

El lugar de la traducción en la metodología de enseñanza del PHE en niveles iniciales: el tratamiento de contenidos competenciales

The place of translation in the teaching methodology of PHE at initial levels: the treatment of competency-based content

Rocío Alonso Rey

Universidad de Salamanca

rocioalonsorey@usal.es

Fecha de recepción del artículo: 17-05-2020

Fecha de aceptación del artículo: 12-06-2020

Resumen

En el marco de la revalorización de la traducción como herramienta pedagógica, se exploran los usos de este recurso en el tratamiento de los contenidos competenciales en el caso de usuarios básicos hispanohablantes aprendices de portugués/LE. Asumiendo un principio de dependencia de la naturaleza de los elementos lingüísticos, se establece un criterio de aportación al proceso de aprendizaje y se analiza la adecuación de la traducción en diferentes tipos de actividades.

Palabras clave: traducción pedagógica – portugués para hispanohablantes – portugués/LE – enseñanza de portugués.

Abstract

Related to the revaluation of translation as a pedagogical tool, this paper explores the use of this resource when teaching linguistic competences to initial Spanish speakers learners of Portuguese/FL. Under the assumption of a dependence of the linguistic nature of units, a criterion of contribution to the learning process is established and the adequacy of translation is discussed in several types of activities.

Keywords: pedagogical translation – Portuguese for Spanish speakers – Portuguese as foreign language – Portuguese teaching.

1. Introducción

En las últimas décadas, diversos autores abogan por el uso de la traducción como herramienta pedagógica en la clase de lengua extranjera, en lo que se ha denominado como un giro traductológico en el campo de la didáctica (Carreres *et al.*, 2018). Los argumentos utilizados por los detractores de esta herramienta han sido revisados y contestados en diversos trabajos (Malmkjær, 2010; Sánchez Iglesias, 2009; Vermes, 2010, entre otros) que han llevado a una revalorización de la traducción y han destacado sus efectos positivos sobre el aprendizaje.

Esta nueva perspectiva sobre las posibilidades pedagógicas de esta herramienta afecta, entre otros, a los dos ámbitos en que se encuadra este trabajo. Tradicionalmente se consideraba que el uso de la traducción no era apropiado o recomendable en el campo de las lenguas próximas. El argumento de los detractores es simple: provoca interferencia, esto es, se supone que la traducción promueve el uso de formas o reglas basadas en la L1 en el uso y aprendizaje de la L2¹. La transferencia negativa o interferencia es una de las especificidades del proceso de aprendizaje de portugués por hablantes de español (Alonso, 2012; 2015), de manera que cualquier herramienta que exacerbe este problema no parecería *a priori* recomendable.

Los defensores de la traducción pedagógica (en adelante TP), no obstante, argumentan que la interferencia se produce independientemente del uso de la traducción como herramienta, por lo que no puede ser una consecuencia de esta (Vermes, 2010: 89). Este contraargumento se hace patente en el caso de los aprendices de portugués hablantes de español cuya producción se caracteriza por la aparición de frecuentes muestras de este fenómeno. Con todo hay que precisar que el hecho de que no sea la causa no invalida que pueda favorecer o promover este tipo de procesos.

Aun así se considera que la TP tiene ventajas que superan los contras, desde el momento en que ayudaría a desarrollar la *awareness* o consciencia de las diferencias y permitiría al aprendiz desarrollar estrategias para controlar este tipo de fenómenos (Malmkjær, 2010). La confrontación con uno de los principales aspectos desviantes en el proceso de aprendizaje y uso tendría el efecto beneficioso de incidir en

¹ Según la definición de transferencia de Gass y Selinker (1983).

la desventaja y darle al aprendiz los recursos necesarios para su superación.

El segundo ámbito en el que se desaconsejaba el uso de la TP era el de los aprendices de niveles más bajos al considerar que no están preparados para esta tarea (Vermes, 2010). Este argumento se basa en que los aprendices no disponen todavía de los conocimientos necesarios para embarcarse en esta tarea, para la que se necesita un dominio más avanzado de la lengua. Sin embargo, se ha aducido que esta no se corresponde con la traducción profesional y no tiene que operar con los mismos parámetros. La finalidad en ambos casos es diferente: en la TP se orienta hacia la manipulación lingüística y los procesos que lleva consigo, no hacia el resultado en busca de la fidelidad en la traslación al otro idioma.

Más aún, se considera que el tipo de actividad o la naturaleza de la traducción debe adaptarse a fines específicos que respondan al dominio de la lengua y a las necesidades que el aprendiz posea en cada estadio. Así, se recomienda que en los niveles iniciales las actividades se desarrollen como forma de control o andamiaje, conduzcan a la consolidación de la gramática y del vocabulario; en los niveles intermedios, el objetivo sería aprender a lidiar con los errores mediante el contraste para, finalmente, en los niveles avanzados, trabajar con la traducción de textos completos (Alcazaro y López, 2014; Pym *et al.*, 2013).

En el marco de esta nueva perspectiva sobre el uso de la TP en el aula, este trabajo se centra en los dos ámbitos referidos: niveles iniciales y aprendices con fuerte incidencia de fenómenos de interferencia (hispanohablantes aprendices de portugués como lengua extranjera) y pretende explorar las posibilidades de uso de la traducción en el aula. Por otro lado, gran parte de las actividades disponibles con uso de la TP están orientadas al desarrollo de la actividad comunicativa de mediación (Consejo de Europa, 2001, 2018), la propuesta aquí desarrollada aborda la TP como recurso para el tratamiento de contenidos competenciales. Concretamente, se proponen algunas actividades, técnicas y procedimientos que el profesor puede incorporar a las clases dirigidas a los niveles iniciales centrados en la consolidación de conocimientos gramaticales y léxicos².

² Si bien los materiales y ejemplos presentados corresponden a la variedad del portugués europeo y están dirigidos a aprendices que usan el español de España, la propuesta metodológica es susceptible de ser aplicada a otras variedades de ambas lenguas.

2. Aspectos clave de la metodología PHE y su relación con la traducción

Asumiendo que la enseñanza de portugués a hablantes de español (PHE) en los niveles iniciales no es incompatible con la TP, se justifica en primer lugar la integración de esta herramienta en el marco de las propuestas metodológicas de la especialidad.

El aprendizaje de portugués por hispanohablantes presenta una serie de características propias que los docentes deben tener en cuenta a la hora de enseñar a este tipo de aprendices (Almeida, 1995; Alonso, 2012) y que ha llevado a diferentes propuestas metodológicas. La propuesta que ha tenido más largo recorrido en la especialidad es el uso del análisis contrastivo (AC), entendido como la comparación de dos lenguas a fin de establecer los elementos diferenciales o de contraste entre ambas. En el marco del PHE, el AC puede formar parte de dos procedimientos distintos: a) la presentación de contenidos en el aula, de modo explícito, contrastando con la lengua materna (LM o L1 en adelante); b) la selección de contenidos, el docente escoge los aspectos diferenciales para llevar al aula como objeto de aprendizaje a partir del AC (Alonso, 2015).

