



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**De Selinker a nivel C1:  
Camino a un material didáctico  
especializado**

**TESINA**

Que para obtener el título de

**Licenciada en Lengua y Literaturas Modernas  
(Letras Portuguesas)**

**P R E S E N T A**

Karla Mariana Rivas Salas

**DIRECTORA DE TESINA**

Dra. Eréndira Dolores Camarena Ortiz

**Ciudad Universitaria, CD. MX. 2022**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Para mis papás, hermanas y familia, por acompañarme; por ayudarme a llegar desde Brasil hasta Portugal y los próximos destinos.

Para mis profesores, Dra. Eréndira Camarena, Dra. Alma Miranda, Dra. Ana Rita Sousa, Dr. Ramón Chaverry, Mtro. Christopher Morales, Mtra. Anelly Mendoza, por su apoyo y tiempo.

Para el Compa, por todas las clases que tomamos juntos, por todo lo que aprendimos y seguiremos aprendiendo.

Para Memo, para Fer, para Mickey, para Ángeles, para Tania Olivares y también Tania Gayosso, quienes desde 2012 me han demostrado que la amistad es incondicional.

Para la amiga más dulce de todas, Anahí, por todos los dibujos hechos en el Servicio Social.

Para Oscar, Axel, Huidobro y César por cuidarme como a una hermana.

Para Regina, por enseñarme que siempre llega algo mejor.

Para Jaime, por crecer conmigo.

Para Horacio, por todo.

Para mí.

**PARA MANOLO**

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>16</b>
<b>PUNTO DE PARTIDA: LA CERTIFICACIÓN DAPLE .....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 EL EXAMEN Y SUS COMPETENCIAS.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 COMPETENCIAS A EVALUAR Y HABILIDADES PARA DEMOSTRAR POR LOS ASPIRANTES</b> <b>19</b>	
1.2.1 COMPETENCIA GRAMATICAL .....	22
1.2.2 FORMATO DEL COMPONENTE.....	23
<b>1.3 ELEMENTOS IMPLÍCITOS EN EL COMPONENTE.....</b>	<b>24</b>
<b>1.4 POSIBLES DIFICULTADES PARA UN HISPANOHABLANTE.....</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>27</b>
<b>PARADAS TÉCNICAS: LOS CONCEPTOS TEÓRICOS DE SELINKER.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 LA INTERLENGUA Y SU IMPACTO EN LA ADQUISICIÓN DEL PORTUGUÉS COMO SEGUNDA</b> <b>LENGUA: LA INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL EN LOS HISPANOHABLANTES CON UN NIVEL</b> <b>AVANZADO DE PORTUGUÉS.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 LA FOSILIZACIÓN Y SU PAPEL EN EL PERFECCIONAMIENTO DEL PORTUGUÉS COMO</b> <b>SEGUNDA LENGUA .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 EL INPUT COMPRENSIBLE Y SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO DE EJERCICIOS .....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>39</b>
<b>DESTINO: SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN LOS CONCEPTOS DE SELINKER .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 PRESENTACIÓN DE PROPUESTA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL COMPONENTE:</b> <b>PRODUÇÃO DE UM TEXTO PARA RESOLUÇÃO DE UMA TAREFA DO DOMÍNIO PÚBLICO,</b> <b>PROFISSIONAL OU EDUCATIVO .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 SECUENCIA DIDÁCTICA ESPECIALIZADA .....</b>	<b>43</b>
<b>3.3 ANÁLISIS DE CARTAS.....</b>	<b>45</b>
<b>3.4 REFLEXIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS.....</b>	<b>49</b>
<b>3.5 INTRODUCCIÓN A LA ESCRITURA DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO.....</b>	<b>62</b>
<b>3.6 PRODUCCIÓN AUTÓNOMA DE UNO DE LOS TRES TIPOS DE CARTAS .....</b>	<b>70</b>
<b>CONCLUSIÓN.....</b>	<b>74</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>77</b>

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta didáctica para el componente centrado en la expresión escrita (*Produção e Interpretação Escritas*) de la prueba *DAPLE* (*Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira*), nivel C1 del Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas. En la actualidad, el interés por aprender una lengua extranjera se encuentra en ascenso, por mencionar un ejemplo, es cada vez más frecuente que un segundo, e incluso un tercer idioma, sea un requisito indispensable en el ámbito profesional y académico. El estudio de otras lenguas va más allá de un ámbito escolar, ya que la adquisición de diferentes idiomas actualmente se relaciona con factores de globalización, política, sociedad y economía.

Si bien en México el inglés sigue siendo la primera lengua extranjera que aprenden los estudiantes debido a su importante impacto social, cultural y económico, el portugués es un idioma que ha tomado cada vez más popularidad y los alumnos tienden a acercarse a él como una tercera lengua para su estudio. Con aproximadamente 270,000,000 de hablantes, el portugués es la novena lengua materna más hablada del mundo, la tercera lengua más hablada con el alfabeto latino, después del español y el inglés, y la lengua más hablada en el hemisferio sur. (Ethnologue, 2022)

Debido a la expansión del portugués como lengua extranjera, este ha logrado posicionarse como uno de los idiomas con mayor preferencia por la población joven en México. Cada vez es más frecuente que los estudiantes universitarios se interesen en la lengua portuguesa, como su segunda o tercera lengua, por lo que diferentes universidades han apostado por ofrecer a los estudiantes acceso a este idioma. Por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con la Escuela Nacional de Lengua, Lingüística y

Traducción, en Ciudad Universitaria y dos centros de enseñanza de idiomas ubicados en la Facultad de Estudios Superiores planteles Acatlán y Aragón, además de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Portuguesas en la Facultad de Filosofía y Letras, como opciones para que la comunidad universitaria se acerque al estudio del portugués como lengua extranjera y también al estudio profesional de la literatura del mundo lusófono.

Del mismo modo, el Instituto Politécnico Nacional cuenta con el Centro de Lenguas Extranjeras (CENLEX), Unidad Santo Tomás y Unidad Zacatenco, para que la comunidad Politécnica pueda optar por el portugués como lengua extranjera. La Universidad Autónoma Metropolitana, por su parte, cuenta con convenios de colaboración con *Casa Do Brasil* para ofrecer becas a la comunidad estudiantil en este centro de idiomas privado. Sin embargo, este no es el único centro de idiomas al cual un público no necesariamente universitario podría acudir para aprender portugués de forma escolarizada.

En la Ciudad de México, también se encuentra el Centro Cultural Brasil-México, el cual, en colaboración con la Embajada de Brasil, imparte clases de portugués, así como talleres y cursos sobre literatura y cultura brasileña, estos dos, en ocasiones, de forma gratuita. De igual forma, en prácticamente cualquier centro de idiomas a nivel nacional es posible encontrar clases de portugués, ya sea en modalidad presencial o en línea, evidenciando el interés de los estudiantes y la población mexicana en general, por aprender esta lengua en un sistema escolarizado.

Si bien los estudiantes universitarios cuentan con muchos motivos, tanto personales como profesionales, por mencionar algunos, para optar por el portugués como lengua extranjera, la gran mayoría de ellos lo hace debido a la proximidad lingüística entre este idioma y el español. Es posible afirmar que existe el prejuicio lingüístico de que para un

hispanohablante lograr el dominio del portugués será mucho más sencillo en comparación con un idioma de otra familia lingüística y, por lo tanto, este idioma ofrece un atractivo evidente. Esta idea, hasta cierto punto verdadera, presenta una serie de excepciones, las cuales serán ejemplificadas más adelante.

Al ser lenguas próximas, ambos idiomas comparten vocabulario y estructuras gramaticales similares, lo cual, hasta cierto punto, efectivamente facilita el aprendizaje de la lengua, especialmente en los primeros niveles. Generalmente, los estudiantes se sienten motivados y cómodos debido al rápido acoplamiento con la lengua durante sus primeros acercamientos, especialmente cuando cuentan con conocimientos previos en otros idiomas y así la adquisición del portugués se trata, por ejemplo, de una tercera lengua, en adelante. Sin embargo, esta aparente comodidad puede llegar a transformarse en una complicación, por lo que es sumamente importante que los profesores recalquen el hecho de que, pese a las similitudes, el portugués, el español y las lenguas romances son lenguas diferentes y las reglas de un idioma no siempre se aplican al otro; de lo contrario, el estudiante podría presentar problemas de interlengua, concepto que será abordado a detalle más adelante.

Debido a la proximidad lingüística de ambos idiomas (portugués como lengua extranjera y español como lengua materna), los estudiantes hispanohablantes necesitan un método de enseñanza específico cuando comienzan las clases de portugués ya que, aunque podrían presentar mayor facilidad de adquisición del idioma en comparación con un estudiante no hispanohablante, fácilmente también podrían ocurrir interferencias del español durante su formación, lo cual daría como resultado una producción gramaticalmente errónea, aunque comprensible.



