, para contrastar datos y por estar íntimamente ligados. Por otro lado, los instrumentos que se utilizan son la toma de notas durante la observación, los comentarios orales realizados después de la acción y la información que aportan los portfolios. A partir de estas fuentes y del análisis de los datos se intentará dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente.

En cuanto al perfil de los observados, se trata de dos profesoras que realizan sus prácticas en dos centros de enseñanza secundaria del área metropolitana de Oporto bajo la orientación de dos profesoras que llevan orientando una media de unos 4 años. Las dos PeP están inscritas en el segundo año del MEPLÉ y ninguna de ellas cuenta con experiencia previa como docente. Cabe mencionar que no se tendrán en cuenta otras variables de los participantes como la edad, la madurez, la motivación intrínseca o extrínseca a la hora de realizar las prácticas en español, etc.

2.1.1. ¿Cómo es la reflexión de los PeP que participan en este estudio en el contexto de formación inicial?

Antes de intentar dar respuesta a esta pregunta, deberíamos partir de la idea de que reflexionar es complejo, tal y como lo demuestran los componentes del pensamiento reflexivo que propone Lee (2000 *apud* Lee 2005: 703): las actitudes, el proceso, el contenido y la profundidad.

Partimos de una actitud positiva hacia la reflexión por parte de las dos PeP, aunque se trata de un ejercicio difícil para ellas porque no están acostumbradas a hacerlo (ni siquiera como alumnas). En los primeros encuentros demuestran que son conscientes de la necesidad de reflexionar, lo cual es un primer paso (Lee 2005: 711), pero por los datos analizados, parece que no se dan cuenta del valor de la reflexión para cambiar su práctica docente y no la ven como un instrumento para su desarrollo profesional, pues les cuesta ir más allá de la simple descripción y, tras haber leído las autoevaluaciones y analizado los comentarios de post-observación, da la impresión de que se trata de una tarea realizada más por obligación que por la firme creencia de tratarse de una herramienta útil.

De hecho, si analizamos los datos objeto del análisis de las reflexiones de estas dos PeP³ y nos centramos en el contenido y la profundidad que demuestran, se trata en general de reflexiones poco profundas que plasman sus mayores preocupaciones, las cuales no son las más problemáticas de su acción ni las que merecen una mayor atención. No obstante, antes de atribuir el calificativo de “superficial” a este tipo de reflexión, deberíamos plantearnos qué entendemos por “reflexión profunda”.

Lee (2005: 703) propone tres criterios para evaluar la profundidad de la reflexión, que además nos permiten ver cómo se va desarrollando el proceso de reflexión: *recall level* (R1) [nivel de evocación], en el que el profesor describe la experiencia y la interpretación de la misma basándose en experiencias pasadas, sin considerar explicaciones alternativas; *rationalization level* (R2) [nivel de racionalización], en el que el profesor busca relaciones entre las diferentes piezas de su experiencia, interpreta la situación razonando (¿por qué ha ocurrido esto?) y generaliza sus experiencias o piensa en principios que lo guíen; y *reflectivity level* (R3) [nivel de reflexión], en el que se analizan las experiencias con intención de cambiar y mejorar en el futuro, se analizan desde varias perspectivas y se ve la influencia en los valores, el comportamiento y el nivel de logro de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta los datos del comentario de después de la acción durante el primer periodo de sus prácticas, para estas dos PeP la reflexión supone una evocación o una reconstrucción de lo ocurrido durante la acción que no pasa de una simple descripción en algunos aspectos (Anexo 1, Muestra 1). Sin embargo, como se observa en las muestras escritas recogidas en los portfolios, en algunas circunstancias (por ejemplo, por escrito y con unas preguntas previas para orientar la reflexión), se acercan más al nivel de racionalización (Anexo 2, Muestra 1). Esto demuestra que las condiciones en las que se produce la reflexión influyen y otro ejemplo de ello es que hemos verificado que con la orientadora de la escuela, la PeP1 analiza con mucha más profundidad su experiencia y reconoce más fácilmente sus puntos débiles, mientras que en presencia de la orientadora de la FLUP le cuesta más indagar en los problemas de la acción e intenta justificarse, llegando a ser incoherente con los principios teóricos en los que se basa su acción, con tal de disimular algunas situaciones más problemáticas que deberían ser objeto de reflexión. Una de las causas de esta actitud es tal vez la visión de la supervisión pedagógica como evaluación, casi siempre negativa, pero que está muy presente para los PeP en este contexto de prácticas, en el que la orientadora de la FLUP solamente realiza tres observaciones durante el curso lectivo.

Por lo tanto, compartimos algunas de las conclusiones a las que llegó Lee en su estudio (2005: 711), es decir, un mismo PeP puede estar en los tres niveles de reflexión, dependiendo de los contenidos de la reflexión, del modo de comunicación,

³ Aunque en este estudio nos centraremos más en la reflexión de estas dos PeP, es difícil ceñirnos a los datos de estos dos casos y separarnos de nuestra experiencia y de las conclusiones generales extraídas del proceso de reflexión de otros muchos PeP con los que compartimos o hemos compartido reflexiones a lo largo de estos años.

del contexto y de las condiciones en las que se reflexiona. Al igual que en el estudio llevado a cabo por esta autora, hemos constatado que la profundidad de la reflexión era mayor si se hacía por escrito y si se le daban preguntas que sirvieran para reflexionar. No obstante, no conviene limitar a los PeP a reflexionar en estas condiciones, sino que los orientadores deben crear oportunidades variadas para que los PeP entrenen la habilidad de la reflexión, para concienciarlos de su importancia y de sus múltiples ventajas (Lee 2005: 713).

En lo que se refiere a la reflexión escrita, Vieira y Moreira también proponen cuatro dimensiones de reflexión (“rutina”, “técnica”, “dialógica” y “transformadora”) en cuanto a tres ámbitos: el foco de preocupación, el proceso de indagación y el cambio que se produce en la acción y las perspectivas tras la reflexión (adaptado de Melo 2006 *apud* Vieira & Moreira 2011: 41). Teniendo en cuenta estas dimensiones, las reflexiones del primer periodo de prácticas estarían entre la dimensión “rutina” y la dimensión “técnica”: en primer lugar, el foco está principalmente en aspectos todavía muy personales, sin establecerse aún muchas relaciones entre los diferentes momentos y situaciones; en segundo lugar, en lo que se refiere a la indagación, aún no surgen preguntas sobre cambios personales porque todavía no se identifican ciertos problemas y se evita analizar los asuntos más complejos; y por último, todavía no hay perspectivas que indiquen un cambio, sino que las respuestas se dirigen únicamente a solucionar problemas puntuales.

Partiendo de este diagnóstico, cabe preguntarnos por qué su reflexión se queda en ese nivel, por qué se basa siempre en los mismos aspectos y cómo se puede llegar al nivel 3 de reflexión o la reflexión “dialógica” y “transformadora”, preguntas directamente relacionadas con las propuestas como objetivo en este estudio.

2.1.2. *¿Por qué la reflexión de estas PeP tiene estas características?*

Tras esta breve descripción de los diferentes niveles de profundización del pensamiento reflexivo propuestos por Lee y por Vieira y Moreira, señalaremos dos de las principales causas de esta reflexión superficial por parte de los PeP que hemos observado durante nuestra experiencia como orientadores:

- A pesar de que cuentan con el conocimiento teórico necesario sobre lo que es reflexionar, quizás no tienen presentes las implicaciones que debería tener la reflexión en su práctica y en su desarrollo profesional. Prueba de esto es la falta de consciencia que revelan a la hora de realizar una autoevaluación de su capacidad de reflexión crítica (uno de los puntos del *Referencial de avaliação* utilizado en el MEPL). En los dos casos existe la creencia errónea, por los datos analizados, de que efectivamente se tiene una buena capacidad de evaluación crítica y, por lo tanto, es un impedimento que no facilita el ir más allá en la reflexión y que demuestra claramente (analizando los datos de los que disponemos) que su capacidad de evaluación crítica necesita ser mejorada. En estos casos, el papel del orientador será clave para cambiar este hábito, como veremos en el siguiente punto.

- El número reducido de aspectos sobre los que reflexionan y a los que prestan atención durante la acción a veces limita la reflexión, la profundidad con la que se hace y su implicación en la práctica. Además de una posible dificultad en la identificación de aquellos puntos que pueden ser susceptibles de reflexión, existen también problemas en una de las fases fundamentales de la reflexión: la observación.

Para la identificación de esta segunda causa, partimos por lo tanto de la idea de Dewey (1989 *apud* Fazenda 2007: 56) que destaca la importancia de técnicas como la

observación y el análisis para llegar a una acción reflexiva. Según él, el acto de pensar se basa en cinco fases: 1) se parte de una situación problemática y se sugiere una solución; 2) se desarrolla esta sugerencia mediante el raciocinio, lo que Dewey denomina “intelectualización del problema”; 3) se observa y se prueban varias hipótesis formuladas; 4) se produce una reelaboración intelectual de las primeras sugerencias o hipótesis de partida; 5) se verifican las hipótesis (mediante la aplicación práctica o en nuevas observaciones) (Dewey 1910 *apud* Lalanda & Abrantes 1996: 48). Se puede comprobar que la observación es clave, empezando por el hecho de que para partir de una situación problemática es necesario saber identificarla (saber observar) y continuando por la necesidad de la observación para comprobar la pertinencia de las posibles soluciones tomadas. Aparte de Dewey, otros muchos autores recogen la importancia de la observación para la reflexión. Así, para De Medeiros (2002: 173) la observación es también decisiva en el proceso reflexivo, constituido por ciclos de cuatro fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión, en las cuales la autoscopia (observación a uno mismo) tiene un papel fundamental, especialmente entre la reflexión y la planificación y entre la observación y la reflexión.

2.1.3. ¿Cómo se puede mejorar la reflexión?

Partimos de que la práctica reflexiva es una capacidad, por eso no es algo que, en principio, podamos hacer eficazmente desde el primer día, sino que puede mejorarse y desarrollarse (Alarcão 1996: 81). Como afirma Zeichner (1993: 18), quien retoma la definición de Dewey sobre la acción reflexiva, no se trata de un conjunto de técnicas que puedan ser reunidas y enseñadas a los profesores, sino que deben darse ciertas condiciones y contar con estrategias que nos guíen en la reflexión.

2.1.3.1. Actitudes que fomentan la reflexión

Dewey señala que actitudes como la apertura de espíritu (aceptar alternativas y admitir la existencia de un problema), la responsabilidad (permite ponderar las consecuencias de una determinada acción) y el empeño o una actitud positiva frente a la experiencia (imprescindible para que se dé lo anterior) favorecen la acción reflexiva (Lalanda & Abrantes 1996: 58). Además, Dewey advierte que nadie puede pensar en una cosa sin tener experiencia o información sobre ella, por lo tanto, los formadores deben buscar experiencias significativas para que sirvan de estímulo para la reflexión, una idea que también retoma Alarcão de Schön, quien reivindica la necesidad de reflexionar a partir de situaciones de práctica reales (Alarcão 1996a: 9-39).

Como consecuencia, el orientador debe favorecer estas actitudes empezando por relativizar el papel de la supervisión (en nuestro contexto con un alto componente evaluativo), intentado juzgar lo mínimo posible y actuando como mediador entre el PeP y su entorno, para que con su ayuda, el PeP pueda ir construyendo nuevos significados, fomentando una función formativa de la supervisión mediante un trabajo colaborativo centrado en un objetivo común (Fazenda 2007: 45). Para ello, los orientadores deberían prestar atención a los aspectos afectivos e interpersonales y no limitarse a los metodológicos y didácticos, pues no importa solo el qué decir, sino también el cómo y el cuándo (Fazenda 2007: 46).

Todas las actitudes y modos de actuar descritos en este apartado son los que las orientadoras intervinientes en este estudio han intentado fomentar en los contextos de prácticas analizados. Si bien es cierto, se han tenido en cuenta las necesidades y características particulares de las PeP para decidir un determinado comportamiento por parte de las formadoras y la actitud que se iba a adoptar en cada caso.

2.1.3.2. Técnicas y estrategias para promover la reflexión.

Son numerosas las técnicas y estrategias que pueden ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para reflexionar mejor. Promover estas estrategias es una tarea fundamental del orientador de prácticas para inculcar en los futuros profesores el deseo y necesidad de reflexionar y la visión de su desarrollo profesional como una actividad continuada siempre en evolución (Amaral, Moreiro & Ribeiro 1996: 91).

Por una parte, Dewey, como ya se ha mencionado anteriormente, proponía las técnicas de la observación y el análisis como instrumentos eficaces para llegar a una práctica reflexiva (1989 *apud* Fazenda 2007: 56). Alarcão (1996b: 182) cita otras capacidades recogidas en la bibliografía relacionada con este tema: “observar, descrever, analizar, confrontar, interpretar e avaliar”. La mayoría de estas capacidades se engloban en la autoevaluación, que se centra en el sujeto en formación, por eso esta es una de las estrategias más usadas, también en las actividades que se proponen para el periodo de prácticas del *mestrado* en el que se encuadra este estudio.

Por su parte, Vieira y Moreira (2011: 27) comentan no solo las estrategias de supervisión, que coinciden con algunas de las anteriores (autoevaluación, diálogo reflexivo, análisis documental, encuesta, observación de clases, diarios, portfolio y la investigación-acción), sino también los respectivos instrumentos para la recogida de información. Amaral, Moreira y Ribeiro (1996: 102-18) presentan algunas estrategias que promueven la reflexión en un estudio que se centra concretamente en los PeP en formación inicial y que coinciden casi totalmente con las citadas anteriormente: las preguntas pedagógicas (que conducen a la descripción, interpretación, confrontación y reconstrucción), los diarios, el análisis de casos, la observación de clases, el trabajo basado en proyectos y la investigación-acción. Para la implementación de estas estrategias, estas autoras señalan que, siguiendo lo justificado por Manen (*apud* Amaral, Moreira y Ribeiro 1996: 101), estas deben presentarse gradualmente de acuerdo con el grado de reflexión que conllevan: se recomienda ir de lo más simple a lo más complejo. Así, Manen propone tres niveles de reflexión: el técnico, el práctico y el crítico o emancipatorio, una graduación que va de más concreta a más abstracta, de la formulación de objetivos a corto plazo a objetivos a largo plazo y de la reflexión sobre la realidad de la clase a la relación de la práctica con sus valores educativos (aunque se trata de una clasificación diferente a la de Lee (2005: 713) y a la de Vieira y Moreira (2011: 41) el grado y la progresión de la reflexión prácticamente coinciden).

Las estrategias enumeradas por estas autoras no son exclusivas, sino que algunas de ellas pueden implicar el uso de otras y tampoco es necesario implementarlas todas con un mismo PeP. Lo que sí se debe tener en cuenta es lo que comenta Ribeiro (2000 *apud* Fazenda 2007: 44) que no se puede usar estrategias iguales con personas diferentes, pues cada uno de los PeP se encontrará en un estadio de desarrollo diferente. Por eso las mismas estrategias no conllevan el éxito para todos. Además, Alarcão indica que las estrategias anteriormente mencionadas tendrán un carácter formativo siempre y cuando la curiosidad inquietante se traduzca en una actitud de “questionamiento permanente” (1996b: 182) y para alcanzar ese punto hay un largo camino que recorrer.

Por las características de este artículo es imposible centrarnos en todas estas técnicas y estrategias. Sin embargo, tras haber analizado las comentadas por los diferentes autores, vemos que todos ellos citan la observación como estrategia fundamental. Asimismo, en el apartado anterior habíamos apuntado las dificultades que presentan los PeP a la hora de observar como una de las causas principales de la reflexión “superficial” que demuestra la mayoría de ellos y estas dos PeP en particular.

2.1.3.2.1. La observación

Estrela, al igual que otros autores, considera la observación como una estrategia para la formación de profesores, como señala en su obra titulada *Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* cuyo segundo capítulo se centra precisamente en este postulado (1986: 57-134). Wajnryb comparte esta misma perspectiva y propone la observación como una herramienta de aprendizaje, pues para él estar como observador en una clase produce numerosas experiencias y procesos que pueden ser una provechosa “materia prima” para el crecimiento profesional de los profesores (Wajnryb 2003: 1). De hecho, la mayor parte de los programas de formación inicial comienzan con un periodo de observación previo a la práctica docente de los PeP, también defendido por Estrela, quien además de justificar la eficacia de la observación para la modificación de comportamientos y la actividad del profesor, distingue entre la observación al futuro profesor y la observación hecha por el futuro profesor (Estrela 1986: 60). Esta distinción también la contempla el programa de formación del máster en el que se enmarca este estudio, en el que los intervinientes en la observación son varios y con diferentes objetivos: por un lado, el PeP observa al orientador cooperante y a sus compañeros; y por otro, el orientador cooperante, el orientador de la FLUP y los compañeros observan a un determinado PeP. Normalmente, el periodo de “observación al otro” es el primer paso en el proceso de observación y posteriormente se va intercalando con la autoobservación.

Postic y De Ketele critican al respecto que casi nunca se indica la metodología que se debe seguir en la observación y, en su opinión, “las situaciones observables deben ser diversificadas”, pues el abanico de posibilidades que ofrece la observación en el marco de la formación de profesores es amplísimo:

- Aprender observando;
- Aprender a observar;
- Aprender a regular la aplicación de esquemas de acción concebidos por uno mismo;
- [...]observar y evaluar la formación, en el proceso que esta introduce, tanto aplicada a un sujeto considerado individualmente como para un grupo de profesores en prácticas tomados bajo la propia responsabilidad, en función de los objetivos que se han marcado (Postic & De Ketele 2000: 201).

A veces se cree que aprender a partir de la observación de clases es intuitivo, sin embargo, la habilidad para ver con atención, seleccionar, identificar y establecer prioridades entre todo lo que ocurre en una clase es un proceso guiado y susceptible de ser practicado, aprendido y mejorado. Además, no consiste solo en asistir a una clase, sino que requiere una preparación previa y posterior, es decir, está constituido por diversas fases: pre-observación, observación y post-observación (Vieira & Moreira 2011: 29). Durante la preparación previa se determina el objetivo, el método de recogida de datos y la colaboración con otras personas que puedan estar involucradas. Después de la observación, es necesario analizar, discutir e interpretar los datos y experiencias adquiridas en clase y reflexionar sobre el conjunto de la experiencia (Wajnryb 2003: 1). Para el análisis, el PeP debe ir adquiriendo poco a poco capacidades, pues no basta con la descripción de los hechos, sino que debe saber contemplar con un cierto distanciamiento lo que ha vivido y buscarle sentido. Pero para llegar a este punto es necesario haber despertado en el PeP el deseo de interrogarse y

haberle dado las condiciones de crear por sí mismo los medios para analizar la situación y para resolver los problemas que este análisis le plantea (Postic & De Ketele 2000: 203-4). En este punto, el papel del orientador es una vez más decisivo.

Se trata, por lo tanto, de una herramienta de aprendizaje cuyo principal objetivo es el crecimiento y el desarrollo profesional, aunque en formación inicial de profesores la observación suele ser vista como un instrumento para la evaluación (también es esta la creencia más extendida entre la mayoría de los PeP inscritos en el programa que se analiza, sobre todo, en cuanto a la observación por parte del orientador de la FLUP). Para cambiar esta concepción, debería inculcarse en los alumnos el valor de la observación como un paso clave para su formación, una creencia que en el contexto de intervención se intenta transmitir a los PeP en todo momento.

Para ello, como ya se ha comentado, en primer lugar, es recomendable crear un ambiente colaborativo y afectivamente propicio en el que la calidad de las relaciones interpersonales, la participación de todos los intervinientes y la democraticidad deberían primar sobre la visión de la evaluación (del producto final) como fin último de la estrategia de observación de clases. A este respecto, Vieira y Moreira (2011: 31) señalan como principio básico de la observación que esta “*não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa das práticas*”.