La relación entre AC y traducción se establece fácilmente desde el momento en que, en rigor, la traducción forma parte de la técnica del AC, ya que este tipo de análisis supone la traslación del material lingüístico de una lengua a otra para establecer las divergencias.

En los 90, la visión contrastiva del PHE se abre a nuevas perspectivas y promueve la concienciación de la diferencia (Almeida, 1995). Se trata de una forma de contraste que se traslada del docente, encargado de presentar los aspectos divergentes, al aprendiz, que debe percatarse de esa diferencia como paso previo a interiorizarla. Esta toma de conciencia remite en definitiva a un tratamiento estratégico de la divergencia, que llevaría al aprendiz a controlar el proceso de aprendizaje y uso, desarrollando la atención y la capacidad de detectar esas disimilitudes³.

La traducción como herramienta del AC forma parte de las propuestas metodológicas del PHE, por su potencial para ayudar a desarrollar la conciencia de las diferencias permitiendo al aprendiz avanzar en la separación de ambos sistemas. El uso del AC como

³ Esta perspectiva se basa en los trabajos de la "Hipótesis del *noticing*" de Schmidt (1990) y sus posteriores desarrollos.

herramienta de selección, presentación o como estrategia de aproximación a la lengua objeto (LO) permite la comparación abierta y explícita de los sistemas y que el aprendiz se percate de elementos y conceptos diferentes entre las dos lenguas.

Un segundo punto de reflexión metodológica en el PHE surge de ciertas insuficiencias del paradigma dominante en la enseñanza de lenguas, el enfoque comunicativo. La enseñanza centrada en el significado no favorece a los HE, que desatienden los aspectos diferenciales y no ponen coto a la transferencia. Se propone así recuperar actividades orientadas hacia la corrección y el dominio de los aspectos formales de la lengua. Diversos autores proponen, por ejemplo, la enseñanza con foco en la forma (Akerberg, 2013; Carvalho y Silva, 2008; Grannier, 2014), esto es, actividades que sin perder su naturaleza significativa se centran en las estructuras formales de la LO.

Una de las características de las actividades y recursos pedagógicos de la TP es que, aunque se enmarcan en un enfoque comunicativo que enfatiza la interacción, la colaboración y el significado, a menudo, envuelven un tratamiento más tradicional con foco en la forma, orientado a la precisión y la corrección (Hall y Cook, 2012). De forma que las actividades que envuelven TP son conciliables metodológicamente con las propuestas del PHE.

Otra opción metodológica que se baraja en la especialidad es el uso y desarrollo del conocimiento y la conciencia metalingüística del aprendiz. Esto implicaría el conocimiento explícito de las reglas y formas de la LO, así como la reflexión sobre su funcionamiento (Carvalho y Silva, 2008; Carvalho *et al.*, 2010; Child, 2013). A primera vista, esta opción se aleja de la L1 y la traducción por cuanto se centra en la L2 y el conocimiento explícito de su funcionamiento. Sin embargo, si se encajan todas las piezas, el salto lógico es hacer extensiva la reflexión metalingüística a los aspectos contrastivos. La aproximación al conocimiento del funcionamiento de la LO se puede complementar con la introducción explícita de los aspectos metalingüísticos divergentes para, de esta manera, despertar la conciencia de la diferencia. Desde esta perspectiva, el tratamiento de los aspectos lingüísticos, además de enfocarse hacia el sistema de la lengua meta, se sirve de una estrategia contrastiva amplia, que contemplaría no solo la presentación de aspectos diferenciales con la intención de que el aprendiz desarrolle su capacidad de percibirlos, sino de promover la reflexión y el conocimiento explícito de esas divergencias.

3. Modelo descriptivo de la secuenciación

La propuesta de uso de TP que aquí se realiza se enmarca en un modelo descriptivo de secuenciación para el tratamiento de los aspectos lingüísticos con tres grandes fases o rutinas. Se trata de un modelo de síntesis basado en los esquemas presentados por diferentes autores y que abarca tanto el modelo clásico o escolar⁴ (Sánchez Pérez, 2014) como planteamientos comunicativos⁵ (Cerrolaza y Cerrolaza, 1999) o de la enseñanza mediante tareas⁶ (Skehan, 2003). Este modelo general (tabla 1) incluye también subrutinas específicas, en particular, para PHE y sirve aquí para determinar en qué punto se introduce la traducción y mediante qué tipo de actividades.

Tabla 1. Modelo descriptivo de secuenciación

Rutina	Subrutina	Objetivo
1. Localización		Presentación de la situación comunicativa
2. Desarrollo	2.1. Observación 2.2. Explicitación 2.3. Contraste	Contexto lingüístico Conocimiento LO (intra lingüístico) Conocimiento L1 (interlingüístico)
3. Práctica	3.1. Uso 3.2. <i>Feedback</i>	Uso/aplicación de las unidades en contextos lingüísticos y situaciones comunicativas y corrección

Las tres fases consideradas son Localización, Desarrollo y Práctica. La primera de ellas consiste fundamentalmente en la contextualización del contenido, entendiéndose como tal la presentación de la situación comunicativa en que ocurre determinado elemento lingüístico competencial.

La rutina de desarrollo corresponde al tratamiento didáctico del conocimiento lingüístico objeto de estudio que el alumno debe incorporar a su interlengua (IL). Este tratamiento se compone de tres subrutinas en el desarrollo de los nuevos conocimientos. La primera de ellas es la subrutina de observación en la que se presentan al alumno casos de uso de las unidades, esto es, las unidades se muestran en un

⁴ También llamado modelo PPP por sus fases de presentación, práctica y producción.

⁵ Fases de preparación, presentación, conceptualización, práctica y producción.

⁶ Fases de pretarea, tarea y postarea.

contexto lingüístico con valor comunicativo/significativo a partir de la situación previamente planteada.

La subrutina de explicitación consiste en el establecimiento del conocimiento lingüístico, esto es, la fase en que se analiza el funcionamiento de la LO (reglas gramaticales, unidades léxicas y sus significados, etc). La subrutina de contraste corresponde a la comparación entre la LO y la L1, justificada por criterios metodológicos en el caso de PHE y lenguas próximas. La fase de práctica es el momento de la clase en que el aprendiz usa el conocimiento anterior en operaciones lingüísticas y recibe el *feedback* del profesor en la corrección.

Por otro lado, se consideran dos de las técnicas posibles en la subrutina de explicitación, se trata de dos procedimientos de acceso al conocimiento: la exposición y la inferencia. En la primera, el docente es el encargado de proveer ese conocimiento: explica la regla gramatical, el significado de la palabra, etc. En la técnica de inferencia el aprendiz descubre por sí mismo ese conocimiento a partir de los datos lingüísticos formulando hipótesis sobre las reglas, significados, etc., en un proceso guiado a partir de instrucciones concretas.