Pese a que es sabido que la interlengua - *A separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL (Target Language) norm*<sup>1</sup>. (Selinker, 1972: 214) - podría no afectar la comunicación en un nivel superficial, los estudiantes, al formarse en un ambiente escolarizado están preparándose para lograr la adquisición en profundidad de la lengua meta. En ese sentido, identificar y trabajar la interlengua que los estudiantes presentan, especialmente durante los primeros niveles de su formación es una tarea sumamente importante de los profesores. Sin embargo, ya que esta interferencia se encontrará durante todo el proceso formativo, resulta conveniente que aún en los niveles más avanzados los profesores continúen asegurándose de que no se presenten problemas de esta índole o bien, de fosilización, en las producciones de los estudiantes.

Si este problema no es identificado y corregido a tiempo, el estudiante continuará su formación y llegará hasta los niveles más avanzados con errores fosilizados; es decir, ya que el estudiante nunca fue corregido, intuyó que estaba expresándose de manera correcta y nunca se detuvo a comprobarlo. Este tipo de producciones con interferencia (la cual puede manifestarse tanto de forma gramatical, como lexical o de pronunciación) son conocidas como fosilización y son, en ocasiones, difíciles de corregir, ya que el estudiante no está consciente de que está cometiendo un error.

Por esta razón, el papel del profesor es crucial durante el proceso formativo y de él depende localizar y corregir la interferencia de la lengua materna antes de que llegue a ser fosilizada o, en su defecto, corregir la fosilización incluso si esta se presenta en un nivel avanzado. Ya que estos errores son inconscientes y, en ocasiones, también pasan

---

<sup>1</sup> Un sistema lingüístico separado basado en el resultado observable que resulta del intento de producción de un alumno de una norma [de su lengua materna] en el idioma de destino (TL). (Traducción propia)

desapercibidos por parte de los profesores durante los primeros niveles formativos, es muy frecuente que estos problemas sean identificados en la parte final del proceso de adquisición de una lengua extranjera, por ejemplo, justo en el momento en el cual el estudiante busca una certificación.

Asimismo, es importante considerar que la enseñanza del portugués a menos que se trate de una formación especializada está dirigida al conocimiento práctico de la lengua. Es decir, más allá de todas las competencias gramaticales teóricas, los estudiantes buscan comprender y expresarse en el día a día en una lengua extranjera, lo que generalmente lleva a la creación de planes de estudio mucho más prácticos, dejando a un lado la teoría o el énfasis, en cierto tipo de competencias como la fonética.

Pese a que este tipo de planes de estudio son los preferidos y más buscados por los estudiantes, puede resultar perjudicial dejar de lado competencias lingüísticas como la producción escrita y dando más peso a una competencia en producción oral o comprensión auditiva, pues al momento de buscar una certificación todas las competencias cuentan con el mismo peso en la evaluación<sup>2</sup>.

Retomando el tema anterior, aun cuando la certificación en sí puede entenderse como una evaluación institucional para determinar objetivamente el grado de dominio de los estudiantes de lenguas extranjeras en cualquier nivel de su educación, para este análisis, trataré la certificación como la equivalencia a la última etapa del proceso formativo en la

---

<sup>2</sup> **Puntuación:** Cada componente tiene un valor del 25% sobre el total.

(<https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/5/daple>)

adquisición de una lengua extranjera, mediante la cual una instancia autorizada efectivamente garantiza y consta que el estudiante tiene los conocimientos que afirma tener.

En el caso del portugués, existen dos instituciones a las cuales pueden acercarse los estudiantes aprendientes de portugués en México para certificarse: El Ministerio de Educación de Brasil, el cual, por medio de los convenios internacionales en las embajadas brasileñas, ofrece el *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*, internacionalmente conocido como *CELPE-Bras* y la *Universidade de Lisboa*, la cual mediante la *Faculdade de Letras* y el *Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE)*, ofrece diplomas y certificados en portugués como lengua extranjera. En México, es posible realizar ambas opciones de certificación; sin embargo, es importante señalar las diferencias entre cada una de ellas.

La mayor diferencia que existe entre las certificaciones no tiene que ver con su contenido lingüístico ya que en ambas se evalúan exactamente las mismas competencias. Lo que puede influir en la decisión de un aspirante sobre en qué institución certificarse, es que la certificación brasileña, *CELPE-Bras*, al aplicar un mismo examen para todos los candidatos, asegura un certificado sea cual sea el nivel que tenga el aspirante, mientras que el *CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)* únicamente podría emitir un diploma o certificado si es aprobado el nivel para el cual se aplicó. Por lo demás, ambas certificaciones son prácticamente iguales, claro que también varían aspectos tales como el costo, sede, fecha de aplicación y la validez nacional e internacional por mencionar algunos.

En ambos casos los certificados emitidos tienen validez vitalicia, sin embargo, se recomienda su renovación aproximadamente cada 3 o 5 años para mantener la

documentación actualizada. No obstante, esto dependerá del uso que se le quiera dar al documento y de la institución que solicite el certificado. Generalmente, otro factor que influye en la decisión de un certificado u otro es la variante en la cual se han formado los estudiantes, ya sea brasileña o portuguesa, pues algunos estudiantes han manifestado que prefieren optar por un certificado proveniente de una institución acorde con la variante aprendida.

Retomando el tema de la aprobación del examen, es necesario señalar cómo son evaluadas ambas certificaciones. En el caso el *CELPE-Bras*, no existe una distinción de aspirantes por nivel, es decir, presentan exactamente la misma certificación todos los aspirantes desde el nivel básico hasta el avanzado. El examen se evalúa mediante un sistema de puntos. A partir de una puntuación mayor a 2,00 el aspirante es acreedor a un diploma de certificación.

NÍVEL	FAIXA DE PONTUAÇÃO
<b>Sem Certificação</b>	0,00 a 1,99
<b>Intermediário</b>	2,00 a 2,75
<b>Intermediário superior</b>	2,76 a 3,50
<b>Avançado</b>	3,51 a 4,25
<b>Avançado superior</b>	4,26 a 5,00

<http://portal.inep.gov.br/>

En el caso de la certificación portuguesa es el aspirante quien apuesta por un nivel, es decir, es el aspirante quien decide qué tipo de examen presenta y de esa forma se inscribe a un nivel específico. El *CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)* ofrece un certificado y cuatro diplomas diferentes que corresponden a los

niveles A2, B1, B2, C1 y C2. Estos a su vez cuentan con una escala de cuatro calificaciones dependiendo del puntaje obtenido.

CLASSIFICAÇÃO	RESULTADO
<b>Muito Bom</b>	85-100%
<b>Bom</b>	70-84%
<b>Suficiente</b>	55-84%
<b>Insuficiente</b>	0-54%

<https://caple.lettras.ulisboa.pt/exame/5/daple>

En este tipo de examen, los aspirantes tienen el riesgo de no obtener ningún certificado o diploma si no consiguen el puntaje mínimo de 55, por lo tanto, podría, en consecuencia, provocar cierta frustración. Por lo que es necesario tener un mayor cuidado en la ejecución del examen, pues, en este caso, existe el riesgo de realizar todo el proceso en vano, ya que no es posible otorgarle al aspirante otro diploma o certificado de menor nivel.

Una vez que el aspirante selecciona el examen de su preferencia, puede optar por un curso para su preparación, (como lo hacen generalmente los estudiantes que se formaron en un sistema escolarizado), o bien, por un estudio autónomo. En la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción, así como en la Facultad de Estudios Superiores plantel Acatlán se imparten cursos de preparación para el examen aplicado por el *CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)* donde los profesores del departamento de portugués proveen a los aspirantes de herramientas y estrategias que los ayudan a prepararse.

Sin embargo, los profesores quienes orientan en el estudio para este examen se enfrentan a diferentes retos. Además de los problemas lingüísticos que el aspirante pudiera

presentar, se encuentran, entre los problemas didácticos y culturales, la falta de vocabulario especializado, de elementos culturales o la mala comprensión o ejecución de un ejercicio por parte del aspirante. En ese sentido, la propuesta de un material especializado puede encargarse de facilitar la preparación de los alumnos para este tipo de exámenes en específico.

Actualmente, la biblioteca de la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción cuenta con un ejemplar del libro “*Exames de Português CAPLE – UL Níveis A2, B1 e B2*” un simulador de ejercicios de los exámenes *CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)* y “*Gramática. Português Língua Não Materna Níveis B1, B2 e C1*” en la cual, los alumnos encontrarán estrategias para mejorar sus producciones escritas. A continuación, se presentarán los modelos de ejercicios que podrían ser de utilidad para los aspirantes en el componente *Produção e Interpretação Escritas* de la prueba *DAPLE (Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira)*.

## EXPRESSÃO ESCRITA

### PARTE 1

Está a frequentar um curso semestral numa universidade estrangeira. Já passaram dois meses e as únicas pessoas com quem se dá são os seus colegas de curso, também eles estrangeiros. Todos se queixam de não ter contacto com falantes nativos e resolvem escrever uma carta à direção da universidade, falando sobre a experiência de estar a estudar uma língua no país em que ela se fala e a sugerir formas para aproximar os estrangeiros dos nativos, durante os restantes quatro meses de curso.