En segundo lugar, al tratarse de un proceso complejo, es necesario un trabajo conjunto entre los orientadores y los PeP para pautarlo y no bloquear a los PeP con su amplitud. Así, la mayoría de los autores coinciden en que es preferible centrar la observación en un número limitado de aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitar la recogida de datos, que serán posteriormente analizados e interpretados (en una fase posterior a la toma de notas y no simultánea) (Wajnryb 2003: 8). Para ello, se recomienda plantear tareas de observación que se centren en ciertas variables y que faciliten la recogida de datos. Del mismo modo, es preciso marcar el objetivo de la observación (Wajnryb 2003: 119; Postic & De Ketele 2000: 73-147) y decidir el tipo de observación que se realizará en cada momento (holística, observación con interpretación, parrilla de análisis, contraste con el plan de clase, etc.), siendo para ello necesario que el grupo de prácticas conozca las características de cada uno de ellos (Richards & Lockhart *apud* Verdía 2009). Asimismo, sería interesante proporcionar a los PeP instrumentos (o incluso elaborar los propios como indican Postic & De Ketele 2000: 205-9) para ayudarles en la observación como una lista con lo susceptible de ser observado, parrillas que guíen la observación de determinados aspectos, algunas preguntas concretas sobre estos para orientar la observación y el posterior análisis y reflexión, etc. Wajnryb (1993), Richards & Lochart (1998), Estrela (1986: 275-475) y Estaire (2004: 119-54), entre otros autores destacados, proponen instrumentos de observación que pueden resultar muy útiles y Vieira y Moreira (2011: 33) incluso describen una propuesta para la utilización de estos instrumentos dentro del ciclo de observación de clases. Una vez recogida la información, se realizarán el análisis y la interpretación de los datos basándose en las notas tomadas.

2.2. Resultado de los datos del análisis del estudio

Toda esta teoría defendida por los autores citados anteriormente se ha puesto en práctica con las PeP que participan en este estudio. Al final del año de prácticas se ha demostrado que después de un entrenamiento en la observación han conseguido observar de forma más eficaz (y como consecuencia, reflexionar “mejor”), como se refleja en su reflexión realizada en los comentarios posteriores a la última clase observada por la orientadora y, sobre todo en los comentarios de auto y heteroevaluación del último periodo de prácticas.

Cabe mencionar que el ambiente en los dos casos era relajado y colaborativo, propicio para llevar a cabo el proceso supervisivo, aunque no se consiguió relativizar totalmente la importancia de la evaluación. Conviene tener en cuenta que era el segundo curso que la orientadora trabajaba con las dos orientadoras cooperantes (lo que facilitó bastante la cooperación mutua).

Como ya se ha comentado, la reflexión plasmada en la autoevaluación de la primera clase de las PeP se situaba en el nivel R1 de evocación descrito por Lee (Anexo 1, Muestra 1 y Anexo 2, Muestra 1). En el caso de la PeP 1 incluso escribió su autoevaluación de forma esquemática, sin ninguna relación en su forma de pensamiento (Anexo 1, Muestra 1). De estos datos, se concluyó que era necesario hacer un trabajo colaborativo (las PeP y orientadoras) para enseñar a observar, pues esta incapacidad también afectaba a los comentarios de post-observación, que se limitaban a una simple descripción de lo que todos los integrantes del núcleo habían observado en clase (y a veces ni siquiera correspondía a lo ocurrido realmente en el aula). Además, en cuanto la orientadora confrontaba a las PeP con una situación problemática observada en el aula, la PeP 1 no consideraba el problema como tal y se ponía a la defensiva, sin intentar buscar una explicación ni buscar la raíz del problema. En cambio la PeP2 normalmente reconocía que no se había dado cuenta de esa situación (por eso, no había reflexionado sobre ella anteriormente), pero tras un cuestionario dirigido conseguía desvincularse lo suficiente de lo ocurrido en clase y de sus creencias para poder analizarla y llegar a una posible causa.

Con estos datos sobre la mesa, las orientadoras decidieron trabajar y entrenar la autoscopia, explicándoles a las PeP la pertinencia de esta estrategia para que aprendieran a observarse a ellas mismas como docentes y a mirarse con un cierto distanciamiento. Por lo tanto, a partir de ese momento empezó a plantearseles a las PeP tareas de observación específicas (con el objetivo de centrar la observación en aquellos puntos que resultaban más problemáticos) y además se les proporcionó una lista con aspectos susceptibles de ser observados en la práctica docente y unas preguntas dirigidas relacionadas con los mismos. Gradualmente, se vio un gran progreso en las dos PeP (sobre todo, en la PeP1: Anexo 1, Muestra 2 y 3), pues la observación pautada les ayudó a prestar mayor atención a lo que previamente se había seleccionado y los instrumentos facilitados lograron que poco a poco fueran viendo las diferencias entre lo que querían hacer y lo que hacían realmente en las clases y empezasen a analizar las causas (Postic & De Ketele 2000: 212). A la PeP1 se le recomendó centrar su autoobservación y la observación de las clases de su orientadora en la motivación, mientras que a la PeP2 se le aconsejó centrarse en la presentación de la gramática mediante el descubrimiento guiado. Tras estas tareas, las PeP deberían plasmar su reflexión por escrito, aprovechando que se trataban de descriptores recogidos en el *Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Lenguas* (una de las actividades pedidas en las prácticas de español).

Al principio, al igual que las autoevaluaciones, se limitaban a describir qué tareas habían realizado con respecto a ese aspecto para demostrar que efectivamente lo habían tenido en cuenta en sus clases (Anexo 1, Muestra 2 y Anexo 2, Muestra 2). Sin embargo, a lo largo de las prácticas y con un mayor entrenamiento en la observación, con la retroalimentación de las orientadoras (basada casi siempre en preguntas orientativas para que las PeP profundizasen cada vez más e indagasen el porqué de sus actuaciones y decisiones) y con una mayor consciencia de sus actos, las dos PeP lograron un nivel de reflexión ligeramente más profundo que algunas veces alcanzaba ya el nivel R2 de racionalización (en el caso de la PeP1, Anexo 1, Muestra 3). La reflexión de la PeP2 acerca de la tarea marcada continuó siendo muy descriptiva

(Anexo 2, Muestra 3) en el segundo periodo de prácticas, pero debido a la necesidad de centrarnos en otras cuestiones, el trabajo para profundizar en su reflexión con la PeP (reflexión colaborativa, preguntas dirigidas, etc.) siguió en otras actividades marcadas posteriormente, en las que se comprobó que la capacidad de reflexión de esta PeP dependía del aspecto observado.

En las autoevaluaciones del último periodo de prácticas (momento en el que se pide una autoevaluación más general de la última clase impartida), se aprecia que, a pesar de que la narración de alguna experiencia sigue siendo muy descriptiva, las PeP ya cuentan con una perspectiva mucho más amplia de la observación (por los contenidos que tratan) y por como analizan e interpretan lo ocurrido en clase (Anexo 1, Muestra 4 y Anexo 2, Muestra 4). Como consecuencia, tanto en las autoevaluaciones escritas como en los comentarios de post-observación, se demuestra que son capaces de reflexionar mucho más y mejor, alcanzando el nivel de racionalización (R2) e incluso el nivel de reflexión (R3), al analizar determinadas experiencias con voluntad de mejorar y de cambiar en el futuro (Anexo 2, Muestra 4). Aunque no siempre llegan a la causa del problema ni consiguen buscar una solución y todavía les cuesta relacionar teoría y práctica, como indica Lee (2005: 700-1), hay que tener en cuenta que a veces el grado de reflexión no se percibe solo analizando la resolución a un problema, sino también por el grado de conciencia de la situación: el proceso y el progreso deben ser tenidos en cuenta.

CONCLUSIONES

La eficacia de la reflexión como instrumento para el desarrollo profesional docente en formación inicial es incuestionable, pero alcanzar un nivel de reflexión “profundo” que permita analizar la práctica docente, relacionar teoría y práctica y modificar la acción es una tarea difícil que requiere entrenamiento y tiempo. Para lograrlo, en el contexto de formación inicial los orientadores juegan un papel clave.

Fomentar ciertas actitudes que propicien la reflexión (como la responsabilidad, la apertura de espíritu, una actitud positiva, la visión de la observación –y con ella de la supervisión– como acción formativa y no únicamente evaluadora, etc.), crear un clima adecuado para que se dé la reflexión (democrático, afectivo, etc.) y proporcionar y practicar técnicas y estrategias que faciliten el proceso reflexivo son aspectos importantes para inculcar la importancia de la reflexión en la práctica docente. Entre estas estrategias, en el estudio llevado a cabo, se ha constatado que una de las técnicas clave y el punto de partida para realizar una reflexión eficaz que permita el desarrollo profesional es la observación (Postic & De Ketele 2000: 205), por lo que es necesario transmitir a los PeP la importancia de aprender a observar y aprender observando y entrenar esta destreza con ellos.

Tras el análisis de la pequeña muestra analizada en este estudio y después de la reflexión llevada a cabo en este sentido, se corrobora que la implementación de las actitudes y las técnicas descritas anteriormente han ayudado a las PeP a ser un poco más reflexivas y más críticas respecto a su práctica docente, un proceso que no ha hecho más que empezar y que irán perfeccionando a lo largo de sus carreras.

Referencias bibliográficas

- Alarcão, I. (1996a): “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores”. En Alarcão I. (org.): *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Oporto: Porto Editora, 9-39.
- Alarcão, I. (1996b): “Ser professor reflexivo”. En Alarcão I. (org.): *Formação reflexiva dos professores. Estratégias de supervisão*. Oporto: Porto Editora, 171-188.
- Amaral, M. J.; Alfredo Moreira, M. & D. Ribeiro (1996): “O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão”. En Alarcão I. (org.): *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Oporto: Porto Editora, 89-122.
- Barros, P. (2009): “A investigação-acção como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de meta-análise de contextos de mudança e de produção de saberes”. En: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Bizarro, R. & F. Braga (2006): “A formação inicial de professores na FLUP: contributos para a memória dos factos”. En VV. AA.: *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Marques*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 499-511.
- Carvalho de Medeiros, M. C. (2002): “A investigação-acção-colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita”. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 001. Braga: Universidade do Minho.
- Consejo de Europa (2007): *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Disponible en: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE>.
- Coutinho, C. et al. (2009): “Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas”. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2, 355-80. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Estaire, S. (2004): “La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación”. En Lagasabaster, D. & J. M. Sierra (eds.): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Cuadernos de educación, 44. Barcelona: ICE-Horsori, 119-54.
- Estrela, A. (1986): *Teoria e Prática da Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação científica.
- Fazenda Severino, M. A. (2007): *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Lalanda, M.C. & M. M. Abrantes (1996): “O conceito de reflexão em J. Dewey”. En Alarcão I. (org.): *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Oporto: Porto Editora, 41-61.
- Lee, H. J. (2005): “Understanding and assessing preservice teachers’ reflective thinking”. *Teaching and teacher education*, 21: 699-715. Estados Unidos: Ohio State University- Lima.
- Marcelo, C. (2009): “Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro”. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n. 8, 7-22.
- Postic, M. & J. M. de Ketele. (2000): *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Richards, J. C. & C. Lockhart (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.
- Verdía, E. (2009): Desarrollo ProfeseLE. Disponible en: <http://desarrolloprofesele.blogspot.com/>.
- Vieira, F. & M. A. Moreira (2011): “Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora”. *Cadernos do CCAP-I*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação dos Professores. Disponible en: <http://www.ccap.min-edu.pt>.
- Vieira, F. (2009): “Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica”. *Educ. Soc.*, Campinas, 29, 105, 197-217.
- Wajnryb, R. (2003): *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (1993): *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2000): “Formação de professores: contato direto com a realidade da escola”. *Presença Pedagógica*, vol.6, 34, 5-12.

ANEXO 1: PeP1

Muestra 1: Autoevaluación de la primera clase observada

Relativamente à minha primeira, leccionada na turma , do ano, penso que:

- iniciei bem a aula uma vez que saudei os alunos, apresentei-me, pedi para eles se apresentarem;
- perdi um pouco de tempo quando pedi a uma aluna para ir abrir a lição ao quadro porque como estes alunos estão a iniciar o espanhol, ainda têm muitas dificuldades na escrita e então tive que ditar todas as palavras;
- ultrapassei bem o contratempo de não poder passar, aos alunos, o vídeo que levava como motivação e para iniciar a aula uma vez que passei imediatamente à fase seguinte, sem perder tempo a pensar o que iria fazer;
- os alunos chegaram facilmente ao tema da aula;
- expliquei bem a informação que lhes forneci sobre as saudações, as desculpas e as despedidas, dando sempre, para cada situação, um exemplo real;
- tirei as dúvidas, quando os alunos as colocavam;
- fui chamando a atenção dos alunos para falarem em espanhol e para colocarem a mão no ar sempre que quisessem falar;
- sempre que havia barulho que os alertava;
- sempre que ouvi, corriji os erros dos alunos.

Muestra 2: La motivación (primer periodo de prácticas)

1. Sé comenzar una clase transmitiendo motivación.

Para um bom funcionamento das aulas é necessário que o professor capte a atenção dos alunos logo no início da aula que vai leccionar. Para tal, o que normalmente apresenta aos alunos, logo no início, são actividades denominadas de actividades de motivação. Destas fazem parte os vídeos, as canções, as audições de algo, os relatos de algo, as sopas de letra, as palavras cruzadas, as imagens, etc. E na elaboração das minhas unidades didácticas sempre fiz questão de inserir em todas uma actividade deste género e que fosse de encontro ao tema que ia tratar na aula.

Muestra 3: La motivación (segundo periodo de prácticas)

Soy capaz de presentar un punto de gramática mediante el descubrimiento guiado.

A partir de un powerpoint que presentaba las tareas domésticas de _____, se pedía a los alumnos que indicasen el tiempo verbal utilizado para describir las diferentes tareas. Los alumnos, fácilmente, indicaron que se trataba del verbo estar más gerundio (Presente continuo).

Por otro lado, para repasar los diferentes usos del pasado se les presenté varios diálogos de personas que estaban pasando las vacaciones en _____ para que dedujesen los tres tiempos verbales que se utilizaban en los diferentes discursos – pretérito perfecto, imperfecto e indefinido. De esta forma, intenté evitar utilizar una estrategia expositiva para introducir el tema gramatical pues presenté la gramática mediante de una forma inductiva. Los alumnos identificaron y justificaron el uso de los diferentes tiempos verbales y completaron ellos mismos una tabla con los usos y respectivos marcadores temporales que se suele utilizar con los tiempos verbales presentados.

Además, ya me siento más capaz de seleccionar actividades y ejercicios gramaticales que ayudan a la consolidación del aprendizaje del punto gramatical abordado en clase. Por ejemplo, para verificar si los alumnos habían entendido los localizadores espaciales así como el léxico relacionado con las partes de la casa, dibujé una actividad intitulada “detective/testigo”. Indiqué a los alumnos que hubo un robo en la casa de la “f_____” y que ellos tendrían que descubrir las pistas dejadas. Así, el alumno A sería el detective y tendrían que hacer preguntas al alumno B que sería el testigo que iría localizar, en el plano, las pegadas dejadas por el ladrón

Muestra 4: Autoevaluación de la última clase observada

Fazer o balanço de um ano de estágio não é tarefa fácil. Foi, antes de mais, um ano de aprendizagens, de novas experiências. Dar aulas é algo que me faz sentir realizada, que me faz crescer enquanto docente e que me faz aprender todos os dias algo de novo. Cada aula é única e isso confere a todos os momentos de ensino-aprendizagem um fator extra de motivação e desafio. Ser professor é ser capaz de lidar com o imprevisto, é, acima de tudo, saber lidar com o ser humano. Trabalhar com pessoas é um processo bastante complexo mas, ao mesmo tempo, muito gratificante e enriquecedor.

Deve salientar duas aulas dadas ao longo do estágio, uma ao ensino básico _____ e outra ao _____. Gostei de dar a aula de dia _____, lecionada à turma de _____, pois senti que as atividades que selecionei para a unidade didática corresponderam com o interesse dos alunos, já que se tratava de um tema atual: alimentação saudável, obsessão pelo corpo, a prática de uma vida saudável... Senti os alunos motivados e envolvidos na aula, pois participaram ativamente.

Nesta aula apresentei atividades pouco convencionais: um Powerpoint com ditados populares com alusão ao mito de Narciso e outros e imagens, um vídeo sobre operações plásticas em jovens e uma canção... Este tipo de atividades e o tema atual selecionado, fizeram a diferença.

Já tinha lecionado a esta turma no início do estágio (na minha primeira regência) e, como sabia que se tratava de uma turma difícil de conquistar e de captar a atenção e ativar a motivação, procurei, nesta última regência, encontrar conteúdos e atividades diversificadas e atrativas.

Penso que o objetivo foi conseguido nesse sentido, contudo podemos fazer sempre melhor e ao tentar melhorar num aspeto, podemos falhar noutros. De facto falhei em algumas situações, nesta aula como, por exemplo, corriji poucos erros linguísticos dos alunos que participaram ativamente. Não quis interromper o raciocínio do aluno e não queria inibir o aluno, pois os erros eram muitos... Contudo, confesso que foi uma falha.

Deve referir que algumas das dificuldades que, num momento inicial, me assaltavam, foram sendo superadas. De prática para prática fui melhorando e corrigindo ora um aspeto, depois outro e outro, tudo isto deveu-se também ao processo observação / regência sempre acompanhadas de uma reflexão. Quando me era apontado, nos momentos pós-regência, os erros cometidos, esforçava-me e aplicava-me intensamente, para que na regência seguinte essas lacunas não se verificassem, embora nem sempre o tenha conseguido.

ANEXO 2: PeP 2

Muestra 1: Autoevaluación de la primera clase observada

Desde mi punto de vista creo que di todos los pasos que he propuesto en la planificación de la clase y cuasi siempre en su tiempo determinado. Sin embargo, no pedí a los alumnos que enunciasen otros marcadores temporales, en el paso 4, pues sentí que los alumnos no sabían ninguno más.

Con relación al comportamiento de los alumnos durante la clase, debo decir que fue tranquilo hasta el último momento, dado que hicieron bastante ruido y no prestaron atención a lo que decía. Con este hecho constaté que, con estos alumnos no puedo ponerlos en parejas o en grupo, ya que en desarrollo de la clase es más difícil.

En el que toca a mi prestación, pienso que di algunos errores en el español al hablar con los alumnos, principalmente al nivel de los verbos y de la concordancia entre la persona de vosotros y ustedes con el verbo usado.

En suma, a pesar de que estuve nerviosa todo el tiempo, me sentí más a gusto en la clase. No obstante, tengo mucha cosa a mejorar y solo con la experiencia puedo hacerlo.

Muestra 2: Presentación de la gramática (primer periodo de prácticas)

Soy capaz de presentar un punto de gramática mediante el descubrimiento guiado.

A partir de la canción “ ” creé ejercicios donde los alumnos tuvieron que inferir las razones que distinguen el uso del pretérito perfecto e indefinido.

Además, soy capaz de seleccionar actividades y ejercicios gramaticales que ayudan a la consolidación del aprendizaje del punto gramatical abordado en clase. (Ej.: ejercicios estructurales, relleno de esquemas y relleno de la biografía de la cantante de la canción presentada con verbos en P. perfecto e indefinido).

Muestra 3: Presentación de la gramática (segundo periodo de prácticas)

Soy capaz de presentar un punto de gramática mediante el descubrimiento guiado.

A partir de un powerpoint que presentaba las tareas domésticas de , se pedía a los alumnos que indicasen el tiempo verbal utilizado para describir las diferentes tareas. Los alumnos, fácilmente, indicaron que se trataba del verbo estar más gerundio (Presente continuo).

Por otro lado, para repasar los diferentes usos del pasado sé les presenté varios diálogos de personas que estaban pasando las vacaciones en para que dedujesen los tres tiempos verbales que se utilizaban en los diferentes discursos – pretérito perfecto, imperfecto e indefinido. De esta forma, intenté evitar utilizar una estrategia expositiva para introducir el tema gramatical pues presenté la gramática mediante de una forma inductiva. Los alumnos identificaron y justificaron el uso de los diferentes tiempos verbales y completaron ellos mismos una tabla con los usos y respectivos marcadores temporales que se suele utilizar con los tiempos verbales presentados.