En la tabla 2 se ilustra esquemáticamente este modelo de planificación aplicado a dos contenidos competenciales: léxico (frutas) y gramática (verbo gustar). En el caso del léxico de las frutas el docente plantearía una situación comunicativa como por ejemplo, que (1) nos encontramos en un centro comercial, tenemos sed y vemos una tienda de zumos, (2.1.) mostraría una carta de zumos disponibles en el establecimiento, (2.2.) presentaría las frutas y sus nombres en portugués (2.3.) haría el contraste con el español y, finalmente, (3) practicaría ese contenido en una actividad en que los aprendices realizan su pedido.

Las mismas fases se ilustran para un contenido gramatical como el verbo gustar: (1) se plantea una situación comunicativa en la que se habla sobre gustos, (2.1.) se presenta uno o varios diálogos en que dos personas intercambian pareceres sobre sus preferencias a partir del verbo gustar, (2.2.) se reflexiona sobre la forma del verbo gustar en la lengua objeto, (2.3.) se compara con el verbo en español y (3) se utiliza la forma contribuyendo a la situación inicial con sus preferencias.

Tabla 2. Modelo descriptivo aplicado a la planificación de dos contenidos competenciales

Rutina	Objetivo	Léxico: frutas	Gramática: verbo gustar
1. Localización	Situación comunicativa	Queremos beber algo y vemos una tienda de zumos.	Hablando con una persona amiga sobre gastronomía.
2. Desarrollo 2.1. Observación 2.2. Explicitación 2.3. Contraste	Contexto lingüístico Conocimiento LO Conocimiento L1	Carta de zumos Frutas: forma – significado Frutas en español	Diálogos Forma de gustar LO Forma de gustar en L1
3. Práctica	Uso/aplicación	Haz tu pedido	Habla de tus gustos

A partir de este modelo, se desarrollan a continuación las posibles utilizaciones de la TP en las diferentes rutinas y subrutinas en el tratamiento de aspectos léxicos y gramaticales.

4. Cómo introducir la traducción en los niveles iniciales de PHE

Según lo expuesto, el uso de la traducción como herramienta o técnica en el aula es compatible con las propuestas metodológicas del PHE y puede integrarse en diferentes puntos de la secuencia de clase. Asimismo, se asume como principio metodológico operacional que la selección del procedimiento depende de las características del elemento lingüístico a enseñar.

Las características o la naturaleza de los elementos a aprender vienen determinadas por la visión de la lengua y del aprendizaje adoptada, que aquí se hace depender de la noción de competencia plurilingüe del Marco Europeo (Consejo de Europa, 2001). De esta forma se considera que el desarrollo de un nuevo sistema lingüístico supone una reconfiguración del espacio lingüístico existente. Para la construcción de un nuevo sistema, el aprendiz se apropia de nuevos elementos y reconfigura los ya existentes. En ese proceso, una nueva lengua implica, simplificada, tres grandes clases de "materiales" para las diferentes unidades de los diferentes niveles lingüísticos o competenciales, a saber, a) formas o estructuras, b) significados o valores y c) determinadas asociaciones de las anteriores. Además, estos interactúan y establecen diferentes tipos de relaciones con el material lingüístico preexistente.

El criterio para determinar si un procedimiento es válido o no vendrá determinado por su aportación a la apropiación de esos materiales nuevos y a la elucidación de las relaciones con los materiales preexistentes. Dicho de otra manera, el uso de la TP dependerá del tipo de conocimiento (forma / valor gramatical o significado/asociaciones) y su capacidad potencial de visibilizar el funcionamiento de la LO y de contribuir a su integración en la competencia plurilingüe del aprendiz.

4.1. La presentación de aspectos gramaticales

Una primera distinción en lo que se refiere a los aspectos gramaticales depende del principio anterior y permite establecer dos tipos de contenidos en los que la traducción puede ser utilizada como herramienta pedagógica: los puntos de contraste y las reglas de equivalencia. Los puntos de contraste o puntos críticos (Grannier, 2000) son aspectos lingüísticos gramaticales en los que el funcionamiento de ambas lenguas difiere. Por ejemplo: un punto de contraste entre las lenguas corresponde a aspectos formales en la conjugación de los verbos irregulares en Presente de Indicativo, o, en el caso del Pretérito Perfecto Compuesto, los valores gramaticales asociados a su uso. Por su parte, las reglas de equivalencia son correspondencias entre ambas lenguas que permiten anticipar la forma de la LO a partir de la L1 por una simple operación de sustitución que afecta a un grupo de palabras que presenta un determinado rasgo formal. Obedecen a regularidades en la distribución de elementos como, por ejemplo, las palabras que terminan en *-ción* que, por lo general, corresponden a la terminación *-ção* en portugués.

4.1.1. Puntos de contraste en la fase de desarrollo y uso de la TP

En la presentación de puntos de contraste, entendidos como aspectos lingüísticos en que ambas lenguas divergen, la TP puede introducirse en las subrutinas de observación y contraste dependiendo de la naturaleza de los contenidos.

Cuando el punto de contraste implica una diferencia puramente formal de la gramática, es posible hacer uso de la TP en la subrutina de observación. Esta herramienta permitiría asegurar que se ha comprendido el valor gramatical y el significado léxico antes de incidir en las características formales, esto es, cumple el criterio de aportación.

Por ejemplo, en el tratamiento de las formas irregulares del imperfecto, se trataría de asegurarse, en primer lugar, de que el aprendiz comprende el valor gramatical (imperfecto) y semántico (venir, poner)

de formas no transparentes como *vinha o punha* en las frases observadas (texto 3, Tabla 3).

Tabla 3. Textos para la fase de desarrollo del contenido Imperfecto de Indicativo (verbos regulares e irregulares)

Recordações da infância
<p>Inês Eu era muito malandra e gostava de pregar partidas ao meu avô, aos meus irmãos, ... Também ia muito ao cinema com os meus amigos e tinha fascínio pelos cartazes de polícias e ladrões que via afixados.</p> <p>Maria Quando era miúda, nas minhas brincadeiras de férias com as miúdas minhas vizinhas, brincávamos muitas vezes às casinhas. Eu fazia sempre de médico.</p> <p>João Quando era miúdo, um cachorro ladrava-me, eu fugia e o malvado vinha atrás de mim. Então mudei de método: enfrentava-o e punha uma cara muito séria. Remédio santo... (...)</p>

El uso de la TP como herramienta puede asociarse a las dos técnicas referidas en el apartado 3: exposición e inferencia. Mediante la primera el profesor proporciona la traducción para asegurar la comprensión. La segunda posibilidad consiste en que el aprendiz realice esa operación mediante actividades que lo posibiliten (en el supuesto de que las formas no sean suficientemente transparentes). Se presentan dos posibilidades: una focalizada en las formas verbales irregulares, otra en las frases que contienen los verbos.