A carta deve ter uma extensão de 160-180 palavras.

**Escreva o texto na folha de respostas.**

### PARTE 2

Escreva um texto sobre um dos três tópicos apresentados seguidamente.

O seu texto deve ter uma extensão de 160-180 palavras.

**Escreva o texto na folha de respostas.**

- A. A televisão desempenha um papel fundamentalmente recreativo, pelo que a programação deve ser feita em função do que o público pretende ver.  
Concorda?
- B. Cada vez mais, há pessoas para quem as férias são muito difíceis de gerir: não se conseguem desligar do trabalho, entram em stresse e só ficam bem quando regressam à agitação do dia a dia.  
As férias também são assim para si? Há férias ideais? O que é ter férias?
- C. «Gosto muito do meu trabalho, sou daqueles felizardos que sente prazer em fazer aquilo que faz. Só isso dá força para aguentar aqueles dias menos bons que toda a gente tem. O que não quer dizer que não prefira umas férias de vez em quando.»  
Tem a mesma opinião? Que papel tem o trabalho na sua vida?

## 62. A carta e o e-mail

▷ As cartas são mensagens escritas que dirigimos a alguém por correio.

Lê as cartas que se seguem e repara como se organiza a estrutura externa de cada uma:

### Carta informal

Terceira, 13 de julho de 2019

Olá, Luciana!

Como estás? Espero que esteja tudo bem contigo!! Eu estou ótima, a desfrutar de paisagens terrestres e marítimas magníficas!

Foi realmente muita pena a tua irmã ter vindo a Portugal na mesma altura desta viagem do "Creoula", impedindo-te de participares também. Se tivesses vindo, ias estar a adorar, como eu!

Toda esta experiência me tem trazido grandes emoções: vivi os primeiros momentos da viagem com muita expectativa e curiosidade, misturadas com alguns enjoos, que depressa ultrapassei, com a ajuda dos truques que outros tripulantes nos ensinaram. Ontem fizemos uma visita guiada pelo navio. Fiquei, por exemplo, a saber que o "Creoula" foi construído em tempo recorde – 62 dias úteis, imagina! E foi lançado ao mar em 1937, para a pesca do bacalhau. Num ano de boa pesca, o "Creoula" podia carregar 800 toneladas de peixe!!!

Hoje é o segundo dia e, logo pela manhã, assistimos a uma série de pequenos vídeos que mostravam a vida a bordo do "Creoula", quando, antes de ser navio de treino, era bacalhoeiro.

Sabes, podia fazer um pequeno dicionário com todas as palavras que tenho aprendido de linguagem técnica da navegação. É engraçado, isto... A gente sabe uma língua, aprende-a desde criança, mas nunca chega a saber tudo... Por exemplo, não conhecemos as linguagens específicas das diversas profissões. Está a ser muito enriquecedor também desse ponto de vista!

Chegámos à ilha Terceira hoje da parte da tarde. Para já, guardo a recordação inesquecível de um "verde" impressionante e que nunca tinha visto, a estender-se até à linha do horizonte... hortenses por todo o lado... uma beleza natural sem igual! O passeio foi relaxante e repousante. Já estou conquistada pelos Açores e ainda só agora chegámos. Hei de cá voltar, sem sombra de dúvidas!

Bem, hoje fico por aqui. Fica a aguardar mais notícias minhas, porque de certeza que te vou escrever mais vezes. Está a ser uma experiência tão marcante que tenho mesmo de a registar por escrito!

Um abraço da tua amiga, danadinha para te ver pessoalmente,

*Sofia*

P.S.: Uma curiosidade: sabes quem foi o último capitão a comandar o "Creoula"? Foi o Capitão Francisco Marques, de Ílhavo – como eu! –, e que está muito ligado às atividades do Museu Marítimo de Ílhavo.

#### Estrutura externa

Local e data

Saudação Inicial

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

Despedida  
Assinatura  
(manuscrita)

P.S. (post scriptum): algo que se quis acrescentar

Cabeçalho

Corpo da carta

Fecho



## Carta formal

Paula Bastos  
Rua da Cotovia, n.º 28  
2670-414 Loures

Revista "Casas de Portugal"  
Rua 1.º de Dezembro, n.º 88  
1250-007 Lisboa

Loures, 14 de maio de 2019

**Assunto: "Consultório de decoração" – biblioteca particular**

Exm.os/as Senhores/as,

Sou leitora assídua da secção "Consultório de decoração" e aprecio muito as vossas sugestões de organização e decoração de espaços, na sequência das questões colocadas pelos leitores, sugestões essas que, parece-me, contribuem para a criação de espaços mais agradáveis e funcionais. Por esse motivo, gostaria de, também eu, receber as vossas sugestões para mobilar e decorar um espaço específico da minha casa – a biblioteca. Para tal, envio, em anexo, a planta do primeiro andar, local onde se situa a biblioteca, a qual tem uma área de 34 m<sup>2</sup>.

Segundo a utilidade que lhe prevejo dar, terá de haver muito espaço para guardar livros e pastas; por isso, idealizo um total aproveitamento das paredes, a preencher com estantes, ora com prateleiras abertas ora com portas de vidro e de madeira. Precisaria de duas secretárias de trabalho; uma mesa redonda adequada para pequenas reuniões; e um recanto mais acolhedor, com sofá, TV, DVD e aparelhagem sonora. Precisava, portanto, de apoio no sentido de distribuir elegante e funcionalmente todos estes espaços e móveis.

Tenho preferência por cores que inspirem trabalho, pesquisa, reflexão, energia, alegria, como o cor de laranja e o amarelo. Acrescento que aprecio motivos relacionados com a natureza – terra e mar.

Fico a aguardar as ideias de V. Exas. e, se possível, gostaria de ser avisada caso o meu pedido seja publicado. A propósito, pergunto, ainda, se é somente através da publicação de resposta na revista "Casas de Portugal" que os leitores recebem resposta às suas solicitações ou se é praticada outra forma de comunicação (através de carta ou e-mail, por exemplo).

Agradeço a assistência que me vier a ser prestada.

Com os meus melhores cumprimentos,

*Paula Bastos*

(Paula Bastos)

## Estrutura externa

Morada do remetente

Morada do destinatário

Local e data

Assunto

Saudação inicial

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

Despedida

Assinatura manuscrita e tipografada

Cabeçalho

Corpo da carta

Fecho

GRAMÁTICA PORTUGUÊS

Ambos libros pueden ser de utilidad para el alumno; sin embargo, es importante considerar que un libro complementa a otro, pues los ejercicios de forma independiente podrían no ser suficientes para un estudiante que se enfrenta a una actividad específica al prepararse para un examen. No hay una cohesión entre ambos elementos y eso podría dificultar la adquisición de la información que busca el alumno.

El examen de certificación DAPLE (*Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira*) solicita al aspirante la escritura de una carta formal breve, con una extensión de 160 a 180 palabras y el ejercicio presentado en “*Gramática. Português Língua Não Materna Níveis B1, B2 e C1*” muestra una carta demasiado extensa. Así que, si bien existen materiales, estos pueden y deben ser rediseñados para cumplir con los parámetros específicos que solicita la certificación.

Tanto profesores como alumnos concuerdan en que la carencia de material especializado es un factor relevante que dificulta bastante el proceso de perfeccionamiento de la lengua portuguesa; aunque, es posible encontrar estos libros en la biblioteca de la ENALLT, esto no quiere decir que el material esté al alcance de todos los estudiantes, por lo que el acceso a los materiales también es un factor a considerar.

La falta de material es una constante para los profesores y estudiantes de portugués. En la academia, se habla mucho sobre la producción de material especializado de forma independiente, o cuadernos de apoyo para los estudiantes y los profesores concuerdan en que es necesario tomar acción para producir material didáctico de calidad; sin embargo, esta cuestión rara vez es llevada a la práctica, por lo que la idea de la producción de materiales especializados nunca pasa de una idea.

Retomando el eje central de este trabajo, un examen para la certificación de una lengua extranjera consiste básicamente en una simulación de una posible situación en la cual el aspirante pondría en práctica la lengua que ha adquirido. Sin embargo, debido a esta artificialidad, aunque el estudiante demuestre una gran proficiencia en el idioma en una práctica real, es posible que falle un examen ya que en él intervienen factores externos que dificultan la ejecución de los ejercicios, por ejemplo, factores culturales de los cuáles ellos no cuentan con una referencia y, por lo tanto, no facilitan al aspirante la exposición de todo su conocimiento como lo podría hacer en una situación en la que haga uso de la lengua de forma no artificial.