Además, ya me siento más capaz de seleccionar actividades y ejercicios gramaticales que ayudan a la consolidación del aprendizaje del punto gramatical abordado en clase. Por ejemplo, para verificar si los alumnos habían entendido los localizadores espaciales así como el léxico relacionado con las partes de la casa, dibujé una actividad intitulada “detective/testigo”. Indiqué a los alumnos que hubo un robo en la casa de la “f ” y que ellos tendrían que descubrir las pistas dejadas. Así, el alumno A sería el detective y tendrían que hacer preguntas al alumno B que sería el testigo que iría localizando, en el plano, las pegadas dejadas por el ladrón

Muestra 4: Autoevaluación de la última clase observada

<p>En los días : . impartí clases al curso de español. Al empezar las clases me sentía nerviosa, puesto que iban a ser las últimas clases de mis prácticas e iba a ser evaluada una última vez por la supervisora de la facultad. Sin embargo, como todas las unidades didácticas que hice las preparé en casa y creo que, en este caso específico, los alumnos correspondieron bien a mis objetivos.</p> <p>Para las clases de esta unidad didáctica tenía algunos objetivos: (re)conocer algunas profesiones; sensibilizar a los alumnos para la situación de la mujer en el trabajo (pasado y presente); identificar y aplicar el pretérito indefinido; aplicar de forma coherente la puntuación. Desde mi punto de vista, cumplí, de forma general, los objetivos propuestos pues el alumnado se mostró receptivo a las actividades y me pareció que ha entendido lo que ha sido dicho en clase. Creo también que seguí las indicaciones de la orientadora y de la supervisora para mejorar mi exposición oral y, por lo tanto, pienso que surtió resultados, pues ellos participaron en la clase de forma asertiva y correcta y se sintieron esclarecidos, sobre todo, sobre el contenido gramatical.</p> <p>Con relación al plan de clase, lo seguí como planeado aunque no tuviésemos tiempo suficiente para terminar la última actividad de la primera clase. Soy de la opinión que este hecho no afectó mi clase y se debió solamente a la mala gestión de tiempo. En la segunda clase tuve algunas dificultades con el alta voces pero, con la ayuda la orientadora, conseguí poner la audición. Por lo general, creo que los alumnos han recibido y participado bien en mis estrategias y, por esa razón, las clases fluyeron bien.</p> <p>Pienso que, con los materiales escogidos, el alumnado participó más que lo que es habitual en ellos, aunque en algunos momentos tuviese que incentivarlos a hablar. Era mi reto que ellos participasen un poco más oralmente y creo que no hicieron los pequeños discursos que seguían haciendo en las clases anteriores y hablaron un poco más que el normal. Los alumnos intentaban hablar en portugués, pero les pedía siempre que hablasen en castellano. Las explicaciones y las definiciones que hacía eran en español, si bien que, algunas veces, recurrí al portugués.</p> <p>Si fuera a impartir las mismas clases ahora quizás pondría una actividad más de escrita para tener más contenidos para evaluar su comprensión y también otra actividad, en la segunda clase, en que los alumnos tendrían que usar, de forma directa, el pretérito indefinido.</p> <p>En lo que concierne a los errores, como profesora en prácticas sé que cometo algunos errores y me falta algún vocabulario. Soy consciente de la situación e intenté que no ocurriese eso en las clases, preparando y "adivinando" las respuestas de los alumnos. Sin embargo, creo que la primera clase fue mejor que la segunda en términos de errores. Relativamente a los alumnos, pienso que cuando cometían algún error, de los que me daba cuenta, los corregía y pedía que repitiesen la palabra correcta.</p> <p>En las clases intenté utilizar recursos variados, como el texto, las fichas de trabajo, la audición o las transparencias. Recurrí también más a los tebeos porque pienso que al alumnado le gusta y es una forma divertida de aprender. Los alumnos recibieron bien estos materiales y creo que se sintieron un poco más motivados en participar en clase. Tocante a las nuevas tecnologías fue un poco difícil utilizarlas en estas clases ya que la escuela está en obras y no tenemos acceso a algunos materiales. Sin embargo, usé el ordenador para pasar una audición y, aunque algunos problemas al inicio, los alumnos entendieron casi toda la audición.</p> <p>He aprendido que cuando usamos actividades motivadoras para los alumnos y explicamos los contenidos con calma y con simplicidad los alumnos se sienten más a gusto para participar en clase, sí que aprenden y las clases fluyen bien.</p> <p>Desde mi punto de vista, he diversificado mi atención por todos los alumnos a través del contacto visual y con la llamada de varios alumnos para participar.</p> <p>Con las actividades propuestas intenté que los alumnos practicasen las destrezas de comprensión oral (audición) y escrita (textos informativos) y, también, la expresión oral (interpretación de las imágenes y tebeos) y escrita (redacción de los bocadillos de una tira y el dictado).</p> <p>Referente a la información en la pizarra, seguí los consejos de la orientadora y de la supervisora e intenté ser más organizada en lo que escribía. Escribía pequeñas informaciones, borraba y volvía a escribir nueva información para no confundir los alumnos.</p> <p>En estas clases fue mi reto no hacer muchas preguntas cerradas y pienso que he conseguido mejorar desde las clases anteriores.</p>
--

El verbo *gustar*: ¿cómo enseñarlo para que les guste a los alumnos?

Javier Díaz Castromil / Laura Torres Calvo
Profesor de español, Formador de formadores y Asesor pedagógico /
Lectora AECID, Universidade de Cabo Verde
jdcastromil@gmail.com / laura.torres@docente.unicv.edu.cv

INTRODUCCIÓN

Con este artículo pretendemos hacer una reflexión sobre las dificultades de asimilación del verbo *gustar* por parte de los alumnos, sobre las diversas estrategias utilizadas por los profesores de E/LE en diferentes ámbitos educativos, sobre todo en lo que se refiere a los alumnos que se comunican en portugués y profesores de español en Portugal.

Trabajar en el ámbito de alumnos lusófonos hará que demos importancia al hecho de ser, el portugués y el español, idiomas cercanos, y como algo que debería facilitar, a veces interfiere en la asimilación de contenidos que presentan diferencias, en este caso el verbo *gustar* y sus peculiaridades en el español.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA CUESTIÓN

En relación a la situación actual sobre la enseñanza de idiomas estamos de acuerdo con el lingüista Culioli en que el papel de los contextos y de los presupuestos culturales “tiene gran importancia cuando se aprende una segunda lengua”. Según él, un aprendizaje de lengua extranjera normalmente es ajeno al contexto cultural de donde es originaria la lengua meta, por lo que ¿es capaz de ordenar nociones que le son totalmente desconocidas y entender sus especificaciones? Esa constatación lleva a pensar que, cuando trabajamos con lenguas tipológicamente cercanas, caso del portugués y el español, es imprescindible al principio del proceso que el profesor investigue las marcas lingüísticas en dado idioma.

Después de una búsqueda por gran variedad de publicaciones relacionadas con este verbo, desde actas de congresos a unidades didácticas destinadas a sistematizar su uso, encontramos poco material que fuese dirigido u ofreciese una reflexión sobre el aprendizaje de este verbo a alumnos con el portugués como lengua base. Sin embargo, existe alguna bibliografía relacionada con la explicación de la estructura desde un punto de vista gramatical, aunque, en lo referente a gramáticas de español como lengua extranjera, las explicaciones parecen vagas o incluso contradictorias, al igual que en los métodos didácticos observados. Desde el punto de vista del método comunicativo puede tener su justificación, no obstante en la época post métodos en que nos encontramos, quizás sería conveniente descubrir una forma de transmitir este verbo de una manera más lógica, creativa y consciente.

También preguntamos a algunos compañeros profesores E/LE en diferentes contextos educativos de Portugal, para constatar que la enseñanza del verbo *gustar* es

algo “conflictiva” y entre docentes no hay una clara unidad sobre cómo enseñarlo, no parece evidente que haya una estrategia específica para conseguir que los alumnos lleguen a la utilización del verbo *gustar* con todos sus componentes sin transferencias del portugués.

En la clasificación verbal según la Gramática Didáctica de Leonardo Gómez Torrego nos encontraríamos ante estas opciones: perfectivo / imperfectivo; defectivo”; pronominal; transitivo / intransitivo; copulativo; auxiliar. Obviamente esta ordenación no permite llegar a la verdadera raíz de la dificultad en la asimilación del verbo *gustar* por parte de los estudiantes.

En relación al origen de la estructura atípica del verbo *gustar*, en el artículo publicado por la Nueva Revista de Filología Hispánica, “La historia del español. Propuesta de un tercer periodo evolutivo”, Melis, Flores & Bogard (2003: 11-18) señalan que el origen de esta particular estructura se remonta al período del Siglo de Oro de la Literatura española cuando “el verbo *gustar*, derivado de la voz latina *gustare* (‘catar’, ‘probar’), se utilizó durante la Edad Media en su acepción física, y no es sino hasta el siglo XVI que adquiere el significado de ‘tomar placer’, en una ‘innovación hispánica ajena a los demás romance’. En sus primeros usos con sentido emotivo, que datan de las últimas décadas del siglo XVI, *gustar* conserva el esquema sintáctico que le es propio desde sus orígenes. Para el siglo XVIII el empleo de la estructura innovadora aumenta su frecuencia y empieza a competir con la construcción original de *gustar*.”

	<i>Yo gusto (de algo)</i>	<i>Me gusta algo</i>
Siglo XVI	(19) 100%	-
Siglo XVII	(47) 100%	-
Siglo XVIII	(44) 100%	(28) 39%

Figura 1. Competencia entre las dos estructuras sintácticas para “gustar” en el periodo clásico del siglo XVI al XVII. (Fuente: La historia del español).

Estos mismos autores afirman que a partir del siglo XIX, en líneas generales, los cambios parecen apuntar hacia una reducción de la clase de los verbos causativos emocionales (estructura S-V-C) a favor del crecimiento de una clase de verbos tipo *gustar*, documentada para muchas otras lenguas, y ampliamente discutida en la bibliografía lingüística en términos de lo que se ha dado en llamar verbos de “sujeto-dativo”, así pues una vez definida la nueva estructura de uso del verbo *gustar*, amplió su influencia para que otros verbos tomaran su misma forma.

	<i>Yo gusto (de algo)</i>	<i>Me gusta algo</i>
Siglo XIX	(32) 29%	(77) 71%
Siglo XX	(24) 3%	(907) 97%

Figura 2. Competencia entre las dos estructuras para “gustar” en el período moderno (Fuente: La historia del español)

Por otro lado, en su artículo Mendivil Giró (2012: 2-5), “La estructura ergativa de *gustar* y otros verbos de afección psíquica en español”, considera que este verbo “pertenece a los habitualmente denominados verbos psíquicos, que han recibido mucha atención debido a que constituyen un reto constante a las teorías que pretenden explicar la vinculación entre papeles temáticos, funciones sintácticas y casos”. Además, en el mismo documento, desarrolla una posible explicación a la estructura atípica del verbo *gustar*, argumentando que el orden natural para esta construcción, es Dativo-Verbo-Nominativo. La hipótesis de que estos verbos en español se rigen por un patrón ergativo de marcación de caso concordancia, podría explicarse sin afectar al parámetro de orden Sujeto-Verbo-Objeto típico del español. Así se puede constatar que, en la estructura

inversa (ergativa) de verbos como *gustar*, lo que afecta al sujeto, que es tematizado por el enunciador, es el origen del sentimiento, ya sean personas, objetos u otros; es el término en torno al cual organizamos el enunciado.

Por su parte, la RAE realiza una mención a la posición del CI en estos verbos, y explica que “el complemento indirecto de los verbos de afección designa el individuo que experimenta algo, mientras que en el esquema sintáctico más común, la causa de la sensación o el sentimiento suscitado está representada por el sujeto: Le [complemento indirecto] encantaban los boleros [sujeto].”

Centrándose en los hablantes lusófonos se plantea una dificultad, ya que tal y como recoge la RAE existe la variante **gustar** alguien [sujeto] **de** algo [complemento de régimen], característica de los registros formales, típica de la construcción lusa para el verbo *gustar*. Sin embargo, se resalta la idea de que este uso de *gustar de algo* solo se registra en las conversaciones o escritos más formales.

Basándose en Melis (1999: 50) este verbo se incluye con los verbos de estado anímico o verbos psicológicos, “cuyos representantes tienen como prioridad esencial denotar estados emocionales”, y que generalmente están envueltos con dos argumentos: el experienciador y el estímulo. El experienciador sería “prototípicamente humano” que siente o es afectado por la emoción emanada del verbo; el segundo, remite a la entidad relacionada con la emoción.

MIS ALUMNOS YA SABEN “ME GUSTA” PERO...

Después de las aclaraciones teóricas encontradas, comprobamos en manuales que normalmente el verbo *gustar* aparece en los temas iniciales desde el nivel básico, y se evidencia gran preocupación por mostrar los contenidos comunicativos, las funciones del tipo: expresar gustos, emociones, opiniones, preferencias, etc. De modo general se presentan los pronombres tónicos y átonos, las dos formas del verbo en presente: GUSTA/GUSTAN, y su concordancia con los referentes en singular/plural.

Con frecuencia, debido a la reiteración de la estructura del verbo *gustar* en presente, el estudiante es capaz de hacer producciones de este verbo correctamente en este tiempo verbal, sin embargo, cuando se aborda un nuevo tiempo o paradigma verbal se comprueba como dicha seguridad en la producción desaparece. Este fenómeno se observa claramente en los estudiantes con el portugués como idioma de comunicación, y teniendo en cuenta la proximidad de ambas lenguas, podemos pensar que esta aparente similitud dificulta el aprendizaje, ya que el entendimiento entre hablantes de estos dos idiomas está garantizado.

Todas las lenguas derivadas del latín, en mayor o menor medida, tienen correspondencia estructural y coincidencia léxica. Tanto es así que el hablante tiene la sensación de comprender la otra lengua y poder hablarla sin ningún esfuerzo, pero a medida que se va profundizando el contacto, surgen dificultades inesperadas: las afinidades pasan a diferencias sutiles.

Estas correspondencias se pueden llegar a convertir en transferencias, cuando el alumno utiliza sus conocimientos de la L1 para producir un texto con la L2; según Ortíz Álvarez (2002) mientras más cercanas sean las lenguas más transferencias existirán. Por otro lado, Calvin (2004: 1) expone que la comparación entre L2 y L1 es una tendencia espontánea, y lo habitual es evitar o modificar aquellas estructuras que parecen muy complicadas. Por su parte, Piaget (1971) explica que el aprendiz se apoya en su lengua materna de forma involuntaria e intuitiva, la lengua materna es el núcleo organizador (saber durmiente/saber epilingüístico). Nos parece importante también citar la teoría de Krashen (1985: 24-25), según la cual la adquisición de una lengua consiste en “el proceso espontáneo de la interiorización de reglas que resulta del uso natural de este

lenguaje, mientras que el aprendizaje consiste en el desarrollo del conocimiento consciente de la L2 a través de un estudio formal”.

Para este verbo el Plan Curricular del Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm) en el apartado “3.2 Expresar gustos e intereses” del nivel A2, aconseja la sistematización del paradigma verbal a partir de un nivel A2, ya que tal y como dice Álvarez Lebrero (1998: 736) “el verbo *gustar* es difícil de asimilar por un extranjero porque la correspondencia entre las funciones sintácticas y papeles semánticos es inversa a la mayoría de las lenguas”. Esto se comprueba en los alumnos lusófonos, para los que la inversión de estructura sintáctica del citado verbo es una dificultad añadida a la hora de aprenderlo.

El tratamiento del error consideramos que es muy importante, como se menciona en *El error en el proceso de aprendizaje*, de Blanco Picado (2012: 12-22) “un alumno puede utilizar correctamente en un ejercicio una regla aprendida explícitamente, y cometer errores al expresarse libremente, ya que la regla aún no se ha asimilado de manera inconsciente. Son fases que hay que cubrir para asimilar la nueva lengua.”

Los alumnos son capaces de hacer producciones correctas en presente debido a un estudio cerrado de la estructura del verbo *gustar*, no por una adquisición de su forma, así que será difícil que sepan utilizar este paradigma de manera correcta en otros tiempos y/o formas verbales. Por esto, las producciones que realicen del verbo *gustar* formaran parte de su interlengua, en la que se combinarán transferencias con aprendizaje. La situación a la que se quiere llegar es la de adquisición formal del verbo *gustar*. Quizás otra manera de solucionar la dificultad de llevar esta estructura a otros tiempos o formas, sea introducirlo siempre que comencemos un contenido nuevo.

Además, por todos es sabido que la mejor manera de aprender es presentar los contenidos a través de la reflexión y el entendimiento de los aprendices, de modo que el saber construir sea fruto del esfuerzo personal. Por todo ello, se sugiere que cada vez que el verbo *gustar* sea abordado en clase de español, se haga con los alumnos una comparación y reflexión sobre las peculiaridades, tanto en la lengua materna, como en la lengua meta, para darles la oportunidad de llegar a sus propias conclusiones.

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

En las construcciones de este enunciado por lusófonos se observan algunos inconvenientes que se repiten, como destaca Martel da Silva (2011) en su Tesis doctoral, de los que apuntamos lo que nos parecen más importantes: dificultad en el dominio de la estructura inversa del verbo *gustar* (O. V. S.); utilización de los pronombres personales con función de sujeto (*yo – tú – él/ella – nosotros – vosotros – ellos/ellas*), recreando la estructura del verbo *gustar* en portugués (S. V. O.) y la consiguiente concordancia del sujeto con el verbo; utilización de la estructura *gustar de*; dificultad en el empleo de los pronombres átonos (*me – te – le- nos – os – le*), en proclisis o enclisis, o la total ausencia de ellos; y la ausencia de la preposición *a*.

Como comentan en su artículo Schalkoski Dias y Morosov (2013), a partir del conocimiento que el alumno portugués tiene de la estructura en su idioma, no sería difícil que suponga, inicialmente, que en *Me gustan los deportes de aventura* el sujeto sea *me* y el objeto *deportes de aventura*. Además se complica con el hecho de que *gustar* admite que la función de sujeto sintáctico sea ocupada por un verbo en infinitivo. A este respecto Matte Bon (2000: 78) expone que “con verbos y expresiones como *me gusta, me apetece, me encanta*, etc. en los que en realidad se trata de situar / localizar un

proceso espontáneo en un sujeto, el infinitivo es el sujeto gramatical aparente de la expresión *me gusta, me apetece, me encanta*, etc, pero se refiere (se aplica) al sujeto en el que el enunciador sitúa el proceso, que es su verdadero sujeto”.

Las construcciones con el verbo *gustar* en portugués poseen la misma representación semántica que la construcción con *gustar* en español. Sin embargo, sintácticamente, las funciones de los argumentos no coinciden en portugués y español; aquí parece estar la dificultad que retardaría el dominio de ese tipo de verbo por alumnos que hablan portugués y que estudian el español como L2.

Parece posible suponer que, como la estructura profunda, o semántica, de las construcciones en las dos lenguas coincide, el aprendiz estaría transfiriendo la estructura semántica del portugués [experienciador _ *gustar* _ tema] a la representación superficial del español. Esto explicaría la producción de formas como *Nosotros gustamos de estudiar español*.

Presentamos una primera propuesta de enseñanza del verbo *gustar*, basada en la reflexión y la deducción de la estructura atípica por parte de los alumnos lusohablantes.