Tabla 4. Actividad de TP en la subrutina de observación, técnica inferencia con formas verbales

Localize no texto as formas em português		
Texto 1 Iba Tenía Veía	Texto 2 Jugábamos Hacía	Texto 3 Huía Venía Ponía

Tabla 5. Actividad de TP en la subrutina de Observación, técnica inferencia con frases⁷

Quem disse o seguinte?
A) Iba mucho al cine y me fascinaban los pósters que veía.
B) Jugaba a las casitas . Siempre hacía de médico.
C) Huía de un cachorro y venía detrás de mí. Cambié de método: lo confrontaba y ponía una cara muy seria.

El uso de la TP resulta operativo cuando el valor o significado no difiere de la L1 pero la forma puede hacer que no sea visible o transparente para el aprendiz. Sin embargo, se desaconsejaría en algunos casos en los que los valores gramaticales (funciones o significados) son diferentes. Por ejemplo, en el caso de formas cognadas⁸ con valores gramaticales diferentes, como en el Pretérito Perfecto Simple (PPS) y el Pretérito Perfecto Compuesto (PPC). Estos dos tiempos responden a valores gramaticales que pueden ser indistinguibles, en el caso del PPC, en un par como (a) "*tenho estado doente*/he estado enfermo" pero no se corresponden en (b) "*tenho visto o João com uma rapariga*/he visto a João con una chica". La traducción en casos como (a) puede inducir a hacer una transferencia negativa de los valores del PPC del español al portugués y en (b) la traducción no contribuye a esclarecer los valores en causa. Lo recomendable sería prescindir del uso de la traducción, desarrollar la explicación y a continuación el contraste.

Otro caso posible corresponde a formas no cognadas con valores propios como puede ser el Futuro de Subjuntivo. La traducción puede ayudar a comprender el valor de esta forma que comparte el espacio conceptual del Presente de Subjuntivo del español pero, como en el caso anterior, se resuelve mejor en la subrutina de contraste.

En definitiva, el uso de la TP con valores gramaticales en la subrutina de observación no permite visibilizar el funcionamiento de la LO y contribuir a su apropiación. Este tipo de actividades no cumplen el criterio de apropiación.

⁷ Aquí se presentan en el mismo orden que en los textos. En la actividad original, para los alumnos, desordenadas.

⁸ Unidades que presentan formas similares en ambas lenguas.

Respecto al uso de la traducción en la rutina de contraste, como hemos visto, esta es el vehículo que permite mostrar qué operación lingüística se realiza en la LO frente a la L1. Si se toma el PPS, su valor corresponde en portugués a una acción terminada, en español, además, depende del espacio de tiempo en que se inserta: la operación sería no atender a ese espacio de tiempo, solo al valor aspectual.

El hecho de remarcar que los procesos son diferentes despierta la consciencia interlingüística y limita la acción de la transferencia; asimismo, el uso del conocimiento metalingüístico de contraste le da al aprendiz herramientas de control, en este caso la "pista" aspectual frente a la de espacio temporal.

Cuando las diferencias son puramente formales, la necesidad del contraste explícito debe ser evaluada: ¿es suficientemente visible y se puede confiar en el saber contrastivo natural?, ¿se verifican errores en ese sentido y mejor insistir? Por ejemplo, la terminación del imperfecto de la primera conjugación –ava no requiere un gran desarrollo en el aula, ni la preparación de materiales específicos: un breve comentario del profesor o el uso de la técnica de realce en la presentación del paradigma pueden bastar para que el aprendiz realice mentalmente la comparación/traducción.

Otro caso posible son las constelaciones de divergencias formales, esto es, cuando se acumulan varias divergencias. El contraste puede ser útil para ayudar a que ninguna de ellas pase desapercibida. Por ejemplo, en el caso del verbo *gostar* que acumula diferencias en forma léxica del verbo: port. *o*/ esp. *u*⁹, distribución de argumentos, función sintáctica y clase de palabra de estas, se trataría de desgarnar contrastivamente todos estos elementos.

Tabla 6. Planificación de una secuencia de explicitación y contraste de formas y valores divergentes

Subrutina	Divergencia formal	Divergencia valor gramatical
2.2. Explicitación	Pessoa GOSTAR DE + Coisa Sujeito/SN Compl. Prep./SP	PPS acción pasada y terminada "acción puntual que ocurre en el pasado"
2.3. Contraste	Persona GUSTAR cosa OI/Pro Sujeto/SN	PPS acción pasada y terminada Espacio de tiempo terminado

⁹ Diferencia formal de tipo léxico.

En conclusión, en el tratamiento de aspectos gramaticales, cuando las diferencias son formales las posibilidades de uso de TP corresponderían a observación y contraste. En el caso de diferencias en valores o reglas de uso divergentes (no transparentes) su uso sería más indicado en la fase de contraste.

Tabla 7. Síntesis de uso de la TP en la fase de desarrollo según la relación de las unidades con la L1

FORMAS DIVERGENTES		
<i>Subrutina</i>	<i>Uso</i>	<i>Beneficios</i>
Observación	X	Transferencia positiva de valor gramatical Asegurar el significado léxico
Desarrollo		
Contraste	X	Consciencia interlingüística

VALORES/REGLAS DIVERGENTES		
<i>Subrutina</i>	<i>Uso</i>	<i>Beneficios</i>
Observación		
Desarrollo		
Contraste	X	Consciencia interlingüística

4.1.2. Presentación de contenidos: reglas de equivalencia

Uno de los argumentos en defensa de la TP es que los aprendices tienen un “saber contrastivo natural” sobre cómo se comparan las lenguas (García-Medall, 2001). En el ámbito del PHE se considera que los hispanohablantes operan a partir del AC de las dos lenguas (Santos *et al.*, 2014: 68) y se sirven de reglas de equivalencia para producir formas desconocidas necesarias en la producción (Alonso, 2012), si bien no es un fenómeno suficientemente estudiado (Alonso, 2019).

En cualquier caso, se trata de una construcción del conocimiento mediante la explotación de equivalencias entre las dos lenguas, de forma consciente o inconsciente, a partir de rasgos formales, del tipo esp. puerta > *porta*, acuerdo > *acordo* (si bien puede llevar a hipercorrecciones como ambiente > **ambente*) que permiten determinar la forma de nuevas unidades de la LO a partir de la L1.

Esta tendencia se puede aprovechar en dos sentidos: potenciando las equivalencias productivas y descartando las equivalencias desviantes. El primero consiste en aprovechar las equivalencias a las que

se puede sacar rédito en la construcción del conocimiento, como es el caso de algunos clásicos de la enseñanza de orientación contrastiva¹⁰ :

a) la formación del plural de las palabras en -ÃO

-ões > -ones

-ães > -anes

-ãos > -anos

b) las regularidades en la atribución de género a nombres no animados (nombre de las letras, árboles frutales) y las constelaciones sufijo/género.