Por más que un estudiante intente demostrar su proficiencia, los exámenes están mucho más orientadas al uso formal de la lengua, el cual, aunque es importante conocerlo, el uso cotidiano de la lengua no sigue la gramática al pie de la letra. Es decir, en la vida real, un estudiante de portugués como lengua extranjera que quiera hacer uso de la misma no se enfrentará en su cotidiano a situaciones que plantea el examen por ejemplo: reestructurar frases, escribir comentarios de opinión (salvo algunas excepciones), la escritura de una carta formal (salvo situaciones muy específicas), por mencionar algunas. Por lo que no basta preparar al estudiante para ser proficiente en el mundo real sino que para el caso de un examen también es necesario preparar a un estudiante para el uso formal de la lengua en un ambiente controlado.

## CAPÍTULO 1

### PUNTO DE PARTIDA: LA CERTIFICACIÓN *DAPLE*

De acuerdo con la experiencia estudiantil, un considerable número de aspirantes hispanohablantes no logra acreditar el examen *DAPLE* (*Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira*) por falta de un material didáctico especializado y accesible para ellos. Este trabajo tiene como objetivo proponer y desarrollar una secuencia didáctica con modelos de ejercicios para la certificación *DAPLE* (*Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira*), mediante la aplicación de los conceptos teóricos de Selinker: interlengua, fosilización e *input* comprensible, con la finalidad de facilitar estrategias de aprendizaje para la obtención de una nota aprobatoria en el examen. Para el caso de este trabajo, se abordará el componente centrado en la producción escrita del examen, (*Produção e Interpretação Escritas*).

Para el correcto desarrollo del modelo de ejercicios, primero es necesario analizar el nivel de dominio de lengua que necesita un aspirante y, en específico, qué elementos gramaticales son evaluados en el componente *Produção e Interação Escritas*. Para ello, es posible partir del análisis de los ejercicios propuestos por el ejemplo de examen *DAPLE* (*Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira*) proporcionado por el *CAPLE* (*Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira*), así como la información adicional referente al examen que se comparte el sitio web de la *Universidade de Lisboa*.

Este primer capítulo se centrará en describir en qué consiste el examen *DAPLE* (*Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira*), así como el apartado de competencia gramatical y analizar de forma detallada el componente “*Produção de um texto para resolução de uma tarefa do domínio público, profissional ou educativo*” con el fin de

presentar las posibles dificultades que podría experimentar un hispanohablante, como, por ejemplo, los elementos culturales implícitos en el desarrollo de este componente.

De acuerdo con el sitio web del *CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)*, organismo responsable por una de las certificaciones en lengua portuguesa, “*O DAPLE corresponde ao nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, do Conselho da Europa*”. En ese sentido, es pertinente comenzar por analizar qué conocimientos específicos necesitan ser demostrados durante el examen para obtener el nivel C1. Estos parámetros son determinados por el Consejo de Europa mediante el Marco Común Europeo de Referencia. La importancia del Marco Común de Referencia radica en la homologación de los diferentes sistemas de evaluación:

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el Marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa. (Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002)

El Marco Común de Referencia describe el nivel C1 de la siguiente manera:

[Un usuario de la lengua competente] es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. (Instituto Cervantes, 2002)

Si bien el Marco Común de Referencia homologa los diferentes sistemas de evaluación, cada institución puede describir el nivel C1 de acuerdo con las características que considere deban poseer los aspirantes. El *CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)* proporciona la siguiente información al respecto:

Os utilizadores da língua devem ser capazes de produzir e de reconhecer, nos textos orais e escritos previstos para este nível, as estruturas léxico-sintáticas e sintático-semânticas da língua com confiança e à-vontade, de forma criativa e flexível. Estão conscientes da relação intrínseca da língua com a cultura, nomeadamente através de formas idiomáticas relativas à caracterização de pessoas e acontecimentos/situações, etc., formas de tratamento, atos de fala culturalmente marcados, e da necessidade de comunicar de forma culturalmente aceite. São capazes de usar a língua de forma criativa e flexível, interagindo adequadamente em situações previsíveis e imprevisíveis.

Este nível permite que os utilizadores possam trabalhar em contextos em que o português é língua de comunicação ou noutros em que o português é apenas língua de trabalho, e frequentar cursos académicos (CAPLE, Universidade de Lisboa, web).

Para determinar si un aspirante posee el nivel C1, en el caso del examen *DAPLE (Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira)*, debe aprobar con una calificación global mínima de “Suficiente”, lo que equivale a un porcentaje de respuestas correctas de un 55% hasta un 69%. Esta calificación es el resultado en promedio de cuatro componentes específicas (*Compreensão da leitura, Produção e interação escritas, Compreensão do oral e produção e interação orais*).

### **1.1 EL EXAMEN Y SUS COMPETENCIAS**

El contenido de los exámenes de certificación en lengua extranjera es invariable. En general son evaluados dos aspectos: la expresión y la comprensión, de forma tanto oral como escrita. La forma más común en la que son evaluados estos aspectos es mediante competencias, apartados o ejercicios específicos dentro de un examen. En el caso del examen *DAPLE (Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira)*, se cuenta con cuatro competencias; “*Compreensão da leitura, Produção e interação escritas, Compreensão do oral e Produção e interação orais*”, dentro de las cuales se encuentran ejercicios específicos a ser desarrollados. Estos ejercicios fueron propuestos por la *Faculdade de Letras* de la

*Universidade de Lisboa* y siguen un modelo muy similar al que puede encontrarse en certificaciones de otras lenguas.

A grandes rasgos, las cuatro competencias siguen el mismo modelo estructural. Se presentan ejercicios a los cuales el aspirante debe enfrentarse para demostrar su nivel de proficiencia en la lengua portuguesa. Para que el aspirante pueda obtener el nivel C1 será evaluado mediante las respuestas que proporcione en las componentes o ejercicios del examen. El aspirante va a encontrarse con lectura de textos de opinión y literarios, preguntas de opción múltiple, redacción de textos libres, reescritura de frases, ejercicios de comprensión auditiva y una evaluación oral.

## **1.2 COMPETENCIAS A EVALUAR Y HABILIDADES PARA DEMOSTRAR POR LOS ASPIRANTES**

Para el caso del nivel C1, los evaluadores esperan que el candidato, además de demostrar su dominio de la lengua, desempeñe su conocimiento en los ejercicios. Noam Chomsky, en *Aspects of the Theory of Syntax (1965)*, realiza una distinción entre competencia lingüística y el desempeño:

To study actual linguistic performance, we must consider the interaction of a variety of factors, of which the underlying competence of the speaker-hearer is only one. [...] We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations) Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously could not directly reflect competence.<sup>3</sup> (Chomsky, 1965: 4 pág)

En ese sentido, el desempeño depende de la competencia y viceversa. Es decir, el conocimiento teórico de la lengua deriva el buen desempeño del estudiante. La diferencia

---

<sup>3</sup> Para estudiar el desempeño lingüístico real, debemos considerar la interacción de una variedad de factores, de los cuales la competencia subyacente del hablante-oyente es solo una. Hacemos así una distinción fundamental entre competencia (el conocimiento de su lengua por parte del hablante-oyente) y el desempeño (el uso real de la lengua en situaciones concretas). Sólo bajo la idealización expuesta en el párrafo anterior la actuación es un reflejo directo de la competencia. De hecho, obviamente no podría reflejar directamente la competencia. (Traducción propia)

entre competencias a ser evaluadas y desempeño a ser demostrado radica en lo siguiente: en general, un examen evalúa solo el conocimiento en lengua (competencia lingüística); sin embargo, se espera que un aspirante de nivel C1 posea, además de ese conocimiento, elementos que demuestren que es competente dentro de la misma lengua (desempeño).

Esto implica la redacción y expresión clara y concisa de las ideas, conocimiento de expresiones idiomáticas y aspectos socioculturales en general de la cultura portuguesa. Es importante señalar que en ocasiones, las expresiones idiomáticas y los aspectos culturales no son abordados en todas las clases de portugués, por lo que hay estudiantes que se encuentran en desventaja frente a esta situación.

Las habilidades lingüísticas, la producción y comprensión oral y escrita, se enfocan en aspectos como la gramática, la sintaxis, la morfología y la fonética. Podría decirse que son la parte más general del conocimiento esperado. Por otra parte, se encuentran las competencias, estas se refieren a los aspectos más específicos y a otra parte a la cual me referiré como “lengua en uso”. Es decir, el empleo de la lengua de forma congruente de acuerdo con la situación, en otras palabras, saber diferenciar el lenguaje informal del formal. Si un aspirante no presenta estas variaciones durante su discurso eso evidencia su dominio de habilidades lingüísticas y una carencia de competencias.

