



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Trabajo Final de Máster

**Propuesta didáctica de ELE dirigida a  
estudiantes lusófonos basada en el método de  
casos**

Anna Mulero Ayllón

Directora: Dra. Alicia Catalá Hall

Máster de Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales

Departamento de Filología, Teoría de la Literatura y Comunicación

Barcelona, 2022

## **Resumen**

La proximidad léxica entre el español y el portugués acarrea la existencia de los llamados falsos amigos, que suponen un obstáculo en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera por parte de los alumnos lusófonos. Asimismo, se ha probado que el método de casos es provechoso en la enseñanza de español con fines específicos, pero su estudio y aplicación en el ámbito del ELE son escasos y poco habituales. Este proyecto pretende abordar estos conflictos y elaborar una propuesta didáctica que combine ambas dificultades en un mismo plan de estudios. El propósito que se persigue con este trabajo de fin de máster es el de ofrecer una unidad didáctica que integre la enseñanza/aprendizaje del léxico de los falsos amigos por medio de una propuesta inductiva del método de casos para estudiantes lusófono de nivel B1, ajustada a los niveles de referencia que proporciona el PCIC.

Palabras clave: Falsos amigos, portugués, ELE, método de casos, unidad didáctica.

## **Resum**

La proximitat lèxica entre l'espanyol i el portuguès implica l'existència dels anomenats falsos amics, que suposen un obstacle en el procés d'aprenentatge d'espanyol com a llengua estrangera per part dels alumnes lusòfons. Així mateix, s'ha provat que el mètode de casos és profitós en l'ensenyament d'espanyol per a fins específics, però l'estudi i l'aplicació d'aquest mètode en l'àmbit de l'ELE són escassos i poc habituals. Aquest projecte pretén tractar aquests conflictes i elaborar una proposta didàctica que combini totes dues dificultats en un mateix pla d'estudis. L'objectiu és oferir una unitat didàctica que integri l'ensenyament/aprenentatge del lèxic dels falsos amics per mitjà d'una proposta inductiva del mètode de casos per a un estudiant lusòfon de nivell B1, ajustada als nivells de referència que proporciona el PCIC.

Paraules clau: Falsos amics, portuguès, ELE, mètode de casos, unitat didàctica.

## **Abstract**

The linguistic proximity between the Spanish and Portuguese languages leads to the existence of the so-called false friends, which becomes an interference in the process of learning Spanish as a foreign language by Portuguese-speaking learners. Furthermore, it has been proved that the case study method is useful and successful in teaching Spanish for specific purposes, but the study and application of this methodology in the field of SFL are rare. This project aims to address these conflicts and elaborate a didactic unit that combines both difficulties in the same syllabus. The purpose of this Master's thesis is to offer a didactic unit that integrates the teaching/learning of the lexicon of false friends by means of an inductive proposal of the case method for B1 level Portuguese-speaking learners, adjusted to the reference levels provided by the PCIC.

Key words: False friends, Portuguese, ELE, case method, didactic unit.

# Índice de contenidos

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1. JUSTIFICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2. OBJETIVOS</b> .....	<b>10</b>
<b>1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO</b> .....	<b>12</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1. EL ESPAÑOL Y EL ELE</b> .....	<b>14</b>
2.1.1. <i>Situación en países lusófonos</i> .....	15
2.1.1.1. Países en los que el ELE tiene relevancia.....	15
2.1.1.2. Países en los que el ELE tiene escasa relevancia .....	17
2.1.2. <i>Problemas detectados tras analizar la interlengua</i> .....	19
2.1.2.1. El léxico.....	22
2.1.2.1.1. Los falsos amigos .....	24
<b>2.2. LA ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS</b> .....	<b>28</b>
2.2.1. <i>El análisis de necesidades</i> .....	30
2.2.2. <i>El establecimiento de objetivos</i> .....	33
2.2.3. <i>La elección de actividades</i> .....	34
2.2.4. <i>La evaluación</i> .....	34
2.2.5. <i>Metodología</i> .....	38
2.2.5.1. Enseñanza orientada a los procesos.....	39
2.2.5.1.1.El método de casos .....	42
<b>3. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA</b> .....	<b>47</b>
<b>3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO</b> .....	<b>49</b>
3.1.1. <i>Secuenciación y creación de materiales</i> .....	50
<b>3.2. CONTENIDOS</b> .....	<b>57</b>
<b>3.3. EVALUACIÓN</b> .....	<b>61</b>
<b>4. PROPUESTA DIDÁCTICA “LA NOCHE DE FIN DE AÑO”</b> .....	<b>70</b>
<b>4.1. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA</b> .....	<b>72</b>
<b>4.2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b> .....	<b>73</b>
4.2.1. <i>Objetivos generales</i> .....	73

4.2.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	73
<b>4.3. CONTENIDOS DE APRENDIZAJE</b> .....	<b>74</b>
<b>4.4. ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO</b> .....	<b>75</b>
<b>4.5. RECURSOS MATERIALES</b> .....	<b>76</b>
<b>4.6. SECUENCIA DE ACTIVIDADES</b> .....	<b>77</b>
<b>4.7. EVALUACIÓN</b> .....	<b>83</b>
<b>5. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DE LA PROPUESTA</b> .....	<b>84</b>
<b>6. FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO</b> .....	<b>88</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>89</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>99</b>
ANEXO 1. TEXTO DEL CASO “LA NOCHE DE FIN DE AÑO” .....	99
ANEXO 2. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL CASO “LA NOCHE DE FIN DE AÑO” .....	102
ANEXO 3. INSTRUCCIONES PARA LA REDACCIÓN DEL CORREO ELECTRÓNICO.....	105
ANEXO 4. ESTRUCTURAS GRAMATICALES PARA LA PROPUESTA DEL PROYECTO.....	106

## **Índice de contenidos. Tablas y figuras**

### **TABLAS**

**Tabla 1.** Tipos de evaluación, p. 36.

**Tabla 2.** Falsos amigos que se incluyen en el texto del caso, p. 58.

**Tabla 3.** Rúbrica diseñada para la evaluación de la redacción del correo electrónico, p. 62.

**Tabla 4.** Rúbrica diseñada para la evaluación de la presentación del proyecto, p. 63.

**Tabla 5.** Rúbrica diseñada para la evaluación de la mesa redonda, p. 65.

**Tabla 6.** Rúbrica diseñada para la coevaluación de las presentaciones de proyectos, p. 66.

**Tabla 7.** Cuestionario diseñado para la autoevaluación con respecto a la unidad, p. 68.

**Tabla 8.** Componentes de la unidad didáctica “La noche de fin de año”, p. 71.

**Tabla 9.** Planificación temporal de la propuesta didáctica, p. 75.

### **FIGURAS**

**Figura 1.** Listado de preguntas para el análisis del caso, p. 52.

**Figura 2.** Respuesta predeterminada al correo electrónico de los estudiantes, p. 54.

## Índice de abreviaturas

ELE: español como lengua extranjera

*SFL: Spanish as a foreign language*

PCIC: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

CPLP: *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*

L1: lengua primera

L2: lengua segunda

LM: lengua meta

AN: análisis de necesidades

EFE: español con fines específicos

MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

*TBLT: Tasked-based language teaching*

ABP: aprendizaje basado en proyectos

SG: simulación global

*GS: global simulation*

MdC: método de casos

# **1. Introducción**

## **1.1. Justificación del objeto de estudio**

El principal motivo del objeto de estudio de este proyecto es, en su mayoría, interés personal que emerge de diferentes focos. Por un lado, mis estudios universitarios anteriores a este máster: el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En este grado estudié distintas lenguas, entre ellas el portugués, lengua que me interesa y que todavía, hoy por hoy, sigo formándome en ella. El hecho de que sea una lengua tan cercana a la española en casi todos los aspectos —fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico— no excluye a sus hablantes de encontrar dificultades a la hora de aprender español, y son precisamente algunas de esas dificultades las que pretendo trabajar con la propuesta didáctica que se va a elaborar en este proyecto.

Por otro lado, mi experiencia como profesora de inglés y español como lenguas extranjeras en los últimos años me ha hecho tomar conciencia de la trascendencia de la materia que se imparte y de la importancia de que el temario siga un hilo conductor que cohesionese todos los contenidos léxicos y gramaticales. Siempre me ha interesado el tema de la elaboración de materiales didácticos y, por este motivo, y porque en España no se dispone de ningún manual publicado dirigido a estudiantes lusófonos, he decidido aprovechar este proyecto para elaborar una propuesta didáctica útil que satisfaga las necesidades de un lusohablante aprendiente de español.

Asimismo, el método de casos es una metodología muy utilizada en la enseñanza de español con fines específicos por los resultados positivos que suscita en el alumno, gracias al aprendizaje inductivo y al “aprender haciendo”. Es un método que despierta mi interés porque acerca al estudiante a situaciones reales que pueden ocurrir fuera del aula,

y que no solo lo ayuda a asentar conocimientos teóricos, sino que le proporciona las herramientas necesarias para ponerlos en práctica.

De este modo, la unión de todos estos intereses me ha llevado a elaborar una propuesta didáctica que abarque dificultades habituales en lusohablantes aprendientes de español y que esté basada en el método de casos aplicado al ámbito del ELE sin fines específicos.

## 1.2. Objetivos

Debido a las numerosas ventajas que presenta el método de casos, se ha considerado oportuno indagar e investigar sobre esta metodología en el presente trabajo de final de máster, con el fin de trasladar esta investigación al ámbito práctico en un plan de estudios de ELE, y valorar si el método es provechoso para un curso de ELE. En el presente trabajo se pretende resolver la siguiente cuestión:

*¿Qué falsos amigos entre el portugués y el español son adecuados para integrar en un nivel intermedio con estudiantes lusófonos? y ¿es posible trabajar estos falsos amigos en el aula de ELE con un método de casos? Dado que es un método que generalmente está enfocado a fines específicos.*

El objetivo general de este trabajo de final de máster es elaborar una unidad didáctica innovadora dirigida a estudiantes lusófonos del nivel B1, con el propósito de integrar el aprendizaje de los falsos amigos entre el español y el portugués dentro de una metodología enfocada a la acción, en concreto, el método de casos. La propuesta, además, deberá trabajar otros contenidos lingüísticos y extralingüísticos relacionados con el hilo argumental de la unidad. En consecuencia, los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con la elaboración de la propuesta son los siguientes:

- 1) Trabajar la identificación y conocimiento de falsos amigos entre el español y el portugués.
- 2) Integrar destrezas orales y escritas, productivas y receptivas mediante la aplicación del método de casos.
- 3) Abordar contenidos gramaticales y géneros textuales pertinentes al nivel de conocimientos del grupo meta.
- 4) Estimular la motivación y originalidad del alumno mediante el aprendizaje inductivo.

- 5) Potenciar la responsabilidad y la autonomía en el proceso de aprendizaje del propio alumno.

### 1.3. Estructura del trabajo

Este trabajo está estructurado en seis secciones. En el primer apartado, la *Introducción*, se justifica la elección del objeto de estudio, se detallan los objetivos que se pretenden alcanzar mediante la elaboración de este proyecto y el presente subapartado, la explicación de la estructura que sigue el proyecto.

El apartado 2. *Marco teórico*, pretende abarcar dos grandes ámbitos. Por un lado, la enseñanza del ELE en la comunidad de habla portuguesa, qué relevancia tiene la lengua española en la CPLP y los principales problemas de los aprendientes lusófonos a la hora de aprender el español, al ser esta una lengua tan cercana a la suya propia. En esta sección se hace hincapié en la problemática del léxico y los falsos amigos, que interviene en el proceso de aprendizaje desde los niveles iniciales hasta los niveles más altos. Por otro lado, también se trata la teoría que hay detrás del diseño de las unidades didácticas. Aquí se abarcan los procesos que se deben seguir para una elaboración adecuada y se exponen algunas de las metodologías enfocadas a la acción, ya que son las que se trabajarán más adelante para la propuesta didáctica en la parte práctica de este trabajo.

En el capítulo 3. *Diseño de la unidad didáctica*, se explica cómo se adaptan algunos de los conocimientos que se exponen a lo largo del marco teórico a la propuesta didáctica que se desarrollará más adelante. En este apartado se argumenta el enfoque metodológico, se justifica la secuenciación y se exponen las actividades de las que constará la propuesta junto con el proceso de elaboración de los materiales que se utilizarán a la hora de desarrollar la unidad en el aula. Además, se alude a los contenidos léxicos, gramaticales, funcionales, textuales y socioculturales que se trabajan mediante las actividades a lo largo de la propuesta, que son la base de la unidad didáctica. El último punto de este apartado

trata las diferentes pruebas evaluativas de la unidad y presenta el método de evaluación que se utilizará para cada una de ellas con sus respectivas rúbricas.

En el cuarto apartado, se presenta la *Propuesta didáctica “La noche de fin de año”*. En esta sección se ofrece una ficha simplificada del material que se ha explicado en el apartado anterior, se detallan los objetivos y contenidos didácticos, se explica cómo se organiza el tiempo y el espacio, qué recursos materiales son necesarios para reproducir la propuesta en el aula y, por supuesto, el plan de actividades dividido por sesiones con sus respectivas duraciones.

En el capítulo 5. *Conclusiones y limitaciones de la propuesta*, se recogen las conclusiones extraídas de la elaboración del trabajo y se responde a la pregunta planteada al inicio de este trabajo de fin de máster. Asimismo, se hará alusión a las limitaciones que se han presentado durante la elaboración e investigación a lo largo del trabajo.

Finalmente, en el apartado 6. *Futuras líneas de trabajo*, se presentan las potenciales líneas de investigación que derivan de cuestiones pertinentes a este trabajo de final de máster y que se podrían desarrollar en proyectos futuros.

## 2. Marco teórico

### 2.1. El español y el ELE

La lengua española es la lengua romance que ha experimentado una mayor expansión a lo largo de los últimos siglos, desde sus orígenes en el castellano primitivo hasta el día de hoy. En la actualidad, el español se ha convertido en lengua oficial de veintiún países: diecinueve en Latinoamérica, España y Guinea Ecuatorial, además, tiene cierto reconocimiento oficial en Filipinas y en la República Árabe Saharaui Democrática. Según datos extraídos de informes que elabora el Instituto Cervantes (2019), es lengua materna de cerca de 493 millones de hablantes y la tercera lengua más hablada del mundo, solo por detrás del inglés y el chino.

Atendiendo a Moreno Fernández (2013) es, probablemente, por la suma de los factores descritos anteriormente —y que es la tercera lengua más empleada para la comunicación política, la economía y la cultura internacional, después del inglés y el francés—, que el estudio de la lengua española llama la atención de tantos hablantes. Según el Centro Virtual Cervantes (2008), los estudiantes de español se pueden clasificar en tres grupos:

- a. Quienes lo estudian como lengua primera o lengua materna (L1)
- b. Quienes lo estudian como lengua segunda (L2)
- c. Quienes lo estudian como lengua extranjera (LE)

El Instituto Cervantes (2021) refleja en su informe más reciente que, en los últimos años, el interés global por el español ha aumentado de manera significativa hasta el punto de llegar a colocarse en los primeros puestos de la clasificación de idiomas más estudiados como segunda lengua, en disputa con el francés y el chino mandarín. Según estos

informes, que se publican de forma anual, se estima que más de 24 millones de personas estudian español como lengua extranjera en 2021.

### 2.1.1. Situación en países lusófonos

Debido a sus orígenes románicos, el español se asemeja en muchos aspectos a otras lenguas románicas con las que comparte gran parte del léxico e incluso sintaxis. Esto es lo que ocurre con su lengua vecina, el portugués, que también desciende del latín.

El portugués es, hoy en día, lengua oficial de Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique y Santo Tomé y Príncipe, y lengua cooficial en Timor Oriental. Estos ocho países conforman la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*<sup>1</sup> (CPLP). Sin embargo, en algunos de estos países, el ELE adquiere mayor relevancia que en otros debido a su extensión geográfica y a otros factores como intereses en comunicaciones comerciales, por ejemplo. A continuación se exponen en dos grupos distinguidos los países en los que la lengua española para extranjeros sí que obtiene relevancia y aquellos en los que no.

#### 2.1.1.1. Países en los que el ELE tiene relevancia

De entre los territorios que forman parte de la comunidad de habla portuguesa, solo dos países destacan por la implantación de la enseñanza de ELE en sus sistemas educativos y en su comunidad: Brasil y Portugal. Estos dos países son los más desarrollados dentro de la CPLP, y los únicos que brindan a sus respectivas poblaciones oportunidades de estudiar ELE, probablemente por posibilidad de recursos y como reflejo del desarrollo del primer mundo.

---

<sup>1</sup> Comunidad de Países de Lengua Portuguesa

Si se analiza la situación de Brasil, es un país en que el estudio del ELE tiene un peso muy significativo en la sociedad, teniendo en cuenta que los análisis de cifras relativas al ELE concentran el 22 % de los estudiantes en ese país. El español se estudia y se imparte en escuelas de idiomas o centros de lenguas, en el colegio y en la universidad. El Instituto Cervantes (2021) calcula que en el año 2021, 5 237 155 personas estudiaron español en Brasil, de los cuales más de cinco millones cursan estudios de enseñanza primaria, secundaria y formación profesional; más de 43 000 son universitarios y alrededor de 8 700 lo estudian en centros del Instituto Cervantes y AVE<sup>2</sup>.

El sistema educativo brasileño presenta de forma optativa la asignatura de español en el *Ensino médio* —enseñanza secundaria—, según recoge la Ley N.º 9 394. En algunos estados como Paraíba, Rio Grande do Sul o Rondônia incluso se ha implantado la enseñanza obligatoria de español en secundaria. En la siguiente etapa, el *Ensino fundamental* —educación primaria— también existen escuelas por todo el país que contemplan el español como lengua extranjera en sus planes de estudio; y, en cuanto a estudios superiores, el español se ofrece también en al menos una universidad de cada estado del país.

Con respecto a Portugal, origen de la lengua portuguesa y país vecino de España, el español se introdujo en el sistema educativo en 1991 cuando los gobiernos de ambos países acordaron que la lengua española se incorporase al currículo portugués y viceversa. La situación educativa ha evolucionado a lo largo de estas décadas, como señala Mira (2012), pero, igual que sucede en Brasil, solo se ofrece la asignatura de español de forma optativa desde el segundo ciclo de *Ensino fundamental* y durante el *Ensino médio*. Además, gracias a estudios realizados en los últimos años, se sabe que al menos en diez universidades públicas y tres privadas se ofertan estudios superiores de español —

---

<sup>2</sup> Aula Virtual de Español, un entorno virtual diseñado por el Instituto Cervantes.

licenciaturas y estudios de posgrado—. Asimismo, es posible estudiar español en centros de lenguas, como el Instituto Cervantes de Lisboa, el *Instituto Espanhol de Línguas*, el Instituto Español de Lisboa —que no debe confundirse con el anterior—, el *Centro de Estudos de Espanhol*, en Oporto, y otros muchos centros privados de enseñanza de lenguas repartidos por todo el territorio portugués.