- el nombre de las letras (en port. de género masculino, esp. femenino)

- los nombres de árboles frutales (en port. de género femenino/esp. masculino)

- las palabras terminadas en port. *-agem*, femeninas/ en esp. -aje, masculinas

- las palabras terminadas en port. *-ume*, masculinas/en esp. -umbre, femeninas

c) regularidades en la forma morfológica: las formas terminadas en español en -tad y -dad corresponden en portugués a *-dade*.

d) regularidades en la forma fonológico-ortográfica: en español las palabras patrimoniales terminan en -N mientras que préstamos y cultismos pueden tener -M, en portugués, a la inversa.

La presentación explícita de estas correlaciones entre ambos sistemas puede ser de utilidad al aprendiz ya que suponen cambios mínimos y económicos en su sistema (inter)lingüístico.

En lo que respecta a las equivalencias desviantes, para proceder al descarte de reglas de traducción que llevan a formas no coincidentes con la LO, se puede confrontar directamente al aprendiz con el mecanismo y su falta de operatividad.

Una posibilidad didáctica es el uso de una "secuencia invertida". Alterando el orden de las rutinas de la secuenciación estándar, se pide al aprendiz que realice una operación lingüística antes

¹⁰ Debe distinguirse entre regla de equivalencia y punto de contraste, la regla es aplicable a un conjunto de casos a partir de un rasgo común divergente en la LO. Un punto de contraste corresponde a un valor o forma puntual divergente.

de presentar dicha operación o regla¹¹. Por ejemplo, las reglas "transformar <ue> en <o>", "transformar <ie> en <e>" no funcionan en el dominio verbal, si los aprendices usan esta regla¹² producirán formas como *dormo (dormir) o *prefero (preferir). La secuencia invertida consistiría en que el aprendiz complete o traduzca una frase con este verbo, pidiendo que indique la regla que ha usado. A continuación se proveería el *feedback* correctivo y se presentaría el funcionamiento de estos verbos en la LO (alternancia vocálica de los verbos con O/E en el radical).

Tabla 8. Planificación de secuencia revertida para los verbos con alternancia vocálica en Pres. I.

Práctica	Uso de la LO: realización de operaciones lingüísticas	Traduce esta frase/s al portugués <i>Normalmente duermo 8 horas(...)</i>
	Formulación de la regla de interlengua	¿En qué te has basado para crear esa forma verbal?
	<i>Feedback</i>	La forma correcta es <i>durmo</i>
Desarrollo	Presentación de la regla de alternancia vocálica	Paradigma

4.2. La presentación del léxico

Se entiende aquí por presentación del léxico una fase de la clase para la enseñanza explícita de vocabulario que (1) presenta un conjunto de palabras, (2) tiene por objeto que el aprendiz realice un aprendizaje intencional de estas y (3) forma parte de una secuencia estructurada dentro del aula que obedece a ese objetivo. Específicamente en una actividad de presentación de léxico tiene que haber una selección de unidades léxicas, una contextualización de las unidades (las unidades forman parte de un texto o una frase o tienen referentes explicitados), un tipo predeterminado de conocimiento léxico que desarrollar y una práctica de esos conocimientos. No corresponde a la presentación del léxico la aclaración de términos o el tratamiento incidental de aspectos léxicos.

¹¹ "Secuencia invertida" en el sentido de que las operaciones lingüísticas se realizan normalmente en la fase de práctica tras el desarrollo de los contenidos lingüísticos, reglas, formas, significados.

¹² Aunque no está claro si se trata de regla de traducción o regularización, o ambas, sirve para ilustrar el tipo de actividad.

De las tres grandes dimensiones del conocimiento léxico susceptibles de ser tratadas en la clase: forma, significado y uso (Nation, 1990), en los niveles básicos el trabajo se desarrolla, fundamentalmente, en el establecimiento de las relaciones entre forma y significado.

La provisión del significado correspondiente a una forma puede llevarse a cabo mediante diferentes procedimientos, que se pueden agrupar según su soporte:

- soporte extralingüístico visual: imágenes
- soporte intralingüístico: la propia LO (definiciones, paráfrasis, casuística, relaciones semánticas como hiperonimia, antonimia, sinonimia, etc.)
- soporte interlingüístico: traducción a L1 (u otra L2), consulta de diccionario bilingüe.

La traducción es, por tanto, un mecanismo de acceso a un significado a partir de una determinada forma de la LO. En el marco comunicativo, las palabras no se enseñan aisladas, sino que aparecen contextualizadas y con un valor referencial concreto, es decir, se refieren a un objeto, entidad o realidad específicos cuando se presentan al aprendiz.

Respecto al criterio metodológico para la selección del procedimiento según la naturaleza de los elementos, el problema que se plantea es que el tratamiento del léxico implica un conjunto de unidades con características propias (mientras que un aspecto gramatical como el PPS funciona como un bloque). Cada unidad léxica tiene particularidades que pueden afectar tanto a la forma como a su significado y uso, y que pueden resultar coincidentes, parcialmente coincidentes o divergentes¹³. Además, presenta sus propias relaciones con la L1, por ejemplo, de correspondencia formal o no¹⁴, o de correspondencia 1 a 1 en las asociaciones con diferentes significados¹⁵.

¹³ Por ejemplo, para aspectos formales: forma coincidente (partida/partida como "acción de salir de un punto"), parcialmente coincidente con diferentes grados de transparencia (*apertada/apretada*; *depois/después*) y forma divergente (*morango/fresa*).

¹⁴ port. *disponibilizar*/esp. poner a disposición.

¹⁵ Las palabras son polisémicas y pueden no compartir todos los significados: port. *partida* corresponde también a esp. "partido" La tendencia a hacer correspondencias 1 a 1 es otro de los argumentos contra la TP al que aplica el contraargumento general de la interferencia: ocurre independientemente del uso de la traducción.

La mezcla de tipos de unidades es el principal escollo en la selección de un procedimiento: típicamente conviven palabras que coinciden total o parcialmente con la forma L1 (*pera, banana*) y cuyo significado es transparente para el aprendiz, con palabras no accesibles por su forma (*morango*). Esto dificulta una aplicación del principio metodológico de adecuación a las características de las unidades individualizado como en el caso de los aspectos gramaticales. No obstante, se pueden proponer procedimientos "de amplio espectro" que intenten cubrir las diferentes posibilidades.

El modelo de secuencia es semejante al presentado inicialmente con ligeros ajustes. En la fase de localización se trata de presentar la situación comunicativa en que se hará efectivo el uso de las unidades, mientras que en la fase de desarrollo se explicitan los contenidos competenciales. En la subrutina de observación el aprendiz toma contacto con las unidades léxicas y estas se muestran como casos de uso. En lo que respecta al desarrollo se toman como punto de partida las dos técnicas con sus formatos más comunes:

- inferencia de significados de una selección de unidades de un texto
- presentación frontal de significados de un conjunto de palabras perteneciente a un campo (generalmente semántico).