La siguiente tabla ejemplifica lo que considero son las diferencias entre competencias y habilidades solicitadas por el examen *DAPLE (Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira)* por área, para realizar esta tabla me basé en la información presentada por el *CAPLE* en su sitio web: <https://caple.lettras.ulisboa.pt/exame/5/daple>

Componente	Descripción	Habilidad	Competencia
Comprensión lectora	Se espera que el aplicante sea capaz de “Comprender textos de	La habilidad por ser evaluada es la	La competencia para demostrar es la capacidad que tiene el



	su área de estudio, pudiendo tener problemas si hay un lenguaje muy abstracto/metafórico y constantes alusiones culturales que, por su frecuencia, impiden que el usuario supere las dificultades que encuentre”.	comprensión lectora.	aplicante para reaccionar ante un lenguaje metafórico inserido dentro de un texto que involucra referencias culturales.
Producción e interacción escrita	Se espera que el aplicante sepa cómo "Producir textos relativos a solicitudes de productos/servicios, pudiendo necesitar ayuda; escribir cartas de todo tipo, como solicitudes de información, quejas y postulaciones”	La habilidad por ser evaluada es la producción escrita.	La competencia a ser demostrada es la capacidad que tiene el aplicante de desarrollar un texto tanto útil a nivel personal como comprensible para un hipotético lector teniendo en cuenta los elementos culturales implícitos en hacer pedidos o al redactar una carta.
Comprensión oral	El aplicante se enfrentará a preguntas de opción múltiple las cuales tendrá que responder después de escuchar una grabación de audio. Se espera que el aplicante pueda “Comprender el contenido de un seminario/ conferencia/ clase/ reunión de trabajo, aunque en presencia de pronunciaciones menos estandarizadas, alusiones culturales, chistes, temas desconocidos o muy complejos, es posible que tenga dificultades.”	La habilidad por ser evaluada es la comprensión auditiva.	La competencia a ser demostrada es la capacidad del aplicante de comprender el discurso oral con todas las dificultades que este presenta como la cadencia de la voz, los diferentes acentos, el lenguaje coloquial y seguir el ritmo del contenido del discurso para posteriormente seleccionar la respuesta correcta.

Producción e interacción oral	El aplicante se enfrentará a tres situaciones discursivas diferentes, comunicación durante su día a día, trabajo y estudio “En situaciones comunicativas cotidianas, los usuarios de portugués son capaces de: interactuar, con facilidad y eficacia, en intercambios comunicativos informales, sobre cualquier tema, pudiendo expresarse en un registro afectivo y humorístico, según la situación, con ritmo de elocución y expresión adecuada a los textos a producir.”	La habilidad por ser evaluada es la producción oral.	La competencia a ser demostrada es la capacidad del aplicante de desarrollar oralmente un discurso fluido y acorde con la situación que le sea presentada.
-------------------------------	--	--	--

TABLA DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES

### 1.2.1 COMPETENCIA GRAMATICAL

Para el caso de este análisis, será abordado el componente “*Produção e Interação Escritas*”, el cual, de forma mucho más particular es descrito de la siguiente forma en el sitio web del *CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)*:

Em situações de comunicação do quotidiano, os utilizadores do português são capazes de escrever a maior parte dos textos necessários a estas situações. Em situações de comunicação relativas ao trabalho, os utilizadores do português são capazes de:

- Produzir textos reativos a pedidos de produtos/serviços, podendo ainda precisar de ajuda;
- Escrever um texto ditado e de tomar notas, desde que os textos não versem questões complexas ou abstratas completamente desconhecidas;
- Escrever cartas de muitos tipos, como, por exemplo, pedidos de informação, apresentação de queixas, candidaturas, etc.

Em situações de comunicação relativas ao estudo, os utilizadores do português são capazes de:

- Tomar notas numa aula/conferência/seminário, que poderão ser úteis em posterior produção de texto.

- Tirar notas de fontes de informação escritas e escrever composições ou textos mais longos de índole académica, embora possam ocorrer ainda erros sintáticos e/ou lexicais ou ainda de inadequação de registo;
- Fazer um relatório de uma investigação, podendo haver erros ocasionais.

<https://caple.lettras.ulisboa.pt/exame/5/daple>

Con esta información, el examen presenta dos posibles escenarios que enfrentará el aspirante, una situación de escritura cotidiana y otra en el ámbito formal/académico; es decir, el aspirante redactará un texto informal y otro formal. Más allá de los escenarios, lo que este componente describe son las competencias específicas que esperan ser demostradas durante el discurso del aspirante. Evidentemente se necesitan elementos más allá de los lingüísticos para aprobar el componente pues, se espera que demuestre que sabe cómo redactar textos de un formato específico como lo son las cartas y los comentarios de opinión. Es decir el estudiante debe demostrar que conoce y puede desarrollarse igualmente proficiente en textos informales y formales.

Esto puede ser una desventaja para un hispanohablante que no conozca la estructura del discurso escrito formal en la cultura portuguesa y realice este ejercicio guiándose únicamente por los conocimientos que posee en su lengua materna, por lo que en este componente el aspirante no sólo se enfrenta a la demostración de una competencia lingüística sino también socio-cultural.

### **1.2.2 FORMATO DEL COMPONENTE**

El *CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)* propone la división de este componente en tres partes, cada una con diferentes objetivos los cuales corresponden a los escenarios previamente descritos, una escritura cotidiana y otra académica inmersas en la cultura portuguesa, además de un ejercicio de reestructuración de frases el cual como ya ha sido mencionado, está mucho más enfocado a un conocimiento teórico que a uno práctico. Esta es la información presentada en su sitio web:

**Formato da Componente:**

Parte I: Produção de um texto para resolução de uma tarefa do domínio público, profissional ou educativo.

Parte I: Produção de um texto para resolução de uma tarefa do domínio público, profissional ou educativo.

Parte II: Produção de um ou mais textos com uma extensão de 200-230 palavras a partir de tópicos ou de um conjunto de textos.

Parte III: Reescrita de frases.

<https://caple.letras.ulisboa.pt/exame/5/daple>

Para este trabajo me centraré en la *Parte I*: “*Produção de um texto para resolução de uma tarefa do domínio público, profissional ou educativo*”. La elección de este ejercicio se debe a que, con base en las experiencias compartidas por los alumnos, este es el ejercicio que más se les dificulta.

**1.3 ELEMENTOS IMPLÍCITOS EN EL COMPONENTE**

Desde mi punto de vista, este componente evaluará tanto el conocimiento gramatical como la proficiencia del aspirante para la redacción de un texto, el cual no solo debe poseer un formato específico, sino también un vocabulario especializado.

Retomando los elementos implícitos ya mencionados, como la escritura de un texto inmerso en la cultura portuguesa y la elección de un discurso adecuado dependiendo de la situación, pueden ser sumados a la lista de los elementos implícitos en el componente los siguientes ejemplos:

- La elección del tipo de texto adecuado a la situación presentada ya sea una carta formal o informal, una reseña, un resumen, una sinopsis, un breve artículo o un ensayo, etc;
- Considerar el público objetivo del texto; un vecino, un gobernante, un profesor, una institución pública, etc;
- Tener en cuenta el número mínimo y máximo de caracteres disponibles para el desarrollo del ejercicio;
- Terminar el ejercicio antes del tiempo límite;
- Distribuir el texto de forma adecuada en la hoja de respuesta;
- Cuidar la legibilidad de la letra;

- Ser prudente en la elección del vocabulario.

#### **1.4 POSIBLES DIFICULTADES PARA UN HISPANOHABLANTE**

Aunque cada aspirante presentará necesidades diferentes, es posible generalizar en las dificultades que podrían presentársele a un hispanohablante durante el desarrollo de este apartado. Sin importar su nivel de habilidad lingüística, todos los aspirantes podrían presentar alguno de los siguientes problemas, como, por ejemplo, la falta de vocabulario especializado y el desconocimiento del formato de redacción de un texto formal.

Además de las dificultades que podrían representar los aspectos lingüísticos que exige este ejercicio, el aspirante podría presentar dificultades culturales y lexicales como, por ejemplo, referencias a los elementos culturales que se manifiestan en la escritura de los textos, tales como saludar y despedirse del destinatario.

Incluso, es probable que la mala comprensión o ejecución del ejercicio lo hagan fallar en esta componente. Los modelos de ejercicios propuestos también se encargarán de facilitar esta información mediante una tentativa de inmersión en la cultura portuguesa. Es decir, por medio de la lectura de textos similares a los que el estudiante tendrá que producir (cartas) es posible acercarlo no solo a las referencias culturales sino también el vocabulario especializado. Tomando en cuenta que muchos estudiantes nunca han leído una verdadera carta portuguesa, el tener un ejemplo “real” podría ser un gran punto de partida.

Si bien ya existen diferentes materiales, tanto profesores como aspirantes concuerdan en que el material proporcionado por el *CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)*, así como del que disponen los profesores, por ejemplo, (*Exames de Português CAPLE-UL - CIPLE, DEPLE, DIPLE: Livro + CD (Segundo o Novo*

acordo) y *Exames de Português B2. Preparação e Modelos, Lisboa, Portugal, LIDEL Editora, 2019*) en la ENALLT, no son suficientes para desarrollar en su totalidad la competencia en la que se trabaja, pues además de ser un material diseñado para otro nivel (Nivel B2 y no C1) el material únicamente proporciona un repaso general, por lo que los aspirantes también se enfrentan a una carencia de material especializado enfocado en el ejercicio que ellos requieren trabajar de forma específica.