En los últimos años, la demanda del aprendizaje del español en el país vecino ha aumentado de forma exponencial. Si se contrastan los informes del Instituto Cervantes de los años 2013 y 2021, se puede apreciar que en el año 2013 había 55 502 alumnos de ELE, y en el año 2021 el número ha alcanzado los 98 274, es decir, se ha duplicado el número de aprendices.

#### 2.1.1.2. Países en los que el ELE tiene escasa relevancia

El ELE se encuentra en una situación más limitada en el resto de los países que conforman la CPLP. Actualmente, Guinea Ecuatorial es el único país de África en el que el español es lengua oficial. Tal como detalla Alejaldre-Biel (2016), el estudio de la lengua española en los distintos países del continente africano depende de varios factores, entre ellos el nivel de desarrollo de cada país, la historia colonizadora, el sistema educativo y la magnitud de sus relaciones con España u otros países de habla hispana.

En Mozambique, la enseñanza de la lengua española es muy reciente. González Sánchez y Valencia Guerra (2015) detallan en publicaciones del Instituto Cervantes que el número de alumnos de español ha ido en aumento de forma progresiva gracias a los esfuerzos de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la Embajada de España en Mozambique junto con la colaboración de asociaciones como Mozhispana Cultural. Sin embargo, el registro de cifras más reciente de alumnos de ELE en este país no alcanza el centenar.

Por lo que concierne al resto de países de la África lusófona, Serrano Avilés (2015) expone que, a pesar de cierta afinidad con algunos países de habla hispana — especialmente latinoamericanos—, el estudio del ELE es muy escaso en sus instituciones educativas y «no suele ofertarse dentro del currículo educativo oficial como lengua extranjera y, por tanto, la enseñanza del español en tales países tiende a depender de instituciones educativas privadas».

En Angola, donde el panorama lingüístico es muy variado por contar con distintas lenguas no oficiales, la situación del ELE también es muy limitada, tal como señala Moncada Valdez (2015). Aunque existen vínculos de índole diplomática, económica y comercial entre Angola y algunos países de habla hispana en América latina —México, Paraguay, Uruguay, Cuba, Argentina, Perú, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Venezuela, Chile y Guatemala— el aprovechamiento de estos factores por parte de las autoridades competentes para introducir la enseñanza de ELE en el país es prácticamente nulo.

Rodilla Rivas (2015) señala que en Cabo Verde ocurre algo similar, ya que, a pesar de mantener relaciones diplomáticas con España desde hace décadas, la situación de la enseñanza de ELE en el archipiélago es muy frágil. El sistema educativo de este país no favorece especialmente la enseñanza de lenguas y se necesitan iniciativas factibles que potencien el aprendizaje del español como lengua extranjera, como la incorporación de la lengua española como optativa en los currículos escolares o centros que oferten la enseñanza del idioma.

En otros países como Guinea-Bissau, Santo Tome e Príncipe o el Timor Oriental la enseñanza de ELE es escasa e, incluso, inexistente, y no hay datos que analicen la situación del español en cada uno de esos países. Dado que no hay suficientes estudios relevantes y concluyentes sobre la influencia del ELE en la población de la mayoría de

estos países africanos —y el Timor Oriental, en el sudeste asiático— cuya lengua oficial es el portugués, este proyecto se va a enfocar especialmente en los dos países de habla portuguesa mayores en extensión: Portugal y Brasil.

### 2.1.2. Problemas detectados tras analizar la interlengua

Según el Instituto Cervantes (2008d), se entiende por “interlengua” «el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje». En otras palabras, la “interlengua” es el método de comunicación a medio camino entre la lengua materna y la lengua meta de cada estudiante, que recoge elementos de su L1 y los reproduce de manera incorrecta en la LM (lengua meta, que engloba los conceptos de LE y L2) con el fin de comunicarse. Existen otras denominaciones que apelan al mismo concepto, como *competencia transitoria*, *dialecto idiosincrásico*, *sistema aproximado* o *sistema intermediario*, todas ellas acuñadas por expertos lingüistas en el siglo XX. La interlengua tiene lugar en cada aprendiente de forma individual y está en constante evolución. Existen prácticas y hábitos comunes entre los hablantes de una misma lengua de procedencia, pero no existen dos interlenguas iguales, ya que cada aprendiente elabora la suya propia de manera inconsciente y no fundamentada.

Existen casos en que la lengua materna y la lengua meta presentan numerosas similitudes gramaticales, sintácticas, semánticas y léxicas. En palabras textuales de Cordeiro y Lima Moreira, «esa facilidad de intercomprensión esconde en ocasiones problemas más complejos» (2017: 3) y provoca a interferencias lingüísticas en casi todos los aspectos de la lengua. Esto es precisamente lo que ocurre con los hablantes de portugués que estudian español como lengua extranjera. El conocimiento sobre la lengua española de los estudiantes lusófonos nunca parte de un nivel 0 debido al parecido que

existe entre ambas lenguas —hecho que sucede con el italiano de igual manera, por ejemplo—. Esta cercanía lingüística a menudo se destaca como un rasgo positivo por facilitar el aprendizaje en varios aspectos como la comprensión o la asimilación de conceptos. Sin embargo, es un arma de doble filo, dado que es el origen de muchos errores interlingüísticos que acaban dando paso a un híbrido —una mezcla de español y portugués— al que nos referimos como *portunhol* o “portuñol”. La práctica de mezclar ambas lenguas de forma estratégica es muy común en aprendientes lusohablantes, ya que proporciona una falsa sensación de fluidez y agilidad en el aprendizaje de ELE. Sin embargo, supone un peligro para ellos, ya que a menudo y de forma progresiva van tejiendo una interlengua llena de errores fosilizados, que son muy difíciles de eliminar si no se pone empeño en superarlos. En el ámbito morfosintáctico, son varias las dificultades que surgen cuando los estudiantes lusófonos aprenden las categorías gramaticales. Son muy habituales las interferencias sintácticas que afectan en la producción de estructuras de las oraciones por diversos motivos. Por un lado, existen problemas relacionados con el uso de algunos artículos, como el denominado ‘artículo neutro’ del español, que no existe en portugués y suele causar problemas a la hora de colocarlo en algunas construcciones. Por ejemplo, es usual encontrar errores tales como «\*El malo de salir de fiesta es que termina tarde.», cuya forma correcta sería «Lo malo de la fiesta es que termina tarde». También es común que surjan problemas con el artículo delante de nombres propios o de posesivos, ya que en portugués sí que se suele emplear en esos casos.

Por otro lado, suele haber problemas a la hora de colocar artículos o concordar adjetivos, ya que, aunque tanto el español como el portugués presentan flexión de género gramatical, no siempre hay conservación en relación con su L1 y hay palabras que pertenecen al género opuesto entre ambas lenguas. De la misma manera, los estudiantes

lusófonos presentan problemas a la hora de formar los plurales, especialmente los de aquellas palabras que terminan en “-n” (dado que en portugués se forma con “-ns”), “-ay”, “-ey”, “-oy” (a las que se les debe añadir “-es”) y las que requieren un cambio de “-z” por “-ces”, en palabras como ‘veces’ o ‘peces’. Asimismo, el adjetivo suele ocasionar problemas por lo que se refiere al fenómeno de la apócope, ya que suelen utilizar las formas no apocopadas porque en portugués no existe este fenómeno. Esto ocasiona errores tales como «Hay un \*grande castillo.».

Las estructuras comparativas, por su lado, también se presentan complicadas, si tenemos en cuenta que las estructuras posibles para comparar en español son más limitadas que en portugués. Como expone Simões Colla (2016), en español solo son posibles las construcciones con “tan/tanto...como”, “menos/más...que”, mientras que en portugués, además de las equivalencias a dichas formas (*tão / tanto...como* y *mais / menos...que*), existen estructuras que resultan quizás incluso más frecuente que las anteriores y que en español no existen o no son construcciones correctas: *tão/tanto...quanto* y *mais/menos...do que*. La existencia de estas estructuras motiva errores, tales como «Ella es más valiente \*de que él.» o «Ella es tan amable \*cuanto él.».

Por último, también existe la extensa problemática de los pronombres, ocasionada por varios factores. Algunos ejemplos son el desdoblamiento de género en la primera y segunda persona del plural —que en portugués no existe—, el valor formal de las formas ‘usted’ y ‘ustedes’, que las suelen asociar a las formas *você* y *vocês* —de uso informal—, o la colocación del pronombre en verbos reflexivos, puesto que las colocaciones posibles son solo dos en español, pero tres en portugués.

### 2.1.2.1. El léxico

Según las palabras del Dr. Torijano Pérez (2008), el léxico es «el elemento de ambos idiomas que más deja traslucir la falsa idea de similitud y hasta de igualdad que se forjan muchos aprendices de sendas lenguas al aproximarse a la otra». El hecho de que el español y el portugués sean lenguas románicas ocasiona un número muy elevado de errores léxicos que a menudo se repiten y que se reflejan en los alumnos de ELE. Por un lado, son muy frecuentes los errores léxicos ortográficos, especialmente en términos homófonos en ambas lenguas. Este tipo de errores surge de una interferencia entre la L1 y la L2 cuando el término en cuestión difiere en la escritura en portugués y en español por grafías que tienen el mismo sonido. El artículo de Torijano (2008) proporciona una recopilación de muestras de los errores léxico-ortográficos más comunes recogidos en los siguientes grupos representativos:

- a. La confusión de *b* y *v*, que suele ocurrir con verbos diferenciados en ambos idiomas, como *haver* o *dever*, y en imperfectos de indicativo, como *cantava* o *falava*.
- b. La presencia/ausencia de *h*
- c. La confusión de las grafías *qu / c / cc*
- d. La confusión de sonidos velares y palatales y sus grafías
- e. La confusión de *ll* y *l*, y de sus sonidos
- f. La confusión de *n* y *ñ*
- g. La confusión de *c* y *z*
- h. La confusión de *r* y *g/j* por sus sonidos en cada lengua
- i. La confusión de *s / ss / x*.

Por lo que a la selección del léxico refiere, el Dr. Torijano (2008) defiende que pueden producirse errores por interferencia o bien por *intraferencia*. Los errores por

*intraferencia* son aquellos que surgen de la combinación de dos sucesos: primero, el alumno selecciona un elemento de la L1 y, en segundo lugar, aplica el método que considera necesario sobre ese término original de la L1 para transformarlo en una versión meditada, aunque incorrecta en la L2. La producción resultante de ese proceso es un claro fruto de la interlengua. De nuevo, este tipo de errores, según Torijano Pérez (2008), se pueden agrupar en cuatro grupos genéricos según el proceso de transformación que experimentan las palabras:

1. La eliminación o la adición de tildes que siguen la norma en portugués, pero no en español, por ejemplo, \*«água» o \*«cámbio».
2. La transliteración simple de elementos gráficos: *escolher* por \*«escoller» o *sobrinha* por \*«sobriña».
3. Las transformaciones sistemáticas, especialmente la sufijación. Encontramos palabras como \*«olvidamiento» —de *esquecimento*— o \*«inesquecible» —de *inesquecível*— (que intenta aludir al término correcto ‘inolvidable’).
4. La hipergeneralización de elementos que pertenecen a otros sistemas: de *destruição* salen \*«destrucción» o \*«destrucción», por ejemplo, o *desenvolvimento* evoluciona a \*«desarrollamiento».

Los errores léxicos por interferencia suelen aparecer en fases más tempranas del contacto con la lengua meta, pero esto sucede de forma individualizada en cada alumno, ya que, si este ha fosilizado un error, puede arrastrarlo incluso teniendo un dominio muy alto del español. Estos errores se producen cuando el hablante no repara en los elementos léxicos y gramaticales de su L1 y los aplica intactas en el contexto de la L2. Algunos ejemplos de interferencias pueden ser \*«Cientistas españoles» en vez de ‘científicos’; «está \*fechado» en vez de ‘cerrado’ o «el próximo \*final de semana», en lugar de «el

próximo fin de semana». Sin embargo, este tipo de errores, también denominados calcos, conducen a un problema aún mayor entre los lusófonos aprendientes de ELE: los falsos amigos, que son unidades léxicas que generan interferencias en la producción de la LM. Más específicamente, los falsos amigos —o *falsos cognados*— son aquellas palabras de distintas lenguas que presentan semejanzas en la forma pero diferencias en el significado, como se describe en el Centro Virtual Cervantes (2008c).

#### 2.1.2.1.1. Los falsos amigos

El término “falso amigo”, de acuerdo con Carlucci y Ferrero (2007), se utilizó por primera vez en el libro *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais* de Maxime Koessler y Jules Derocquigny en 1928, y desde entonces se ha empleado el término para referirse a palabras de lenguas distintas cuya forma es igual o similar, pero su significado varía. Los académicos se refieren a este tipo de términos como “falsos amigos”, “falsos cognados”, “falsos afines” y “heterosemánticos” indistintamente, entre otras denominaciones. Sin embargo, a pesar de que en estudios especializados se hace distinción entre terminologías, la designación más extendida para referirse a este concepto es “falsos amigos”.

El español y el portugués comparten un 90 % de sus caudales léxicos; una parte notoria de sus unidades han seguido caminos paralelos, pero otras muchas han evolucionado de formas distintas y han adquirido significados nuevos y distintos. Esta diversificación ha evolucionado hasta tal punto que la cantidad de falsos amigos que comparten el español y el portugués hoy en día es sumamente elevada, de modo que en los manuales y estudios sobre la materia no se suele proporcionar una cifra exacta. Sin embargo, son varios los autores que, debido a esa extensa cantidad de términos, clasifican los falsos amigos de formas distintas —según su raíz léxica, su significado, etc.—. La

clasificación que ofrece Torijano (2008) se rige por los procesos que los han llevado a diversificar (o no) sus significados. Los grupos que distingue son los siguientes. Por un lado, encontramos los *falsos amigos parciales*, que son aquellos que comparten el significado común en los dos idiomas, pero que, además, añaden otras acepciones en una de las dos lenguas. El verbo *ligar*, por ejemplo, comparte el significado de ‘atar o sujetar’, pero en portugués también significa —principalmente— ‘llamar por teléfono’. Por otro lado, el segundo grupo se conoce como *falsos amigos de uso*, que son aquellos que comparten un mismo significado en ambas lenguas, pero su uso está limitado al contexto. Un ejemplo de este tipo de palabras sería *morar*, que comparten el significado de ‘vivir o habitar’, pero su utilización en español se restringe a contextos poéticos, religiosos o arcaizantes. En último lugar, también existen los *falsos amigos totales*, que son los que conocemos como *falsos amigos* en sí. Este tipo de palabras son iguales o muy parecidos en forma, pero el significado en sus respectivas lenguas es diferente, como es el caso de *aula* —que se traduciría del portugués como ‘clase’ o ‘lección’—, o *doce* —en español, ‘dulce’—. El listado de falsos amigos entre el portugués y el español es sumamente extenso. En la bibliografía, al final de este proyecto, se incluye el enlace a una lista de falsos amigos español-portugués elaborada por varios autores y publicada en línea por la Comisión Europea (2015).

Asimismo, actualmente existe un problema básico en la enseñanza de ELE para lusófonos que gira en torno a los falsos amigos: cómo enseñarlos. Uno de los inconvenientes más plausibles es que existen ilimitadas listas con recopilaciones de este tipo de palabras que basan su orden en parámetros lingüísticos (grafías, fonética, semántica, etc.) y no en unidades de trabajo clasificadas por temática o nivelación de complejidad, como expone Fidalgo Enríquez (2016). Con el objetivo de clasificar u ordenar este tipo de palabras, resulta relevante el razonamiento de Brown (2011: 20), que

expone que la rentabilidad es uno de los conceptos más importantes para el aprendizaje de léxico en segundas lenguas dentro del marco del enfoque comunicativo. Se entiende por rentabilidad la frecuencia de uso de una estructura lingüística, es decir, cuanto más frecuente es un término, más rentable resulta. El MCER (2002), por su lado, propone enseñar el léxico más frecuente en el empleo cotidiano —y, por tanto, más rentable— en los niveles iniciales e ir avanzando hacia niveles más altos según la rentabilidad de los términos que se enseñan. Sin embargo, como expresa Brown (2011: 20), la complejidad del proceso de aprendizaje de falsos amigos resulta mayor que la de la adquisición de conocimientos nuevos y desconocidos, ya que implica la atribución de un significado distinto a un significante que ya conocen (o que se parece mucho a uno de su L1). Por este motivo, aunque la proximidad de ambas lenguas parece, *a priori*, una ventaja, se convierte en una dificultad añadida a medida que el aprendiente progresa en el nivel de dominio de la LM.

Las confusiones producidas por este tipo de palabras son el error más notorio en producción escrita y oral por parte de los estudiantes lusófonos. Estas confusiones se deben a que la coincidencia o similitud en la forma inducen al alumno a pensar que el significado también es el mismo, y, a menudo, la rectificación de conceptos conlleva un proceso laborioso tanto para el alumno como para el docente. El hecho de que el término en cuestión les resulte familiar, conduce al alumno a adoptar ‘malas manías’ difíciles de erradicar. Brown (2011: 20), por su parte, sostiene que para el aprendizaje del léxico resulta útil vincular y agrupar unidades léxicas en contextos que posibiliten al alumno relacionarlos con situaciones y escenarios específicos. Asimismo, Gómez Bautista (2012) también señala algunas estrategias para abordar la enseñanza de los falsos amigos en el aula de español como lengua extranjera. En primer lugar, se debe favorecer la autonomía del alumno y potenciar la deducción del significado correcto según el contexto. Se

recomienda, también, ofrecer estrategias para diferenciar aquellos términos que pueden engañar al alumno, y, por último, otra de las estrategias que propone es erradicar el mito de la intraducibilidad de algunas palabras, ya que todo se puede traducir, aunque suponga utilizar más palabras.

Con el fin de garantizar una comunicación efectiva por parte de los alumnos, el profesor debe prestar especial atención a la interproducción que sucede como fruto de la interlengua, aunque no solo en problemas léxicos. El objetivo es evitar que se fosilicen diversos errores de todo tipo: de producción y comprensión tanto orales como escritas, de interacción y culturales. Cordero y Lima Moreira (2017) trasladan las palabras de Gretel Eres, docente jubilada de la *Faculdade de Educação* de USP y autora de varios materiales didácticos enfocados a la enseñanza y aprendizaje del español, que aconseja tomar como punto de partida las similitudes entre el portugués y el español a la hora de presentar, explicar y practicar los contenidos gramaticales y léxicos. El propósito es evitar que el alumno arrastre esos errores hasta los niveles más altos o, aún peor, que nunca los detecte.