Partiendo de estos dos formatos básicos, se consideran a continuación diferentes tipos de unidades y se analiza la adecuación del uso de la TP proponiendo variantes de actividades. Finalmente se revisa el tratamiento de las falsas correspondencias 1 a 1 o de transferencia semántica. Este problema se hace visible en la producción, cuando surgen interferencias en la recuperación de formas. Fundamentalmente, se trata del uso de unidades LO/IL con significados de la L1, por la dependencia del mapa conceptual de esta en la construcción del conocimiento, y pueden ser tratadas en una subrutina específica de contraste de distribución de espacios conceptuales.

4.2.1. Explicitación de léxico mediante un texto usando TP

Los textos tienen la ventaja de presentar el conjunto de unidades claramente asociadas a un contexto que permite que los aprendices infieran el significado.

Tabla 9. Texto para la observación en la rutina de desarrollo de léxico

<p>O dia a dia da Maria</p> <p>Eu acordo cedo. O despertador toca às 7h e levanto-me para tomar um duche rápido. Penteio o cabelo, lavo os dentes e visto-me. Em seguida faço a cama e tomo o pequeno-almoço. Normalmente saio de casa às 8h e apanho o autocarro. Por volta das 8:30h já estou no trabalho. Ao chegar, a primeira coisa que faço é ler os meus e-mails e telefonar para alguns clientes.</p> <p>A meio da manhã tenho 15 minutos de descanso e aproveito para beber um café. Volto ao escritório e vou almoçar às 13h. Tenho uma hora de pausa, mas não durmo sesta. À tarde termino às 17h e costumo ir ao ginásio ou jogar ténis.</p> <p>Quando chego a casa, janto e, finalmente, sento-me no sofá e vejo um filme ou algum programa na televisão. Por volta das 23h, visto o pijama e deito-me. Normalmente leio um pouco, mas adormeço rapidamente.</p>

A partir de este texto de la Tabla 9, se pueden utilizar los tres soportes:

(1) pedir que localicen las acciones correspondientes al día a día (*Complete a agenda da Maria*)

(2) a partir de imágenes, decir que acción está realizando (*O que está a fazer*)¹⁶

(3) pedir la forma en portugués de acciones seleccionadas

Tabla 10. Actividad para la explicación de léxico con TP

Estas são algumas das mil coisas que a Maria faz no dia a dia. Localize no texto:	
<p>1. me desperto temprano</p> <p>2. me levanto</p> <p>3. ducharse</p> <p>4. me peino</p> <p>5. me lavo los dientes</p> <p>6. me visto</p> <p>7. hago la cama</p> <p>8. desayuno</p> <p>9. salgo de casa</p> <p>10. cojo el autobús</p> <p>11. leer mis e-mails</p>	<p>12. llamar por teléfono</p> <p>13. vuelvo a la oficina</p> <p>14. comer</p> <p>15. duermo la siesta</p> <p>16. ceno</p> <p>17. veo una película</p> <p>18. me pongo el pijama</p> <p>29. me acuesto</p> <p>20. leo un poco</p> <p>21. me duermo</p>

¹⁶ Las propuestas 1 y 2 han sido probadas en el aula y los aprendices necesitarían ayuda con algunos de los infinitivos, que no son transparentes desde la forma del Presente de Indicativo, que se trabaja a continuación.

En la opción (3), la traducción confirma las hipótesis de significado por inferencia en las formas divergentes y cognadas. Por ejemplo, en este texto la primera frase “acordo cedo” no es accesible formalmente, el aprendiz podría inferir su significado (la primera acción del día antes de levantarse) o no. La traducción proveería ese significado o bien confirmaría la hipótesis. En las propuestas de actividad (1) y (2) el profesor debería dar o confirmar el significado.

Por otro lado, la operación solicitada implica escribir la forma correspondiente al portugués al lado. Esta operación pone el foco en la forma en portugués y su contraste con el español. En las propuestas (1) y (2), si bien el foco está también en la forma, no se promueve activamente el contraste. En resumen, en esta actividad el uso de la traducción proporciona:

- acceso a los significados convergentes de formas divergentes
- confirma hipótesis de significados de formas parcialmente convergentes
- promueve el contraste de formas parcialmente convergentes

Además, aunque en el texto no hay ningún ejemplo, daría acceso a los significados divergentes de formas convergentes, esto es, desharía las ambigüedades creadas por los falsos amigos.

4.2.2. Explicitación de léxico mediante una lista de palabras usando TP

Otro de los formatos clásicos de presentación de léxico es la selección de un conjunto de palabras relacionadas con un determinado campo. En esta fórmula, heredera de las listas bilingües de palabras del método de gramática/traducción, actualmente se ha sustituido la traducción por imágenes y el papel por el *powerpoint*. Se trata de un modo de presentación que, aplicado a objetos, nombres concretos o características físicas entre otros, proporciona un valor referencial a las unidades. Además, permite la construcción de un contexto que, aunque rudimentario, resulta adecuado para el nivel inicial (Tabla 11). Por ejemplo, si se trata de frutas, la primera diapositiva de la presentación nos sitúa en la frutería o en el bar de zumos en el momento de hacer el pedido: “*Vou tomar un sumo de ...*”

Tabla 11. Rutina de localización para el tratamiento del léxico de las frutas



Vou tomar um sumo de ...



Fonte:

https://www.glicinias.pt/loja_det.php?ID_categoria=6&ID_subcategoria=14&ID_loja=154

En este tipo de presentaciones, aunque basadas en el soporte visual de las imágenes, la traducción continúa siendo una herramienta susceptible de ser incorporada de varias maneras. En una presentación animada tipo, tras la contextualización inicial los pasos son: (a) se presenta la imagen de una fruta y, (b) tras una pausa, en la que se da tiempo a observar y activar el concepto, (c) se visualiza la palabra en la LO y, opcionalmente (d), se usa la traducción.

El uso de la traducción puede consistir en: (d.1) el profesor pide a los alumnos que digan lo que ven usando su L1, para asegurar que se trata del mismo objeto o referente para todos; (d.2.) la traducción se introduce como tercer soporte de la serie (imagen – palabra L2 – palabra L1) en la propia diapositiva¹⁷.

En (d.1.) la traducción es fundamentalmente un valor añadido que confirma las hipótesis de significados a partir de las imágenes y puede dar seguridad a algunos aprendices. La ventaja de (d.2) es que promueve explícitamente el contraste formal en el caso de formas parcialmente convergentes (cognadas) en pares como *laranja/naranja*.

¹⁷ El funcionamiento de esta actividad descansa en la herramienta de animación, no se trata de proporcionar toda la información en paralelo para cada unidad, sino presentar secuencialmente: imagen, palabra LO, palabra L1.