Se podría comenzar hablando de los deseos e intereses a partir del verbo *querer*, que posee una estructura transitiva como la de la mayoría de los verbos latinos, y como el verbo *gustar* en portugués (Sujeto - Verbo - Complemento). Se mostrarían los respectivos pronombres personales de sujeto (*yo, tú, él, ella, usted, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ellos, ellas, ustedes*), para en una secuencia posterior hacer una comparación con los clíticos utilizados en la estructura de verbos del tipo *gustar*. A continuación se introduciría otro verbo que funcionase de la misma manera en ambas lenguas, como el verbo *interesar*, ofreciendo ejemplos de lengua. Sería conveniente hacer ejercicios prácticos, en una dinámica en la que interactuasen entre ellos, averiguando los intereses de los compañeros para luego compartirlos con el resto del grupo. Se proseguiría dirigiendo a los alumnos a sacar sus propias conclusiones sobre las diferencias entre el verbo *querer* y el verbo *interesar*.

Al enseñante deberían quedarle claros varios aspectos de este verbo: el orden de los constituyentes en español y el uso de pronombre átono preverbal (*me, te, (vos), le, nos, os, les*), representados por esos pronombres, pero también representados por un sintagma preposicional, ya sea en posición preverbal (*A Rita le gusta el deporte*) o posverbal (*El deporte le gusta a Rita*). A partir de ahí los alumnos podrían deducir la regla, destacando la obligatoriedad del primer pronombre átono, y la presencia o ausencia del complemento preposicional, dependiendo de si queremos especificar o no la persona o ser que gusta.

Al final se deberá llegar a la conclusión, entre todos, de que el verbo *gustar* es un verbo especial, porque se conjuga con el objeto y no con la persona.

Además, planteamos otra opción para enseñar este verbo, basada en la utilización de las TIC, donde se presenta como un verbo de conjugación completa, pero en el que predominan las formas de tercera persona, donde el orden habitual de Sujeto y Objeto se invierte:

En este sentido las TIC y en concreto la aparición de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) han ayudado, en gran medida, a esta posible explicación del profesor y también a los alumnos que poseen un aprendizaje basado en capacidades más visuales. El uso de la PDI nos permite realizar cambios en la frase con un simple movimiento del dedo y sin tener que borrar nada de la pizarra (figura siguiente). De esta manera los alumnos pueden comprender mejor la estructura del verbo para posteriormente aprenderla y, finalmente, adquirirla.

el té me gusta me gusta el té

Figura 3 y 4. Elaboración propia

Además gracias al uso de la PDI se puede abordar otro tema que crea confusión en los hablantes lusófonos. No es otro que la necesidad de la preposición *a* precediendo al pronombre tónico.

Se podría utilizar la recurrente frase *X le gusta Y*, sustituyendo *X* e *Y* por nombres de personas de la clase para que los alumnos se sientan más identificados e involucrados en la actividad. Posteriormente los alumnos intentarían darle un sentido a esta frase y se les dejaría un tiempo para que lo debatiesen y aportasen sus ideas. Si ninguna de las explicaciones de los alumnos incluyera la incorporación de la preposición, el profesor la añadiría.

Con la ayuda de la PDI, o en su defecto de una pizarra blanca o negra, el profesor podrá situar la preposición *a* en dos puntos diferentes de la frase, dándole así dos sentidos diferentes a la proposición. En este punto se dejaría a los alumnos que desarrollaran sus hipótesis sobre el significado de ambas frases, para posteriormente realizar una puesta en común. De esta manera, los estudiantes habrán experimentado, gracias a un aprendizaje significativo, el verdadero valor de la preposición en la frase.

Otro punto importante que aclarar, es que en español se permite la duplicación del complemento indirecto, ya que en otros idiomas de origen latino, como el portugués, el complemento indirecto no se puede situar en la frase por partida doble. Para que el verbo tenga sentido es imprescindible utilizar el pronombre átono, pudiendo añadirse el pronombre tónico precedido de la preposición *a*, como hemos visto anteriormente, para enfatizar o para concretar el agente. En este caso se puede recurrir al uso de los paréntesis como se muestra en la siguiente figura.

(A mí)(no) me gusta comer

Figura 5. Elaboración propia

CONCLUSIÓN

Este artículo se ha escrito para intentar clarificar la estructura del verbo *gustar*, y sus particularidades, a los profesores y futuros profesores de español para hablantes lusófonos. En ningún momento se ha pretendido indicar al profesor que utilice la terminología aquí usada para sus clases. Asimismo se han propuesto dos formas diferentes de enseñar el verbo *gustar*, lo que no quiere decir que no existan otras variantes igualmente válidas. Las opciones aquí desarrolladas han sido utilizadas por gran variedad de profesores en diferentes contextos culturales y educativos.

Referencias bibliográficas

- Belletti, A. & L. Rizzi (1987): “Los verbos psicológicos y la teoría temática”, en Demonte, V. & M. Fernández Lagunilla (eds.), *Sintaxis de las lenguas románicas*. Madrid: Ed. El Arquero, 60-122.
- Blanco, A. (2012): “El error en el proceso de aprendizaje”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, ISSN 1134-9468, nº 8, Nº 38, 12-22.
- Culioli, A. (2002): “Variations sur la linguistique”, *Entrevista por Frédéric Fau*. Paris: Klincksieck.
- Gomez Torrego, L. (2007): *Gramática didáctica del español*, Ediciones SM, pp. 188-193.
- Krashen, S. (1985): *The Inut Hypothesis: Issues and Implications*, Ed. Longman, 24-25.
- Llorach, E. A. (1996): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa; Calpe S. A.
- Matte Bon, F. (1995): *Gramática comunicativa del español*, Edelsa,
- Mendivil, J.L. (2012): “La estructura ergativa de gustar y otros verbos de afección psíquica en español”, *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Universidad de León, León. pp. 2, 5.
- Melis, Ch. & Flores, M. (2007): “Los verbos pseudo-impersonales del español. Una caracterización semántico-sintáctica”, *Verba. Anuario Galego de Filología*, vol. 34: 7-57,
- Melis, Chantal & al. (2003): “La historia del español. Propuesta de un tercer período evolutivo”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol LI, núm 1, pp. 11, 13, 18.
- Moliner, M. (1994): *Diccionario de uso del español*. 19. reimp. Tomos I e II, Madrid: Gredos.
- Ortiz Álvarez, María Luisa (2002): “A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas”, *Congreso Brasileño de Hispanistas*, San Pablo.
- Piaget, J. (1971): “Les explications causales”, *Paris: Presses Universitaires de France*.
- RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, pp. 641, 680.
- Schalcoski Dias, L. & Morosov, I. (2013): “El uso del verbos gustar por aprendices brasileños de español LE”, *Revista Intersaberes* v. 8, n. 16, Ed. Uninter.
- Silva, Ivete Maria Martel da.(2011): “Estudo do marcador gustar sob a ótica das operações predicativas e enunciativas: proposta reflexiva para o ensino de línguas”, Tesis Doctoral,UNESP.
- Vroon, S. (2006): “¿Le está gustando la música o le molesta el ruido?”, Tesis de Licenciatura, Universidad de Utrecht.

El juego didáctico en los manuales portugueses de ELE de séptimo

Mónica Barros Lorenzo

Lectora de la Faculdade de Letras – Universidade do Porto

mlorenzo@letras.up.pt

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es el análisis del juego didáctico en los libros del alumno y del profesor de la asignatura *Espanhol Língua Estrangeira II* en el 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico. Los manuales seleccionados son siete de los ocho certificados por el *Ministério da Educação e Ciência* para el curso 2014-2015: *¡Ahora Español!1*, *Compañeros*, *Club PRISMA.pt*, *En línea plus*, *Mochila 7º ano*, *Nuevos Amigos 7º ano* y *PasaPalabra 7¹*. Apuntamos, también, que este estudio se integra dentro de un proyecto de investigación más amplio (tesis doctoral) que incluye el análisis de todos los manuales y todos los niveles del 3º Ciclo do Ensino Básico y Ensino Secundário.

1. JUEGO, JUEGO DIDÁCTICO Y ACTIVIDAD LÚDICA

En este punto presentamos las definiciones de juego y juego didáctico y apuntamos algunas características de las actividades lúdicas que los integran.

Partimos de la concepción de juego como una capacidad que conlleva aprendizaje y diversión en el mismo sentido que indica Sonsoles Fernández:

[...]es una forma innata de aprender, es la capacidad que tenemos de ir experimentando y apropiándonos de lo que nos rodea y hacerlo de una forma placentera; el aprendizaje verdadero es siempre un juego en el que entran, como en todo juego, la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar al final y de haberse superado (1997:7).

Asimismo observamos que este es también el sentido con el que aparecen en la mayoría de los diccionarios que hemos consultado. Apuntamos como ejemplos el *Clave* y el *RAE* y constatamos que ya en sus primeras acepciones la característica que los describe es la diversión. *Clave* lo define como: “acción que se realiza como diversión o entretenimiento” y el *RAE* como “acción de jugar, pasatiempo o diversión”. Es solo al analizar las segundas acepciones cuando nos encontramos con otra característica presente en muchos juegos: la existencia de reglas que lo pautan (en *Clave*: “actividad recreativa que se realiza bajo determinadas reglas” y en el *RAE* “ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”). En este trabajo, seguimos la

¹ No hemos analizado *Mañana-1* puesto que de acuerdo con los registros del *Sistema Informação de Manuais Escolares/ (SIME)*, alimentado por editoras y escuelas, no ha sido adoptado como manual en ningún colegio.

concepción que identifica juego con actividad lúdica (entretenida o divertida) pautada por la existencia de reglas.

Sin embargo, dentro del aula y cuando se llevan a cabo con un claro objetivo de aprendizaje, ¿presentan las mismas características? ¿En qué se distinguen de los juegos antes definidos? Hemos de buscar la diferencia en su objetivo, que aunque sigue estando íntimamente relacionado con el elemento de la diversión o el entretenimiento, en estos últimos conlleva una intención didáctica.

Los juegos objeto de estudio en este trabajo son estos últimos, los que tienen un claro objetivo de aprendizaje (en nuestro caso, de una lengua extranjera o segunda). A partir de ahora nos referiremos a ellos como juegos didácticos. Según Chacón (2008: 2), sus elementos constitutivos son los tres que hemos venido destacando hasta ahora (directa e indirectamente): las actividades lúdicas que lo desarrollan y que conllevan entretenimiento o diversión; las reglas del juego o los elementos organizativos del mismo y su objetivo didáctico.

Por último, se hace necesario reflexionar sobre el hecho de si las actividades lúdicas (y por tanto también los juegos) son actividades comunicativas (o si lo son siempre). Concha Moreno (1997: 40) las distingue de las lúdicas en función del objetivo que pretenden: en las comunicativas la comunicación y en las lúdicas jugar con el vocabulario, la gramática, la fonología, la grafía, la sintaxis,... para constituir el paso previo a las actividades posibilitadoras o tareas de aprendizaje.

Por su parte, en la entrada “actividad comunicativa” de *El diccionario de términos clave de ELE* se especifica que:

una actividad comunicativa es una [actividad de aprendizaje](#) concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses. Una actividad comunicativa tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo, p. ej., consultar unos horarios de trenes para decidir qué combinación conviene al viajero; por tanto, está más orientada hacia el [significado](#) que hacia la forma, más hacia la fluidez que hacia la corrección. Se entiende que la práctica oral y escrita auténticamente comunicativa es la vía óptima para el desarrollo del uso de la lengua.

También se nos facilitan algunos ejemplos de este tipo de actividades. Entre ellos nos encontramos algunos juegos lingüísticos (como los *role plays* o juegos teatrales en los que los alumnos desempeñan papeles tomados de situaciones de la vida real) por lo que podemos concluir que algunas actividades lúdicas también pueden ser comunicativas. Para este trabajo, nos basamos en esta última noción: una actividad lúdica es también comunicativa cuando además de tener como objetivo la diversión y el entretenimiento busca que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua que están aprendiendo.

2. EL JUEGO DIDÁCTICO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE 7º AÑO

Antes de pasar a analizar los libros de texto de 7º señalamos tres cuestiones que explican la selección de los juegos que describiremos en el punto siguiente.

En primer lugar, que para la observación y análisis de juegos didácticos seguimos la ficha que aparece en el anexo. De los once ítems que presenta, el octavo (que analiza las dinámicas utilizadas para su puesta en práctica) no aparece en la descripción relativa a cada manual pues la información que aporta es la misma en todos los casos: la simulación de juegos tradicionales o conocidos o la simulación de una situación propuesta (por ejemplo la de una subasta en el juego “Subasta de frases” en *Compañeros*).

En segundo lugar, que hemos tenido en cuenta tan solo los juegos que aparecen explícitamente como tales en los enunciados de las actividades de los libros de texto y

en las instrucciones o sugerencias apuntadas en el libro del profesor. Esta opción, responde, por un lado, a la dificultad práctica de estudiar y constatar en cada uno de los siete manuales y en sus respectivos libros del profesor si son o no juegos didácticos cada una de las actividades que consideramos que podrían serlo, y por otro, a lo complicado de delimitar el elemento lúdico que los caracteriza cuando no se nos indica directamente que son juegos. Del mismo modo, tampoco son aquí objeto de estudio cuando se indica la posibilidad de convertir o transformar en didácticos las actividades o juegos lúdicos propuestos pero sin darse las pautas necesarias para hacerlo en el libro del profesor.

Y en tercer lugar, que los concursos que aparecen en algunos manuales (especialmente *Mochila 7º año*) son tratados como juegos por tratarse de un tipo específico de estos: el competitivo.

Es decir, trabajamos tan solo con los juegos (y concursos) que aparecen delimitados explícitamente como tales y que presentan los tres elementos constitutivos indicados por Chacón en el punto anterior. Esto explica que podamos encontrarnos con la paradoja de que un mismo juego aparezca planteado en dos manuales y, sin embargo, solo tengamos en cuenta aquí uno de ellos: el formulado como didáctico.

3. EL JD EN LOS MANUALES Y LIBROS DEL PROFESOR DE 7º

Una vez apuntadas las anteriores decisiones metodológicas pasamos a dejar constancia de los resultados obtenidos en el análisis de los distintos manuales.

En *¡Ahora español I!* observamos que en el libro del alumno no aparece ningún juego. Sin embargo, en una de las secciones finales del manual: “Actividades en parejas” encontramos una denominada “Hundir la flota” (página 147). En principio, aunque no se presenta como un juego, pero dado que es uno tradicional bien conocido en Portugal, analizamos su estructura para delimitar si se trata o no de uno didáctico. Constatamos que al ofrecer tan solo la plantilla para ponerlo en práctica y no aparecer ni su objetivo ni las reglas que lo rigen no es didáctico. Posteriormente, estudiamos otros materiales para el profesor (dentro de la carpeta “Otros recursos”) y descubrimos el apartado “*Juegos pedagógicos*” que incluye siete (aportando, además, gran información adicional como ejemplos, plantillas, fichas didácticas o el material necesario para llevarlo a la práctica). Estos juegos son: “La letra inicial” (página 25), “Tres en raya” (página 25), “¿Qué sabes?” (página 27), “El orden correcto” (página 27), “Simón dice” (página 29), “Historia fotográfica” (página 31) y “Cómic en línea” (página 31). De estos, todos son didácticos a excepción del último que no presenta un objetivo didáctico. A continuación, describimos los resultados obtenidos tras su análisis.

De los seis, cuatro necesitan una duración corta para su puesta en práctica (“La letra inicial”, “Tres en raya”, “El orden correcto” y “Simón dice”); uno media (“¿Qué sabes?”) y uno larga (“Historia fotográfica”). Dos son una práctica libre (“¿Qué sabes?” e “Historia fotográfica”) y el resto controlada. No tenemos información sobre el momento en que se llevan a cabo por aparecer como material complementario descontextualizado dentro de la unidad didáctica. Su objetivo es principalmente la práctica de léxico en “La letra inicial”; léxico y gramática en “Tres en raya”; gramática en “El orden correcto” y “Simón dice” y varios en “¿Qué sabes?” dado que es un juego de revisión de materia. Los estímulos son muy variados ya que menos en “¿Qué sabes?” (donde no aparece ninguno) en el resto tenemos: dibujos en “La letra inicial” y en “Simón dice”; pizarra y tiza en “Tres en raya”; imágenes en “El orden correcto” y otros (como vídeo, cámara y ordenador) en “Historia fotográfica”. Las actividades comunicativas de la lengua que aparecen son la expresión oral o escrita (o ambas) en

“La letra inicial”, “Tres en raya”, “¿Qué sabes?” e “Historia fotográfica”. Además, en “¿Qué sabes?” también se trabaja la comprensión oral y en “El orden correcto” y en “Simón dice” la comprensión oral con el objetivo de provocar una respuesta no verbal. Las técnicas empleadas son variadas: lluvia de ideas en “La letra inicial”; orden en “Tres en raya” e “Historia fotográfica”; intercambio o recopilación (en “¿Qué sabes?”); intercambio y orden en “El orden correcto” y asociación en “Simón dice”. La organización de la clase para llevarlos a cabo es siempre en dos grupos menos en “La letra inicial” que es en pares o pequeños grupos y en “Historia fotográfica”, donde no se especifica. Por último, las estrategias de aprendizaje que se ponen en práctica son principalmente las de memoria en “La letra inicial” (asociar, elaborar y representar sonidos en la memoria), en “Simón dice” (reproducir físicamente una acción) y en “Historia fotográfica” (contextualizar y usar imágenes); cognitivas en “Tres en raya” (recombinar y usar recursos para emitir mensajes) y en “El orden correcto” (recombinar) y compensatorias en “¿Qué sabes?” (escoger el tema).

En *Club PRISMA.pt* encontramos cinco juegos: “Los chinos”; “El ahorcado”, “Veo, veo”, “Simón dice” y “Vamos a jugar”. Los cuatro primeros aparecen explicados más pormenorizadamente en el libro del profesor complementando el del alumno con objetivos didácticos, reglas, situaciones de uso en contexto e incluso ejemplos. En el libro del profesor, además, aparecen otros dos juegos: “Un juego de bingo” (página 13) y “Un juego de léxico” (página 25).

De los cinco del libro del alumno y de los dos del libro del profesor solo “Vamos a jugar” no es un juego didáctico y sí una actividad lúdica. Todos son de corta duración y todos son prácticas controladas. En cuanto a su objetivo didáctico: en uno lo es la práctica de la fonética (“Un juego de bingo”); en otro el de la gramática (“Los chinos”); en dos el de léxico (“El ahorcado” y “Veo, veo”) y en otros dos la gramática y el léxico (“Un juego de léxico” y “Simón dice”). Los estímulos de los que se parte son en todos ellos imágenes o dibujos menos en “Veo, veo” que no se recurre a ninguno. En lo referente a las actividades comunicativas de la lengua que aparecen encontramos mayoritariamente la interacción oral (en cinco juegos) y la expresión escrita -que provoca una respuesta verbal- en el otro (“Juego de léxico”). Las técnicas empleadas son en tres de los casos las del vacío de información e intercambio o recopilación (“Los chinos”; “El ahorcado” y “Veo, veo”) y la asociación en los otros tres (“Simón dice”, “Un juego de bingo” y “Un juego de léxico”). La organización de la clase se realiza siempre en grupo con la excepción de “Simón dice” que se lleva a cabo en parejas. En lo referente a las estrategias de aprendizaje puestas en práctica destacan fundamentalmente las cognitivas en “Los chinos” (razonar y deducir) y en “Simón dice” (reproducir físicamente una acción); las de memoria y cognitivas en “Un juego de bingo” (asociar); las cognitivas y compensatorias en “El ahorcado” (recombinar y deducir por un lado y por otro usar indicios lingüísticos) y en “Veo, veo” (repetir y deducir y por otro lado usar indicios lingüísticos).

En el libro del alumno de *Compañeros* no aparece ningún juego. Sin embargo, su libro del profesor -dentro de los siete analizados- es el segundo en cantidad de juegos didácticos propuestos además del que más ideas o sugerencias aporta para introducir el elemento lúdico en el aula. A lo largo de todas las unidades aparece al menos una vez la sección: “Ideas extra o juegos”. Después de analizar veintinueve propuestas señalamos que solo ocho son juegos didácticos: “El ahorcado” (página 7); “Veo, veo” (página 8); “Yo voy al mercado a comprar...” (página 29); “Dictado a la carrera” (página 38); “Las categorías” (página 42); “Trabajar con definiciones” (página 59); “Formar parejas” (página 65) y “Subasta de frases” (página 66).