## 2.2. La elaboración de unidades didácticas

Hoy en día son muchos los estudiosos que intentan definir el concepto de unidad didáctica. Ibáñez (1992: 13) la define como «la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado», y la definición que proporciona el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1992) dice así «una unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos». Sin embargo, aunque se proporcionan gran cantidad de definiciones diferentes, la mayoría coinciden en el concepto y la forma de una unidad didáctica, que debe contener una serie de actividades que conduzcan al alumno hacia el cumplimiento de ciertos objetivos y la adquisición de conocimientos determinados.

Ahora bien, la elaboración de una unidad didáctica supone un trabajo articulado para el docente, ya que hay varios elementos, funciones y criterios que debe cumplir para ser considerada como tal. Es relevante y necesario introducir el término “currículo” en lo referente a la planificación en el ámbito de la enseñanza. Martín Peris (1998: 99) define este término como «el conjunto de decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación y desarrollo de la enseñanza en el marco de una determinada institución, fundamentadas en un enfoque sobre la lengua y el aprendizaje. En este sentido, es frecuente la utilización de los términos *diseño curricular*, *diseño curricular base* o *plan curricular*.».

En el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2008b) se expone que la base de todo currículo es la coherencia, dado que los distintos elementos que intervienen en él tienen una dependencia mutua entre ellos. Estos elementos varían según el autor y la institución que los defina. El Berritzegune Nagusia del Gobierno Vasco,

por ejemplo, lanzó una propuesta de guía para la elaboración de unidades didácticas (2018) en la que se expone que una unidad didáctica debe identificarse como parte de la programación académica general, plantear situaciones que tengan relación con la vida real, facilitar el uso de los conocimientos previamente adquiridos en situaciones nuevas e incluir la evaluación como parte fundamental del proceso. Díez Gutiérrez (s. f.), por su lado, aclara que para que un programa resulte efectivo, el docente debe fijar los contenidos, decidir y elaborar las actividades para que el alumno alcance los objetivos marcados y adaptarse a los recursos materiales, así como a la organización del espacio y al tiempo del que se dispone. Sin embargo, Taba (1962) propuso ya en los años 60 un modelo metódico de progresión en la elaboración de un currículo. Su modelo consta de los siguientes elementos:

1. El análisis de necesidades
2. La formulación de objetivos
3. La selección y organización del contenido
4. La selección y organización de experiencias de aprendizaje
5. La determinación del objeto, la forma y los instrumentos de evaluación

Si bien cabe tener en cuenta ciertos aspectos que refieren a la adaptación curricular del alumnado, en varios artículos referentes a esta materia se deja ver que la creación de propuestas didácticas es un proceso laborioso por todos los elementos variables que intervienen en ella y que deben resultar en contenidos homogéneos y bien ligados entre sí. A continuación se detallan algunos de los aspectos más técnicos que el profesor deberá tomar en consideración y que resultan fundamentales a la hora de elaborar una propuesta didáctica que sirva y se adapte a sus alumnos de forma adecuada.

### 2.2.1. El análisis de necesidades

El primer paso para la elaboración de un programa de enseñanza de lengua extranjera es definir qué objetivos se pretenden alcanzar. Como explica Aguirre (2004: 647), el enfoque, los contenidos y las actividades deben adaptarse a las necesidades e intereses del alumno. El Instituto Cervantes (2008a) apela al concepto “análisis de necesidades” como una actividad mediante la que se definen los objetivos y se seleccionan los contenidos de un programa académico. Es un proceso que pretende detectar las necesidades de aprendizaje del alumno y las aspiraciones que tiene con respecto de la lengua que estudia. En otras palabras, si no hay análisis de necesidades, no habrá unidad didáctica adecuada. Ahora bien, es relevante saber a qué alude exactamente el concepto de “necesidades”, aunque no es tarea fácil por la subjetividad que comprende el término de por sí. Así lo expresa Castellanos Vega (2010: 26), que proporciona el que es para él el mejor intento de acepción para el término: «las demandas o exigencias propias de una situación de comunicación, es decir, todo aquello que la situación requiere para que el hablante pueda actuar de un modo efectivo en esa situación», recogido por Hutchinson y Waters (1987: 54).

Aguirre (2004: 647) distingue entre dos tipos de necesidades, las mismas que distingue más tarde Castellanos (2010: 27). Por un lado, destaca las *necesidades objetivas*, que son las que derivan de los datos personales de los aprendientes: su condición social, cultural y educativa, de dónde vienen, qué nivel de competencia tienen y qué quieren obtener mediante el uso de la lengua española. Son, como dice, necesidades orientadas al producto. En otras palabras, es lo que el alumno necesita saber para desenvolverse en una situación comunicativa. Por otro lado, se mencionan las *necesidades subjetivas*, también llamadas *deseos*, que apelan a lo que el alumno quiere o cree que necesita. Según Richterich (1980), las necesidades subjetivas son las relativas a aspectos cognitivos —

como la manera que tiene el aprendiente de interactuar con los demás y de procesar la información— y afectivos —las que conciernen a sus estados de ánimo—. Ahora bien, surgen dos preguntas con respecto a la obtención de necesidades, por un lado, qué datos debe recabar el docente, y, por otro lado, de qué herramientas dispone para recoger esos datos.

Acercas de la información que se debe obtener, el docente necesita datos objetivos y subjetivos. Richards, Platt y Platt (1997: 242) señalan que se debe recoger información sobre:

- a. En qué situación se pretende usar la lengua en el futuro.
- b. Para qué propósitos y objetivos se quiere la lengua.
- c. En qué tipos de comunicación se va a utilizar (escrita o hablada, contexto formal o informal).
- d. Qué nivel de competencia va a requerir.

En atención a las herramientas de las que dispone el profesor para llevar a cabo el análisis de necesidades, Marcelo Tano (2015) señala que, aunque es cierto que el docente puede basarse en su intuición y experiencia, existen herramientas metodológicas que proporcionan una mayor objetividad. Entre los medios que propone, distingue los dos siguientes grupos:

- A través de los propios alumnos, mediante sondeos, entrevistas personalizadas o pruebas de nivel.
- A través de fuentes varias como fichas de observación de clases o análisis de su trabajo.

Sin embargo, esta es una versión simplificada de los medios de los que dispone el docente. Aguirre (2004: 649-650) expone que los instrumentos que se pueden utilizar son de muy

variada naturaleza y se pueden aplicar antes de empezar o durante el mismo el programa. Además, enumera instrumentos que recogen los autores Yalden (1987), Nunan (1988) y West (1994):

- Pruebas de nivel o clasificación. Este tipo de pruebas se realizan antes de comenzar y pretenden clasificar a los alumnos según sus conocimientos.
- Pruebas de diagnóstico con el fin de identificar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante.
- Autoevaluación que se puede ir realizando en diferentes actividades a lo largo del programa.
- Cuestionarios que se pueden presentar al inicio del programa para detectar las necesidades tanto objetivas como subjetivas del alumno.
- Entrevistas con el alumno, que resultan muy efectivas porque permiten determinar la información de forma directa.
- Observación en clase para detectar deficiencias o avances.

En definitiva, realizar un análisis de necesidades adecuado es crucial para poder establecer los objetivos que se pretenden alcanzar. Sin embargo, es posible que las necesidades que se establecen al inicio cambien a medida que se desarrolla el programa (sin importar su duración) y estas nuevas necesidades serán las que indiquen al docente cómo encaminar los objetivos de la unidad. También es posible y habitual combinar varios de estos instrumentos de extracción de datos para que el enfoque de los contenidos resulte más adecuado para el alumno. Long (2005), por su lado, propone el uso de la triangulación, que consiste en contrastar los resultados obtenidos mediante varios recursos y métodos para aumentar su veracidad y fiabilidad con el fin de que los objetivos que se establezcan a raíz del AN sean adecuados para el alumnado.

### 2.2.2. El establecimiento de objetivos

La siguiente fase en la planificación de una unidad didáctica consiste en la selección y el establecimiento de objetivos, una de las tareas más complejas para los docentes. Los objetivos suponen un factor esencial y el eje principal en la programación didáctica. Según Castellanos Vega (2010: 31), se pueden distinguir dos tipos de objetivos: los *objetivos generales* y los *objetivos específicos*, también llamados *objetivos didácticos*. Por un lado, de acuerdo con Pérez Hernández et al. (2015), entendemos por “objetivos generales” aquello que se espera que el alumno logre durante el programa, y dichos objetivos deben estar centrados en el aprendiente, no en el profesor. Estos objetivos deben ser claros y precisos y apuntar expresamente a las habilidades o capacidades que el alumno ha de desarrollar porque, de lo contrario, resultará muy difícil evaluar eficazmente si se alcanza el objetivo o no.

Por otro lado, los objetivos específicos, en palabras de Díez Gutiérrez (s. f.), tienen la función básica de servir de guía a los contenidos y las actividades y proporcionar criterios para el control y evaluación. Sin embargo, es importante que estén bien enlazados con los objetivos generales para evitar tener objetivos descontextualizados y aislados que se acabarán perdiendo. Este tipo de objetivos se suele compartir con el alumno para orientarlo y ubicarlo en el proceso. Igual que las necesidades, los objetivos que se establecen al inicio del programa educativo no tienen por qué ser definitivos y, en realidad, pocas veces lo son íntegramente. Es probable que estos objetivos se vayan modificando con el tiempo a medida que el profesor obtiene más información sobre las necesidades subjetivas del alumno.

### 2.2.3. La elección de actividades

El docente debe decidir qué contenidos son relevantes y útiles para su alumnado y realizar una elección óptima de actividades con el fin de que se adapten al grupo, y esto es posible solamente a partir de los objetivos deducidos por el AN. No se trata de plantear un conjunto de ejercicios más o menos relacionados con los contenidos del plan, sino que debe existir una secuencia de aprendizaje en la que las actividades estén interrelacionadas.

Asimismo, es importante ser consciente de la importancia de considerar la diversidad presente en el aula y ajustar las actividades a las diferentes necesidades educativas de los alumnos. Tal y como plantea la Dra. López García (2020) las actividades están sujetas a las características y necesidades de los aprendientes. El tipo de ejercicios que se pueden plantear es muy amplio, desde actividades estructurales hasta actividades enfocadas a la acción en las que no se requiere papel ni lápiz. Sin embargo, la elección de los ejercicios está sujeta en gran medida al tipo de metodología que se pretende aplicar en cada propuesta.

### 2.2.4. La evaluación

En el capítulo nueve del MCER (2002) se alude a la “evaluación” como «la valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario» y se expone que hay tres aspectos fundamentales para llevar a cabo una evaluación coherente: la validez, la fiabilidad y la viabilidad.

En primer lugar, se puede determinar la *validez* de un proceso de evaluación si este se corresponde con las clasificaciones y nivelaciones de un marco de referencia. En el caso del ELE, ese marco es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), un estándar europeo que se utiliza para medir el nivel de comprensión en una lengua en concreto. En segundo lugar, la *fiabilidad* alude a la estabilidad que proporciona

la herramienta de evaluación —ya sea un examen escrito, una prueba oral, etc.— y depende de los errores de medición que puedan suceder. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2008f) proporciona una explicación que ejemplifica el concepto de fiabilidad, y dice así «una prueba cuyos resultados dependen de factores no controlados —como el ruido existente en el aula de examen, el criterio del evaluador o el orden seguido en la corrección— no es una prueba fiable; por el contrario, se considera que un instrumento de medición es tanto más fiable cuanto más capaz es de reducir los errores de medición.». Álvarez Bernárdez y Monereo i Font (2016), por su parte, exponen que la fiabilidad también depende de si el docente realmente valora las competencias que se han trabajado durante las clases. Por último, en cuanto a la *viabilidad*, es necesario comprobar que el instrumento de evaluación es factible y que el aprendiente puede llevarlo a cabo sin problemas u obstáculos que entorpezcan su desarrollo.

El cumplimiento de estos tres criterios determina si una evaluación es coherente o no. No obstante, se debe tomar en consideración que el tipo de prueba evaluativa es diferente según la modalidad que se pretenda evaluar. En el MCER (2002:178-180) se expone que el uso de “parrillas” resulta útil para la evaluación que realiza el profesor y para la autoevaluación sobre tareas de la vida real. Estas parrillas suelen incluir categorías que engloban una serie de descriptores que aluden a las habilidades específicas que interesa evaluar de la actuación del alumno. El número de categorías que se incluye en una parrilla o rúbrica, sin embargo, debe limitarse, puesto que para los evaluadores resulta complicado abordar muchas categorías al mismo tiempo sin perder de vista la objetividad de la evaluación. Por eso, las categorías que se suelen incluir en una parrilla deben reducirse a un número viable. Según las palabras del MCER (2002:193), «La experiencia demuestra que más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva, y que siete categorías es psicológicamente un límite máximo».

Asimismo, existen diferentes tipos de evaluación y el MCER (2002:183) propone una lista con distinciones que se pueden realizar con respecto a las maneras de evaluar, como se muestra en la *Tabla 1*.

**Tabla 1**

*Tipos de evaluación*

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	Continuum RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

A continuación, se proporciona una breve explicación de cada uno de estos tipos de evaluación.

- Se puede evaluar el *aprovechamiento* —si el alumno aplica lo que se ha enseñado durante el programa— o el *dominio* —cómo se aplica lo que se ha aprendido—.

- Se puede realizar una evaluación *con referencia a la norma*, que establece una posición calificativa con respecto al resto de compañeros, o *con referencia a un criterio*, de modo que se evalúa solo su capacidad con respecto a un aspecto, sin tener en cuenta la escala en la que se encuentran sus compañeros.
- Se puede evaluar *la maestría con referencia a un criterio* —se establece un nivel mínimo de competencia que el estudiante debe superar— o *el continuum con referencia a un criterio* —se evalúa teniendo en cuenta todos los grados de capacidad, sin establecer un mínimo—.
- La evaluación puede ser *continua*, es decir, se realizan actividades evaluativas durante todo el programa que se tendrán en cuenta para la nota final, o, por el contrario, se evalúa *en un momento concreto* sin tener en cuenta lo que ha ocurrido antes, el único factor decisivo es lo que el alumno sabe hacer en el momento de evaluación.
- La evaluación puede ser *formativa*, es decir, un proceso continuo de retroalimentación por parte del docente, con comentarios sobre los puntos fuertes y débiles de sus actuaciones durante todo el programa, o bien puede ser *sumativa*, en la que se resume el rendimiento del alumno con una calificación al final del programa.
- Se puede evaluar *la actuación* —una prueba que requiera una muestra lingüística por parte del alumno ya sea escrita u oral— o *los conocimientos* —el alcance de los conocimientos que ha adquirido el alumno, que se puede evaluar mediante una serie de preguntas, por ejemplo—.
- La evaluación puede ser *subjetiva*, como la valoración de un examinador sobre una actuación del alumno, u *objetiva*, por ejemplo, pruebas en las que solo hay una respuesta correcta y no hay margen para la subjetividad.

- Se puede hacer una valoración *mediante listas de control* que evalúan las destrezas del alumno con respecto a varios aspectos adecuados para un nivel o *mediante escalas* con niveles que miden el conocimiento del alumno sobre un contenido determinado.
- La evaluación puede ser una *impresión*, es decir, una valoración según la experiencia del alumno de la actuación en clase, los trabajos realizados en casa, etc., o bien una *valoración guiada*, en la que la impresión se refleja en una actividad de evaluación que sigue algún procedimiento con criterios definidos para poder puntuar.
- La evaluación puede ser *analítica*, analizando distintos aspectos por separada o *global*, una sola valoración de forma intuitiva.
- La evaluación puede ser *en serie* —una serie de tareas por separado que se califican con una puntuación general simple basada en una escala de puntos— o *por categorías*, —con una única tarea de evaluación que se evalúa en función de las categorías de la "parrilla" de puntuación—.
- La evaluación la pueden realizar *otras personas*, bien el profesor o bien otros compañeros, o uno mismo, tratándose así de una *autoevaluación*.

En suma, la evaluación varía según el tipo de actividad que se va a evaluar. No existe un modelo de evaluación ideal, dado que el método evaluativo que se emplea en cada actividad se suele adaptar según las necesidades del alumnado y los objetivos que se pretenden cumplir.

### 2.2.5. Metodología

La metodología que se emplea durante el proceso de enseñanza de una lengua extranjera también es determinante y desempeña un papel decisivo en el aprendizaje del alumno, puesto que es el instrumento que lo guiará durante el recorrido hacia el dominio

de su nueva lengua. El empleo adecuado del método —o métodos— que mejor se adapte a una determinada circunstancia educativa por parte del docente puede determinar en gran medida los resultados y el aprendizaje de sus alumnos.

Como se indica en el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (2008g), la metodología es el elemento que determina cómo alcanzar el dominio del contenido y cumplir los objetivos marcados en un plan de estudios y engloba todas las actividades (previamente planificadas) que se llevan a cabo en un programa educativo. Toda método y enfoque sigue una metodología determinada, que a menudo se secuencia en etapas y estas, a su vez, se dividen en otras subetapas. Existen muchos tipos de metodologías y la mayoría de ellas se pueden aplicar en cualquier ámbito de la enseñanza, no solo a la enseñanza de lenguas extranjeras. En el siguiente apartado se mencionan solamente métodos que están orientados a la acción, y, más específicamente, aquellos que la basan en procesos.

#### 2.2.5.1. Enseñanza orientada a los procesos

Existen varios métodos que basan su secuenciación en procesos, tales como la enseñanza basada en tareas (TBLT, por sus siglas en inglés), el aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL —*Project-based learning*—), y el método de casos (MdC). En el currículo de procesos, como expone Zanón (1990), es el grupo el que debe especificar el plan de trabajo y las actividades que se van a desarrollar a partir de cuestiones relativas a qué, cómo, para qué, con quién, durante cuánto tiempo, etc., se pretende aprender. Las actividades se catalogan según sus objetivos, contenidos, tipo de trabajo que propician y sistema de evaluación.

Estas metodologías se caracterizan por tener como objetivo transformar el enfoque basado en el profesor en un enfoque basado en el alumno. Tal como explican Rodríguez-

Bonces (2010), este método representa numerosos beneficios frente al método convencional, dado que potencia la comunicación real de los estudiantes.