La elaboración de un material que atienda a las necesidades de profesores y aspirantes debería, en mi opinión, centrarse en dos aspectos: gramática y cultura. Posteriormente, dentro de estas dos áreas deberán trabajarse aspectos tales como la sintaxis, la ortografía y los formatos específicos de escritura de determinados textos, como lo son las cartas y los textos de opinión dentro del contexto portugués.

Para el área gramatical, propongo basar los ejercicios especializados en conceptos teóricos propuestos por Larry Selinker para la adquisición y perfeccionamiento de una segunda lengua. Selinker considera que al aprender una lengua extranjera es necesario prestar atención en dos aspectos: la interlengua (1972), la fosilización (1993); sin embargo, para este trabajo, decidí complementar el desarrollo de la secuencia didáctica con el *input* comprensible de Stephen Krashen (1985). Estos tres elementos son clave en la adquisición del portugués como lengua extranjera para un hispanohablante, es por ello que en este trabajo son propuestos como la base de los ejercicios especializados. A continuación, serán descritos dichos conceptos y cómo pueden ser abordados para la elaboración de un material especializado.

## Capítulo 2

### PARADAS TÉCNICAS: LOS CONCEPTOS TEÓRICOS DE SELINKER

Larry Selinker, lingüista estadounidense, es reconocido por sus múltiples aportaciones al área de estudio de la adquisición de segundas lenguas. Pese a que sus investigaciones se llevaron a cabo durante la segunda mitad del siglo XX, sus teorías y conceptos siguen vigentes hasta el día de hoy. Por esta razón, considero que pueden ser empleados como una base teórica de mi trabajo, la cual será complementada con estudios más recientes sobre los conceptos planteados originalmente por Selinker, por ejemplo, el “input comprensible” de Stephen Krashen.

#### 2.1 LA INTERLENGUA Y SU IMPACTO EN LA ADQUISICIÓN DEL PORTUGUÉS COMO SEGUNDA LENGUA: LA INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL EN LOS HISPANOHABLANTES CON UN NIVEL AVANZADO DE PORTUGUÉS

Si bien, la interlengua tiene que ver con la proximidad lingüística, es decir, qué tan similares son la lengua materna y la lengua extranjera, Selinker propone analizar la adquisición de una lengua extranjera desde otra perspectiva, tomando en cuenta la transferencia. De acuerdo con Selinker en “*Papers in Interlanguage*”:

It should be noted that although the word "transfer" has many meanings and is used technically in several fields of endeavor, the undefined notion of the transfer of linguistic entities from one language to another results from an adaptation of the psychologists' concept of "transfer of training".

[...]

Exaples of transfer occurring on three of these levels as as follows: [...] Phonological, [...] Syntactic: [...] Word order mistakes. [...] Semantic: [...] The wrong use or lexical item.<sup>4</sup> (Selinker, 1988: 12)

---

<sup>4</sup> Cabe señalar que aunque la palabra "transferencia" tiene muchos significados y se utiliza técnicamente en varios campos de actividad, la noción indefinida de la transferencia de entidades lingüísticas de un idioma a otro resulta de una adaptación del concepto psicólogo de "transferencia". de entrenamiento".  
[...]

Esta situación es experimentada con frecuencia por estudiantes de portugués cuya lengua materna es el español y viceversa, los estudiantes suelen tener problemas de transferencia; es decir, toman indistintamente elementos de un idioma u otro debido a sus similitudes. Selinker define la interlengua en su artículo “Interlanguage” (1972) de la siguiente manera, “A separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a target language (Target Language) norm”<sup>5</sup>. (Selinker, 1972: 214)

Es común observar este comportamiento en los estudiantes hispanohablantes aprendientes de portugués sobre todo en los primeros niveles; sin embargo, esto no quiere decir que un estudiante de nivel avanzado, seguramente de manera inconsciente, emplee elementos de una lengua y otra durante su discurso debido a la proximidad lingüística de ambos idiomas, o bien, debido a la espontaneidad del habla, ya que incluso durante una producción en lengua materna es común cometer fallas.

No importa el nivel de lengua que posea el estudiante, un hispanohablante siempre presentará el riesgo de cometer alguna falla de interlengua y, aunque durante sus producciones cotidianas, estas fallas pueden pasarse por alto por parte de los profesores, durante una examen de certificación, este tipo de situaciones serán penalizadas ya que, como se han mencionado anteriormente, el examen de certificación no pretende simular una situación real si no un ambiente completamente artificial y controlado.

---

Ejemplos de transferencia que ocurren en tres de estos niveles son los siguientes: [...] Fonológico, [...] Sintáctico: [...] Errores en el orden de las palabras. [...] Semántica: [...] El mal uso de elementos lexicales. (Traducción propia)

<sup>5</sup> Un sistema lingüístico separado basado en el resultado observable que resulta del intento de producción de un alumno de una norma [de su lengua materna] en el idioma de destino (TL). (Traducción propia)



Idealmente, el aspirante próximo a certificarse debería tener muy bien definidas las estructuras y reglas del español y el portugués y no tomar elementos indistintamente de un idioma y de otro; pero, como ya fue expuesto, esto no siempre es así debido a la fosilización, concepto que será tratado a profundidad más adelante.

Es necesario atender las cuestiones de interlengua en los primeros niveles de aprendizaje para que el aspirante se prepare para la certificación con el menor grado de interferencia posible. Idealmente, un aspirante de nivel C1 no tendría por qué presentar problemas de interlengua; sin embargo, ningún estudiante, sea cual sea su nivel está exento de ella, por lo que este aspecto debe ser trabajado y reforzado. Mi secuencia didáctica propone ofrecer a los alumnos estrategias para identificar sus errores y detectar puntos de oportunidad para el correcto desarrollo del componente *Produção e Interação Escritas*.

Debido a la proximidad lingüística entre el español y el portugués, los aspirantes muchas veces cometen fallas de *interlengua*, principalmente usando los *falsos amigos* (falsos cognados) pues al ser palabras tan similares entre portugués y español puede tenerse la falsa idea que ambos conceptos son equivalentes entre ambas lenguas, o bien, empleando estructuras exclusivas del español en una producción en portugués como por ejemplo =*Estou muito obrigado*=, estructura que no existe en portugués.

Hasta este punto puede creerse que las fallas solamente podrían ser gramaticales; sin embargo, no hay que olvidar que al adquirir una segunda lengua están presentes elementos lingüísticos y socioculturales que también representan dificultad, como por ejemplo cuando los estudiantes intentan traducir expresiones idiomáticas del español directamente al portugués que podrían no tener el mismo sentido o significado.

Como ya fue mencionado, hay estudios posteriores a Selinker que hablan de la interlengua. Incluso hay algunos que se centran en hispanohablantes que estudian portugués como lengua extranjera y cómo la interlengua está presente en su formación. Por ejemplo, en “Português para falantes de espanhol: Perspetivas de um campo de pesquisa” (2002), de la autoría de Ana Maria Carvalho, se propone lo siguiente:

Vários estudos subsequentes mostraram que muitos dos erros previstos pela análise contrastiva não ocorrem em L2, ao mesmo tempo que muitos dos erros que ocorrem não podem ser atribuídos à interferência da L1, mas sim a universais da interlíngua, ou seja, elementos comuns presentes na produção de L2 em diversas fases da aprendizagem. (Carvalho, 2002:602)

El estudio de Carvalho puntualiza en los problemas más comunes a los que se enfrentan los hispanohablantes al aprender portugués y qué errores se cometen. Selinker habla sobre este tipo de fallas más comunes en “*Language transfer in language learning: Revised edition*”, donde enfatiza en tres aspectos que se relacionan con el próximo tema de esta investigación, la fosilización:

The paper by Selinker and Lakshamanan posits a Multiple Effects Principle (MEP) to account adequately for fossilization. MEs include, centrally, transfer of LI forms. Indeed, such transfer is highlighted as foremost among these effects. [...] One is the presence or absence of markedness irrelevant equivalent forms in the interlanguage. [...] The second is "affect". The third is a posited cognitive need for symmetry which conspires to produce would in clauses to match that in accompanying conditional main clauses.<sup>6</sup> (Selinker, 1992: 156).

---

<sup>6</sup> El artículo de Selinker y Lakshamanan postula un Principio de Efectos Múltiples (MEP) para explicar adecuadamente la fosilización.

Los ME incluyen, de manera central, la transferencia de formularios LI. De hecho, dicha transferencia se destaca como la principal entre estos efectos. [...]

Uno es la presencia o ausencia de marcas equivalentes irrelevantes en la interlengua. [...] El segundo es el "afecto". El tercero es una necesidad cognitiva postulada de simetría que conspira para producir dos cláusulas que coincidan con las cláusulas condicionales principales que las acompañan. (Traducción propia)

Teniendo en cuenta que la forma en la cual el hablante se expresa varía de una lengua a otra, no hay que olvidar que, de acuerdo con Selinker, existen estructuras gramaticales fijas que deben respetarse y al no discriminar entre cada una se estaría incurriendo en una falla de interlengua. El español y el portugués comparten una estructura gramatical bastante similar y esto otorga mucha confianza al aspirante quien pocas veces nota las diferencias; sin embargo, cuando se enfrenta a un cambio considerable en la estructura tiende a ignorarlo o darle poca importancia y nuevamente cae en un error de interlengua.