Su duración es corta en seis de los casos mientras que en los otros dos (“Las categorías” y “Trabajar con definiciones”) es media y los ocho constituyen una práctica controlada. El trabajo con léxico es el objetivo de aprendizaje en cinco juegos; la pronunciación y la ortografía en uno (“Dictado a la carrera”) y la asociación de vocablos y definiciones en otro (“Trabajar con definiciones”). En el último (“Subasta de frases”) no se especifica dado que su fin es corregir errores en frases, aunque se deja al docente la elección de dichas frases con errores. Las actividades comunicativas de la lengua que aparecen son la comprensión oral y la expresión escrita (en “Dictado a la carrera”, “Las categorías” y “Trabajar con definiciones”) aunque también la expresión y comprensión oral y la expresión escrita en “El ahorcado”, la interacción oral en “Veó, veó”, la comprensión y expresión oral en “Yo voy al mercado a comprar...”, la comprensión escrita en “Formar parejas” y la comprensión escrita y expresión oral en el “Subasta de frases”. Las técnicas empleadas son la asociación (en “Trabajar con definiciones”, “Yo voy al mercado a comprar...” y en “Subasta de frases”); el vacío de información (en “El ahorcado” y en “Veó, veó”); la de un juego de mesa (en “Las categorías”); de orden (en “Yo voy al mercado a comprar...”) y de intercambio o recopilación (en “Dictado a la carrera”). En cuanto a cómo organizar la clase para ponerlos en práctica, tenemos también gran variedad de posibilidades: uno en gran grupo (“El ahorcado”), otro individualmente (“Las categorías”), dos en pequeños grupos (“Trabajar con definiciones” y “Subasta de frases”), dos en parejas (“Veó, veó” y “Dictado a la carrera”), uno en parejas o grupos de tres (“Formar parejas”) y uno en gran grupo o grupos reducidos (“Yo voy al mercado a comprar...”) dependiendo del número de alumnos o del tiempo que se quiera dejar a la actividad. En cuanto a las estrategias de aprendizaje necesarias para su puesta en práctica, las que aparecen mayoritariamente son las de memoria: en “Dictado a la carrera”, en “Las categorías” (agrupar y revisar) y en “Formar parejas” (asociar); las cognitivas y compensatorias en “El ahorcado” (por una parte recombinar y deducir y por otra usar indicios lingüísticos), en “Veó, veó” (repetir y deducir y por otro lado usar indicios lingüísticos), en “Yo voy a comprar...” (crear un campo semántico y por otra parte repetir), en “Trabajar con definiciones” (asociar por un lado y razonar y deducir por otro) y en “Subasta de frases” (revisar por una parte y razonar y deducir por la otra). Por último, los juegos no parten de ningún estímulo tal y como suele ser habitual en los libros del profesor.

En el libro del alumno de *En línea plus* encontramos tan solo un juego: “Juego de lógica” (página 87) que aparece explotado como una actividad lúdica (puesto que no se especifica ni su objetivo didáctico ni las reglas que lo pautan). Sin embargo, al consultar el libro del profesor (página 48) confirmamos que se trata de un juego didáctico. Además, en el del profesor tenemos otros quince juegos a los que no se da nombre cuando no son tradicionales o conocidos por lo que a partir de ahora nos referiremos a ellos con alguna de sus características para poder identificarlos más fácilmente. Estos son: “Juego de preguntas y respuestas” (página 1), “El ahorcado” (página 6 y página 26), “Concurso sobre personajes famosos y personalidad” (página 6), “Jugando a los personajes” (página 16); “Juego de asociación” (página 18), “Juego de asociación II” (página 25), “*Imagem acção*²” (página 32), “Juego por equipos” (página 37), “Prendas de vestir” (página 41), “Bingo con imágenes” (página 42), “Lista de verbos” (página 50), “Jugando a Imagen acción” (página 57), “Juego de asociación III” (página 67) y “Jugando a Imagen acción II” (página 68). De estos, cinco no son didácticos: “El ahorcado” (actividad lúdica que aparece en dos ocasiones para presentar el tema de la unidad), “Juego por equipos” (también actividad lúdica en la que los

² En portugués en el original frente a la forma en español que aparece en los demás juegos que utilizan esta técnica de asociación.

alumnos tienen que describir deportes a sus compañeros), “Lista de verbos” (ejercicio didáctico de revisión) y “Juego de asociación III” (actividad que consiste en asociar nombres de lugares a sus definiciones y que puede plantearse como un juego aunque no se indica cómo hacerlo). Pasamos a describir los resultados obtenidos, que pese al alto número de juegos, presentan muchas similitudes. Esto es debido a que, como se aprecia en los títulos que hemos elegido para referirnos a ellos, la dinámica de algunos se repite.

Todos tienen una duración corta y son prácticas controladas. *En línea plus* es el único manual en que los juegos se dan en la fase de presentación (“Juego de preguntas y respuestas”, “Concurso sobre personajes famosos y personalidad”, “Juego de asociación”, “Juego de asociación II” e “*Imagem acção*”). El resto se llevan a cabo en la fase de desarrollo. En tres juegos el objetivo didáctico es el trabajo de gramática y el léxico (“Jugando a los personajes”, “Juego de lógica” y “Jugando a Imagen acción II”); en uno, la revisión de conocimientos culturales (“Juego de preguntas y respuestas”); en otro el trabajo con exponentes funcionales (“Jugando a Imagen acción”) y en los seis restantes la presentación de léxico. Las actividades comunicativas de la lengua que aparecen son la comprensión escrita en cuatro juegos (“Juego de asociación”, “Prendas de vestir”, “Juego de lógica” y “Jugando a Imagen acción”); la comprensión oral y la expresión escrita en dos (“Juego de preguntas y respuestas” y “Concurso sobre personajes famosos y personalidad”); la expresión oral en otros dos (“*Imagem acção*” y “Jugando a Imagen acción II”); la interacción oral en “Juego de asociación”; la expresión escrita en “Juego de asociación II” y la comprensión oral en “Bingo con imágenes”. En siete juegos la técnica que se pone en práctica es la asociación (“Juego de asociación”, “Juego de asociación II”, “*Imagem acção*”, “Prendas de vestir”, “Bingo con imágenes”, “Jugando a Imagen acción” y “Jugando a Imagen acción II”); en dos el vacío de información (“Juego de preguntas y respuestas” y “Concurso sobre personajes famosos y personalidad”); en uno el vacío de información y la asociación (“Jugando a los personajes”) y en otro el orden (“Juego de lógica”). La organización de la clase es siempre en pequeños grupos con las excepciones de “Jugando a los personajes” (donde no tenemos ninguna especificación al respecto); “Bingo con imágenes” (que es individual) y “Jugando a Imagen acción” y “Jugando a Imagen acción II” (que son en dos grupos). Por último, las estrategias de aprendizaje puestas en práctica son en su mayor parte de memoria y compensatorias (asociar por un lado y utilizar indicios no lingüísticos por otro) en “Concurso sobre personajes famosos y personalidad”, “Jugando a los personajes”, “Juego de asociación II”, “Prendas de vestir” y “Jugando a Imagen acción”; de memoria (asociar) en “Juego de asociación”, “Bingo con imágenes”, “Juego de lógica” y “Jugando a Imagen acción II”; compensatorias (utilizar indicios no lingüísticos) en “Juego de preguntas y respuestas” y cognitivas y metacognitivas (deducir por un lado y usar indicios no lingüísticos por otro) en “*Imagem acção*”. Como en *Compañeros*, no señalamos los estímulos de los que parten por no aparecer estos habitualmente en el libro del profesor.

En *Mochila 7º ano* encontramos cuatro juegos didácticos siempre presentados como “un juego” o “un concurso” pero sin darles nombre. Esto puede ser debido a que no son juegos tradicionales o conocidos (con la excepción de una adaptación del *Pictionary*). Curiosamente, este es el único de los cuatro que no aparece explícitamente como tal en el libro del alumno siendo en el del profesor en el que se apunta que “el ejercicio se puede plantear como un juego, similar al *Pictionary*, donde gana quien más palabras adivina”. Encontramos también dos actividades denominadas juego (la actividad 1c de la página 16 y la actividad tres de la página 9) que son actividades lúdicas. Los juegos aparecen en las páginas 11, en la 16, en la 21 y en la 65 y a partir de ahora nos referiremos a ellos como: “Geografía de España e Hispanoamérica”,

“¿Cuántos hay...?”, “Adivinar la identidad de un compañero” y “*Pictionary*” respectivamente.

Tres son de corta duración y uno de duración media (“Adivinar la identidad de un compañero”); dos constituyen una práctica libre (“Adivinar la identidad de un compañero” y “Geografía de España e Hispanoamérica”) y los otros dos controlada. Sus objetivos son la revisión de conocimientos culturales en “Geografía de España e Hispanoamérica”; la práctica de léxico y gramática en “¿Cuántos hay...?”; el trabajo con unidades léxicas en “*Pictionary*” y varios en “Adivinar la identidad de un compañero” (léxico, gramática, convencionalismos de la comunicación,...). Solo en uno (“*Pictionary*”) el estímulo del que se parte es una imagen mientras que en los otros tres lo son cuadros de ayuda léxica o gramatical. Las actividades comunicativas de la lengua que aparecen, son principalmente la interacción oral (en los cuatro juegos) aunque en “¿Cuántos hay...?” también se trabajan la expresión y comprensión escrita. Las técnicas necesarias para su puesta en práctica son la del vacío e intercambio de información en tres de los juegos mientras que en *Pictionary* tan solo aparece la última. La organización de los alumnos es variada: en gran grupo (“Adivinar la identidad de un compañero”), en dos grupos (“Geografía de España e Hispanoamérica”), en parejas (“*Pictionary*”) y de forma individual (“¿Cuántos hay...?”). Por último, las estrategias de aprendizaje necesarias para llevarlo a cabo son fundamentalmente de memoria: (revisar) en “Geografía de España e Hispanoamérica” y (asociar) en “¿Cuántos hay...?” y “*Pictionary*”; y cognitivas y memorísticas (asociar y elaborar por un lado y razonar y deducir por otro) en “Adivinar la identidad de un compañero”.

En *Nuevos amigos 7º ano* aparece un juego en el libro del alumno: “El juego de comidas”. Sin embargo, el análisis de su estructura muestra que es una actividad lúdica y no un juego didáctico, pues no posee las reglas o normas para ponerlo en práctica. En el libro del profesor se señala también que esta actividad puede plantearse como un juego pese a que aquí tampoco se precisan sus reglas. En este, además, aparecen otros cuatro juegos de los que dos tampoco son didácticos (el primero -descrito en la página 83- es una actividad que trabaja colocaciones léxicas y el segundo -en la página 115- es una actividad lúdica sin un objetivo didáctico específico). A continuación pasamos a analizar los dos juegos que sí son didácticos.

El primero (página 17) propone un trabajo centrado en la identificación de personajes famosos con sus nacionalidades y el segundo, “Quién es quién” plantea adivinar un personaje a partir de la información proporcionada por un compañero. Ambos se caracterizan por tener una duración media, ser una práctica controlada y desarrollar estrategias memorísticas para llevarlos a cabo (en el primero agrupar y en el segundo asociar). Presentan las siguientes diferencias: el primero tiene como objetivo la práctica de léxico, trabaja la expresión escrita y la comprensión y expresión oral, emplea la asociación como técnica principal para llevarlo a cabo y requiere que la clase se organice en pequeños grupos; el segundo, por su parte, tiene como objetivo la práctica de léxico y gramática, trabaja la interacción oral, utiliza las técnicas de vacío de la información y asociación para llevarlos a cabo y requiere que los alumnos se agrupen en parejas. Como en *Compañeros* y en *En línea plus* no señalamos los estímulos de los que parten por no aparecer estos habitualmente en el libro del profesor.

En *PasaPalabra 7* nos encontramos con seis juegos de los que tan dos son didácticos: “¿Qué dice tu nombre de ti?” (página 18) y “Lo que tu color de ojos dice de ti” (página 57). Ambos presentan coincidencias: tienen una duración aproximada media; consisten en una práctica libre y la técnica que emplean es la de asociación (entre la información recibida y los estudiantes descritos en el primer caso y entre el léxico aprendido y los objetos seleccionados en el segundo). El primero tiene como objetivo la práctica de léxico y de estructuras gramaticales

mientras que el segundo busca consolidar el léxico aprendido asociándolo a objetos presentes en la clase. Los estímulos de que parten son los mismos en ambos: imágenes y textos (en el primero, dicho texto es, además, un modelo para realizar la actividad de expresión escrita que se solicita al alumno). Las actividades comunicativas de la lengua que se ponen en práctica son la expresión y comprensión oral en el primero y la comprensión oral con respuesta no verbal en el segundo. El tipo de agrupamiento necesario para llevarlos a cabo es en parejas en el primer juego y en pequeños grupos en el segundo y las estrategias de aprendizaje necesarias en ambos son fundamentalmente memorísticas (asociar y elaborar).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Observamos en los manuales que de forma general se identifica actividad lúdica con juego didáctico lo que posiblemente responde a la concepción de que toda actividad lúdica conlleva, dentro del aula, un objetivo didáctico y unas reglas que lo regulen.

Los juegos analizados tienen una duración corta o media y solo larga en uno de los 39 estudiados (“Historia fotográfica” en *¡Ahora español I!*). Constituyen en su mayor parte una práctica controlada que se da en la mayoría de los casos en la fase el desarrollo de la unidad didáctica (solo en *En línea plus* aparecen cinco juegos en la fase de presentación). Los objetivos didácticos más frecuentes son la práctica de léxico y la de estructuras gramaticales (aproximadamente en la mitad de los juegos que trabajan vocabulario). Los estímulos de que parten son básicamente imágenes y las actividades comunicativas de la lengua que más aparecen son de producción (interacción oral, expresión escrita y expresión oral) sin que se trabaje en ningún caso la mediación. Emplean mayoritariamente las técnicas de asociación, intercambio y vacío de información y, como apuntamos ya en el segundo apartado de este trabajo, la dinámica utilizada es siempre la simulación. Las posibilidades de organización de la clase son variadas aunque los agrupamientos más habituales son los pequeños grupos y parejas con tan solo tres que se realizan individualmente (“Las categorías” en *Compañeros*, “Bingo con imágenes” en *En línea plus* y “¿Cuántos hay...?” en *Mochila 7º ano*) y dos en gran grupo (“El ahorcado” en *Compañeros* y “Adivinar la identidad de un compañero” en *Mochila 7º ano*). Por último, las estrategias de aprendizaje que más se ponen en práctica son las memorísticas seguidas de las cognitivas (aproximadamente en la mitad de los casos de las anteriores).

5. CONCLUSIONES

Indica Dorrego (1997: 91) que la consideración general en el campo de la enseñanza de lengua extranjera es la de que el juego ha venido a sustituir a las artificiales estructuras memorizadas (lo lúdico frente a lo estructural) buscando un lugar donde la didáctica se vuelve más comunicativa y el aprendizaje más vivo. Sin embargo, observamos en la mayoría de los manuales analizados una escasa presencia de juegos didácticos (una media de 5 por manual, es decir, aproximadamente uno cada dos unidades didácticas y solo uno por unidad en *En línea plus*). A continuación pasamos a apuntar tres causas que pueden justificar este hecho.

La primera se encuentra en la concepción errónea (aunque lamentablemente bastante generalizada) tanto en profesores, alumnos como instituciones educativas de que el juego es tan solo un pasatiempo. Cuando la noción es esta, no se le otorga un lugar destacado ni en programas, ni en el aula, ni en los manuales y pierde casi completamente su potencial como recurso productivo para enseñar y aprender con él.

La segunda está en la idea de que es más ventajoso desarrollar la competencia lúdica en los niveles avanzados que en los iniciales. En este sentido, por ejemplo, Sonsoles Fernández señala que es en los primeros en los que se puede sacar mayor

provecho de esta competencia pese a que, por supuesto, lo lúdico debe estar presente en nuestras clases desde el primer momento y desde los primeros niveles (2010: 204).

Y por último, la consideración de que ha de evitarse su excesivo uso para impedir que resulten ineficaces dentro del proceso pedagógico. Confirmando esta afirmación López Llebot y López Llebot recomiendan que “ningún juego debe repetirse más de dos veces por curso” (2000: 5). En nuestro análisis confirmamos esta idea puesto que tan solo en *En línea plus* se repiten dos juegos más de dos veces.

ANEXO

Ficha de observación para el análisis de juegos didácticos en manuales de Espanhol para 7º.

	Manual: Autores: Número de juegos en la unidad y en el manual:	Editorial:	Nombre de juego: Unidad Didáctica: Página:
1.	Análisis del juego		<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo didáctico 2. Actividades lúdicas 3. Reglas
2.	Duración prevista		<ol style="list-style-type: none"> 1. Corta (hasta 10 minutos) 2. Media (hasta 30 minutos) 3. Larga (más de 30 minutos)
3.	Momento en que se pone en práctica		<ol style="list-style-type: none"> 1. Comienzo 2. Desarrollo 3. Cierre
4.	Etapas del proceso de aprendizaje		<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación 2. práctica controlada 3. práctica libre
5.	Objetivo		<ol style="list-style-type: none"> 1. Gramática 2. Léxico 3. Fonética 4. Exponentes funcionales 5. Convencionalismos de la comunicación 6. Conocimientos culturales o socioculturales 7. Ortografía 8. Varios de los anteriores 9. Otros
6.	Estímulo del que parte		<ol style="list-style-type: none"> 1. Textos (modelos o no) 2. Imágenes 3. Sonidos, música o canciones 4. Mímica 5. Dibujos 6. Cuadros de ayuda léxica, gramatical,... 7. Pizarra y tiza 8. Materiales audiovisuales 9. Otros 10. Ninguno
7.	Actividades comunicativas de la lengua integradas		<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión oral/ escrita 2. Comprensión oral / escrita (¿provocan respuesta verbal o no verbal?) 3. Interacción oral / escrita (real o simulada) 4. Mediación
8.	Técnica empleada		<ol style="list-style-type: none"> 1. De vacío de información 2. De asociación 3. De intercambio o recopilación 4. De reunión o agrupación con movimiento 5. De orden 6. De receptor y contexto 7. Juegos de cartas

		8. Juegos de mesa 9. Juegos de lógica 10. Lluvia de ideas 11. Otros
9.	Dinámica utilizada	1. Role plays 2. Dramatizaciones 3. Simulaciones 4. Simulación propia del juego
10.	Organización de la clase	1. Individual 2. En parejas 3. En grupos reducidos 4. En dos grupos 5. En gran grupo
11.	Estrategias de aprendizaje puestas en práctica ³	1. De memoria 2. Cognitivas 3. Compensatorias de comunicación

Referencias bibliográficas

- Chacón, P. (2008): “El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?”: *Nueva Aula Abierta*. N° 16. [En línea]: <http://grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>.
- Dorrego, L. (1997): “Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua” en *Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE*. Carabela, nº41. Madrid: SGEL.
- Fernández López, S. (1997): “Aprender como juego. Juegos para aprender español” en *Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE*. Carabela, nº 41. Madrid: SGEL.
- López Llebot, M. R. Y López Llebot, G. (2000): *Juguemos en clase. Materiales para dinamizar la clase de español*. Madrid: Edinumen.
- Moreno, C. (1997): “Actividades lúdicas para practicar la gramática” en *Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE*. Carabela, nº 41. Madrid: SGEL.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbery.