Algunos expertos indican que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es más provechoso para el estudiante cuando el método no se centra en la lengua *per se*, sino que enfoca al alumno en actividades o tareas que responden a problemas del mundo real, bien lo guíen hacia un proyecto final —como en el ABP— o bien desempeñen el papel principal de la unidad —como en el MdC o el TBLT—.

Definir el concepto “tarea” en este ámbito es un ejercicio amplio, ya que son muchos los estudiosos que aportan su propia definición para el término. Una de las definiciones más conocidas —recogida por Abal et al. (2004)— es la de David Nunan (1996), que define una tarea como «una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, reproduzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en las formas». Las tareas están orientadas a objetivos concretos con la intención de que las actividades resulten provechosas y que el aprendiente pueda intercambiar pensamientos y opiniones reales, críticas y con sentido, siempre con la finalidad de comunicarse en la lengua meta. Jerez Naranjo y Garófalo Hernández (2012) detallan que el alumno adquiere responsabilidad de forma progresiva a raíz de la resolución de las tareas, lo que potencia la motivación y contribuye a un aprendizaje provechoso y significativo. El objetivo es siempre proporcionar los recursos necesarios para que el alumno sea capaz de producir texto oral en entornos comunicativos diversos, tratando a la vez aspectos como la terminología, las construcciones sintácticas y el contexto en el que sucede esa comunicación.

Ellis (2003) expone que, en los procesos que involucran tareas, son necesarias tres etapas: la *pre-tarea* —se expone la gramática que el estudiante va a trabajar—, la *tarea* en sí —el alumno se centra en actividades comunicativas cuyo objetivo sea interactuar e

intercambiar información con compañeros—, y la *post-tarea* —se deben presentar los resultados al resto de la clase, aportando cualquier tipo de información que consideren relevante y conclusiones a las que hayan llegado—. En cambio, existen otros modelos del enfoque por tareas muy respaldados tanto por investigadores como por docentes, como es el modelo de Willis (1996), en el que las tres fases reciben nombres distintos al modelo anterior: la pre-tarea (*Pre-Task*), el ciclo de la tarea (*Task Cycle*) y la atención a la forma (*Language Focus*). Ribé y Vidal (1993), por su parte, definen que es fundamental la existencia de tres etapas fundamentales: la planificación, la realización y la evaluación. En la primera de estas etapas, la *planificación*, se debe crear un ambiente en que el alumno identifique que no se trata de una competición, se negocian las reglas y la forma de trabajar y se estimula a los alumnos para que presuman los contenidos que se van a trabajar. En segundo lugar, durante la *realización*, se lleva a cabo la tarea en cuestión y, finalmente, en la fase de la *evaluación*, se evalúa la actuación del alumno y se corrigen los errores que han cometido. En esta tercera fase es común la autoevaluación, la evaluación por parte de los compañeros y la evaluación por parte del profesor. El objetivo es que cada una de las actividades que el alumno lleva a cabo en el camino hacia el proyecto final tenga un sentido y encamine, prepare y proporcione al alumno los conocimientos necesarios para desarrollar el proyecto sin grandes dificultades.

Tal y como destaca Willis (1996), en la enseñanza orientada a los procesos, el profesor debe estar preparado para diferenciar la tarea real de las actividades y recordar que se debe trabajar la lengua como el medio con propósitos comunicativos, no solo como el fin, enfatizando la interacción y no tanto el contenido. Ahora bien, el papel realmente importante en este enfoque de enseñanza de lenguas es el del alumno, pues es crucial que se sienta motivado para llevar a cabo las tareas que se le proponen, que actúe de forma autónoma y que participe de forma activa en la toma de decisiones junto con sus

compañeros. De este modo, el aprendizaje basado en tareas pasa de la libertad en la expresión oral a la precisión lingüística y de nuevo a la no limitación en el discurso oral. Esto indica que, aunque la forma y las estructuras lingüísticas son relevantes, no son el eje central del aprendizaje basado en tareas.

En este tipo de enseñanza, según Chávez (2003), el papel del profesor se aleja del de la metodología tradicional, en la que prácticamente solo imparte contenidos y pasa a actuar como guía, asesor, motivador y facilitador. Trujillo (2015) expone que el conocimiento no se transmite de forma directa por parte del maestro, sino que es producto del trabajo del alumno (que tiene un papel activo y no se limita a la escucha), ya que se encuentra en el foco del proceso de adquisición de conocimientos y debe participar activamente para desarrollar diferentes habilidades mediante la práctica colaborativa. En este tipo de enseñanza se prioriza el trabajo grupal, aunque, como mencionan Ribé y Vidal (1993), se combina con el trabajo autónomo con tal de fomentar la autonomía del aprendizaje.

#### 2.2.5.1.1. El método de casos

El método de casos, también conocido como *estudio de casos* o *método del caso*, se basa en el *learning-by-doing* (“aprender haciendo”). Esta técnica de enseñanza, tal como nos explica el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey —TEC— (2010), se originó en la Universidad de Harvard en 1914 con el objetivo de que los estudiantes de derecho experimentaran situaciones reales dentro del aula y tuvieran que tomar decisiones efectivas. A partir del éxito educativo que tuvo esta metodología, a la que se apelaba como *Case System*, se ha empleado en otras disciplinas como negocios, medicina, ciencias políticas, etc. En cambio, en la propuesta del actual trabajo se va a aplicar esta metodología al aula de ELE, que no abarca temas tan especializados como un aula de EFE.

En este sistema, según menciona el mismo TEC (s. f.), los aprendientes construyen su aprendizaje en torno al análisis y la discusión, dado que consiste en ofrecer al alumno situaciones problemáticas (casos) que pueden suceder en la realidad con el objetivo de que las estudie y analice para formular solución basada en los conocimientos que se le han transmitido.

Si ahondamos en el concepto del “caso”, encontramos diversas definiciones. Wilson (1979) lo define como un «proceso que intenta la descripción y análisis de algún objeto en términos de calidad y complejidad a través de un período de tiempo», pero existen definiciones más concisas como la que proporciona el Grupo de Innovación en Metodologías Activas —GIMA— de la Universidad Politécnica de Valencia (2004: 4), que interpreta este término como «un vehículo o herramienta por medio del cual se lleva al aula una problemática real para que alumnos y profesor examinen a conciencia la situación planteada y desarrollen, a través de la discusión que se genera, conocimientos y habilidades, actitudes y valores de acuerdo con los objetivos específicos de la sesión y generales del curso». Por su parte, Piquer (1998), que forma parte de este mismo grupo de investigación, define “caso” como «un conjunto de descripciones de una situación de la vida real que puede incluir datos cuantitativos, cuadros, gráficas, mapas, organigramas, soporte informático, etc., que plantea un problema y necesita una toma de decisión». En definitiva, se trata de llevar al aula una situación que puede suceder en la vida real con la finalidad de que los alumnos trabajen sobre ella para obtener soluciones adecuadas. Las instrucciones del caso deben ser claras, y el grupo GIMA aconseja plantear al final algunas preguntas básicas para encaminar el análisis de los alumnos si el método de casos es la única metodología empleada en la materia en cuestión, para que el profesor pueda asegurarse de que la información relevante no se omite, sino que se examina y se comprende. Los estudiantes, además, tienen la oportunidad de comentar, discutir y

consensuar en pequeños grupos las respuestas a esas preguntas, como propone Neila González (2010), siempre teniendo en cuenta que el profesor puede guiar y encaminar esas discusiones para estimular un esfuerzo hacia una mayor comprensión del caso.

Algunos investigadores señalan que es difícil delimitar o estructurar esta metodología en diferentes fases. Sin embargo, Montero y León (2002) proponen la siguiente división de fases:

1. La selección y definición del caso; donde se delimita el problema principal, los objetivos de la investigación y se esboza el camino que se debe seguir para la resolución del caso.
2. La elaboración de una lista de preguntas que guiarán al aprendiente para asegurarnos de que el análisis se ciñe a los parámetros que interesan.
3. La localización de las fuentes de datos, es decir, de dónde van a obtener la información y los recursos que necesitan para resolver el caso.
4. El análisis y la interpretación de la información y los resultados, para sacar conclusiones y valorar si el resultado que plantean se podría aplicar a otras situaciones.
5. La elaboración de un informe en que se detallan por orden cronológico los pasos que han seguido para resolver el caso, las fuentes de información y el razonamiento de sus conclusiones.

Tal y como señala Pérez Serrano (1994) y Stake (1998), podríamos agrupar estas fases en tres etapas: la *preactiva*, que engloba las tres primeras fases; la *interactiva*, que comprende solo el análisis e interpretación en la cuarta fase; y, por último, la *postactiva*, que incluye la última fase, la elaboración del informe. Si se barajan todas las características de este sistema, Pérez Serrano (1994) también señala que se trata de una metodología particularista —por tratar casos específicos y no generales— y heurística —

por la posibilidad que ofrece al alumno de descubrir nuevos significados, ampliar experiencias y confirmar o desmentir contenidos que conoce—. Es una estrategia enfocada hacia la toma de decisiones que tiene como objetivo potenciar la capacidad de autonomía del aprendiz, así como un sistema inductivo, dado que es el propio alumno quien se encarga de determinar qué problemas existen y qué soluciones se pueden emplear en cada momento. Por esta razón, el alumno debe estar motivado y comprometido con el trabajo en equipo y preparado para la autogestión, puesto que deberá ser capaz de documentarse por su cuenta. Es importante que el estudiante sepa escuchar y respetar las opiniones de los compañeros y que tenga una actitud participativa desde el comienzo de la actividad. En cambio, el papel del profesor pasa a un segundo plano. Este se encarga de facilitar y guiar el caso desde el principio, intentando no efectuar correcciones directas en el momento de la acción, sino sobre documentos que han quedado escritos durante el estudio del caso, tal y como enuncia Neila González (2010). Asimismo, es papel del docente animar y motivar a los alumnos, así como plantear las preguntas adecuadas para prevenir que el alumno se precipite en sus soluciones y adquieran el conocimiento a su debido momento.

El objetivo más amplio de este método es ofrecer a los estudiantes la posibilidad de adoptar una posición de autonomía frente a situaciones y problemas a las que se pueden enfrentar en la vida real y ayudarles a desarrollar habilidades resolutivas a la hora de abordarlas. Sin embargo, según lo expuesto por la Icesi (2008), los objetivos de esta metodología varían conforme el enfoque de cada etapa. En la fase de estudio individual, por ejemplo, el objetivo es potenciar la toma de decisiones y poder formular un plan de acción de forma autónoma. Más tarde, en la fase de la discusión en grupos, lo que se pretende desarrollar es la capacidad de comunicación mediante el intercambio de conocimientos y experiencias con el fin de fortalecer el análisis. En cambio, en la última

fase, la sesión plenaria en la que interactúa la clase al completo, se busca que el alumno sea capaz de obtener conclusiones lógicas a partir de toda la información que se le ha proporcionado a lo largo de la unidad, y es precisamente la puesta en escena de todas estas habilidades las que permitirán al docente evaluar a sus aprendientes en función a criterios como la solidez y coherencia en la argumentación, la capacidad para defender posiciones o el nivel de aporte a la discusión con los compañeros, entre otros.

En definitiva, las metodologías enfocadas a la acción son muy habituales en la enseñanza de EFE, dado que permiten trabajar con situaciones específicas de cada rama y llevar a la práctica los conocimientos que los aprendientes van adquiriendo mediante contextos reales. Desde otra perspectiva, como afirma González Sánchez (2016) en su análisis metodológico de manuales de ELE, muchos autores afirman seguir una metodología concreta enfocada a la acción y al “aprender haciendo” pero finalmente no se ciñen a ella. La realidad es que la mayoría de los manuales de ELE que existen en la actualidad se basan en métodos que se construyen sobre el enfoque comunicativo, que son aquellos en los que se expone la gramática y se plantean ejercicios de habla, escucha, lectura y escritura para ponerlos en práctica para aprender a comunicar. Como no es tarea fácil encontrar manuales que trabajen con metodologías enfocadas a la acción, en el presente trabajo se va a elaborar, a continuación, una propuesta didáctica innovadora que aplique una metodología de esta rama al ámbito del ELE, y no al EFE.

### 3. Diseño de la unidad didáctica

La propuesta didáctica que se presenta en este trabajo se titula “La noche de fin de año” y se ha diseñado para un curso de español para extranjeros de origen portugués con un nivel intermedio B1.

El grupo al que va dirigida la propuesta es ficticio, dado que por la situación actual producida por la pandemia de la COVID-19 no ha sido posible poner en práctica esta propuesta con un grupo de las características específicas que se requieren para su desarrollo. Por este motivo, tampoco ha sido posible llevar a cabo un AN real, que es un paso necesario para determinar los objetivos que se pretenden alcanzar. De este modo, se han establecido unos contenidos a partir del análisis de los errores producidos a causa de la interlengua, expuesto en el marco teórico de este trabajo, más específicamente, los falsos amigos.

Este grupo imaginario está integrado por 15 estudiantes universitarios portugueses con edades comprendidas entre 19 y 23 años que estudian carreras relacionadas con la lengua española (*Tradução, Línguas modernas, Filología hispánica o Línguas, literatura e cultura*) en la Universidad de Lisboa, por lo que tienen clases de español como lengua extranjera en sus respectivos planes docentes. No es el primer año que estudian español, todos ellos han cursado niveles inferiores previamente y los alumnos no han variado, es decir, llevan varios años de formación juntos y se conocen entre ellos. Este es uno de los factores que ha contribuido a la elección del método de casos como la metodología que seguirá la unidad, ya que la confianza y la cercanía del grupo se presenta como punto favorable a la hora de ejecutar actividades que requieren un nivel alto de interacción, como suele ocurrir con las actividades en los métodos del caso. Factores como la

vergüenza, la timidez o el miedo a equivocarse en público son menos frecuentes en un grupo de estas características que en grupos donde no existe una experiencia previa.

Aunque el grupo al que va dirigido tiene clases durante todo el curso escolar, en el presente trabajo se propone una programación de 8 sesiones de una hora y media, repartidas de la siguiente manera: la unidad se desarrollará durante varias semanas con sesiones los martes y jueves. En consecuencia, la propuesta ocupará cuatro semanas del plan de estudios.

A continuación, se detalla, por un lado, la metodología que se seguirá en la propuesta y qué contenidos se van a trabajar bajo esta metodología de casos, y, por otro lado, el tipo de evaluación utilizada para verificar si se han alcanzado los objetivos y en qué medida la unidad ha sido útil y provechosa para el alumno. Por este motivo, en este apartado también se establecerán las distintas medidas de evaluación que se aplicarán a la actual propuesta.

### **3.1. Enfoque metodológico**

Hoy por hoy, la mayoría de las propuestas que trabajan con el método de casos se han diseñado para ser aplicadas en el aula de EFE con el fin de trabajar destrezas específicas que el alumno podrá necesitar en el ámbito profesional. El objetivo de este proyecto, no obstante, es aplicar esta metodología al ELE para que el aprendiente, sea cual sea su profesión y campo de interés, pueda llevar a cabo las actividades y adquirir conocimientos útiles para poner en práctica sus conocimientos de español en cualquier ámbito de la vida real. Tal y como afirma Piquer (1998), la aplicación de esta metodología requiere que los alumnos hayan alcanzado, como mínimo, un nivel intermedio de conocimientos de la lengua, dado que el caso es el soporte que permitirá al alumno aprender el idioma mediante su uso. Por tanto, es necesario que el alumno sea capaz de comprender y expresarse en la L2 con cierto dominio. Por esta razón, hemos elegido un grupo de nivel B1.

Asimismo, según el mismo autor, el alumno debe ser consciente de que no va a aprender español de una forma convencional, sino mediante un método que puede impulsarlo a sentir que está perdiendo el tiempo en algunos momentos, pero debe confiar en que al final del recorrido habrá adquirido nuevos conocimientos y verá la efectividad del método de casos. El estudiante es el protagonista absoluto en esta metodología, y el grado de aprendizaje que alcance durante un programa que sigue el método del caso depende, en gran medida, de su motivación y del grado en que decida involucrarse en el desarrollo del caso planteado. En cuanto al papel del profesor, será él quien deba preparar el caso, plantear cómo desarrollarlo y ser capaz de integrarlo en un programa que se adapte a los objetivos y necesidades de los alumnos. Su posición en el aula debe ser lo más objetiva posible, debe evitar las críticas directas y los comentarios entusiastas con el fin de que los alumnos no se sientan juzgados y sean capaces de explotar sus capacidades

sin sentirse juzgados. El papel del profesor es primordialmente el de actuar como guía y orientador, dejando recaer el foco sobre el alumno.

### 3.1.1. Secuenciación y creación de materiales

La secuenciación del proceso en este tipo de metodología suele tener tres etapas, como establece el Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA) de la Universidad Politécnica de Valencia (2004). El proceso suele dividirse en tres etapas: la preparación, el desarrollo y la evaluación.

Siguiendo este esquema, en la actual propuesta se desarrolla, en primer lugar, la fase de *preparación*. En esta fase el profesor definirá el caso, en el que se exponen los datos informativos, los problemas y las necesidades para su resolución. El caso que se va a trabajar en esta unidad didáctica es una elaboración inédita para la que se han seguido las pautas proporcionadas por Llanes Ordóñez y Massot Lafón (2014: 58-60). Dichos autores listan los elementos clave que debe tener un caso para resultar efectivo, y que se han aplicado al caso de la presente propuesta. Los elementos en cuestión son los siguientes:

1. Se debe producir en un espacio y en un tiempo determinado.
2. Debe contar con uno o más protagonistas.
3. Se debe desarrollar en un contexto específico.
4. Debe exigir un acercamiento por parte del estudiante para su resolución.
5. Debe propiciar la elaboración de preguntas que lleven al análisis, comprensión y búsqueda de soluciones.

Asimismo, los datos expuestos en el texto se han ordenado de forma estratégica para que el alumno no se pierda en la lectura y para que la información resulte lo más clara posible.

En primer lugar, se introduce la empresa con datos informativos y funciones, respondiendo las preguntas *¿Quiénes somos?* y *¿Qué hacemos?* Después, se proporciona el contexto actual y se introduce el problema del caso (*¿Qué ocurre?*) y, en último lugar, la necesidad que ha generado ese problema (*¿Qué necesidad existe?*). Además, uno de los componentes fundamentales de esta propuesta didáctica son los falsos amigos, que se han introducido en el texto del caso de manera estratégica con el objetivo de causar confusión y estimular la reflexión de los estudiantes alrededor de estas palabras, que se expondrán detalladamente en el siguiente apartado. En los anexos al final del trabajo, se adjunta el caso que recibirán los alumnos, en un formato neto (véase *Anexo 1*) y una copia en la que se destacan los falsos amigos que se han integrado con el objetivo de mostrar a los lectores cuáles son estos términos (véase *Anexo 2*).