4.2.3. Reestructuración del espacio conceptual

La traducción da un acceso inmediato al significado de formas divergentes, confirma significados transparentes/accesibles de formas cognadas y deshace ambigüedades o malas interpretaciones de falsos amigos. Además, aunque se ha planteado que puede promover equivalencias 1 a 1, que no respetan la distribución del espacio conceptual de las lenguas, lo cierto es que puede ser una herramienta en el desarrollo de actividades que contribuyan a la reestructuración del espacio conceptual por contraste entre las dos lenguas.

El uso de la TP consistiría en este caso, tras la explicitación de los significados de un determinado conjunto léxico, en introducir en la subrutina de contraste las diferencias en la distribución de la unidad (o unidades) entre ambas lenguas.

Para ejemplificarlo se parte del trabajo con los datos personales y la indicación del lugar de residencia. El léxico necesario para este objetivo comunicativo incluye una amplia reestructuración léxica y conceptual: a partir de una frase como "Vivo en un [tipo de localidad]"¹⁸, el campo binario del español (pueblo/ciudad) se articula en tres elementos en portugués (*aldeia* - *vila* - *cidade*), además la palabra "pueblo" tiene un falso cognado en portugués, *povo*. Tras revisar y explicitar las diferencias en el significado de las tres unidades (a partir de texto o en casos seleccionados), se introducirían las diferencias en la distribución en el mapa conceptual. En este caso, cómo se organizan las unidades referidas a localidades según los mapas conceptuales de ambas lenguas.

Tabla 12. Contraste de los espacios conceptuales del léxico referido a localidades

Significado	Port.	Esp.
Localidade	Cidade	Ciudad
Lugar	Vila	Pueblo
	Aldeia	
Pessoas	Povo	

Este tipo de actividad de contraste de presentación tiene que ser manejado con especial cuidado por el grado de abstracción que implica y la necesidad de una fuerte contextualización como apoyo.

¹⁸ Uno de los errores constatados en la producción de los aprendices es: *moro num povo perto de Salamanca por *moro numa vila perto de Salamanca*.

Cuando la distribución conceptual no implica un grado tan amplio de reestructuración (falsos cognados simples), es posible presentar anecdóticamente cruces de palabras: borracha - "goma"/ bêbada - "borracha".

Sin embargo, con este tipo de presentación no se asegura la interiorización de la nueva relación ya que no se liga a un campo léxico, no es trabajable en la secuencia, en la en la rutina de práctica, manteniendo la coherencia situacional. Aunque según el criterio de aportación no sea efectiva, bien es cierto que suele tener buena acogida entre el alumnado y, atendiendo a un criterio afectivo, puede ser rentable.

4.3. Actividades prácticas

A la hora de planificar actividades prácticas, el criterio de aportación se verifica comprobando si el tipo de operación lingüística requerida incide en el uso de los contenidos explicitados. Un diseño óptimo de actividades prácticas, además, debe satisfacer el criterio comunicativo según el cual la actividad debe reflejar una situación real de comunicación.

Según el primer criterio, partiendo de los contenidos abordados, se trata de reproducir las operaciones tipo que se realizarán efectivamente en el uso de la lengua, si bien integradas junto a otros procesos. Desde esta perspectiva, la traducción permite la realización de operaciones que inciden en el dominio de diferentes aspectos según la dirección en que se realiza. Así, una traducción de portugués a español promueve el dominio de formas cognadas con significados/ usos divergentes (falsos amigos y puntos críticos que afectan a valores gramaticales), así como las formas divergentes (diferencias en la forma no transparentes). La traducción de español a portugués, por su parte, incide en estos mismos elementos a los que se añaden las formas cognadas con significados convergentes (que reflejan errores de interferencia formal).

Desde el punto de vista cognitivo, la operación más interesante es la que obliga a la recuperación de las formas a partir de la L1 español, ya que abarca un número más amplio de casos, pero en último término depende del tipo de unidades que predominen. Otro aspecto a considerar es el tipo de unidad objeto de traducción: palabra, frase o texto. Dentro de las actividades prácticas, la traducción de palabras permite la realización de actividades más controladas y focalizadas en operaciones específicas, si bien encaja peor en moldes situacionales.

Por su parte, la traducción de textos presenta un mayor potencial comunicativo pero diluye el foco de atención.

Los contenidos léxicos son los que más fácilmente pueden incorporarse en actividades prácticas comunicativas de traducción de palabras. En la tabla 13 se presenta un gráfico que sirve de impulso a la traducción y en el que se pueden manipular las unidades para hacerlas coincidir con los contenidos explicitados previamente.

Tabla 13. Actividad práctica comunicativa del léxico de las profesiones



Fuente: <https://www.expansion.com/emprendedores-empleo/2017/02/19/58a723d722601d19768b45e6.html>

La traducción de frases permite integrar contenidos léxicos, gramaticales y funcionales, en actividades como la que se presenta en la tabla 14, y resulta adecuada para los usuarios de niveles más bajos con escasos recursos todavía.

Tabla 14. Planificación de actividad práctica comunicativa

Os seus amigos não falam português mas querem aprender e praticar no Foro Amigos de Portugal. Ajude-os com as apresentações.

<Imagen>
 Hola, soy Marisa y vivo en un pueblo de Salamanca, se llama Villamayor.

<Imagen>

Hola, me llamo Javier, también soy de Salamanca.

<Imagen>

Inés, de Ciudad Rodrigo, un pueblo cerca de Portugal.

<Imagen>

Soy vasco pero resido en la ciudad de Salamanca. Mi nombre es Aitor.

Un último tipo de actividad relacionada con la traducción que ayuda en el dominio de diferencias formales y de significado es la corrección de errores. En un texto en portugués se introducen palabras, expresiones o frases en español (o con errores de IL) para que el alumno los corrija.

Tabla 15. Varios enunciados posibles para una actividad de corrección de textos

Consultor lingüístico: corrija os erros que fez este tradutor amador
--

Uma pessoa amiga está a escrever uma carta/texto em português mas precisa da sua ajuda. Corrija os erros.

5. Conclusiones

La TP es una herramienta que puede formar parte del repertorio de recursos del profesor de PHE desde los niveles más bajos. Desde el punto de vista de la metodología de la especialidad, es compatible con las líneas de acción apuntadas, tanto como parte de la perspectiva contrastiva, como para el diseño de actividades con foco en la forma y de tipo metalingüístico. Además, su uso no tiene que estar limitado al desarrollo de la destreza o actividad comunicativa denominada como mediación en el MECR. La traducción es una herramienta o procedimiento que, incorporado en el tratamiento de los contenidos competenciales, ayuda en el proceso de aprendizaje de este tipo de elementos.