Manuales

- Bueso, I., Cerdeira, P., Gelabert, M. J., Gómez, R., Menéndez, M., Oliva, C....Vigón, S. (2012): *Club. PRISMA.pt. Livro do aluno*. Madrid: Edinumen.
- Bueso, I., Cerdeira, P., Gelabert, M. J., Gómez, R., Menéndez, M., Oliva, C....Vigón, S. (2012): *Club. PRISMA.pt. Livro do professor*. Madrid: Edinumen.
- Castro, F., Rodero, I. & Sardinero, C. (2008): *Compañeros 1. Guía del profesor*. Madrid: SGEL.
- Castro, F., Rodero, I. & Sardinero, C. (2008): *Compañeros 1. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Elias, N., Osman, S., Reis, P., Montes Izco, T. & Sá Fialho, M. (2012): *En línea plus. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- Elias, N., Osman, S., Reis, P., Montes Izco, T. & Sá Fialho, M. (2012): *En línea plus. Libro del alumno. Guía didáctica*. Madrid: SGEL.
- Mendo, S., Bermejo, F., Moriano, B. & Pinto, P. (2012): *Mochila 7 ano*. Carnaxide: Santillana.
- Mendo, S., Bermejo, F., Moriano, B. & Pinto, P. (2012): *Mochila 7 ano. Libro del profesor*. Carnaxide: Santillana.
- Miki Kondo, C., Ayllón, J.A. & Chicharro, T. (2011): *Nuevos amigos 7º ano. Libro del alumno*. Ediciones SM.

³ Seguimos la división de estrategias de Oxford (1990: 18-21) en directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales) si bien nos centramos en las primeras puesto que las que aparecen son básicamente las mismas en todos los juegos didácticos estudiados: en las metacognitivas (prestar atención, fijar metas u objetivos, planificar la intención de la tarea lingüísticas), en las afectivas (disminuir la ansiedad y asumir riesgos) y en las sociales (cooperar con los otros).

- Miki Kondo, C., Ayllón, J.A. & Chicharro, T. (2011): *Nuevos amigos 7º ano. Libro del profesor*. Ediciones SM.
- Moreira, L., Del Pino Morgádez, M. & Meira, S. (2012): *PasaPalabra 7*. Porto: Porto Editora Lda.
- Moreira, L., Del Pino Morgádez, M. & Meira, S. (2012): *PasaPalabra 7. Caderno do professor*. Porto: Port Editora Lda.
- Pacheco, L., & Barbosa, M.J. (2012): *¡Ahora Español! 1*. Porto: Areal Editores, SA.
- Pacheco, L., & Barbosa, M.J. (2012): *¡Ahora Español!1. Livro do professor*. Porto: Areal Editores, SA.

Diccionarios

- Clave (2006): Juego. En *Diccionario Clave de uso del español*. Recuperado de <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- Martín Peris, E. (dir.) (2007): En *Diccionario de términos clave de ELE*. Actividad comunicativa. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activcomunicativa.htm
- Real Academia Española (2001): Juego. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=juego>

Disponibilidad léxica en alumnos de español lengua extranjera del Distrito de Oporto (Portugal)

Mirta Fernández dos Santos
Universidad de Oporto
mfernandez@letras.up.pt

CUESTIONES PRELIMINARES

Entendemos por léxico disponible el que un hablante puede activar inmediatamente, en función de las necesidades derivadas de la producción lingüística. Según Samper Hernández (2002), el léxico disponible “está compuesto por aquellas palabras que, sin ser particularmente frecuentes, son evocadas y empleadas en ciertas situaciones comunicativas o para hablar de ciertos asuntos.” Dicho de una forma más sencilla, podemos considerar que una palabra es disponible si acude rápida y fácilmente a la mente del hablante cuando se aborda un tema determinado.

Dubois y sus colaboradores (1998), citados por López Rivero (2008), señalan que el vocabulario disponible es un “conjunto de palabras con una frecuencia baja y poco estable, pero usuales y útiles, que están a disposición del locutor”.

En la misma línea, López Morales (1984) considera que el vocabulario disponible es el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada, o, en sus propias palabras, el “conjunto de unidades léxicas de contenido semántico concreto que sólo se actualiza si lo permite el tema del discurso”.

López Rivero (2008) añade a las definiciones anteriores el hecho de que las palabras disponibles reflejan normalmente un vocabulario de carácter nocional.

Llegados a este punto, nos parece importante hacer referencia a la diferencia que existe entre las palabras frecuentes y las palabras disponibles, ya que a menudo se confunden.

Así, el léxico frecuente está constituido por el número de casos en los que se repite un vocablo en una medición o cuantificación. Es decir, las listas de frecuencia se organizan a partir del número de apariciones de los vocablos en el discurso. Por su parte, los diccionarios de frecuencia del español han manejado, desde siempre, la frecuencia como medida de selección de palabras.

A diferencia del léxico disponible, el léxico frecuente es el que posee mayor estabilidad estadística en la lengua y los vocablos ocupan los lugares más altos en los diccionarios de frecuencia dado que aparecen en cualquier contexto comunicativo, independientemente del tema de conversación.

Michéa (1953), citado por Samper Hernández (2002), denomina a los vocablos frecuentes “palabras atemáticas” y a los vocablos disponibles “palabras temáticas”. Las listas de palabras frecuentes están encabezadas por unidades gramaticales

(preposiciones, conjunciones, etc.), seguidas de lejos por verbos, adjetivos y adverbios. En cambio, los listados de palabras disponibles están formados en su mayor parte por sustantivos. La suma de ambas nóminas lexicales, disponible y frecuente, conforma el léxico fundamental de una lengua.

Los trabajos sobre la disponibilidad léxica se ubican dentro de la léxico-estadística, pero no son las únicas investigaciones que se sirven de sistemas estadísticos para estudiar el léxico. (Samper Hernández, 2002)

López Morales (1995) incluye dentro de los trabajos basados en la léxico-estadística los diccionarios generales, las listas de frecuencia y los léxicos básicos.

Los estudios sobre disponibilidad léxica en el ámbito hispánico son relativamente recientes y sólo podemos hablar propiamente de su existencia a partir de la década de los 70. Hoy en día, este tipo de investigaciones son bastante comunes no sólo en España sino también en Hispanoamérica.

En la actualidad, muchos de los investigadores que se dedican al estudio de la disponibilidad léxica en el ámbito hispánico trabajan de forma coordinada a ambos lados del Atlántico.

Existen varios proyectos, pero entre ellos sobresale el ambicioso *Proyecto Panhispánico*, coordinado por Humberto López Morales, que tiene como objetivo principal conocer el léxico disponible de estudiantes cuya lengua materna es el español y que todavía no han empezado a cursar estudios universitarios.

En el ámbito del estudio de la disponibilidad léxica en español de alumnos de español como lengua extranjera el pionero fue Carcedo González, profesor de la Universidad de Turku (Finlandia), quien, en un primer trabajo, se ocupó del análisis cuantitativo de los datos obtenidos de las encuestas aplicadas a estudiantes finlandeses con distintos grados de dominio del español y que posteriormente se centró en el estudio de distintos aspectos de la disponibilidad, como en los vocablos que predominaban en las listas, el análisis de errores, etc.

El propio Carcedo aludió a la importancia de las pruebas realizadas con extranjeros, pues nos permiten analizar las distintas fases de aprendizaje del léxico español, descubrir los errores más habituales, así como las tendencias de dichos estudiantes a lo largo de su aprendizaje, lo que nos aporta una valiosa información sobre su *interlengua*. Asimismo, se pueden aprovechar los resultados de estas investigaciones para planificar la enseñanza del léxico o establecer comparaciones dialectales o interculturales.

A las aportaciones de Carcedo hay que añadir el estudio llevado a cabo por Samper Hernández (2002), en el que analiza el léxico disponible de 45 informantes extranjeros estudiantes de español en Salamanca, que asistieron a las clases organizadas por los Cursos Internacionales de la Universidad durante el primer trimestre del curso escolar 1999-2000.

Según Samper Padilla, Bellón (1999) y la propia Samper Hernández (2002), respecto a los anteriores estudios llevados a cabo por Carcedo “la novedad metodológica principal consiste en que estos hablantes no nativos se hallaban inmersos en la vida y la cultura del idioma que estaban aprendiendo”.

Samper Hernández (2002) determinó cuatro variables para su estudio (sexo, lengua materna, grado de dominio del español y conocimiento de otras lenguas) y llegó a la conclusión de que únicamente las variables “lengua materna” y “grado de dominio del español” arrojaron resultados significativos, mientras que las otras dos variables no supusieron diferencias relevantes. En dicho estudio se compararon, asimismo, los resultados obtenidos con los recogidos por Carcedo en Finlandia (2000), y el cotejo de

ambas nóminas lexicales reveló una compatibilidad muy alta tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Por último, no podemos dejar de citar la investigación llevada a cabo por Eva López Rivero en 2008, en la que analiza el léxico disponible de 43 estudiantes de español como lengua extranjera, residentes en la zona metropolitana de Madrid. Los resultados de esta investigación coinciden bastante con los obtenidos por Samper Hernández.

Como refiere esta autora (2002), es innegable el valor de las investigaciones sobre disponibilidad léxica para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras.

En concreto, en lo que respecta a las posibles aplicaciones de los estudios sobre disponibilidad léxica al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, es importante conocer el vocabulario más útil del idioma para comunicarse. Benítez Pérez (1994) señala, asimismo, la importancia de contar con una “base científica sólida a la hora de seleccionar el vocabulario adecuado en la confección de los manuales de ELE”. Este autor considera que estos estudios pueden resultar muy provechosos para esta finalidad, “ya que aportan palabras que sólo aparecen en ciertos discursos y permiten discernir la utilidad de las mismas según su orden de aparición”.

Otros autores, como Mateo (1994) y Mateo y García Marcos (1997), destacan la importancia que pueden tener las investigaciones realizadas con nativos para su posterior aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. En ese sentido, consideramos que conocer las palabras que utilizan los nativos en determinados contextos constituye una herramienta muy útil en la determinación de los términos más productivos a enseñar a nuestros alumnos extranjeros. Eso nos permitirá también graduar mejor los contenidos léxicos que queremos enseñar y proporcionará “un material fidedigno” a los autores de manuales de ELE¹.

NUESTRA INVESTIGACIÓN

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación sobre disponibilidad léxica realizada a 30 alumnos de ELE del distrito de Oporto (Portugal). La muestra se divide en dos grupos constituidos por 15 alumnos cada uno, a fin de facilitar el objetivo comparativo.

En el momento de la recogida de los datos (marzo de 2012) todos los informantes estaban inscritos en el 9.º curso de la enseñanza básica portuguesa (equivalente a 3.º de la E.S.O.) y estudiaban español desde 7.º curso, es decir, llevaban dos años y medio estudiando la lengua, y se encontraban cursando el nivel B1 del MCER². Sus edades estaban comprendidas entre los 13 y los 14 años.

Quince de los informantes eran estudiantes del *Colégio do Rosário*, un centro educativo privado de élite situado en la ciudad de Oporto, y los otros quince cursaban sus estudios en la *Escola Secundária de Vilela*, ubicada en la localidad de Vilela, perteneciente al concejo de Paredes, que, a su vez, integra el distrito de Oporto. Esta localidad, predominantemente rural, dista aproximadamente 30 kilómetros de Oporto capital.

La distribución de los informantes por género y por edades es la siguiente:

Género		Edad	
Hombres	Mujeres	13 años	14 años

¹Español como Lengua Extranjera

² Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Escola Secundária de Vilela	7	8	4	11
Colégio do Rosário	11	4	1	14

Tabla 1: Distribución de los informantes por género y edad

Respecto a las variables que se han tenido en cuenta en esta investigación, no coinciden con las que suelen ser consideradas en los trabajos de disponibilidad léxica realizados con alumnos de español lengua extranjera, a saber, “conocimiento de otras lenguas”, “lengua materna” y “nivel de conocimientos de español”, sino que hemos optado por analizar las variables clásicas contempladas en la mayoría de los trabajos hispánicos, realizados a informantes nativos, puesto que nuestra intención es introducir los datos en *Dispolex*, lo que permitirá comparar nuestros resultados con otros datos alojados en dicha aplicación. Por lo tanto, las variables que se han tenido en cuenta son las siguientes:

- Edad de los informantes
- Sexo de los informantes
- Tipo de centro (público o privado) en el que estudian los informantes.

Para esta investigación hemos considerado solo 12 de los 16 centros de interés con los que se suele trabajar en el *Proyecto Panhispánico*. Esta decisión se debe fundamentalmente a dos motivos: en primer lugar, nos interesaba seleccionar aquellos centros de interés que suelen integrar los contenidos léxicos de los manuales de ELE hasta el nivel B1 y dejar de lado los centros de interés más específicos, es decir, los que se suelen enseñar en niveles de conocimiento de lengua superiores al que poseían nuestros informantes; en segundo lugar, al carecer de herramientas informáticas para el procesamiento y posterior análisis de los datos obtenidos, trabajar con 16 centros de interés habría supuesto un esfuerzo titánico, y se habrían multiplicado las posibilidades de comisión de errores en la contabilización de los datos.

Así, los 12 centros de interés seleccionados para esta investigación fueron:

01. “Partes del cuerpo”
02. “La ropa”
03. “Partes de la casa (sin muebles)”
04. “Los muebles de la casa”
05. “Alimentos y bebidas”
06. “Objetos colocados en la mesa para la comida”
07. “La escuela: muebles y materiales”
08. “La ciudad”
09. “Medios de transporte”
10. “Los animales”
11. “Juegos y distracciones”
12. “Profesiones y oficios”

En cuanto a las hipótesis de partida, estipulamos las que se exponen a continuación:

1. No tiene por qué existir coincidencia entre los centros de interés que presentan mayor número de palabras y los que presentan mayor número de vocablos.
2. Existe relación asociativa entre la variable “sexo” y la cantidad de palabras y vocablos aportados por los informantes.
3. Existe relación asociativa entre la variable “tipo de centro de enseñanza” (público o privado) y la cantidad de palabras y vocablos aportados por los informantes; en concreto, los informantes que estudian español en el centro privado aportarán más palabras y vocablos.
4. No existe relación asociativa significativa entre la variable “edad” y la cantidad de palabras y vocablos aportados por los informantes.
5. Existe relación asociativa entre la lengua materna de los informantes (portugués) y el tipo de errores ortográficos plasmados en las palabras y vocablos aportados por los mismos.

Tras la recogida de todo el material, el siguiente paso consistió en la informatización de los datos obtenidos. Como refiere Samper Hernández (2002), esta etapa de los trabajos de disponibilidad léxica es especialmente complicada, pues, antes de proceder al tratamiento estadístico de los datos es necesario “limpiar los materiales”, es decir, suprimir todas aquellas entradas que no sirven para nuestro propósito (términos ilegibles, vocablos que no tienen relación con un centro de interés determinado, palabras escritas en la lengua materna de los informantes, etc.).

Por ello, para afrontar esta etapa, se hace imprescindible el establecimiento de unos criterios de edición de materiales, fruto de un considerable proceso de reflexión por parte del estudioso, puesto que sus decisiones pueden repercutir no sólo en los resultados cuantitativos finales obtenidos sino también en la posible comparación de los datos de su investigación con los de otras investigaciones.

Si bien la toma de decisiones ya es difícil cuando los informantes son nativos y escriben en su lengua materna, la situación se complica en caso de trabajar con informantes extranjeros, debido a la interferencia de su lengua materna. Si, además, los informantes tienen como lengua materna el portugués, como es el caso, debemos añadir la dificultad que supone la existencia de términos cognados, es decir, de términos cuyo significado y significado coinciden en ambas lenguas, lo que torna imposible la tarea de determinar si el informante está recurriendo o no a su lengua materna cuando selecciona el vocablo.

En ese sentido, y teniendo en cuenta la multiplicidad de fenómenos detectados al transcribir los materiales, hemos establecido para esta investigación los siguientes criterios de edición de datos, basándonos, en parte, en los criterios seguidos por Samper Hernández (2002):

- *Eliminación de los términos repetidos*: hemos encontrado en algunos casos la duplicación del mismo lexema por informante y por centro de interés, por lo que hemos procedido a eliminar la entrada repetida.
- *Eliminación de las entradas ininteligibles*: todas aquellas entradas ilegibles se han eliminado del cómputo general de palabras y vocablos.
- *Eliminación de los términos que no se relacionan con los campos semánticos*: en ocasiones los informantes han incluido términos en la lista de un determinado

centro de interés que no se corresponden con dicho campo semántico. Por ejemplo: *chalé en partes de la casa (sin los muebles)*.

- *Eliminación de los términos no cognados totalmente escritos en portugués*: hemos eliminado del cómputo general de entradas y del número de vocablos aquellos términos para cuya selección los informantes han acudido sin ninguna duda a su lengua materna. Por ejemplo: *talleres por cubiertos* (en portugués los cubiertos se denominan “talheres”).
- *Inclusión de los términos cognados*: hemos incluido como entradas válidas para nuestra investigación las palabras cognadas, es decir, aquellas que se escriben igual y significan lo mismo en portugués y en español, porque no hay forma de determinar si los informantes están recurriendo o no a su lengua materna. Por ejemplo: *sala o pelos*.
- *Corrección de la ortografía*: aunque, teniendo en cuenta la especificidad de nuestros informantes, no se puede considerar la existencia en los materiales de “errores de ortografía” al uso, sino más bien oscilaciones gráficas causadas por deficiencias en el aprendizaje, hemos optado, siguiendo las pautas de anteriores trabajos sobre disponibilidad léxica, por ignorar dichas oscilaciones ortográficas y uniformizarlas, adaptándolas a las formas canónicas hispánicas, basándonos para ello en la 22.^a edición del *DRAE*³. Tampoco hemos tenido en cuenta los errores de acentuación. Por ejemplo *zebra/cebra* o *cucharra/cochara/cuchara/television/televisión*.
- *Unificación en un solo vocablo de las variantes flexivas*: hemos optado en este caso por la forma no marcada del paradigma (verbos en infinitivo y sustantivos y adjetivos en su forma masculina singular). Sin embargo, hemos considerado los femeninos irregulares como vocablos distintos. Por ejemplo: *actor/actriz* o *gallo/gallina*.
- *Sufijos diminutivos que implican distintos matices semánticos*: hemos considerado vocablos distintos aquellos términos a los que la adjunción de un sufijo diminutivo atribuye matices semánticos distintos al del término del cual derivan. Por ejemplo: *mesa/mesilla* o *pájaro/pajarillo*.
- *Formas plenas y acortamientos*: hemos considerado vocablos distintos en el cómputo general las formas plenas y sus acortamientos. Esto porque consideramos que el acortamiento es un procedimiento de creación de palabras nuevas muy productivo en nuestro idioma y que el uso de las formas acortadas añade un grado de coloquialismo al discurso de los informantes extranjeros que hay que tener en cuenta. Por ejemplo: *bici/bicicleta* o *metro/metropolitano*.
- *Juegos, distracciones y correspondientes acciones*: muchas veces los informantes aluden a los distintos juegos y distracciones solo con un sustantivo y otras veces dicho sustantivo va precedido del correspondiente verbo en infinitivo. En estos casos hemos considerado en el cómputo general el sustantivo y el infinitivo + sustantivo como vocablos distintos, aunque hagan referencia a la misma realidad. Por ejemplo: *cine/ir al cine* u *ordenador/jugar en el ordenador*.

³Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

- *Marcas comerciales*: con presencia especialmente significativa en el centro de interés 11 (*Juegos y distracciones*), hemos optado por incluir entre las entradas válidas para esta investigación las marcas comerciales, tanto las que están totalmente lexicalizadas (*coca-cola*) como las que no (*pes 2012*).
- *Supresión del artículo en aquellas entradas en las que los informantes lo han incluido*: algunos alumnos, curiosamente, han aportado sustantivos precedidos de artículo determinado, circunstancia debida probablemente a la forma como aprendieron dicho vocabulario. Nosotros hemos optado por suprimir todos los artículos a fin de uniformizar nuestros materiales. Por ejemplo: *cabeza/la cabeza* o *brazo/el brazo*.
- *Aceptación de los neologismos universalizados*: hemos considerado entradas válidas para nuestra investigación los casos presentes en los materiales de neologismos universalizados, es decir, aquellos que se usan con relativa frecuencia entre los hispanohablantes, pese a estar escritos en inglés (xenismos). Por ejemplo: *jeans*.
- *Amplitud de las relaciones asociativas*: en algunos centros de interés, especialmente en el número 2 (*la ropa*), algunos informantes han incluido entradas no relacionadas específicamente con el campo semántico, pero que se pueden relacionar por asociación. En los casos en los que nos ha parecido clara la asociación, hemos aceptado los términos propuestos como entradas válidas para nuestra investigación. Por ejemplo: *botas* en el centro de interés 2 (*la ropa*).