El caso que se presenta en esta unidad en particular trata sobre una empresa organizadora de eventos que no ha podido ofrecer servicios para la noche de fin de año de 2020 y 2021 debido a las restricciones impuestas a raíz de la pandemia de la COVID-19, y necesita una propuesta innovadora para la noche de fin de año de 2022.

Tras la lectura del caso, los alumnos deberán analizar la información de forma individual. Varios autores y estudiosos del método de caso son partidarios de la elaboración de un listado de preguntas para guiar al alumno hacia un mejor entendimiento del caso, como se menciona en el marco teórico. Llanes Ordóñez y Massot Lafón (2014: 63) sugieren tres ámbitos que se deberían tener en cuenta a la hora de elaborar las preguntas. En primer lugar, deben plantearse preguntas relacionadas con *lo que sucede en el caso*. En segundo lugar, preguntas con relación a *la superficie de los acontecimientos* y, por último, se debe potenciar el *análisis profundo* con preguntas sobre los posibles planes de acción. Los mismos autores proponen, también, que se deben evitar

las preguntas demasiado generales o abstractas, las preguntas dicotómicas (las que se responden con “sí” y “no”) y las preguntas demasiado amplias con un “por qué” delante, puesto que no orientan al alumno. Así pues, teniendo en cuenta estas pautas, se ha elaborado el conjunto de preguntas que se aprecia en la *Figura 1*, que se proporcionará a cada alumno para el análisis del caso de forma individual. Además, en esta sesión 1 de la fase de preparación, se deberán establecer los grupos de trabajo con los que llevarán a cabo las futuras actividades de la unidad didáctica.

### **Figura 1**

#### *Listado de preguntas para el análisis del caso*

---

- ¿Cuáles son los principales problemas de la empresa?
  - ¿Qué necesidad tiene la empresa?
  - ¿Qué circunstancias han ocurrido para llegar a esta situación?
  - ¿Qué datos respaldan la idea?
  - ¿Qué planes crees que son posibles?
  - ¿Existen soluciones para mejorar la situación?
- 

En segundo lugar, la fase del *desarrollo* es la más extensa de las tres, dado que es en esta etapa donde los aprendientes deberán realizar una serie de actividades conectadas entre sí con el objetivo de trabajar unos contenidos y destrezas determinados (sesiones 2, 3, 4, 5 y 6). La primera actividad consistirá en la elaboración de un correo electrónico en el que tendrán que ofrecer servicios profesionales para cubrir las necesidades de la empresa que se menciona en el caso. Para ello, el profesor proporcionará directrices específicas de la estructura que deben seguir en este tipo de textos. Para la elaboración de este material, se ha revisado el *Marco Común Europeo de Referencia*. En este marco no

se menciona el correo electrónico como contenido de aprendizaje textual en sí, pero en el apartado 4.4.1.2. *Actividades de expresión escrita* (Instituto Cervantes, 2002b) se cita el siguiente descriptor para el nivel B1: «Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal». Así pues, el material que se proporcionará al alumnado de esta propuesta se ha elaborado a raíz del análisis de un recurso de aprendizaje elaborado exclusivamente para la UOC (Universitat Oberta de Catalunya) por la Dra. Catalá (2021), donde se detalla cómo redactar un correo electrónico. En los anexos al final del trabajo se adjunta el resultado de este material (véase *Anexo 3*).

En la sesión 3, con el objetivo de enlazar la siguiente actividad, el profesor entregará una respuesta a los correos que los estudiantes han redactado, en la que se pedirá a los alumnos que elaboren una propuesta de solución para el problema expuesto en el caso. Este material también se ha compuesto a partir de las instrucciones para la redacción de correos electrónicos, como se aprecia en la *Figura 2*.

## Figura 2

### *Respuesta predeterminada al correo electrónico de los estudiantes*

---

Apreciado ofertante:

Agradecemos que se ponga en contacto con nuestra organización y quiera ayudarnos a realizar nuestro evento. Actualmente, tenemos diferentes propuestas de otras empresas que quieren prestar sus servicios. Nos interesaría conocer qué propuesta tienen ustedes para ofrecernos.

Nuevamente, agradecemos su disposición y su interés por ayudar a nuestra entidad a poder llevar a efecto el evento. Una vez tengamos su propuesta no tardaremos en responder.

Atentamente,



Juan Martínez,  
Director de Eventos Y Celebraciones S.A

---

Tras recibir la respuesta, el alumno deberá elaborar un proyecto junto con su grupo de trabajo en el que tendrán que publicitar su propuesta. Para ello, antes de su elaboración, el profesor proporcionará recursos gramaticales a los alumnos para que elaboren campañas adecuadas. Para este fin, se ha consultado el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y se han seleccionado contenidos relevantes para la elaboración del anuncio publicitario según el nivel de conocimiento del grupo —B1—, tales como el imperativo, el presente de subjuntivo en estructuras de permiso y prohibición y estructuras

de certeza. Para elaborar dicho material, se ha adaptado la teoría que propone el manual *Aula 3* de la editorial Difusión con respecto a estos contenidos (ver *Anexo 4*).

Las propuestas confeccionadas por los alumnos se expondrán en el aula ante el resto de compañeros, quienes valorarán de forma individual todos los proyectos. Es preciso señalar que, para la evaluación de las actividades —ya sea por parte del docente o por parte de los compañeros, como sucede en esta actividad—, se han elaborado rúbricas inéditas para esta unidad. Sin embargo, estas se detallarán en el siguiente apartado de este trabajo (véase 3.3). Esta coevaluación por escrito permitirá al alumnado poner en común sus percepciones sobre los proyectos de sus compañeros y poder, más adelante, posicionarse en el papel del empresario y, de esta manera, tomar una decisión personal sobre qué propuesta resultaría más efectiva y provechosa para el caso.

Una vez hayan tomado una decisión, podrán llevar a cabo la última actividad de la fase de desarrollo: participar en una mesa redonda (sesión 8). Según Weber (1997), este tipo de actividad permite al alumno conocer y comparar puntos de vista diferentes en torno a un mismo tema, dado que trabaja con técnicas expositivas que potencian la comunicación del alumno y sus habilidades sociales, a la vez que favorece su capacidad de búsqueda de información, organización y toma de decisiones. Para ello, el profesor guiará al alumno antes de comenzar la actividad, de esta forma, los estudiantes podrán organizar sus ideas y argumentos antes de empezar a debatir. En la actividad de la mesa redonda se dividirá el total de alumnos en dos grupos —de 7 y 8 participantes—, dado que, según Weber (1997) este tipo de ejercicios debería tener entre 6 y 8 participantes.

Por último, la tercera fase consiste en la *evaluación* del desarrollo del caso (sesión 8). A pesar de que los alumnos ya habrán evaluado una de las actividades del desarrollo mediante el uso de rúbricas, en esta tercera etapa deberán realizar una autoevaluación de

la unidad mediante un cuestionario que los invitará a reflexionar sobre los conocimientos que han adquirido a lo largo de la unidad, cómo lo han hecho y cómo han progresado en su aprendizaje.

### 3.2. Contenidos

En puntos anteriores se han definido la secuenciación de la propuesta y las actividades que se desarrollarán en ella. Es fundamental que esas actividades resulten útiles y que el alumno adquiera ciertos conocimientos durante el desarrollo de la unidad. En otras palabras, la auténtica base de una unidad didáctica son los contenidos que se trabajan mediante la realización de las actividades que esta engloba.

En primer lugar, el alumno deberá aprender a desempeñar ciertas funciones comunicativas a lo largo de las sesiones, tales como *ofrecer servicios* mediante la redacción del correo electrónico profesional, *anunciar* y *convencer* por medio de la presentación del proyecto en el que elaborarán un anuncio publicitario y aprender a *debatir* en grupo en la actividad de la mesa redonda al final de la unidad. No obstante, la unidad incluye otros muchos elementos lingüísticos que el alumno irá adquiriendo progresivamente, por ejemplo, unidades léxicas, contenidos gramaticales, géneros discursivos y contenidos de carácter sociocultural.

En segundo lugar, por lo que se refiere al léxico, el objetivo principal de esta propuesta es que el alumno sea capaz de advertir la confusión que causan determinadas unidades léxicas que coinciden —o se parecen— en la forma a un término de su L1 (el portugués) pero difieren en el significado. Para ello, en el caso que se le proporcionará al inicio de la unidad se han introducido una serie de falsos amigos que han sido seleccionados de manera deliberada para generar confusión en el proceso de entendimiento del caso con el fin de suscitar la reflexión del estudiante acerca de esos términos específicos. La selección de dichos términos se ha llevado a cabo mediante el análisis de dos recursos: por un lado, se ha examinado la *Lista de falsos amigos português-español, español-portugués*, publicada por la Comisión Europea (2015) y se

han seleccionado términos que, por temática y dificultad, se adaptan adecuadamente al caso. Por otro lado, el manual *Falsos Amigos (Portuguese/Spanish – Spanish/Portuguese)* de Ana Díaz (2019) es uno de los pocos recursos disponibles que clasifican los falsos amigos entre ambas lenguas por temática y dificultad según los niveles de competencia A1, A2, B1 y B1+ establecidos por el MCER. En el propio manual se menciona que la clasificación de niveles que se propone es meramente orientativa dado que en algunos de los ejercicios que se plantean aparecen palabras de distinto nivel. Sin embargo, las agrupaciones que se ofrecen han resultado de gran ayuda para la selección de los términos que se incluirán en esta propuesta, dado que es difícil encontrar este tipo de clasificaciones por lo que respecta a los falsos amigos entre el portugués y el español. Como resultado del análisis de ambos materiales, la selección de términos para esta propuesta se muestra en la *Tabla 2*.

**Tabla 2**

*Falsos amigos que se incluyen en el texto del caso*

<b>Gastronomía</b>	<b>Edificación e inmuebles</b>	<b>Varios</b>
Cena	Oficinas	Fechas
Filete	Local	Raro
Pez espada	Mostrador	Alejada
Setas	Planta	Camareros
Almejas	Balcón	Doce
Legumbres	Bodega	Exquisito
Pulpo	Explanada	Vasos
Bogavante		

En el *Anexo 2*, al final del trabajo, se incluye el caso con los falsos amigos destacados, aunque el alumno recibirá una copia neta del texto en el momento de realizar la actividad, es decir, sin términos destacados.

Sin embargo, trabajar unidades léxicas tan específicas en una propuesta basada en el método de casos supone un reto mayor, ya que este tipo de metodología se basa en la inducción de conocimientos por parte del alumno y engloba actividades en las que se da rienda suelta a su creatividad. En otras palabras, el alumno decide el camino que quiere seguir a lo largo del proceso de aprendizaje. Por ese motivo, en esta propuesta se proporcionan actividades pautadas y se espera que el alumno aprenda a identificar esos falsos amigos a través de la confusión y la reflexión. Asimismo, si se tiene en cuenta la temática del caso en el que se introducirán los falsos amigos, se pueden destacar también algunos contenidos socioculturales, puesto que el alumno puede percibir referencias a *costumbres sociales, tradiciones festivas y hábitos culinarios y gastronomía* en España.

Con respecto a los contenidos gramaticales, en la unidad se recoge una actividad que requiere instrucciones gramaticales previas por parte del docente: el proyecto en el que deberán crear un anuncio publicitario. Para ello, se trabajarán algunos tiempos verbales necesarios para la elaboración de un anuncio, como el *imperativo* o el *subjuntivo en determinadas estructuras —de prohibición y permiso—* y algunas construcciones específicas para expresar *certeza*, que pueden resultar útiles para el alumno a la hora de producir contenido convincente para sus proyectos. Además, a medida que el estudiante va adquiriendo conocimientos nuevos mediante el desarrollo de las actividades, también va desarrollando destrezas para la producción de determinados géneros discursivos y productos textuales. Al final de la unidad, habrá manejado y habrá aprendido a dominar la redacción de textos electrónicos, la participación en presentaciones públicas, el

intercambio de ideas cara a cara en un contexto informal y el debate grupal en un entorno formal.

### 3.3. Evaluación

Por lo que respecta a la evaluación en el método de casos, Piquer (1998: 533) aporta algunas consideraciones que el profesor debe tener en cuenta a la hora de evaluar las actividades en el aula. Se considera fundamental no intervenir en los debates, por ejemplo, sino anotar en la pizarra los elementos que se quieran destacar. Además, el docente no debe corregir al alumno en el aula directamente, dado que, como señala, cualquier acto por parte del profesor se puede interpretar como un posicionamiento respecto de las actuaciones de los alumnos. Por ese motivo, las correcciones directas deben efectuarse sobre documentos que hayan quedado escritos una vez haya terminado la actividad mediante el uso de rúbricas o «parrillas» para que la evaluación resulte adecuada, como se menciona en el marco teórico. Sin embargo, es conveniente limitar el número de categorías que se evalúan en cada parrilla con tal de que el docente pueda centrarse en lo más relevante y obtener así una evaluación lo más objetiva posible. En las rúbricas que se presentan para esta propuesta se tiene en cuenta esta observación con el fin de facilitar el proceso de evaluación. A continuación se detallan los contenidos de las rúbricas que se deberán emplear para la evaluación no solo por parte del docente, dado que algunas de ellas están diseñadas para la utilización del propio alumno.

Con respecto a las rúbricas que van destinadas al uso del docente, el primer ejercicio evaluable de la propuesta será la redacción de un correo electrónico. Este ejercicio será grupal y, por tanto, la evaluación se llevará a cabo con una única rúbrica que establecerá la misma nota para todos los integrantes del grupo. El diseño de dicha parrilla se muestra en la *Tabla 3*, y puntúa la actuación del alumno sobre una escala de 10 puntos. Tal y como se aprecia, cada subcategoría (“descriptor”) trata un criterio distinto que se evalúa con 1 punto, y la suma de todas ellas permite al alumno alcanzar la puntuación máxima total de 10.

**Tabla 3**

*Rúbrica diseñada para la evaluación de la redacción del correo electrónico.*

<b>Criterio</b>	<b>Puntuación</b>
<b>Adecuación a la situación comunicativa</b>	<b>3 puntos</b>
El texto cumple la función comunicativa: <i>Ofrecer servicios</i>	
El registro es adecuado	
El léxico se adecua al nivel de conocimientos	
<b>Coherencia y cohesión</b>	<b>4 puntos</b>
Las ideas aparecen ordenadas	
El texto es claro	
Se sigue la estructura indicada	
El contenido está conectado de manera adecuada	
<b>Corrección</b>	<b>3 puntos</b>
No hay faltas de ortografía/acentuación	
Las oraciones y estructuras son correctas	
La puntuación es adecuada	

Para la elaboración de esta rúbrica se han tenido en cuenta varios factores. En primer lugar, es importante revisar la adecuación a la situación comunicativa, es decir, que el texto cumple su función, que el registro es adecuado y que el léxico es el correcto en ese contexto. En segundo lugar, hay que comprobar que el texto sea coherente y esté bien cohesionado, siguiendo la estructura apropiada y los conectores adecuados. Por último, es conveniente evaluar el nivel de corrección de escritura del alumno, reparando en aspectos ortográficos, gramaticales y de puntuación. A raíz de estas categorías que analizan distintos aspectos, el docente será capaz de analizar en profundidad la calidad de la actuación del alumno y proporcionar una calificación objetiva y ajustada al contenido.

Más adelante, la siguiente actividad evaluativa será la presentación del proyecto en la que los alumnos deberán anunciar su propuesta de fin de año (sesión 6). Para la elaboración de esta parrilla, se ha seguido un diseño similar al anterior (vid. *Tabla 4*). En esta rúbrica se incluyen tres categorías principales y, a su vez, dentro de cada categoría, se incorporan varios descriptores que se evalúan con 1 punto cada uno. La suma de las puntuaciones de todos los descriptores, de igual manera que en la tabla anterior, alcanza la puntuación máxima total de 10 puntos.

**Tabla 4**

*Rúbrica diseñada para la evaluación de la presentación del proyecto.*

<b>Criterio</b>	<b>Puntuación</b>
<b>Estructura</b>	<b>2 puntos</b>
La presentación y el discurso tienen la misma estructuración.	
La extensión de la presentación se adecua al tiempo	
<b>Texto y contenido</b>	<b>5 puntos</b>
El texto cumple la función comunicativa: <i>Anunciar y convencer</i>	
El registro es adecuado	
El léxico se adecua al nivel de conocimientos	
No hay faltas de ortografía/acentuación	
Las oraciones y estructuras son correctas	
<b>Diseño visual</b>	<b>3 puntos</b>
El diseño es claro y legible	
El diseño es original, diferenciador y muestra un estilo propio	
El grado de formalidad del diseño es consistente con el del contenido	

Las categorías principales en esta rúbrica son *Estructura*, *Texto y contenido* y *Diseño visual*. La categoría con más peso dentro de la nota final es la que evalúa los criterios que engloba el texto y contenido, es decir, el cumplimiento de la función

comunicativa, el registro, el léxico y las estructuras adecuadas o la correcta ortografía. La segunda categoría con mayor peso es la que evalúa el diseño visual, por tanto, que sea claro y legible, que la propuesta sea original y que la formalidad y seriedad visual se ajuste a la del discurso de los ponentes.

La última actividad que el docente deberá evaluar será la mesa redonda. Para esta actividad, la rúbrica que se ha elaborado consta de cinco categorías evaluables con una calificación máxima de 2 puntos cada una. Sin embargo, el método que sigue en esta parrilla es diferente al de las rúbricas anteriores, puesto que, en lugar de puntuar cada descriptor con una calificación decimal del 0 al 1, en cada categoría se exponen cuatro descriptores preestablecidos que tienen una calificación asignada (vid. *Tabla 5*). De este modo, el profesor solo deberá marcar la casilla del descriptor que mejor se adapte a la actuación de cada alumno y sumar la puntuación final, que puede alcanzar una puntuación total máxima de 10 puntos.

Para la elaboración de esta rúbrica, se han analizado diversas plantillas de evaluación que se encuentran publicadas para su uso y se han determinado las categorías en función de las instrucciones que proporcionará el profesor antes de la realización de la actividad en el aula. Se considera relevante que el alumno sea capaz de organizar y estructurar sus argumentos, que estos sean claros y lógicos, que participe de forma activa con intervenciones de calidad, que sea capaz de analizar los argumentos del resto de compañeros y, por último, que sea crítico y que su expresión oral sea fluida y adecuada al nivel de aprendizaje del programa.