Ejemplo de esto es la colocación pronominal, pues un aspirante hispanohablante está acostumbrado a sustituir ya sea el complemento directo o indirecto de una oración; sin embargo, en español no existe el fenómeno de *mesóclise* (el pronombre se coloca en el medio del verbo) por lo que el aspirante podría recurrir a actuar dentro del portugués como lo haría en español y siempre recurrir a la *próclise* (el pronombre se coloca antes del verbo).

Si bien, mi secuencia didáctica se trata de un repaso puntual, esta también puede ayudarle al aspirante a reconocer sus fallas gramaticales más específicas, siempre y cuando, idealmente, sea revisado por el profesor aplicador. Esto, más que nada, porque el ejercicio está pensado como un acompañamiento entre el profesor y el alumno, es decir, la secuencia didáctica no se recomienda para un uso autodidáctico.

## **2.2 LA FOSILIZACIÓN Y SU PAPEL EN EL PERFECCIONAMIENTO DEL PORTUGUÉS COMO SEGUNDA LENGUA**

En “*Papers in Interlanguage*”, Selinker trata la fosilización de la siguiente forma:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers particular NL [Native Language] will tend to keep in their IL [Interlanguage] relative to a particular TL [Target Language], no matter what the age of the learner

or amount of explanation and instruction he receives in mind such fossilizable structures as the well-known "errors"<sup>7</sup>. (Selinker, 1988: 32)

Es decir, Selinker denomina fosilización a todos aquellos errores, fallas o interferencias que el estudiante realiza de forma inconsciente durante sus producciones, orales o escritas, de una lengua extranjera; así mismo pueden presentarse en cualquier momento de la formación del alumno sin importar las correcciones que el profesor le indique.

Idealmente este tipo de interferencias pueden ser detectadas con el acompañamiento oportuno por parte de un profesor. Esta investigación propone identificar y corregir este tipo de errores y fosilizaciones justamente durante el período de aprendizaje previo a la certificación; no obstante, lo ideal es que el estudiante llegue a esta preparación sin errores y únicamente pule sus conocimientos y habilidades.

Los hispanohablantes pueden experimentar fallas que, de no ser atendidas a tiempo, podrían fosilizarse, es decir, se convertirían en errores recurrentes los cuales afectarán la proficiencia del aspirante. Por ejemplo, en las producciones escritas, el alumno podría, emplear falsos amigos o inclusive emplear alguna palabra del español y transformarla en lo que, para él, sería su equivalente en portugués, debido a la ya mencionada interlengua.

Por otro lado, aquellos hispanohablantes que poseen un buen nivel de español, el suficiente como para distinguir una palabra en español de una en portugués en todo momento, y un interés particular por alcanzar un buen dominio del idioma, especialmente durante los niveles iniciales e intermedios, presentarán una gran ventaja en la adquisición del portugués

---

<sup>7</sup> Los fenómenos lingüísticos fosilizables son elementos, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una L1 (Lengua Materna) en particular tenderán a mantener en su interlengua en relación con una LM (Lengua Meta) en particular, sin importar la edad del alumno o la cantidad de explicación e instrucciones que reciba. Las estructuras fosilizables son comunmente conocidos como "errores". (Traducción propia)

como lengua extranjera. De acuerdo con Ana Maria Carvalho en "Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa":

Os participantes com maior consciência metalinguística [na língua um] tem mais controle estratégico do conhecimento da língua dois. Dai a necessidade de combinar comparações, estruturas linguísticas, e práticas contextualizadas no ensino de português para falantes de espanhol. Carvalho (2002: 204).

Con frecuencia, una vez que el estudiante llega a un nivel intermedio de dominio de la lengua extranjera éste experimenta una sensación de confort y seguridad, lo cual podría llevarlo a tomar una actitud mucho más relajada en consideración a su perspectiva inicial, donde todo era completamente nuevo. Durante esta etapa, el papel del profesor es crucial ya que el estudiante podría perder el interés en seguir estudiando el idioma de manera formal y/o comenzar por sí mismo, de forma intuitiva, a realizar sus producciones.

En el caso del portugués como lengua extranjera, generalmente, los estudiantes hispanohablantes alcanzan los niveles intermedios sin mucha dificultad, esto debido a la proximidad lingüística. Sin embargo, además de problemas de interlengua, los estudiantes avanzados de portugués se enfrentan a otro factor clave a enfrentar durante su formación, la fosilización.

La fosilización puede entenderse como una falta de desarrollo, un error gramatical no reconocido o bien como una etapa que puede y debe superarse para el correcto aprendizaje del idioma objetivo. Existen muchas estrategias didácticas para superar esta etapa de aprendizaje; sin embargo, previamente el profesor debe hacer que el estudiante se percate de su fosilización para posteriormente proporcionarle estrategias que le ayuden a progresar ya que la interlengua siempre estará presente en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

En este trabajo propongo que detectar la fosilización es una tarea tanto del profesor como del estudiante y uno necesariamente depende del otro. El estudiante depende de la atención del profesor para detectar su error y el estudiante debe comprometerse en que pondrá más atención a sus producciones y una vez corregido procurará evitar incurrir nuevamente en este tipo de realizaciones incorrectas.

### **2.3 EL *INPUT* COMPRENSIBLE Y SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO DE EJERCICIOS**

Cuando el aspirante alcanza un nivel proficiente de lengua es conveniente comenzar a presentarle estructuras de discurso mucho más complejas y con contextos mucho más específicos. Es decir, una vez que logra comunicarse mediante estructuras simples, es conveniente proveerle elementos que mejorarán la calidad de sus producciones.

El término “*input* comprensible” fue desarrollado por Stephen Krashen, él propone que un alumno es verdaderamente proficiente cuando puede enfrentarse a una situación comunicativa más avanzada del nivel en el que se encuentra. Lograr esto es posible si se le proporciona al estudiante un estímulo (*input*) que posteriormente él transformará en un resultado (*intake*). A este aumento en la dificultad del discurso Stephen D. Krashen lo denominó *input* comprensible. Este término es abordado en “*The input hypothesis*”:

The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way by understanding messages, or by receiving "comprehensible input". We progress along the natural order by understanding input that contains structures at our next 'stage' – structures that are a bit beyond our current level of competence.<sup>8</sup> (Krashen, 1985: 2)

---

<sup>8</sup> La hipótesis de entrada afirma que los humanos adquieren el lenguaje de una sola manera al comprender los mensajes o al recibir "input comprensible". Progresamos a lo largo del orden natural mediante la comprensión de un input que contiene estructuras en nuestra próxima 'etapa' estructuras que están un poco más allá de nuestro nivel actual de competencia. (Traducción propia)

Así mismo, Krashen en su texto también menciona la importancia del *input* durante el aprendizaje de lenguas extranjeras:

We are able to understand language containing unacquired grammar with the help of context, which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence. [...] The beginning-language teacher provides context via visual aids (pictures and objects) and discussion of familiar topics. The Input hypothesis has two corollaries:

(a) Speaking is a result of acquisition and not its cause. Speech cannot be taught directly but 'emerges' on its own as a result of building competence via comprehensible input.

(b) If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order - it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input.<sup>9</sup> (Krashen, 1985: 80)

Una vez que el aspirante domina los aspectos lingüísticos puede comenzar a adentrarse en los sociolingüísticos como son las expresiones coloquiales pues en este nivel de lengua se necesitan elementos tanto lingüísticos como culturales. Por lo que es necesario darle una mayor atención al *input*, sobre todo, en las producciones de aspirantes en niveles superiores.

Muchas veces, cuando un estudiante de lengua se enfrenta a un elemento sociolingüístico, como por ejemplo las expresiones idiomáticas, inmediatamente opta por acercarse a él de forma literal, lo que delata su falta de proficiencia. Generalmente, al no encontrar un elemento de equivalencia del portugués en el español o viceversa, los aspirantes

---

<sup>9</sup> Somos capaces de comprender un lenguaje que contiene gramática no adquirida con la ayuda del contexto, que incluye información extralingüística, nuestro conocimiento del mundo y la competencia lingüística previamente adquirida. [...] El maestro de idioma principiante proporciona contexto a través de ayudas visuales (imágenes y objetos) y discusión de temas familiares. La hipótesis del input tiene dos variantes:

(a) Hablar es un resultado de la adquisición y no su causa. El habla no se puede enseñar directamente, sino que 'emerge' por sí sola como resultado de la construcción de competencia a través de información comprensible.