En lo que concierne a los principales resultados generales de nuestra investigación, podemos destacar los siguientes:

La *cantidad total de palabras obtenidas* en los dos grupos de la muestra se eleva a 2331, de las cuales 1197 han sido aportadas por los informantes de la *Escola Secundária de Vilela* y 1134 por los informantes del *Colégio do Rosário*. Es decir, los estudiantes del centro educativo público han superado a los del centro privado en lo que respecta al número total de entradas válidas aportadas.

En cuanto al número de palabras por centro de interés, en la tabla 1 se indica el *rango o posición relativa que ocupan los centros de interés según el número total de palabras aportadas* por ambos grupos:

Escola Secundária de Vilela			Colégio do Rosário		
Rango	Centro de interés	Cantidad de palabras	Rango	Centro de interés	Cantidad de palabras
1	11. JUE	137	1	05. ALI	143
2	05. ALI	134	2	01. CUE	120
3	07. ESC	130	3	07. ESC	117
4	01. CUE	122	4	09. TRA	114
5	08. CIU	117	5	11. JUE	110
6	12. PRO	108	6	08. CIU	100
7	02. ROP	105	7	10. ANI	97
8	09. TRA	100	8	12. PRO	97
9	10. ANI	91	9	04. MUE	73
10	04. MUE	74	10	03. CAS	59
11	03. CAS	67	11	56. ROP	56

Por otro lado, si atendemos al *número total de vocablos distintos* seleccionados por ambos grupos de la muestra, observamos que los informantes del centro educativo privado han ofrecido más variedad en sus respuestas que los del centro público. Así, vemos que los informantes de la *Escola Secundária de Vilela* aportaron 319 vocablos distintos, mientras que los informantes del *Colégio do Rosário*, por su parte, ofrecieron 340 vocablos.

Analicemos ahora la incidencia del *número total de vocablos aportados por centro de interés*:

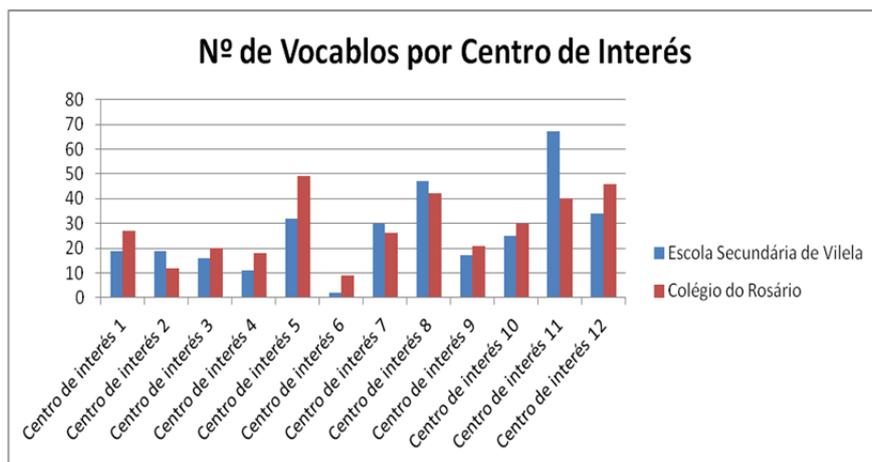


Figura 1: Número de vocablos por centro de interés

Observamos que el centro de interés en el que los informantes de la *Escola Secundária de Vilela* han seleccionado más vocablos es el centro de interés número 11 (*Juegos y distracciones*), mientras que el centro de interés en el que los informantes del *Colégio do Rosário* han ofrecido más vocablos es el número 5 (*Alimentos y bebidas*). En ambos casos existe coincidencia: han seleccionado más vocablos en aquellos centros de interés en los que también han aportado mayor número de palabras. Lo mismo se verifica en cuanto al centro de interés en el que ambos grupos han aportado menos vocablos. Se trata del centro de interés número 6 (*Objetos colocados en la mesa para la comida*), que coincide plenamente con aquel centro de interés en el que han ofrecido también menos palabras.

⁴Hemos utilizado las siguientes abreviaturas para referirnos a los nombres de los 12 centros de interés analizados:

- 01 Partes del cuerpo: CUE
- 02 La ropa: ROP
- 03 Partes de la casa (sin muebles): CAS
- 04 Los muebles de la casa: MUE
- 05 Alimentos y bebidas: ALI
- 06 Objetos colocados en la mesa para la comida: MES
- 07 La escuela: muebles y materiales: ESC
- 08 La ciudad: CIU
- 09 Medios de transporte: TRA
- 10 Los animales: ANI
- 11 Juegos y distracciones: JUE
- 12 Profesiones y oficios: PRO

⁵Vemos que los informantes del *Colégio do Rosário* han aportado el mismo número de palabras en los centros de interés 10 (*Los animales*) y 12 (*Profesiones y oficios*). En este caso hemos recurrido al orden alfabético para determinar cuál de los campos debería ocupar el rango más elevado.

A continuación presentamos los resultados cuantitativos más significativos relacionados con las variables independientes seleccionadas.

En ese sentido, relativamente a la *variable “tipo de centro educativo”*, la distribución de los informantes coincide exactamente con los dos grupos de la muestra, es decir, los 15 informantes que estudian en un colegio privado conforman en su totalidad el grupo de estudio *Colégio do Rosário*; por su parte, los 15 informantes que estudian en un centro educativo público son los que constituyen el grupo de estudio *Escola Secundária de Vilela*. Esto quiere decir que los resultados obtenidos al considerar la variable “tipo de centro educativo” coinciden con los resultados generales que ya hemos presentado. Por lo tanto, solo vamos a comentar los resultados de la investigación que se deben a la incidencia de las variables independientes “sexo” y “edad”.

En lo que respecta a la incidencia de la *variable “sexo” en cuanto al número total de palabras aportadas* por los informantes que conforman los dos grupos de la muestra, en la *Escola Secundária de Vilela* las mujeres aportaron 677 palabras y los hombres 520 (157 entradas menos), mientras que en el *Colégio do Rosário* las respuestas femeninas ascendieron a 373 y las masculinas a 761. No obstante, estas últimas cifras no son indicativas del comportamiento de la variable sexo, puesto que en este último grupo contamos con 11 hombres y solo 4 mujeres.

El análisis del número de vocablos aportados por los elementos masculinos y femeninos de ambos grupos de la muestra, nos indica que en la *Escola Secundária de Vilela* hombres y mujeres han coincidido en seleccionar más vocablos en los centros de interés 11 (*Juegos y distracciones*), 8 (*La ciudad*), 7 (*La escuela: muebles y materiales*) y 5 (*Alimentos y bebidas*), respectivamente. Por su parte, los centros de interés menos productivos para ambos sexos, desde el punto de vista de la aportación de vocablos, son el 6 (*Objetos colocados en la mesa para la comida*) y el 4 (*Muebles de la casa*). Por su parte, en la muestra del *Colégio do Rosário* observamos que los centros de interés en los que hombres y mujeres han seleccionado más vocablos son los campos 5 (*Alimentos y bebidas*), 8 (*La ciudad*) y 11 (*Juegos y distracciones*), respectivamente. En cambio, los centros de interés en los que tanto hombres como mujeres han aportado menos vocablos o unidades léxicas son los centros 6 (*Objetos colocados en la mesa para la comida*) y 2 (*La ropa*).

Deducimos, por lo tanto, que el centro de interés 6 (*Objetos colocados en la mesa para la comida*) es aquel en el que la muestra al completo ha demostrado conocer menos unidades léxicas.

Por otro lado, podemos colegir que el análisis de la incidencia de la *variable “edad”* tampoco arroja resultados significativos: en ambos grupos de la muestra el total y el promedio de las palabras y vocablos seleccionados por los estudiantes de 14 años es superior al seleccionado por los estudiantes de 13 años, pero hay que tener en cuenta que la muestra está constituida por 25 alumnos de 14 años y únicamente 5 alumnos de 13 años.

Respecto al desglose del número de vocablos por edad en ambos grupos de la muestra, llegamos a la conclusión de que los resultados son similares a los obtenidos en el análisis por sexo y por centro de interés. Es decir, para los informantes de la *Escola Secundária de Vilela*, respectivamente, los campos léxicos más productivos por edad siguen siendo el 11 (*Juegos y distracciones*) y el 8 (*La ciudad*), aunque ahora se verifica un empate en cuanto al tercer centro de interés con más vocablos entre los campos 5 (*Alimentos y bebidas*) y 12 (*Profesiones y oficios*). En lo concerniente a los centros menos prolíficos, siguen siendo los centros 6 (*Objetos colocados en la mesa para la comida*) y 4 (*Los muebles de la casa*). En el caso del *Colégio do Rosário* verificamos, sin sorpresa, que los centros de interés más productivos, haciendo el desglose por edad

de los informantes, son los mismos que en el desglose por sexo, es decir, los campos 5 (*Alimentos y bebidas*), 12 (*Profesiones y oficios*) y 8 (*La ciudad*), respectivamente. En cuanto a los centros de interés en los que los informantes han seleccionado menos vocablos, también hay coincidencia: se trata de los centros de interés 6 (*Objetos colocados en la mesa para la comida*) y 2 (*La ropa*).

Aunque el objetivo principal de nuestra investigación era la obtención de datos cuantitativos que nos permitieran analizar en términos numéricos el nivel de disponibilidad léxica de los estudiantes encuestados, nos parece importante hacer referencia también a los datos cualitativos más relevantes, a fin de ampliar el alcance de nuestro trabajo.

Por ello, presentamos, por un lado, la lista de las unidades léxicas más utilizadas por los informantes de ambos grupos de la muestra, independientemente del centro de interés:

Unidad léxica	Ocurrencias
Silla/s	48
Mesa/s	43
Autobús/es⁶	30
Coche/s	30
Ojo/s	29
Perro/s	29
Cocina	27
Armario/s	26
Pantalones	26
Moto/s	26

Tabla 3: Unidades léxicas más utilizadas en las encuestas

Esto significa que las palabras reseñadas en la tabla son las más disponibles para los integrantes de los dos grupos de la muestra, es decir, son aquellos términos relacionados con los centros de interés propuestos que tienen más activos en su lexicón mental.

Indudablemente, la alta frecuencia de los vocablos “silla/s” y “mesa/s” tiene que ver con el hecho de que los informantes las han utilizado sistemáticamente en dos centros de interés: el número 4 (*Muebles de la casa*) y el número 7 (*La escuela: muebles y materiales*). Como estamos contabilizando el número de ocurrencias del término y no el número de vocablos, hemos procedido a sumar dichas ocurrencias, independientemente del hecho de que las mismas se hayan producido en el centro de interés número 4 o número 7.

Por otro lado, no podemos dejar de hacer referencia a dos datos que nos han llamado la atención al analizar desde el punto de vista cualitativo las encuestas que han servido de base a esta investigación y que están directamente relacionados con la lengua materna de nuestros informantes: el portugués.

En primer lugar, hemos detectado que muchos casos de vacilación ortográfica en las palabras escritas por los informantes tienen que ver con los fenómenos de “ceceo” y “seseo”. Concretamente, los informantes de la *Escola Secundária de Vilela* son seseantes y los del *Colégio do Rosário* son ceceantes. Aunque estos dos fenómenos no normativos son más propios de la oralidad que de la escritura, hemos comprobado que los informantes los reproducen también al escribir en español. Por ejemplo, uno de los alumnos del *Colégio do Rosário* escribió el término “jugador profesional” tal cual, mientras que un informante de la *Escola Secundária de Vilela* escribió “cosina” para

⁶Cabe recordar que, en cuanto a las unidades léxicas que presentan el mismo número de ocurrencias, se han organizado en la tabla por orden alfabético.

referirse a “cocina”. Lo más curioso es que tanto el “ceceo” como el “seseo” les han sido transmitidos por sus respectivas profesoras no nativas de español. Por eso consideramos que estos problemas deben atajarse proporcionando a los futuros docentes de español una formación sólida.

Otro fenómeno que nos ha sorprendido es la transposición que los alumnos luso-hablantes hacen del reciente *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* al español en lo que respecta a la pérdida en la ortografía de determinadas consonantes sordas en grupos consonánticos. Por ejemplo, los términos portugueses “director” o “adoptar”, según las normas del nuevo *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, deben escribirse ahora así: “diretor” y “adotar”.

Aunque es una norma que sólo afecta a la lengua portuguesa, los alumnos luso-hablantes de español, desde la implantación de este acuerdo ortográfico, tienden a reproducir el fenómeno cuando escriben en castellano. En nuestras encuestas hemos recogido numerosos ejemplos de ello, en términos como “ator”, “diretor”, “calefacción”, etc.

Ambos fenómenos deben ser considerados como casos de interferencia o transferencia negativa de conocimientos de la lengua materna a la lengua extranjera, y es tarea de los profesores evitar que dichas interferencias, normales en estadios intermedios de aprendizaje, se fosilicen en la *interlengua* de los aprendientes, impidiéndoles alcanzar un nivel elevado de competencia comunicativa en la lengua extranjera.

CONCLUSIONES

El principal objetivo que nos planteamos al realizar este estudio era la comparación de la disponibilidad léxica de 30 estudiantes de Español Lengua Extranjera del distrito de Oporto (Portugal), divididos en dos grupos de 15 elementos: un grupo constituido por estudiantes de un centro educativo privado (*Colégio do Rosário*) y el otro por alumnos de un centro educativo público (*Escola Secundária de Vilela*). Todos los informantes tenían, en el momento de recoger los datos, entre 13 y 14 años, estudiaban español desde hacía dos años y medio y cursaban el nivel correspondiente a 3º de la E.S.O. en el sistema educativo portugués.

A ambos grupos de informantes se les administró una prueba de disponibilidad léxica con la que pretendíamos testar sus conocimientos respecto al vocabulario relacionado con 12 centros de interés.

Tras analizar y contabilizar manualmente el contenido de las encuestas, verificamos que el grupo de la *Escola Secundária de Vilela* aportó más palabras que el grupo del *Colégio do Rosário* (1197 frente a 1134), pero, en cambio, los informantes del *Colégio do Rosário* seleccionaron más vocablos o palabras distintas que los de la *Escola Secundária de Vilela* (340 frente a 319). Estos resultados contrarían parcialmente nuestra hipótesis número tres, en la que preveíamos que los estudiantes del centro educativo privado aportarían más palabras y también más vocablos que los estudiantes del centro educativo público.

Comprobamos además que, contrariamente a lo que habíamos vaticinado en nuestra hipótesis de partida número 1, los centros de interés en los que se registraron más palabras (*Juegos y distracciones* y *Los alimentos*), fueron también aquellos en los que fueron seleccionados más vocablos distintos. Del mismo modo, el centro de interés que registró menos respuestas (*Objetos colocados en la mesa para la comida*) coincidió con aquel en el que fueron seleccionados menos vocablos.

Respecto a la incidencia de las variables independientes (“sexo” y “edad”) en los resultados obtenidos, verificamos que los elementos femeninos del grupo de la *Escola Secundária de Vilela* escribieron más palabras en las encuestas que los elementos del sexo masculino (677 frente a 520), pero, sin embargo, aportaron la misma cantidad de vocablos (212). En cuanto a los datos del *Colégio do Rosário*, los hombres apuntaron más palabras que las mujeres (761 frente a 373) y también seleccionaron más vocablos (264 frente a 222). Esto significa que se ha cumplido parcialmente nuestra segunda hipótesis, en la que adelantábamos que existiría relación asociativa entre la variable “sexo” y la cantidad de palabras y vocablos aportados por los informantes.

Con relación a la incidencia de la variable “edad”, constatamos que los resultados obtenidos pueden ser engañosos teniendo en cuenta la desigual proporción que existe en la constitución de la muestra: hay muchos más alumnos de 14 años que de 13, en concreto, 25 alumnos de 14 años, frente a 5 alumnos de 13 años. Esta diferencia es más significativa, si cabe, en el grupo muestral del *Colégio do Rosário*, que integra tan solo un alumno con 13 años. Esta circunstancia torna imposible la confirmación o refutación de nuestra hipótesis número 4, en la que señalábamos que no existiría relación asociativa significativa entre la variable “edad” y la cantidad de palabras y vocablos aportados por los informantes.

En lo concerniente a los resultados arrojados por el análisis cualitativo de los materiales, cabe señalar que existe bastante coincidencia en lo que respecta a la selección de los cinco vocablos más frecuentes por centro de interés en ambos grupos de la muestra, si bien nos hemos dado cuenta, más por los términos divergentes que por los coincidentes, de que dicha selección léxica está lejos de ser arbitraria, ya que los vocablos aportados por los dos grupos de la muestra, tan heterogéneos entre sí, nos dan información sobre sus rutinas, hábitos culturales e incluso su nivel socioeconómico.

Por último, hemos verificado nuestra hipótesis número cinco, en la que preveíamos que existiría relación asociativa entre la lengua materna de nuestros informantes (el portugués) y el tipo de errores ortográficos vertidos en las encuestas. Dicha relación asociativa ha quedado patente en la escritura de términos “ceceantes” y “seseantes”, cuya causa hay que buscar en la forma como se les está enseñando la lengua española, y también en la transferencia negativa que estos alumnos hacen de normas del *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* que ha entrado recientemente en vigor.

Aunque en este caso hemos enfocado nuestra investigación hacia la disponibilidad léxica en el ámbito del *Español como Lengua Extranjera*, nos parece fundamental mencionar también la importancia de este tipo de estudios en contexto de enseñanza del español como lengua materna o como segunda lengua: conociendo el caudal léxico del que disponen nuestros alumnos, podremos programar didácticamente el aprendizaje del vocabulario y poner en marcha estrategias destinadas a mejorar su competencia léxico-semántica, en caso de que sea necesario.

Referencias bibliográficas

- Bartol Hernández, José Antonio (2001): “Reflexiones sobre la disponibilidad léxica”, en José Antonio Bartol (ed.): *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*. Salamanca: Luso-Española Ediciones, 221-235.
- Benítez Pérez, Pedro y Jerzy Zebrowski, (1993): “El léxico español en los manuales polacos”, en *Actas*

- del III Congreso Nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), El español como lengua extranjera: de la teoría al aula.* Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 223-230.
- Benítez Pérez, Pedro (1994): "Léxico real/irreal en los manuales de español para extranjeros", en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE, Español para extranjeros: didáctica e investigación.* Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 325-333.
- Carcedo González, Alberto (1998): "Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica". *Lingüística*, 10, 5-68.
- Carcedo González, Alberto (1999 a): "Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses", en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Enfoque comunicativo y gramática.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 465-472.
- Carcedo González, Alberto (1999 b): "Estudio comparativo del vocabulario español (LE) disponible de estudiantes finlandeses y el de la sintopía madrileña: propuestas didácticas". *Documentos de Español Actual (DEA)*, 1. Turku: Publicaciones del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku, 73-87.
- Carcedo González, Alberto (2001): *Léxico disponible de Asturias.* Colección *Monografías*, 1. Turku: Publicaciones del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku.
- Dubois, Jean *et al.* (1998): *Diccionario de Lingüística.* Madrid : Alianza Editorial.
- Gougenheim, Georges *et al.* (1956): *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base.* París: Didier.
- López Morales, Humberto (1973): *Disponibilidad léxica de los estudiantes de San Juan.* Madrid: MS.
- López Morales, Humberto (1984): *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español.* Madrid: Playor.
- López Morales, Humberto (1995): "Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente". *Boletín de Filología de la Universidad de Chile (Homenaje a Rodolfo Oroz)*, 35, 245-259.
- López Morales, Humberto (1999): *Léxico disponible de Puerto Rico.* Madrid: Arco Libros.
- López Rivero, Eva (2008): *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ELE,* Memoria de Máster. Universidad Antonio Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas.
- Mateo García, María Victoria (1998): *Disponibilidad léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación social.* Almería: Universidad de Almería.
- Mateo García, María Victoria y Francisco Joaquín GARCÍA MARCOS (1997): "Resultados de las encuestas sobre disponibilidad léxica realizadas en Almería". *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7, 57-68.
- Samper Hernández, Marta (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera.* Monografías de ASELE, 4. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Samper Padilla, José Antonio (1998): "Criterios de edición del léxico disponible". *Lingüística*, 10, 311-333.
- Samper Padilla, José Antonio (1999): "Léxico disponible y variación dialectal: datos de Puerto Rico y Gran Canaria". *Estudios de Lingüística Hispánica. Homenaje a María Vaquero.* San Juan de Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 551-573.