**Tabla 5**

*Rúbrica diseñada para la evaluación de la mesa redonda*

<b>Criterio</b>		<b>Puntuación final:</b> _____	
<b>Organización</b>			
Todos los argumentos se vinculan a una idea principal y se estructuran adecuadamente.	La mayoría de los argumentos se vinculan a una idea principal y se estructuran adecuadamente.	Los argumentos se vinculan a una idea principal, pero no se estructuran adecuadamente.	Los argumentos no se vinculan a una idea principal ni se estructuran adecuadamente.
<input type="checkbox"/> <b>2 puntos</b>	<input type="checkbox"/> <b>1,5 puntos</b>	<input type="checkbox"/> <b>1 punto</b>	<input type="checkbox"/> <b>0 puntos</b>
<b>Información</b>			
Todos los argumentos son lógicos y se presentan de forma clara.	La mayoría de los argumentos son lógicos y se presentan de forma clara.	Los argumentos son lógicos, pero no se presentan de forma clara.	Los argumentos no son lógicos y no se presentan de forma clara.
<input type="checkbox"/> <b>2 puntos</b>	<input type="checkbox"/> <b>1,5 puntos</b>	<input type="checkbox"/> <b>1 punto</b>	<input type="checkbox"/> <b>0 puntos</b>
<b>Frecuencia y calidad de las participaciones</b>			
Participa de forma activa y constante con ideas críticas que enriquecen el diálogo.	Participa varias veces de forma activa y constante con ideas, en su mayoría, críticas.	No participa demasiado en los diálogos, pero sus aportaciones son críticas.	No participa en los diálogos o participa ocasionalmente y sus aportaciones no son críticas.
<input type="checkbox"/> <b>2 puntos</b>	<input type="checkbox"/> <b>1,5 puntos</b>	<input type="checkbox"/> <b>1 punto</b>	<input type="checkbox"/> <b>0 puntos</b>
<b>Capacidad de análisis</b>			
Analiza las opiniones de los demás e identifica las ideas generales y los argumentos poco sólidos.	Suele analizar las opiniones de los demás e identifica las ideas generales y los argumentos poco sólidos.	Analiza por encima las opiniones de los demás y rara vez logra identificar las ideas y argumentos principales.	No analiza las opiniones ni logra identificar ideas generales y argumentos poco sólidos.
<input type="checkbox"/> <b>2 puntos</b>	<input type="checkbox"/> <b>1,5 puntos</b>	<input type="checkbox"/> <b>1 punto</b>	<input type="checkbox"/> <b>0 puntos</b>
<b>Expresión y tono</b>			
La fluidez y la entonación son adecuadas durante todo el proceso.	La fluidez y la entonación son adecuadas durante gran parte del proceso.	La entonación es adecuada, pero la fluidez se ve afectada por el uso de muletillas.	La entonación no cambia en todo el proceso y el discurso no es fluido.
<input type="checkbox"/> <b>2 puntos</b>	<input type="checkbox"/> <b>1,5 puntos</b>	<input type="checkbox"/> <b>1 punto</b>	<input type="checkbox"/> <b>0 puntos</b>

Por lo que respecta a las rúbricas que deberá utilizar el alumno, la primera de ellas es la que evaluará la presentación de los proyectos del resto de compañeros, correspondiente a la sesión 6. Este proceso se puede designar como “coevaluación” y no solo será útil para enlazar las actividades de esta propuesta, sino que también permitirá al docente conocer perspectivas de los alumnos que no había percibido antes. Tal y como señala López Regojo (Díaz, 2019), que la “evaluación” es la recopilación de información sobre el proceso educativo, y no se debe confundir con el concepto “calificación”. Por tanto, en este ejercicio los alumnos no deberán calificar a sus compañeros, sino simplemente deberán anotar los puntos positivos y los aspectos mejorables de cada proyecto siguiendo la rúbrica que les proporcionará el docente, (vid. *Tabla 6*).

**Tabla 6**

*Rúbrica diseñada para la coevaluación de las presentaciones de proyectos.*

<b>Coevaluación de los proyectos</b>		<b>GRUPO:</b> _____
<b>Contenido:</b> claridad, originalidad, adaptación al caso...		
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>ASPECTOS QUE SE HAN DE MEJORAR</b>	
<b>Forma:</b> estructura, extensión...		
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	<b>ASPECTOS QUE SE HAN DE MEJORAR</b>	

El objetivo de este ejercicio de coevaluación es que los estudiantes sean capaces de analizar las propuestas y decidir por ellos mismos en qué medida son apropiadas, qué aspectos son mejorables, cuáles son los puntos fuertes de cada presentación, etc. Sin embargo, proporcionar una rúbrica demasiado básica puede resultar demasiado amplio para el alumno y puede encontrarse en la situación de no saber qué tiene que evaluar. Por este motivo se ha elaborado la rúbrica que se muestra en la *Tabla 6*, que se divide en dos categorías: el contenido y la forma.

La última actividad evaluativa de la unidad consiste en la autoevaluación final por parte de los alumnos. Esta autoevaluación proporcionará, por un lado, responsabilidad al alumno con respecto a su propio aprendizaje y, por otro lado, proporciona ayuda al docente, ya que se corresponsabiliza al alumno en la tarea de evaluación con el fin de facilitar el momento de emitir un juicio o calificar sus actuaciones al final de un programa didáctica. Para la elaboración de esta autoevaluación se ha estudiado el artículo *La evaluación como estrategia de aprendizaje* (Fernández, 2011). En él, no solo se anima a los docentes a implementar la autoevaluación en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, sino que, además, se analizan las ventajas de este tipo de evaluación y se recogen muestras de autoevaluaciones que presentan algunas unidades didácticas publicadas. Asimismo, en la actual propuesta la autoevaluación se llevará a cabo mediante un cuestionario, que se muestra en la *Tabla 7*, elaborado mediante la adaptación de una propuesta de autoevaluación extraída del artículo de Fernández (2011)<sup>3</sup> al caso de la actual unidad didáctica. De la propuesta mencionada se ha mantenido la estructura del cuestionario, combinando preguntas de libre respuesta con descriptores para calificar sobre 10 puntos.

---

<sup>3</sup> Autoevaluación final de la unidad «P de palabra» en la col. *Tareas* de la editorial Difusión.

**Tabla 7**

*Cuestionario diseñado para la autoevaluación con respecto a la unidad*

<b>Criterio</b>	
<b>Sobre el método de casos</b>	
¿Qué piensas sobre esta forma de aprender?	
¿Piensas que es mejor aprender así o prefieres el método tradicional?	
<b>Sobre los falsos amigos</b>	
¿Ahora eres capaz de identificar y diferenciar la mayoría de los falsos amigos que has trabajado en esta unidad?	
¿Crees que han complicado la comprensión del caso y el desarrollo del resto de actividades?	
¿Has seguido o desarrollado alguna técnica para recordar el significado de ciertos falsos amigos?	
<b>Sobre las actividades</b>	<b>Puntuación 0-10</b>
1. Interés por las actividades	
2. Gusto por las actividades	
3. Dificultad de las tareas	
4. Participación en el trabajo en grupo	
5. Utilización del español para hablar con los compañeros	
<b>Sugerencias</b>	
En relación con el trabajo en clase:	
En relación con mi propio trabajo e implicación:	
En relación con el profesor:	

Con este cuestionario se pretende que el alumno complete su conocimiento y cierre la unidad ganando consciencia de los conocimientos que ha adquirido durante las 8 sesiones, así como de la responsabilidad individual que requiere el aprendizaje de una lengua extranjera en este tipo de metodologías.

En definitiva, al terminar la unidad, se habrán complementado tres tipos de evaluación: la evaluación por parte del profesor (grupal e individual) en las distintas actividades a lo largo de la propuesta, la coevaluación simultánea a las presentaciones de los proyectos y la autoevaluación al final de la unidad. Todos los ejercicios de evaluación se llevarán a cabo mediante el uso de rúbricas, como se ha expuesto en este apartado.

#### **4. Propuesta didáctica “La noche de fin de año”**

Para este trabajo se ha elaborado una unidad didáctica que se basa en el método de casos. Por ello, la unidad no se presenta como una serie de páginas diseñadas de forma conjunta, tal como suelen aparecer en los manuales, sino que el material de las actividades se irá entregando progresivamente al alumno en el aula, a la vez que se recogerán otros materiales elaborados por el mismo.

A continuación, se proporciona una tabla principal que se ha elaborado para mostrar, de forma sintética, los componentes de esta unidad (ver *Tabla 8*). Después, se ha dividido este apartado en varias secciones que exponen todos los aspectos necesarios para llevar a cabo la presente unidad: una breve descripción, los objetivos, los contenidos de aprendizaje, la organización del espacio y el tiempo, los recursos materiales, la secuencia de actividades que la compone y la evaluación. Además, la información que se expone en este apartado se complementa con los anexos adjuntos en las últimas páginas del trabajo, que consisten en materiales inéditos creados exclusivamente para este proyecto y necesarios para su ejecución.

**Tabla 8**

*Componentes de la unidad didáctica “La noche de fin de año”*

<b>Nivel</b>	<b>Metodología</b>
B1	Método de casos
<b>Tipo de actividades</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Exploración y análisis de un caso</li><li>- Redacción de un correo electrónico</li><li>- Presentación de un proyecto</li><li>- Mesa redonda</li></ul>	
<b>Destrezas que se trabajan</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Comprensión lectora y auditiva</li><li>- Producción escrita y oral</li></ul>	
<b>Contenido léxico</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Falsos amigos</li></ul>	
<b>Contenido gramatical</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Imperativo</li><li>- Subjuntivo en estructuras</li><li>- Estructura de certeza</li></ul>	
<b>Contenido funcional</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ofrecer servicios</li><li>- Anunciar y convencer</li><li>- Argumentar y debatir</li></ul>	
<b>Dinámica</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Individual y grupos</li></ul>	
<b>Destinatarios</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- Jóvenes adultos portugueses</li></ul>	
<b>Duración</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>- 8 sesiones de 1 h y media</li></ul>	

#### **4.1. Descripción de la unidad didáctica**

Esta unidad didáctica se titula “La noche de fin de año” y ha sido diseñada para un grupo de jóvenes adultos universitarios de habla portuguesa con nivel de conocimiento B1. El enfoque metodológico de esta propuesta está basado en el método de casos, en el que el alumno es el foco y va definiendo el camino que quiere seguir a medida que avanza la unidad.

El caso que aborda esta unidad trata sobre una empresa organizadora de eventos festivos que se encuentra en una situación crítica a causa de la pandemia de la COVID-19 y necesita una propuesta innovadora para la celebración de la noche de fin de año de 2022. Los alumnos deberán desarrollar una serie de actividades que los llevarán a resolver el problema al que se enfrenta dicha empresa. Los ejercicios que abarca la unidad pretenden trabajar los falsos amigos entre el español y el portugués, dado que suponen un problema notable en aprendientes lusófonos. Sin embargo, los contenidos de la actual propuesta no son únicamente de carácter léxico, sino que también integra contenidos gramaticales y socioculturales, entre otros, adaptados al nivel de conocimientos del grupo meta.

## 4.2. Objetivos didácticos

Se entiende como objetivos los resultados que se pretenden obtener mediante el desarrollo del conjunto de actividades. A continuación, se distinguen los objetivos de adquisición de conocimientos generales y específicos.

### 4.2.1. Objetivos generales

Identificar y asimilar una selección de falsos amigos.

Evaluar actuaciones propias y de los compañeros.

Adquirir responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje.

Potenciar la autonomía mediante la toma de decisiones individuales y grupales.

Favorecer la capacidad de comunicación y acuerdo en grupo.

### 4.2.2. Objetivos específicos

<b>Expresión e interacción oral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Presentar proyectos en exposiciones públicas.</li><li>▪ Participar en intercambios comunicativos formales.</li><li>▪ Intercambiar información y perspectivas en situaciones orales espontáneas.</li></ul>
<b>Expresión escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Comunicarse por escrito en ámbitos profesionales.</li><li>▪ Anunciar y convencer mediante un anuncio.</li></ul>
<b>Comprensión oral</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Detectar puntos fuertes y carencias en exposiciones públicas.</li></ul>
<b>Comprensión escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Identificar información relevante en un texto expositivo.</li></ul>

### 4.3. Contenidos de aprendizaje

---

<b>Funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ofrecer servicios</li><li>- Anunciar y convencer</li><li>- Debatir</li></ul>
<b>Léxico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Falsos amigos<ul style="list-style-type: none"><li>○ Gastronomía</li><li>○ Edificación e inmuebles</li><li>○ Varios</li></ul></li></ul>
<b>Gramática</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tiempos verbales<ul style="list-style-type: none"><li>○ Imperativo</li><li>○ Presente de subjuntivo (en estructuras)</li></ul></li><li>- Estructuras de prohibición y de permiso:<ul style="list-style-type: none"><li>○ <i>Se prohíbe/se permite</i></li><li>○ <i>(No) está permitido</i></li><li>○ <i>Está prohibido</i></li></ul><div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"><ul style="list-style-type: none"><li>+ SN</li><li>+ infinitivo</li><li>+ <i>que</i> + subjuntivo</li></ul></div></li><li>- Estructuras de certeza:<ul style="list-style-type: none"><li>○ <i>Seguro que...</i></li></ul></li></ul>
<b>Géneros discursivos y productos textuales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Textos electrónicos</li><li>- Presentaciones públicas</li><li>- Conversaciones cara a cara</li><li>- Debates grupales</li></ul>
<b>Contenidos socioculturales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tradiciones festivas en España</li><li>- Costumbres sociales en España</li><li>- Gastronomía española</li></ul>

---

#### 4.4. Organización del espacio y el tiempo

La presente propuesta se desarrollará a lo largo de 8 sesiones de una hora y media cada una en un periodo de cuatro semanas. Así, la propuesta ocupará cuatro semanas del plan de estudios, como se muestra en la *Tabla 8*.

Asimismo, esta unidad está diseñada para llevarse a cabo en un aula. Dicha aula debe permitir la movilidad del estudiante para la formación de grupos y disponer de ciertos recursos y materiales para facilitar la actuación en las actividades que se proponen.

**Tabla 9**

*Planificación temporal de la propuesta didáctica*

	<b>Lunes</b>	<b>Martes</b>	<b>Miércoles</b>	<b>Jueves</b>	<b>Viernes</b>
<b>Semana 1</b>	—	Sesión 1	—	Sesión 2	—
<b>Semana 2</b>	—	Sesión 3	—	Sesión 4	—
<b>Semana 3</b>	—	Sesión 5	—	Sesión 6	—
<b>Semana 4</b>	—	Sesión 7	—	Sesión 8	—

En el siguiente punto se detallan los recursos que se necesitarán para llevar a cabo la propuesta.

## 4.5. Recursos materiales

Para la realización de esta unidad se necesitarán varios recursos materiales que se pueden clasificar en dos grupos: los *recursos del aula*, y los *recursos de apoyo didáctico*. Los recursos del aula, por un lado, que son aquellos que servirán de apoyo al docente y al alumno para desarrollar la unidad de forma cómoda; y los recursos de apoyo didáctico, por otro lado, que son aquellos que se han diseñado específicamente para esta propuesta y que se presentan como parte del desarrollo de la unidad.

### **Recursos del aula**

- Pizarra
- Proyector o pantalla

---

### **Recursos de apoyo didáctico**

- Texto expositivo del caso
- Preguntas de análisis del caso
- Respuesta al correo electrónico
- Estructuras gramaticales para la elaboración de un anuncio publicitario
- Rúbricas de evaluación, coevaluación y autoevaluación

## 4.6. Secuencia de actividades

Se han agrupado las sesiones por semanas de docencia y se han utilizado tablas que distribuyen la información en tres columnas de la siguiente manera: se presenta el título del ejercicio, la duración y la descripción de cada actividad. Algunas de las casillas se han destacado en color morado para indicar que son actividades con materiales que deberá proporcionar el profesor.

### PRIMERA SEMANA

#### Sesión 1

<b>ACTIVIDAD</b>		<b>DESCRIPCIÓN</b>
Introducción a la unidad	10 min.	El profesor introducirá la unidad y explicará al alumno el tipo de metodología al que se va a enfrentar durante las próximas cuatro semanas. Es el momento de señalar de las diferencias con el método convencional y de motivar al estudiante y pedir su colaboración para las futuras actividades.
Introducción del caso	30 min.	Presentación de contenidos. El profesor introducirá la unidad y entregará la documentación del caso, explicando qué deberán realizar con él. Actividad de lectura. Cada alumno recibirá una copia del texto y deberán leerlo con atención de forma individual (véase <i>Anexo 1</i> ).
Análisis del caso con listado de preguntas	30 min.	Actividad de reflexión. Los alumnos deberán analizar el caso de forma individual con la ayuda de las preguntas elaboradas por el profesor (véase <i>Figura 1</i> ).

Formación de grupos y puesta en común	20 min.	Actividad de razonamiento.  Los alumnos deberán escoger los futuros grupos de trabajo (de 3 personas) y poner en común las respuestas de su análisis con los miembros del grupo.
---------------------------------------	---------	--

## Sesión 2

ACTIVIDAD		DESCRIPCIÓN
Instrucciones para la redacción de un correo electrónico formal	20 min.	Presentación de contenidos.  El profesor proporcionará a los alumnos las instrucciones para la redacción de un correo electrónico formal (véase <i>Anexo 3</i> ) en el que deberán ofrecer los servicios a la empresa del caso, bien proyectándolas en la pizarra o bien entregando una copia a cada alumno. Las instrucciones se deberán exponer de forma clara y explicar cada punto para evitar futuras confusiones.
Elaboración del correo electrónico	40 min.	Actividad de producción escrita.  Junto con su grupo de trabajo, el alumno deberá redactar un correo electrónico que siga las instrucciones previamente expuestas por el profesor y presentar el producto final revisado al final de la sesión.
Puesta en común de los correos electrónicos	30 min.	Actividad de análisis y valoración.  Los alumnos deberán presentar sus textos finales y exponer al resto de la clase los servicios que han decidido ofrecer en el correo que han redactado.