En el proceso de aprendizaje la traducción es, por sí misma, una herramienta de acceso a los significados convergentes de las lenguas. El aprendiz, por ejemplo, la utiliza ante formas cognadas de manera natural, en una operación de transferencia positiva de los significados de la L1 a las formas de la LO. Además, la traducción es un recurso pedagógico que permite al docente dirigir el aprendizaje y la realización de operaciones lingüísticas en diversas direcciones. En el caso de formas divergentes permite al profesor ofrecer el acceso al significado, oscurecido por elementos formales, de forma rápida y

económica. Asimismo, frente a los temores de refuerzo de la interferencia, transferencias semánticas y de correspondencia 1 a 1, la TP, en un marco contrastivo, es un instrumento valioso para poner de relieve las divergencias entre los sistemas y ayuda a que el aprendiz se percate de la existencia de diferencias y esté alerta. Con el apoyo de los conocimientos metalingüísticos y de reflexión sobre el funcionamiento de ambos sistemas, permite, además, dotar al aprendiz de recursos estratégicos para controlar su acceso al conocimiento de la LO y su producción, domeñando los errores de interferencia.

Con todo, aun en el marco de esta revalorización y reconocimiento de los aspectos útiles de la traducción, lo que se propone no es colocar la traducción en todos y cada uno de los puntos posibles de la secuencia de clase, sino ofrecer criterios que permitan decidir al docente cuándo la TP puede ser una opción válida y si tiene algún valor añadido al acceso que proporcionan otros medios.

Partiendo del principio de dependencia de contenidos para la selección de procedimiento, se considera que la naturaleza lingüística del elemento o elementos determina la adecuación de la herramienta a usar en términos de su aportación al proceso de aprendizaje. En este sentido, hay que tener en cuenta que la traducción, en la observación de la muestra de lengua de la rutina de desarrollo, no contribuye al esclarecimiento del funcionamiento de aspectos significativos, de uso o reglas no coincidentes. Dicho de manera simple, dar la traducción no hace que el aprendiz comprenda los valores o reglas en causa. Sin embargo, es una herramienta útil para lidiar con elementos que poseen diferencias formales, promoviendo transferencia positiva y centrando la atención en la forma. Por otro lado, el uso de la traducción como parte de la subrutina de contraste tiene como valor principal el desarrollo de la consciencia interlingüística, de gran relevancia en el caso de las lenguas próximas como portugués y español. Finalmente, si se opta por el uso de la traducción en actividades prácticas comunicativas, además de los textos, más adecuados para la destreza de mediación, hay fórmulas sencillas basadas en palabras, frases o corrección que respetando las operaciones lingüísticas requeridas promueven el uso y la interiorización de los contenidos de la LO.

En definitiva, el uso de la TP es posible en diferentes puntos de una secuencia para el tratamiento de contenidos competenciales, si bien requiere un análisis cuidadoso de la naturaleza o características de las unidades. Una vez determinado el marco y criterio principal para la

elaboración de actividades de este tipo, el paso siguiente será comprobar experimentalmente su efectividad en el aula frente a otro tipo de procedimientos .

Bibliografía

- Akerberg, Marianne (2013): "Formação de palavras em português". *Portuguese Language Journal*, n. 7. Disponible en: http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/10/Akerberg_9-26-2013-FINAL-NEW.pdf
- Alcazaro López, Noelia y López Fernández, Nuria (2014): "Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE". *RedELE*, n. 26, pp. 21-36. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20207/19/0>
- Almeida Filho, José Carlos Paes de (1995): "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?", in J. C. P. de Almeida Filho (org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, Campinas, Pontes, pp. 13-21.
- Alonso Rey, Rocío (2014): "Portugués para hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación", *Estudios portugueses y brasileños*, n. 12, pp. 9-26.
- Alonso Rey, Rocío (2015): "La enseñanza de la morfología verbal en el aula de portugués a hispanohablantes: el presente de indicativo", *Revista académica lILETRAd*, n. 1, pp. 73-86.
- Alonso Rey, Rocío (2019) "Os erros na flexão verbal do português por falantes de espanhol e a sua explicação", in Pazos-Alonso / Russo / Vecchi / Ascenso (eds). *De Oriente a Ocidente: estudos da Associação Internacional de Lusitanistas*, vol. V, pp. 253-271.
- Carvalho, Ana M^a / Silva, Antônio. J. B. da (2008): "O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas", *Portuguese Language Journal*, n. 3. Disponible en: <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Carvalho-da-Silva1.pdf>
- Carvalho, Ana M^a / Freire, Juliana L. / Silva, Antônio J. B. da (2010): "Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A Case for Trilingualism", *Hispania*, vol. 93, n. 1, pp. 70-75.
- Cerrolaza, Óscar / Cerrolaza, Matilde (1999) *Cómo trabajar con libros de texto*, Madrid, Edelsa.

- Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo.
- Consejo de Europa (2018): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors. Estrasburgo.
- Child, Michael W. (2013): "Language learning perceptions: The role of Spanish in L3 Portuguese acquisition", *Portuguese Language Journal*, n. 7. Disponible en:
<http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/11/Child-2013-Language-Learning-Perceptions-The-Role-of-Spanish-in-L3-Portuguese-Acquisition.pdf>
- García-Medall, J. (2001): "La traducción en la enseñanza de lenguas", *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, n. 3, pp. 113-140.
- Gass, Susan / Selinker, Larry (1983): *Language transfer in language learning*, Rowley, Newbury House.
- Grannier, Danielle M. (2000): "Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol", in N. Júdice (ed.) *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*, Niterói, Intertexto, pp. 57-80.
- Grannier, Danielle M. (2014): "Revisitando a proposta heterodoxa", *Estudios portugueses y brasileños*, n. 12, pp. 161-176.
- Hall, Graham / Cook, Guy (2012): "Own-language use in language teaching and learning", *Language Teaching*, n. 45.3, pp. 271-308.
- Malmkjær, Kirsten (2010): "Language learning and translation", in Y. Gambier / L. van Doorslaer (eds) *Handbook of Translation Studies*, vol. 1, Amsterdam/ Philadelphia, Benjamins, pp. 185-190.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*, Cambridge, CUP.
- Pym, Anthony / Malmkjær, Kirsten / Gutiérrez-Colón, M^a del Mar (2013): *Studies on translation and multilingualism*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Sánchez Pérez, Aquilino (2004): *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*, Madrid, SGEL.

- Sánchez Iglesias, Jorge J. (2009): "La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica", *RedELE*, Biblioteca Virtual, n. 10. Disponible en:
<http://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriamaestro/1- semestre/sanchez.html>
- Santos, Isabel Almeida / Martins, Cristina / Pereira, Isabel (2014): "Sistema verbal do português: aprendizagem por hispanofalantes", *Estudios portugueses y brasileños*, n. 12, 53-76.
- Skehan, Peter (2003): "Task-based instruction", *Language Teaching*, n. 36, pp. 1-14.
- Schmidt, Richard W. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, n. 11, pp. 129-158.
- Vermes, Albert (2010). "Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons", *Eger Journal of Language Studies*, n. 10, pp. 83-93.