Las actitudes hacia el español como lengua extranjera en el contexto universitario portugués

Mercedes Rabadán Zurita
Universidade do Algarve
mzurita@ualg.pt

1. INTRODUCCIÓN

La investigación realizada sobre el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras ha destacado la importancia de factores personales como la motivación, la actitud, los estilos de aprendizaje, la aptitud o las creencias, entre otros.

Las actitudes han despertado un interés especial cuando se estudian factores que inciden en el aprendizaje de lenguas extranjeras y, concretamente, en la influencia que tienen en dicho aprendizaje las variables actitudinales y motivacionales (Janés 2006). Numerosos estudios han analizado las correlaciones que existen entre el grado de motivación y las actitudes positivas hacia la lengua y el aprendizaje. En el presente artículo se analiza el modelo socioeducativo de Gardner (Gardner & Lambert 1972; Gardner 1985) centrado en la importancia de las actitudes hacia el español como lengua extranjera en el contexto portugués. Este modelo destaca que el grado de aprendizaje y de motivación de los aprendientes de una LE depende de sus inclinaciones antropológicas y de sus actitudes hacia la comunidad extranjera y hacia el aprendizaje del idioma.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Las actitudes. Definición y componentes

Dentro de los factores personales asociados al aprendizaje de idiomas, uno de los más relevantes y de los más estudiados se refiere a las actitudes. Las actitudes de una forma general pueden definirse como valoraciones duraderas de diversos aspectos del mundo social, evaluaciones que se almacenan en la memoria (Judd, Drake, Downing & Krosnick 1991).

En el campo particular de las lenguas, es la disposición psicológica del aprendiente hacia la lengua meta y su cultura, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y elementos del contexto de aula como el grupo, el profesor y su metodología (Martín Peris 2008). Richards, Platt & Platt (1997 en Janés 2006) definen el concepto de actitudes lingüísticas como:

Actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua (Janés 2006: 123).

Las actitudes constan de tres componentes: a) el cognitivo; b) el afectivo; y c) el conductual (Judd *et al.* 1991).

El componente cognitivo es el conjunto de creencias, opiniones y percepciones que el sujeto tiene sobre el objeto de la actitud. Son las creencias que tiene la sociedad portuguesa sobre el español u otras lenguas extranjeras como el francés, el alemán o el inglés.

El componente afectivo se refiere a los sentimientos de agrado o desagrado hacia el objeto de la actitud. En este caso, se trataría de la experiencia positiva o negativa que pueden tener los portugueses hacia la lengua española.

El componente conductual es la tendencia, disposición a actuar de una forma determinada ante un objeto. Un alumno puede querer aprender una lengua o no aprenderla simplemente porque imita la conducta del grupo social al que pertenece (Valls 2011).

Esta autora señala que estos tres componentes conforman actitudes positivas o negativas que predisponen al aprendiente a valorar las lenguas de diferente forma. Su sistema de valores guiará la conducta lingüística. El profesorado tiene que conocer las actitudes del alumnado. Si estas son negativas, tendrá que descubrir a qué se debe y programar actividades para cambiarla, incidiendo en los tres componentes que forman las actitudes.

2.2. El Modelo de Gardner

Posiblemente el modelo más influyente dentro de la corriente psicosocial y uno de los que más impactos ha tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras es el modelo socioeducativo de Gardner y Lambert (1972), posteriormente desarrollado y mejorado por Gardner (1985). Estos autores se basaron en las ideas sobre adquisición de L1 de Mowrer, el cual plantea que el éxito en el aprendizaje de la primera lengua en niños puede atribuirse al deseo de identificarse con los miembros de su familia y con los de la comunidad lingüística más amplia (Williams & Burden 1997).

Gardner (1985) ofrece un modelo psicosocial para el acercamiento al estudio de la adquisición de una segunda lengua. Su modelo incluye las creencias culturales del alumno, las actitudes hacia la situación de aprendizaje, la capacidad integradora y su motivación. Esta la define como las actitudes positivas frente al aprendizaje de una lengua extranjera, el deseo de aprenderla y la intensidad motivacional, el esfuerzo. Esta conceptualización de la motivación tomó forma en la escala AMTB (*Attitude Motivation Test Battery*), constituida por una serie de cuestionarios de autoinforme sobre los diferentes elementos del modelo. La motivación se mide en la AMTB como el deseo de aprender un idioma, la intensidad motivacional, las actitudes hacia el aprendizaje y la orientación instrumental.

Diversas investigaciones (i.e. Alavinia, Bonyadi & Razavi 2012; Bernaus & Gardner 2008; Marcos-Llinàs 2006; Seravia & Bernaus 2008; Tragant & Muñoz 2000) avalan la vigencia actual de este modelo.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Muestra

El presente estudio se realizó con 249 estudiantes portugueses de ambos sexos, doscientas mujeres (80.3%) y cuarenta y nueve hombres (19.7%). La edad media fue 27 años. El requisito exigido para participar en el estudio fue estar matriculado en alguna de las asignaturas de lengua y cultura españolas que se imparten en las diferentes licenciaturas de una universidad portuguesa.

3.2. Instrumentos

Las variables de este estudio se midieron a través de las siguientes escalas.

- *Motivación*. Para evaluar esta variable se utilizaron varias escalas adaptadas al portugués de la Batería de Actitud de Gardner (1985) (*Attitude / Motivation Test Battery, AMTB*). Estas escalas fueron:
 - Actitudes hacia el aprendizaje del español (*attitudes toward learning language*). Esta escala con diez ítems, cinco formulados en positivo y cinco en negativo. Mayores puntuaciones indican mayor actitud hacia el aprendizaje de una lengua. Ejemplo de ítems (positivo y negativo: “Adoro aprender espanhol” y “Detesto espanhol”. El coeficiente de fiabilidad obtenido por Gardner, Tremblay y Masgoret (1997) fue .86. La escala adaptada al portugués en el presente estudio expresó un índice de fiabilidad Alfa de Cronbach de .93.
 - Deseo de aprender español (*desire to learn language*). Se compone de cinco ítems positivos y cinco negativos. Mayores puntuaciones expresan un mayor deseo de aprender. Ejemplos de ítems: “Gostava de aprender o máximo de espanhol possível”, “Para ser sincero/a, tenho muito pouco interesse em aprender espanhol”, Gardner *et al.* (1997) obtuvo un coeficiente de consistencia interna de .78, frente a .89 registrado en este estudio.
 - Intensidad motivacional (*motivational intensity*). Está compuesta por cinco enunciados afirmativos y cinco negativos. Mayores puntuaciones declaran altos niveles de esfuerzo por aprender el idioma. Ej.: “faço esforço para aprender espanhol”, “**n**ão ligo muito ao feedback que recebo na aula de espanhol”. El índice de fiabilidad Alfa de Cronbach en este estudio fue de .80 frente a .76 observada por Gardner *et al.* (1997).
 - Orientación instrumental (*instrumental orientation*). Se compone de cuatro ítems positivos que manifiestan intereses de tipo práctico para aprender el idioma. Ejemplo: “estudar espanhol é importante para mim porque penso que um dia poderá ser útil para arranjar um bom emprego”. El coeficiente de fiabilidad obtenido en el estudio de Gardner *et al.* (1997) fue de .63. En el presente estudio se registró un coeficiente Alfa de Cronbach de .71.

Los sujetos expresan sus respuestas en una escala de tipo Likert de 7 puntos, que va desde totalmente en desacuerdo / *totalmente em desacordo* (-3) a totalmente de acuerdo / *totalmente de acordo* (+3)

- *Cuestionario de elaboración propia de variables sociodemográficas.* Este cuestionario fue elaborado expresamente para el estudio y en él se recogen, mediante preguntas directas:
 - Datos personales como la edad, el sexo, la nacionalidad y si algún familiar es español y si este habla la lengua y/o si estudia español.
 - Datos de carácter académico como licenciatura, el año de la licenciatura, el tiempo de estudio del español en la universidad, la experiencia previa de aprendizaje del español, la última nota del español, el número de horas semanales dedicadas al estudio de la lengua y la asistencia a las clases de español.

3.3. Procedimiento

Con la elaboración de dos traductores especialistas en inglés y portugués, en primer lugar, se procedió a la traducción de la escala de motivación original a la lengua portuguesa. Después, dicha traducción se sometió a un proceso de retraducción para comprobar que los ítems traducidos guardaran el sentido original. Todos los ítems fueron revisados por un grupo de discusión formado por expertos en este ámbito. Posteriormente, se pidió autorización al rector para poder administrar los cuestionarios en horario lectivo a los estudiantes matriculados en asignaturas de lengua española en los estudios de primer ciclo y segundo ciclo de la universidad.

Antes de la administración de la batería, se puso a prueba el cuestionario con un grupo reducido de treinta alumnos que estuvieron matriculados en la asignatura optativa *Lengua y Cultura Españolas* durante el año lectivo anterior, para valorar aspectos importantes como el tiempo necesario para rellenarlo, la comprensión de los ítems, etc. A continuación, se contactó con todos los docentes de español que imparten español en los tres campus universitarios para presentarles el estudio, pedir su colaboración en el mismo y concretar una fecha y hora para la administración de la batería de instrumentos y su recogida.

La investigadora se desplazó a las diferentes facultades en la hora y día acordados y entregó en mano a cada uno de los participantes una copia de la batería de cuestionarios. Se les informó de la finalidad del estudio y se garantizó que la información obtenida sería utilizada exclusivamente para los fines de la encuesta. Los cuestionarios fueron cumplimentados dentro del aula en la que se impartía la asignatura de español. Una vez cumplimentados fueron introducidos dentro de sobres, precintados sin ninguna identificación.

En relación con el tratamiento estadístico de los datos, se utilizó el programa S.P.S.S. 19 para Windows, realizando pruebas *t* para muestras independientes entre las diferentes variables estudiadas. Para el cálculo del tamaño del efecto se ha utilizado el coeficiente de Cohen (1988).

3.4. Resultados

En la Tabla I pueden consultarse la media, la desviación típica, los coeficientes de correlación y los índices de fiabilidad de las variables de este estudio.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Actitudes	.93	----	----	----	----	----	----
2. Deseo	0.85**	.89	----	----	----	----	----
3. Intensidad	0.54**	0.60**	.80	----	----	----	----
4. Orient. inst	0.06	0.08	0.15*	.71	----	----	----
5. Nota	.30**	.30**	.27**	-.04	----	----	----
6. Asistencia	.15*	.07	.27**	-.03	0.26**	----	----
7. Horas estudio	.19**	.15*	.32**	.04	-0.09	0.18**	----
Media	5.72	5.52	5.25	4.93	13.59	2.31	3.00
Desviación típica	1.12	1.09	0.88	1.10	3.12	1.10	0.97

Tabla I: Estadísticos descriptivos, correlaciones y fiabilidad de las escalas.

Tal y como se observa, los participantes expresaron en la dimensión *actitudes* la mayor puntuación de las escalas referidas a la motivación ($M = 5.72$, $DT = 1.12$), seguida del deseo de aprender español ($M = 5.52$, $DT = 1.09$) y la intensidad motivacional ($M = 5.25$, $DT = 0.88$). La orientación instrumental del español fue la dimensión que obtuvo la menor puntuación de las cuatro ($M = 4.93$, $DT = 1.10$).

En cuanto a la relación de las actitudes hacia la lengua y el rendimiento, encontramos correlaciones positivas y estadísticamente significativas con la nota ($r = .30$, $p < .01$), con la asistencia a clase ($r = .15$, $p < .05$) y con las horas de estudio ($r = .19$, $p < .01$).

Las dimensiones de la motivación relativas a actitudes, deseo e intensidad motivacional se correlacionaron entre sí de forma significativa y positiva, tal y como se esperaba. No se obtuvo ninguna correlación significativa entre la orientación instrumental, por un lado, y las actitudes, el deseo y la intensidad, por el otro.

3.5. Discusión y recomendaciones metodológicas

En relación a la escala AMTB usada para medir las actitudes y la motivación, cabe señalar que los coeficientes de fiabilidad fueron adecuados, superiores a .70 (Martínez Arias, Hernández & Hernández 2006) y más altos que los obtenidos en el estudio de Gardner *et al.* (1997).

Respecto a los descriptivos de la escala de motivación, todos los ítems que conforman la escala de actitudes hacia el español obtuvieron puntuaciones por encima de 5 “De acuerdo”. La media de esta dimensión fue 5.72, la más alta de las escalas referidas a la motivación, lo que indica que la mayoría de los alumnos muestran actitudes, creencias y sentimientos positivos hacia la lengua española y su comunidad de hablantes. Ello podría deberse a la percepción que tienen los portugueses de todo lo relacionado con el ámbito del español, tanto de la cultura como de la lengua. Marcos-Llinàs (2006) obtiene resultados coherentes con los encontrados en este estudio.

Asimismo, los estudiantes que poseen actitudes más positivas hacia la lengua son los que obtienen mejores notas. La reciente inclusión del español como lengua extranjera en el sistema educativo portugués y la proximidad geográfica podrían explicar estos resultados. El hecho de que los participantes del estudio residan y estudien en una región fronteriza con España aumentaría el interés por estudiar un idioma que tiene más posibilidades de ser utilizado. Además, las expectativas y creencias sobre la facilidad de aprender español también tendrían impacto sobre dichas actitudes.

En general, se da por hecho que existen correlaciones positivas entre la motivación y el desempeño de una lengua extranjera: los alumnos más motivados obtienen mejores resultados que los menos motivados. La revisión de la literatura pone de manifiesto la presencia de estas relaciones positivas entre los diferentes elementos de

la motivación bajo el modelo socioeducativo de Gardner (1985) y el rendimiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los resultados obtenidos se encuadran dentro de esta perspectiva al observarse relaciones positivas y significativas entre las actitudes hacia el aprendizaje del español y el rendimiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras, medido a través de la nota, la asistencia y las horas de estudio dedicadas al español. Normalmente la actitud positiva hacia una lengua y el interés hacia las actividades desarrolladas en clase conlleva una mayor dedicación de tiempo. Asimismo, aquellos alumnos con una actitud positiva frente al español y que están dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo son los que asistirán a clase.

Según estos resultados, los alumnos portugueses son aprendientes con una predisposición positiva hacia la comunidad hispana, quieren aprender español para comunicar y relacionarse con esa comunidad de hablantes y, consecuentemente, se esfuerzan por aprender español, invirtiendo el tiempo que consideren necesario. Como se ha referido anteriormente, las relaciones positivas con la motivación integradora pueden explicarse por la proximidad geográfica, puesto que el alumno tiene la posibilidad de rentabilizar fuera del aula lo que ha aprendido en clase. Estos alumnos tienen más oportunidades de interactuar con españoles en España o en Portugal, lo que hace que aumente su motivación integradora. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Gardner *et al.* (1997) y Minera (2010), entre otros.

En cuanto a los resultados encontrados referentes a las relaciones de las escalas de la motivación, estos muestran que los aprendientes con actitudes más positivas hacia la lengua española manifestarán mayor deseo y se esforzarán más. No obstante, cabe destacar la ausencia de relaciones entre la actitud y la orientación instrumental. Parece que el interés por el español es relativamente independiente de su percepción de utilidad (aprender español para conseguir un empleo mejor, etc.). Los estudiantes que eligieron español es porque les gusta realmente la lengua española. Este punto está relacionado con el componente cognitivo de la actitud, esto es, con la creencia que tiene el portugués sobre la importancia de estudiar español.

En relación a las orientaciones metodológicas, la relevancia de los aspectos psicosociales asociados al aprendizaje de una LE debería ser objeto de reflexión de los profesores de español en Portugal. Se trata de una base sobre la que plantear propuestas didácticas que potencien las actitudes positivas hacia el español como lengua extranjera y su comunidad de hablantes.

Previamente a la propuesta didáctica, es necesario comprobar las actitudes, características, necesidades e intereses de los alumnos. Dentro de las técnicas más utilizadas podemos destacar los cuestionarios, las entrevistas y tutorías personales, y los diarios de aprendizaje (Martín Peris 2008). Las informaciones recogidas mediante estas técnicas permiten el desarrollo de estrategias didácticas más ajustadas a las características de los alumnos.

Valls (2011) señala que los profesores tenemos que conocer cómo se forman las actitudes y trabajar sus componentes cognitivo, afectivo y conductual, por ejemplo, organizando una actividad motivadora. Sugerimos el *Café de Lenguas*, con nativos españoles y portugueses. Es una actividad que permite practicar la lengua, compartir intereses, intercambiar ideas y conocer personas. Esta actividad potencia también el desarrollo de la competencia intercultural y el respeto hacia otras culturas.

Por último, desde una perspectiva más humanista, uno de los aspectos principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en crear ambientes libres de estrés que proporcionen seguridad al alumno para que pueda comunicar y participar activamente y colaborativamente con sus compañeros. Algunas investigaciones han

demostrado que las actividades humanísticas ejercen un efecto positivo en las actitudes de los alumnos respecto a la lengua meta, respecto a sí mismos y respecto a los compañeros (Moskowitz 1981; 2000).

Referencias bibliográficas

- Alavina, P., Bonyadi, A., & Razavi, N. (2012): "On the correlation between Teachers' Emotional Intelligence and learners' Motivation. The case of Iranian EFL learners". *Journal of Education and Practice*, 3(13), 100-110.
- Bernaus, M. & Gardner, R. C. (2008): "Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement". *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Language Learning: The Role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959): "Motivational variables in second-language acquisition". *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 226-272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997): "Toward a Full Modern of Second Language Learning: An Empirical Investigation". *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Janés, J. (2006): "Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132.
- Judd, C. M., Drake, R. A., Downing, J. W., & Krosnick, J. A. (1991): "Some dynamic properties of attitude structures: Context-induced response facilitation and polarization". *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 193-202.
- Marcos Llinàs, M. (2006): *Affective variables in language learning*. Universitat de les Illes Balears: Mallorca.
- Martín Peris, E. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Martínez-Arias, M. R., Hernández, M. J., & Hernández, M. V. (2006): *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moskowitz, G. (1981): "Effects of humanistic techniques on the attitude, cohesiveness, and self-concept of foreign language students". *Modern Language Journal*, 65(2), 149-157.
- Moskowitz, G. (2000): "La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas". En J. Arnold: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Minera, L. E. (2010): "La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 4(3).
- Sánchez, M. P., & Sánchez, S. (1992): *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.
- Seravia, E., & Bernaus, M. (2008): "Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas". *Porta Linguarum*, 10, 163-184.
- Tragant, E., & Muñoz, C. (2000): "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera". En C. Muñoz (ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula* (pp.81-105). Barcelona: Ariel.
- Valls, R. (2011): "Com es pot incidir en la voluntat d'usar una llengua des de l'aula". En I. Mari & M. Strubell (eds.): *La voluntat de comunicar, objectiu de les aules de llengües*. Barcelona: Editorial UOC.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997): *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