## SEGUNDA SEMANA

### Sesión 3

ACTIVIDAD		DESCRIPCIÓN
Análisis de los falsos amigos del caso	30 min.	<p>Actividad de análisis y reflexión.</p> <p>El profesor comentará los falsos amigos que han aparecido en el caso y la capacidad de detección en general de los alumnos, que habrá quedado reflejada en la actividad de análisis del caso y en la redacción del correo electrónico.</p>
Respuesta al correo electrónico	20 min.	<p>Presentación de contenidos.</p> <p>El profesor proporcionará la respuesta predeterminada a todos los grupos, en la que se expone la elaboración de un anuncio publicitario de su propuesta (véase <i>Figura 2</i>). El alumno deberá leer atentamente lo que se le pide y, por grupos, tomar una decisión acerca de cuál será su plan de acción.</p>
Planificación de la propuesta y elección de contenidos	40 min.	<p>Una vez han decidido qué camino van a tomar y de qué va a tratar su propuesta, los alumnos deberán planificar la estructura de su presentación y los contenidos que incluirán en ella.</p>

#### Sesión 4

<b>ACTIVIDAD</b>		<b>DESCRIPCIÓN</b>
Muestra de estructuras gramaticales	30 min.	Presentación de contenidos.  El profesor mostrará algunas estructuras y contenidos gramaticales ya conocidos por el alumno que pueden resultar útiles para la realización de su anuncio publicitario (véase <i>Anexo 4</i> ). Para ello, se servirá de un soporte visual, ya sea una pizarra o bien una presentación digital.
Planificación y elaboración de la propuesta	1h	Actividad de elaboración.  Durante la última hora de esta sesión, los diferentes grupos deberán empezar a desarrollar y diseñar su propuesta. Para ello, será necesario disponer de materiales creativos y ordenadores para crear presentaciones digitales.

#### TERCERA SEMANA

#### Sesión 5

<b>ACTIVIDAD</b>		<b>DESCRIPCIÓN</b>
Elaboración de sus propuestas	1 h 30 min.	La quinta sesión se dedicará a la elaboración de la propuesta creativa. Al finalizar la clase, las propuestas deberían quedar terminadas y listas para presentar en la siguiente sesión.

## Sesión 6

<b>ACTIVIDAD</b>		<b>DESCRIPCIÓN</b>
Presentación de sus propuestas y coevaluación con rúbrica adaptada	1 h 30 min.	Actividad de exposición y evaluación. El alumno, junto con sus grupos, deberá exponer su propuesta de anuncio publicitario al resto del grupo plenario mediante una presentación bien en formato digital o bien mediante el uso de folletos o cualquier soporte visual, según el formato que hayan escogido. El resto de los alumnos, de forma individual, deberán analizar y evaluar las presentaciones detectando los puntos fuertes y mejorables de cada proyecto, sirviéndose de la ayuda de una rúbrica proporcionada por el profesor al inicio de la sesión (véase <i>Tabla 6</i> ).

## CUARTA SEMANA

### Sesión 7

<b>ACTIVIDAD</b>		<b>DESCRIPCIÓN</b>
Puesta en común de las evaluaciones a los compañeros	30 min.	Tras haber analizado y evaluado las presentaciones de los compañeros en la sesión anterior, los alumnos deberán utilizar sus rúbricas para poner en común sus percepciones con sus compañeros, de forma oral, y ampliar las evaluaciones que consideren oportunas haciendo uso del razonamiento y valoración crítico.
Decisión individual de la propuesta más acertada	20 min.	Una vez ampliadas las valoraciones de los proyectos, el profesor pedirá a los alumnos que se posicionen en el rol del dueño de la empresa

---

del caso y determinen qué propuesta creen que se adecúa mejor a las necesidades del caso.

Instrucciones para un debate formal

y planificación de los argumentos

El profesor dará indicaciones a los alumnos sobre cómo realizar un debate formal y cómo deben actuar para argumentar sus opiniones.

---

## Sesión 8

<b>ACTIVIDAD</b>		<b>DESCRIPCIÓN</b>
Mesa redonda	1 h.	<p>Actividad de interacción oral.</p> <p>Inicialmente se planificará el tema que se tratará y el orden de presentación, y se definirán los roles de la mesa redonda: el moderador y los participantes. Seguidamente, se organizará la mesa redonda, con un grupo de 8 alumnos y otro de 7. Finalmente, se desarrollará la mesa redonda, con una breve introducción por parte del moderador de cada grupo, en la que definirá los tiempos asignados para exponer y la normativa para intervenir.</p>
Autoevaluación	30 min.	<p>Actividad de evaluación.</p> <p>El alumno deberá analizar y evaluar sus actuaciones durante la unidad didáctica, así como medir su progreso y tomar conciencia del grado de responsabilidad que ha asumido a lo largo de las sesiones. Esta evaluación se llevará a cabo mediante un cuestionario que proporcionará el profesor (véase <i>Tabla 7</i>).</p>

## 4.7. Evaluación

En la actual propuesta didáctica se combina la evaluación por parte del profesor, la coevaluación y la autoevaluación en distintos ejercicios y etapas del proceso de aprendizaje. A lo largo de la unidad, los alumnos desarrollarán distintas actividades que se evaluarán con rúbricas que han sido creadas específicamente para esta unidad. El objetivo de esta propuesta no es tanto obtener una calificación final, sino la evaluación del desarrollo de cada una de las actividades y el progreso del alumno a lo largo de las 8 sesiones. A continuación, se clasifican las actividades evaluativas según el tipo de evaluación:

<b>Evaluación por parte del profesor</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Redacción de un correo electrónico profesional</li><li>▪ Presentación del proyecto publicitario</li><li>▪ Mesa redonda</li></ul>
<b>Coevaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Presentación de los proyectos grupales</li></ul>
<b>Autoevaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Cuestionario al final de la unidad</li></ul>

Cada actividad evaluada por el profesor se valorará con una rúbrica que otorgará una puntuación sobre 10 puntos (ver *Tablas 3, 4 y 5*), mientras que la coevaluación (ver *Tabla 6*) y la autoevaluación (ver *Tabla 7*) no se han diseñado para adjudicar una calificación, sino para analizar y valorar el proceso de elaboración y desarrollo de la actividad.

## 5. Conclusiones y limitaciones de la propuesta

Al inicio de este trabajo se plantean dos preguntas cruciales para la elaboración de este proyecto. Si se retoma la primera pregunta, *¿Qué falsos amigos entre el portugués y el español son adecuados para integrar en un nivel intermedio con estudiantes lusófonos?* Durante el proceso de elaboración de la actual propuesta didáctica se ha podido comprobar que existe una gran dificultad para hallar materiales que resulten útiles para el docente a la hora de elaborar un programa didáctico enfocado a lusohablantes aprendientes de ELE que trabaje los falsos amigos de forma gradual. La investigación detrás de este proyecto nos permite reforzar las palabras de Fidalgo Enríquez (2016) — señaladas en el marco teórico—, que exponía que existen ilimitadas listas de falsos amigos entre ambas lenguas, pero no se encuentran clasificaciones por temática ni nivel de conocimientos que estén al alcance del docente de ELE. La extensa mayoría de materiales que se han podido localizar para este proyecto consisten en vastas listas de falsos amigos dispuestos por orden alfabético y traducidos entre lenguas, pero sin ningún tipo de distinción en cuanto al grado de dificultad o el modo de empleo. Así pues, no existe un grupo o listado de falsos amigos estipulado para cada nivel de enseñanza, y poder distinguir qué falsos amigos se deben estudiar en un nivel en concreto resulta un trabajo articulado y complejo para el docente.

Por lo que se refiere a la segunda parte de la cuestión que se plantea al inicio, dice así *¿es posible trabajar estos falsos amigos en el aula de ELE con un método de casos?* Dado que es un método que generalmente está enfocado a fines específicos. Se ha constatado, mediante la propuesta elaborada en este proyecto, que el método de casos es un método beneficioso y rentable para trabajar numerosos contenidos e integrar varias destrezas de forma dinámica, que sigan un orden lógico y con un objetivo que el alumno conoce y pretende alcanzar. Aunque, debido a la especificidad de los casos, es mucho

más habitual el empleo de esta metodología en el ámbito del EFE, por medio de la elaboración del actual proyecto se ha demostrado que es posible emplearlo con casos más generales y temáticas no específicas ni propias de una sola profesión. La facilidad que proporciona el método de casos para adaptarse a cualquier temática y campo de aprendizaje es un punto fuerte en la conclusión de que es un método provechoso para su aplicación en ELE. Ahora bien, en cuanto al estudio de falsos amigos bajo esta metodología, es cierto que su proveimiento por parte del docente es limitado, ya que se trata de un método inductivo en el que el aprendizaje deriva del criterio del propio alumno. Sin embargo, el método de casos permite al estudiante agrupar las unidades léxicas en contextos que facilitan su vinculación con escenarios específicos, como proponía Brown (2011) en el marco teórico, hecho que resulta muy favorable para el aprendizaje de estos términos. Además, este método propicia que el estudiante se involucre en las actividades de forma directa y participe en proyectos originales que él mismo escoge. Así pues, el docente debe saber aprovechar la motivación y el nivel de implicación del alumno para integrar los falsos amigos adecuados con el fin de que este los absorba en un contexto útil y real.

Asimismo, cabe destacar que los objetivos específicos del presente trabajo se han alcanzado debidamente, puesto que se ha conseguido elaborar una propuesta didáctica que no solo engloba la enseñanza de un grupo de falsos amigos específico, sino que aborda otros contenidos gramaticales adecuados al nivel de aprendizaje del grupo en cuestión y los integra con la práctica de destrezas orales, escritas, productivas y receptivas en el marco del método de casos. Además, mediante la aplicación de este método, que potencia el aprendizaje inductivo, se ha pretendido estimular la motivación y la originalidad del alumno desde el inicio de la unidad al permitirle decidir qué tipo de proyecto quiere llevar a cabo en todo momento. Es, precisamente, gracias al aprendizaje

inductivo que el alumno ha debido adquirir responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, y, por medio de ejercicios en los que se demandaba la toma de decisiones individual, se ha potenciado su autonomía.

Ahora bien, del presente trabajo se han podido derivar otras conclusiones que atañen a cuestiones distintas. La primera de ellas consiste en la importancia de reparar en los falsos amigos en el aula de ELE para lusohablantes, ya que las confusiones que genera este tipo de unidades léxicas son uno de los errores más notorios en la producción del español por parte de estudiantes lusófonos, como se explicaba en el marco teórico. En segundo lugar, mediante este proyecto se ha pretendido cubrir la falta de información sobre cómo se deben enseñar estos falsos amigos en el aula de ELE. Esta problemática se deba, quizás, a la falta de materiales que clasifican los falsos amigos según la temática y el nivel de conocimientos en el que se deberían impartir. Dicha clasificación supondría el primer escalón en el asunto de cómo enseñar los falsos amigos.

Es necesario mencionar, en último lugar, que ha habido ciertas limitaciones a la hora de elaborar esta propuesta. La primera de ellas es la dificultad para encontrar información y material sobre el método de casos aplicado al aula de ELE. Si bien es cierto que es un método mucho más común en el ámbito del EFE, resulta cuanto menos sorprendente que apenas se encuentren materiales de ELE que apliquen este método y desarrollen casos de temáticas generales y amplias. En segundo lugar, la mayor limitación de este proyecto ha sido no poder poner en práctica la unidad didáctica con un grupo real de estas características. Como se ha mencionado anteriormente, la pandemia ha imposibilitado la práctica de esta unidad didáctica, y eso impide extraer conclusiones específicas sobre el funcionamiento y la viabilidad de la propuesta en sí. Por último, los materiales disponibles en España que abordan la enseñanza del ELE a estudiantes

lusófonos son limitados, y durante la elaboración de este proyecto se ha echado en falta la posibilidad de analizar materiales enfocados específicamente a este sector para comprobar si existen clasificaciones más elaboradas con respecto a los falsos amigos.

En suma, podemos concluir que a pesar de las limitaciones que ha experimentado este trabajo, se ha conseguido elaborar una propuesta que no solo ha sido capaz de integrar los contenidos léxicos que se pretendían tratar desde el inicio en una metodología poco habitual en ELE, sino que, además, permite combinar actividades variadas que trabajan destrezas distintas y fomenta la creatividad del alumno mediante actividades de libre desarrollo inventivo. Asimismo, el hecho de que el material que se utiliza durante el desarrollo de las actividades se haya confeccionado exclusivamente para esta propuesta, la enriquece y la convierte en una unidad singular e innovadora adecuada para su empleo en aula de ELE dirigida a lusohablantes.

## **6. Futuras líneas de trabajo**

Se han identificado ciertos obstáculos y carencias que dificultan el trabajo del investigador a raíz del análisis de las limitaciones que han surgido durante la elaboración de este trabajo. A continuación, se proponen posibles líneas de investigación y de trabajo que resultarían de utilidad en el futuro a docentes e investigadores del ámbito del ELE.

En primer lugar, durante la elaboración de este trabajo se ha podido observar que apenas existen materiales que apliquen el método de casos en el ámbito del ELE. Resultaría favorable realizar una exploración de posibles materias o tópicos que se pueden trabajar mediante casos en el aula de ELE y que no resulten tan específicos como para aplicarlos al EFE.

En segundo lugar, se han considerado necesarias dos futuras líneas de trabajo. Por un lado, la elaboración de listas que organicen los falsos amigos entre el portugués y el español según criterios como la rentabilidad, el nivel de conocimiento o la temática resultaría especialmente útil para el docente a la hora de diseñar y planificar unidades didácticas que trabajen el léxico específico en alumnos lusófonos de cualquier nivel. Por otro lado, la revisión del material real que se aplica en las universidades lusófonas en las que se imparte el ELE podría servir para analizar en qué medida se enseñan los falsos amigos y qué procedimientos se siguen para estimular el aprendizaje de este tipo de léxico.

## 7. Bibliografía

- Abal, B. P., Martínez, B. G., Alonso, M. B. P. y Romero, G. P. de O. (2004). De las tareas al enfoque por tareas: Aspectos metodológicos y programáticos. *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros [Archivo de ordenador] : teoría y práctica : Río de Janeiro, 25 y 26 de junio de 2004, 2004, ISBN 85-99010-01-8, págs. 94-106, 94-106.*  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147122>
- Aguirre, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (Primera edición, 2004, pp. 643-664). SGEL.
- Alejaldre-Biel, L. (2016). Reflexión sobre la situación de la enseñanza del español en África Subsahariana y los factores que impulsan su expansión. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 20.  
<https://doi.org/10.24197/ogigia.20.2016.49-69>
- Álvarez Bernárdez, P. R. y Monereo i Font, C. (2016). Formación del profesorado de ELE y evaluación: Construcción de una guía para autentificar pruebas de español lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 25, 163-177.
- Berritzegune Nagusia. (2018). *Elaboración y evaluación de unidades didácticas en el nuevo marco educativo.*  
<https://www.amarauna.euskadi.eus/es/recurso/elaboracion-y-evaluacion-de-unidades-didacticas/7899d2bd-8fc3-4a2f-ba4a-54a5698b02f1>
- Brown, A. (2011). “Estoy embarazado”: Falsos amigos entre portugués y español a la luz de su frecuencia y etimología. *Anuario brasileño de estudios hispánicos XXI*, 13-36.

- Carlucci, L. y Ferrero, A. M. D. (2007). Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica. *Sendeban*, 18, 159-190.  
<https://doi.org/10.30827/sendeban.v18i0.689>
- Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua.*, 10, 23-35.
- Catalá Hall, A. (2021). *Cómo escribir un correo electrónico*. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Chávez, A. (2003). *El método de proyectos: Una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cordeiro, D. M. y Lima Moreira, G. (2017). La enseñanza del español en Brasil: Presente, pasado y futuro. Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres. 25, 11.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2013). *Aula 3*. Curso de español. Libro del alumno. Nueva edición. Barcelona: Editorial Difusión.
- CVC Centro Virtual Cervantes. (2008a). *Diccionario de términos clave de ELE. Análisis de necesidades*. Instituto Cervantes. Recuperado 8 de diciembre de 2021, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisis\\_necesidades.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisis_necesidades.htm)
- . (2008b). *Diccionario de términos clave de ELE. Currículo*. Instituto Cervantes. Recuperado 21 de diciembre de 2021, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/curriculo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm)
- . (2008c). *Diccionario de términos clave de ELE. Falsos amigos*. Instituto Cervantes. Recuperado 8 de noviembre de 2021, de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/falsosamigos.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm)

—————. (2008d). *Diccionario de términos clave de ELE. Interlengua*. Instituto Cervantes. Recuperado 1 de noviembre de 2021, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

—————. (2008e). *Diccionario de términos clave de ELE. Trabajo por proyectos*. Instituto Cervantes. Recuperado 5 de diciembre de 2021, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm)

—————. (2008f). *Diccionario de términos clave de ELE. Fiabilidad*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/fiabilidad.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fiabilidad.htm)

—————. (2008g). *Diccionario de términos clave de ELE. Metodología*. Instituto Cervantes. Recuperado 25 de diciembre de 2021, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodologia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologia.htm)

Díaz, A. M. D. (2019). *Falsos Amigos (Portuguese/Spanish—Spanish Portuguese)* (2ª edición). LIDEL.

Díez Gutiérrez, E. J. (s. f.). *Unidades Didácticas*. Área Didáctica y Organización Educativa. Universidad de León. Recuperado 6 de diciembre de 2021, de <http://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/UD.htm>

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje 1. *MarcoELE. Escuela oficial de idiomas «Jesús Maestro», Madrid*, 133-148.
- Fidalgo Enríquez, F. J. (2016). «Falsos amigos. ¡Ya llega! O mejor, ¡Ya basta!» En *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/portugal/dam/jcr:0698f299-82c8-4a9e-b37d-590e9fa11e8a/retos-2016-final2.pdf>
- Gómez Bautista, A. (2012). *Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español: Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y los préstamos*.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/98821>
- González Sánchez, A. y Valencia Guerra, U. (2015). La enseñanza de español en África Subsahariana. Capítulo 18: El español en Mozambique. *Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes*. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo18.htm>
- González Sánchez, M. (2016). *TFM: Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: Últimas aportaciones y perspectivas de futuro* [Trabajo Fin de Máster en Formación de profesores de español como segunda lengua, UNED].  
[http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez/Gonzalez\\_Sanchez\\_Maria\\_TFM.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez/Gonzalez_Sanchez_Maria_TFM.pdf)
- Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA-UPV). (2004). *Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades*.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: Una propuesta de formalización. *Aula de innovación educativa, 1*, 13-15.
- ICESI. (2008). *El método de casos*. Universidad Icesi, Colombia.

- Instituto Cervantes. (2002). Capítulo 9. La evaluación. En *Marco Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_09.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_09.htm)
- (2002b). *Marco Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_04.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm)
- . (2013). *El español: Una lengua viva. Informe 2013*. (p. 82). [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2013.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2013.pdf)
- . (2019). *El español, una lengua que hablan 580 millones de personas, 483 millones de ellos nativos*. [https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2019/noticias/presentacion\\_anuario\\_madrid.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2019/noticias/presentacion_anuario_madrid.htm)
- . (2021). *El español: Una lengua viva. Informe 2021*. (p. 86). [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2021.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf)
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). *Historia del Método de Casos*. [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/casos/historia.htm](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/historia.htm)
- Jerez Naranjo, Y. V. y Garófalo Hernández, A. A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las Telecomunicaciones. *Ingeniería Electrónica, Automática y Comunicaciones*, 33(3), 1-7.
- Llanes Ordóñez, J. y Massot Lafón, I. (2014). Capítulo 5. Evaluar a través de los estudios de casos. En N. Pérez-Escoda, *Metodología del caso en orientación*. (Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), pp. 52-65).

<http://hdl.handle.net/2445/52210>

- Long, M. H. (Ed.). (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299>
- López García, M. P. (2020). *Las Unidades Didácticas en el ámbito de la enseñanza de ELE: Componentes para su aplicación en el aula*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63689>
- López Regojo, Y. (2017). La coevaluación y la autoevaluación en el aula de ELE. *Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes.*, 143-147.
- Martín Peris, E. (1998). El profesor de lenguas: Papel y funciones. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura, 1998, ISBN 84-85840-73-9, págs. 87-100, 87-100*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=980092>
- MEC. (1992). *Materiales para la reforma. Educación secundaria obligatoria. (Cajas rojas)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional Orientaciones didácticas. Madrid. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/materiales-para-la-reforma-educacion-secundaria-obligatoria-cajas-rojas/educacion-secundaria/1046>
- Mira, A. R. (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Universidad de Évora*, 23.
- Moncada Valdez, C. (2015). *CVC. La enseñanza de español en África Subsahariana, capítulo 2: Situación del español en Angola*. Instituto Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo2.htm>
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2.

- Moreno Fernández, F. (2013). El peso de la lengua española en el mundo. *Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes*.  
[https://cvc.cervantes.es/lengua/peso\\_lengua/moreno.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/peso_lengua/moreno.htm)
- Neila González, G. (2010). Aplicación del método de los casos en la enseñanza de EFE: El caso del español de los negocios. (Memoria de máster). MarcoELE. Universidad de Jaén. [https://marcoele.com/descargas/11/neila\\_casos.pdf](https://marcoele.com/descargas/11/neila_casos.pdf)
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.
- . (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=238854>
- Pérez Hernández, A. F., Pérez Arellano, P. y García Sastré, J. A. (2015). Los objetivos generales y particulares en los programas educativos de las asignaturas UJAT: Un diagnóstico sintáctico y semántico. *Perspectivas Docentes*, 59, 28-34.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Piquer, M. J. L. (1998). La enseñanza del español a extranjeros: Método del caso. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros : actas del VII Congreso de ASELE, 1998, ISBN 84-89492-93-X, págs. 531-538, 531-538*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892958>
- Ribé, R. (1989). «La enseñanza del inglés por proyectos» En *Educación Abierta: Aspectos didácticos del inglés* (Vol. 3). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Richards, J. C., Platt, H. y Platt, J. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* (Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal). Ariel.
- Richterich, R. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*.

Pergamon Press.

- Rodilla Rivas, S. (2015). *CVC. La enseñanza de español en África Subsahariana, capítulo 6: El español en Cabo Verde: Situación actual y perspectivas futuras*. Instituto Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo6.htm>
- Rodríguez-Bonces, M. y Rodríguez-Bonces, J. (2010). Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 165-178.
- Serrano Avilés, J. (2015). *CVC. La enseñanza de español en África Subsahariana, capítulo 1: La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas*. Instituto Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm>
- Simões Colla, G. C. (2016). *La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil, Mozambique). - Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica* [Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39998/1/T37944.pdf>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Taba, H. (1962). *Curriculum; theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tano, M. (2015). Consideraciones previas del análisis de necesidades en EFE para el alumnado de ingeniería. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno, 2015, ISBN 978-84-608-5228-5.*, 953-968. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426232>
- TEC de Monterrey. (s. f.). *Método de Casos. Técnicas Didácticas. Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes*. Dirección de Investigación e Innovación Educativa, México.

- Torijano Pérez, J. A. (2008). El aprendizaje del léxico español en los estudiantes lusófonos. *Revista de Lexicografía*, 14.  
<https://doi.org/10.17979/rlex.2008.14.0.3844>
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria* (Secretaría General Técnica, Ed.). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-basado-en-proyectos-infantil-primaria-y-secundaria/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria-material-didactico/20588>
- Vidal Llorens, N. y Ribe Queralt, R. (1993). *Project Work Step by Step*. Macmillan Education.
- VV.AA. y Direção-Geral da Tradução — Comisión Europea (2015). Lista de falsos amigos português-español, español-portugués. *Publicado en «A folha» n.º47 y «Puntoycoma» n.º 142*.  
[https://ec.europa.eu/translation/portuguese/magazine/documents/folha47\\_lista\\_pt.pdf](https://ec.europa.eu/translation/portuguese/magazine/documents/folha47_lista_pt.pdf)
- Weber, E. (1997). *Roundtable Learning: Building Understanding Through Enhanced MI Strategies*. Zephyr Press.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27, 1-19.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task Based Learning*. Longman Group.
- Wilson, S. (1979). Explorations of the Usefulness of Case Study Evaluations. *Evaluation Quarterly*, 3(3), 446-459.  
<https://doi.org/10.1177/0193841X7900300307>
- Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press.

Zanón, J. (1990). *CVC. Antologías de textos de didáctica del español. El enfoque por tareas (I)*. Instituto Cervantes.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/zanon05.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon05.htm)

## Anexos

### Anexo 1. Texto del caso “La noche de fin de año”

La empresa EventosYCelebraciones S.A es una de las empresas más importantes de organización de eventos y fiestas en España con sede en Barcelona, donde se encuentran sus oficinas centrales. Esta empresa celebra cada año su evento más esperado, la noche de fin de año, uno de los eventos más populares en fechas navideñas y de los más importantes para la empresa económicamente. La expectación que genera este evento es muy grande y es raro que la gente no hable de la fiesta.

El evento de fin de año que organiza EventosYCelebraciones S.A se realiza en la masía Vallvidrera desde el año 2015, ya que la empresa tiene un acuerdo con ese local para realizarlo allí hasta el año 2023. Esta masía tiene capacidad para 200 personas y cuenta con dos plantas de 300 m<sup>2</sup> (600 m<sup>2</sup> en total). En la planta baja, justo en la entrada, hay un gran mostrador, donde siempre hay un empleado que se encarga de asistir a los invitados ante cualquier necesidad. En esta planta también se encuentran el salón principal, las cocinas, y los aseos para hombres y para mujeres. En la segunda planta se encuentra el espacio principal, aseos y habitaciones más pequeñas habilitadas para la realización de talleres y otras actividades lúdicas según el evento que se celebra. Esta planta también cuenta con un balcón de 10 m<sup>2</sup> en la parte delantera, donde los comensales suelen salir si no hace demasiado frío. Además, la masía dispone de un sótano acondicionado a modo de bodega, que también se pone a disposición de EventosYCelebraciones S.A la noche de fin de año.

La ubicación de la masía es excelente para celebrar eventos porque no hay viviendas alrededor, no suele haber problemas con el volumen de la música y resulta fácil aparcar en la explanada que hay enfrente del lugar. Sin embargo, está un poco alejada de la ciudad y resulta complicado acceder en transporte público.

Para poder realizar el evento, la empresa EventosYCelebraciones S.A cuenta con veinte camareros, doce empleados de limpieza y algunos voluntarios más que

pueden ayudar con la logística del evento. También cuentan con un equipo de cocineros que se encargan de realizar el famoso menú para la cena de fin de año. Los invitados siempre agradecen el trato exquisito que reciben por parte de los organizadores del evento y los empleados.

El número de invitados que asiste cada año al evento ronda las 150 personas. La gran mayoría son familias grandes que acuden con niños y ancianos. Sin embargo, el interés de las familias para asistir al evento ha disminuido debido a que no ha sido posible realizar el evento en los años 2020 y 2021 por las restricciones impuestas a raíz de la pandemia de la COVID-19.

Este año, EventosYCelebraciones S.A planea volver con una propuesta innovadora. Para el evento de este año quieren cambiar el menú y sorprender con una idea renovada y más moderna. El equipo de cocineros ha elaborado una selección de los ingredientes que suelen tener más éxito en eventos anteriores para realizar el menú.

Filete de ternera	Pez espada	Setas	Almejas
Guisos de legumbres	Pulpo	Bogavante	

Entre las nuevas medidas implementadas a raíz de la COVID-19 se encuentra el uso de cubertería y vasos desechables. De esta manera, también se contribuye a la realización de un evento más sostenible con el medio ambiente.

Debido a que en los últimos años no se ha podido celebrar el evento y que actualmente algunos de los comensales habituales han perdido el interés, EventosYCelebraciones S.A necesita un plan para promocionar el evento y conseguir que se acerquen más personas. EventosYCelebraciones S.A tiene perfiles en Instagram, Facebook, Twitter y YouTube, pero no cuentan con muchos seguidores, las últimas publicaciones se realizaron hace más de un año.

A fecha de hoy, 20 de enero de 2022, EventosYCelebraciones S.A tiene dificultades para organizar el evento de fin de año debido a la salida de varios

trabajadores de la empresa y la organización de otros eventos de fin de año por parte de otras empresas competidoras.

Debido a las dificultades para organizar el evento, EventosYCelebraciones S.A necesita la ayuda de una empresa que sepa identificar qué problemas tiene EventosYCelebraciones S.A para realizar el evento de fin de año 2022 y que proponga una solución que la haga triunfar por encima de la competencia.

¿Qué recomendaciones y propuestas debería presentar la empresa para ayudar a EventosYCelebraciones S.A a realizar el evento de fin de año de 2022?

## Anexo 2. Análisis de los elementos del caso “La noche de fin de año”

La empresa EventosYCelebraciones S.A es una de las empresas más importantes de organización de eventos y fiestas en España con sede en Barcelona, donde se encuentran sus **oficinas** centrales. Esta empresa celebra cada año su evento más esperado, la noche de fin de año, uno de los eventos más populares en **fechas** navideñas y de los más importantes para la empresa económicamente. La expectación que genera este evento es muy grande y es **raro** que la gente no hable de la fiesta.

El evento de fin de año que organiza EventosYCelebraciones S.A se realiza en la masía Vallvidrera desde el año 2015, ya que la empresa tiene un acuerdo con ese **local** para realizarlo allí hasta el año 2023. Esta masía tiene capacidad para 200 personas y cuenta con dos plantas de 300 m<sup>2</sup> (600 m<sup>2</sup> en total). En la **planta baja**, justo en la entrada, hay un gran **mostrador**, donde siempre hay un empleado que se encarga de asistir a los invitados ante cualquier necesidad. En esta planta también se encuentran el salón principal, las cocinas, y los aseos para hombres y para mujeres. En la segunda **planta** se encuentra el espacio principal, aseos y habitaciones más pequeñas habilitadas para la realización de **talleres** y otras actividades lúdicas según el evento que se celebra. Esta planta también cuenta con un **balcón** de 10 m<sup>2</sup> en la parte delantera, donde los comensales suelen salir si no hace demasiado frío. Además, la masía dispone de un sótano acondicionado a modo de **bodega**, que también se pone a disposición de EventosYCelebraciones S.A la noche de fin de año.

La ubicación de la masía es excelente para celebrar eventos porque no hay viviendas alrededor, no suele haber problemas con el volumen de la música y resulta fácil aparcar en la **explanada** que hay enfrente del lugar. Sin embargo, está un poco **alejada** de la ciudad y resulta complicado acceder en transporte público.

Para poder realizar el evento, la empresa EventosYCelebraciones S.A cuenta con veinte **camareros**, **doce** empleados de limpieza y algunos voluntarios más que pueden ayudar con la logística del evento. También cuentan con un equipo de cocineros que se encargan de realizar el famoso menú para la **cena** de fin de año.

Los invitados siempre agradecen el trato **exquisito** que reciben por parte de los organizadores del evento y los empleados.

El número de invitados que asiste cada año al evento ronda las 150 personas. La gran mayoría son familias grandes que acuden con niños y ancianos. Sin embargo, el interés de las familias para asistir al evento ha disminuido debido a que no ha sido posible realizar el evento en los años 2020 y 2021 por las restricciones impuestas a raíz de la pandemia de la COVID-19.

Este año, EventosYCelebraciones S.A planea volver con una propuesta innovadora. Para el evento de este año quieren cambiar el menú y sorprender con una idea renovada y más moderna. El equipo de cocineros ha elaborado una selección de los ingredientes que suelen tener más éxito en eventos anteriores para realizar el menú.

**Filete** de ternera      **Pez espada**      **Setas**      **Almejas**  
Guisos de **legumbres**      **Pulpo**      **Bogavante**

Entre las nuevas medidas implementadas a raíz de la COVID-19 se encuentra el uso de cubertería y **vasos** desechables. De esta manera, también se contribuye a la realización de un evento más sostenible con el medio ambiente.

Debido a que en los últimos años no se ha podido celebrar el evento y que actualmente algunos de los comensales habituales han perdido el interés, EventosYCelebraciones S.A necesita un plan para promocionar el evento y conseguir que se acerquen más personas. EventosYCelebraciones S.A tiene perfiles en Instagram, Facebook, Twitter y YouTube, pero no cuentan con muchos seguidores, las últimas publicaciones se realizaron hace más de un año.

A **fecha** de hoy, 20 de enero de 2022, EventosYCelebraciones S.A tiene dificultades para organizar el evento de fin de año debido a la salida de varios trabajadores de la empresa y la organización de otros eventos de fin de año por parte de otras empresas competidoras.

Debido a las dificultades para organizar el evento, EventosYCelebraciones S.A necesita la ayuda de una empresa que sepa identificar qué problemas tiene EventosYCelebraciones S.A para realizar el evento de fin de año 2022 y que proponga una solución que la haga triunfar por encima de la competencia.

¿Qué recomendaciones y propuestas debería presentar la empresa para ayudar a EventosYCelebraciones S.A a realizar el evento de fin de año de 2022?

## Anexo 3. Instrucciones para la redacción del correo electrónico.

### Dirección

Se introduce el correo del destinatario.

### Asunto

Es lo primero que ve el lector. Debe ser corto y preciso.

### Saludo

Debe ser respetuoso y adecuado para el tipo de destinatario al que se escribe.

En español, detrás de los saludos colocamos dos puntos (:)

### Cuerpo del texto

Es recomendable dejar un espacio en blanco entre cada párrafo. Visualmente resulta más agradable.

Planifica el texto antes de escribirlo para obtener un resultado legible y entendible

- **Primer párrafo:** si el interlocutor no te conoce, aquí debes explicar quién eres y el motivo del correo.
- **Resto de párrafos:** Una idea por párrafo. La información debe ser breve, clara y directa.
- **Último párrafo:** Debe incluir alguna fórmula que haga referencia a la relación con el interlocutor, ya sea proponer mantener el contacto, pedir disculpas por las molestias o expresar deseos.

### Despedida

Debe tener el mismo tono y grado de formalidad que el saludo.

### Firma

Debe aparecer el nombre y apellidos de la persona que escribe, su puesto en la empresa y una firma.

Documento elaborado a partir del recurso *Cómo escribir un correo electrónico* de la Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC), redactado por Catalá Hall, A. (2021).

## Anexo 4. Estructuras gramaticales para la propuesta del proyecto.

### TIEMPOS VERBALES

#### Imperativo afirmativo

Formas regulares:

	-AR	-ER	-IR
(Tú)	canta	come	vive
(Usted)	cante	coma	viva
(Vosotros)	cantad	comed	vidid
(Ustedes)	canten	coman	vivan

La forma "tú" se obtiene al quitar la "-s" final de la forma correspondiente del presente.  
(Cantas → Canta)

La forma "vosotros/-as" se obtiene al reemplazar la "-r" final del infinitivo por una "-d".  
(Cantar → Cantad)

\* Existen verbos irregulares que no siguen esta regla. Por ejemplo:

poner → <b>pon</b>	hacer → <b>haz</b>	salir → <b>sal</b>	tener → <b>ten</b>
venir → <b>ven</b>	decir → <b>di</b>	ser → <b>sé</b>	ir → <b>ve</b>

Los pronombres se colocan detrás de la forma imperativa:

- Déjame las llaves de casa.
- Dile que no quiero ir a su fiesta.

#### Presente de subjuntivo (en estructuras)

Formas regulares:

	-AR	-ER	-IR
(yo)	Cante	Coma	Viva
(tú)	Cantes	Comas	Vivas
(él/ella/usted)	Cante	Coma	Viva
(nosotros/-as)	Cantemos	Comamos	Vivamos
(vosotros/-as)	Cantéis	Comáis	Viváis
(ellos/-as/ustedes)	Canten	Coman	Vivan

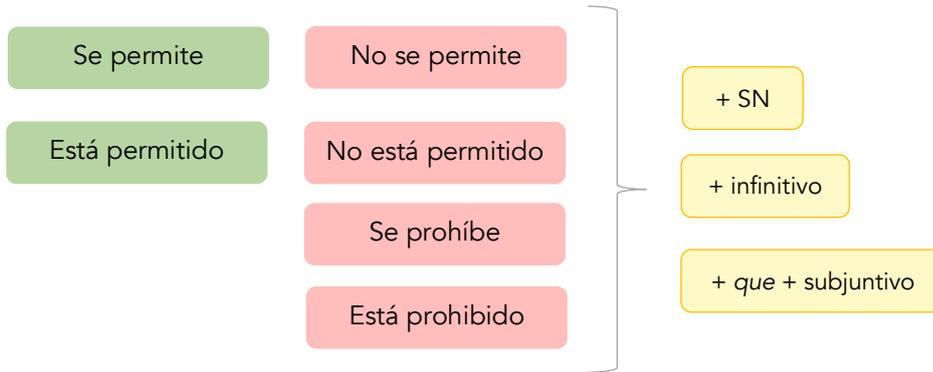
Las formas de tercera persona coinciden con el imperativo afirmativo de usted y ustedes.

Los cambios vocálicos en el presente de indicativo se mantienen en el presente de subjuntivo.

(Puedo → pueda)

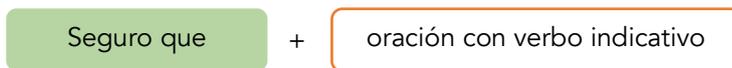
\* Existen verbos irregulares como **saber, ser, ir, estar, dar, haber...**

## ESTRUCTURAS DE PROHIBICIÓN Y DE PERMISO



- Está permitido el uso de teléfonos móviles.
- No se permite fumar dentro del local.
- Está prohibido que el conductor beba mientras conduce.

## ESTRUCTURAS DE CERTEZA



- Seguro que te encantará.
- Seguro que vendrá mucha gente.
- Seguro que le gusta el regalo.



A veces se utiliza el presente de indicativo con valor de futuro.

Documento elaborado a partir del manual *Aula 3, Nueva edición* de la editorial Difusión (2013).