(b) Si el input es comprensible, y hay suficiente, la gramática necesaria se proporciona automáticamente. El profesor de idiomas no necesita intentar enseñar deliberadamente la siguiente estructura a lo largo del orden natural – Esta se proporcionará en las cantidades adecuadas y se revisará automáticamente si el alumno recibe una cantidad suficiente de información comprensible. (Traducción propia)

pueden llegar a sentirse frustrados en lugar de tratar de comprender al elemento por sí mismo, delatando así que aún existe un tipo de interlengua. Es por ello que los aspirantes deben comprender que los elementos sociolingüísticos no pueden ser adquiridos de otra forma sino solo acercándose a la cultura de la cual provienen.

Teniendo esto en consideración es necesario que en el salón de clases se aborden elementos sociolingüísticos tanto de culturas brasileñas como portuguesas. Esto, para que los alumnos cuenten con ambos panoramas y, también, dichos elementos puedan ser, de una u otra forma, una base para la elección del examen de su preferencia.

Mi secuencia didáctica propone proveerle al alumno un *input* de forma gradual y paulatina con el objetivo de que pueda abordar y digerir la información de una forma mucho más sencilla. Se espera que el resultado de la realización de esta secuencia didáctica sea que el alumno por sí mismo, y de forma casi inconsciente, pueda realizar el ejercicio que propone el componente de forma satisfactoria, convirtiendo así el *input* (estímulo) en un *intake* (reflexión y aplicación de la información). Krashen en “*The input hypothesis*” también señala que:

Comprehensible input is necessary for acquisition, but it is not sufficient. The acquirer needs to be 'open' to the input. The 'affective filter' is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition. When it is 'up', the acquirer may understand what he hears and reads, but the input will not reach the LAD [Language Acquisition Device]. This occurs when the acquirer is unmotivated, lacking in self-confidence, or anxious", when he is 'on the defensive'.<sup>10</sup> (Krashen, 1985: 81)

---

<sup>10</sup> El *input* comprensible es necesario para la adquisición, pero no es suficiente. El adquirente debe estar "abierto" al *input*. El "filtro afectivo" es un bloqueo mental que impide que los adquirentes utilicen plenamente la información comprensible que reciben para la adquisición del lenguaje. Cuando está 'abierto a aprender', el adquirente puede entender lo que escucha y lee, pero la entrada no llegará al LAD [Objetivo de adquisición de idiomas]. Esto ocurre cuando el adquirente está desmotivado, falto de confianza en sí mismo o ansioso, cuando está 'a la defensiva'. (Traducción propia)



Tomando en cuenta esta premisa como la base teórica de una secuencia didáctica, el objetivo del modelo sería justamente, proveer al alumno un *input* de forma gradual y proveerle información esencial, siempre desde una perspectiva de acompañamiento y guía, de tal forma que él reflexione en torno a los elementos necesarios para cumplir su objetivo que, en este caso, sería aprobar este componente de la certificación.

El aspirante, durante toda la secuencia didáctica, se estará enfrentado a elementos que podrían parecerle nuevos, y/o que podrían representar un reto, ya que es posible que nunca se haya involucrado con la lectura de un texto tan especializado como lo es una carta del ámbito académico, administrativo o profesional y, mucho menos, con la escritura de un texto de la misma índole.

En ese sentido, el *input* está presente para motivar al aspirante a esforzarse en sus capacidades y retarse a emplear habilidades lingüísticas y sociolingüísticas que posiblemente no había tenido necesidad de emplear previamente. La diferencia entre un ejercicio no especializado, es decir sin un *input*, es que el aspirante no rompería esa barrera que representa un reto y no lograría alcanzar una mayor proficiencia, en comparación con un ejercicio que efectivamente acompaña al alumno a llevar el *input* a un *intake* de forma inconsciente sin descuidar el sentimiento de estar alerta de cometer una falla. Como bien señala Krashen en “Principles and Practice in Second Language Acquisition”:

Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel

wrong, even if we do not consciously know what rule was violated<sup>11</sup>. (Krashen 1982:10)

---

<sup>11</sup> La adquisición del lenguaje es un proceso subconsciente; los aprendientes de un idioma generalmente no son conscientes del hecho de que están adquiriendo un idioma, sino que solo son conscientes del hecho de que están utilizando el idioma para comunicarse. El resultado de la adquisición del lenguaje, la competencia adquirida, también es subconsciente. Por lo general, no somos conscientes de las reglas de los idiomas que hemos adquirido. En cambio, tenemos una "sensación" de corrección. Las oraciones gramaticales "suenan" bien, o "se sienten" bien, y los errores se sienten mal, incluso si no sabemos conscientemente qué regla se rompió. (Traducción propia)

### CAPÍTULO 3

#### **DESTINO: SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN LOS CONCEPTOS DE SELINKER**

Para cerrar esta investigación, en este capítulo será presentada una propuesta de secuencia didáctica que proporcionará al aspirante los elementos necesarios para la correcta resolución del reactivo en cuestión, *resolução de uma tarefa do domínio público, profissional ou educativo*, basados en el análisis previo de las rúbricas a ser cubiertas por el aspirante para conseguir una calificación aprobatoria y los conceptos teóricos expuestos en el capítulo anterior.

Cabe resaltar que esta secuencia didáctica está dirigida a aspirantes en contexto de salón de clases y no de inmersión, ya que se trata de dos estudiantes completamente diferentes. Elegí centrar mi investigación en este tipo de estudiantes ya que su realidad es mucho más cercana a la mía y al estar en realizando este trabajo en Ciudad de México los estudiantes no podrían encontrarse en un contexto de inmersión en la cultura y lengua portuguesa.

Los ejercicios tendrán en consideración las habilidades que se esperan sean demostradas en nivel C1 así como los elementos implícitos que demuestren cuán competente es el aspirante dentro de la lengua. Esta secuencia didáctica de ejercicios especializados se compone de tres componentes secuenciales. Este material práctico operará como una guía en el proceso de aprendizaje.

Respecto a la aplicación y eficacia, estos ejercicios están planeados para ser realizados bajo supervisión de un profesor. Los resultados podrían variar dependiendo de cada aspirante; sin embargo, el propósito de estos es proporcionar la mayor cantidad de estrategias posibles para lograr una nota aprobatoria. Se recomienda el uso de un juego de cada ejercicio por

aspirante y se espera que el profesor estimule la participación del grupo al menos, durante las primeras etapas del desarrollo de los ejercicios ya que, finalmente, el aspirante tendrá que enfrentarse a la certificación de forma individual. Esta secuencia didáctica no es un sistema estricto y, si el profesor así lo considera, puede agregar o eliminar contenidos de acuerdo con las necesidades específicas de cada grupo o aspirante.

El objetivo de esta secuencia didáctica es guiar al aspirante para ser proficiente en un ambiente completamente artificial como lo es una certificación. Si bien, el aspirante puede y debe, en un nivel C1, contar con un dominio gramatical excelente, él, como usuario de la lengua está acostumbrado a hacer uso de ella en espacios mucho más apegados a la realidad. Es decir, un aspirante con nivel C1 ya se ha enfrentado a la lengua en uso cotidiano e idealmente fuera de un salón de clases, no obstante, la certificación representa un ambiente simulado, diseñado para evaluar, no sólo sus conocimientos lingüísticos, sino su capacidad de apearse a las instrucciones y parámetros que se especifican en el examen.

Retomando la secuencia didáctica, un usuario común del portugués no está acostumbrado a redactar cartas formales, a no ser que sea un usuario especializado e incluso así, al tratarse de un examen, el aspirante también debe contar con estrategias de control de tiempo y contar con una organización que le permita estructurar su respuesta y desarrollarla empleando únicamente los minutos de los que dispone, 30 minutos, lo cual no ocurre en su cotidiano. El aspirante podrá ser sumamente proficiente en la realidad, sin embargo, en una certificación se estará enfrentando a una simulación.

Otra situación a la que tendrá que enfrentarse es al, aparentemente simple, hecho de escribir a mano en una hoja membretada. Esta actividad es cada vez menos usual gracias a la continua implementación de equipos digitales, los cuales han llegado a substituir casi por

completo a la escritura a mano; este tema podría parecer irrelevante, sin embargo, el aspirante debe entender que las respuestas presentadas en esta hoja no deben presentar ningún tipo de tachadura, por lo que se recomienda primero plantear las ideas en un borrador y posteriormente pasarlas a la hoja membretada, lo cual podría consumir valioso tiempo para realizar correctamente el ejercicio. Si bien, es posible que el aspirante ya cuente con experiencia en la escritura de cartas, es bastante probable que la redacción haya sido de forma digital. Lo cual implica que el aspirante esté acostumbrado a muchas facilidades técnicas con las que no contará en la certificación, por ejemplo, la corrección ortográfica, los contadores de palabras y la distribución espacial automática.

Es necesario señalar este hecho ya que, por mencionar una situación, aspirante tendrá que colocar en la hoja elementos propios de una carta como fecha, remitente, cuerpo del texto y firma los cuales deben gráficamente distinguirse por sí mismos. Es decir, la estructura de una carta no es gráficamente la misma a la de un ensayo, no se trata de un texto continuo y aunque la organización de estos elementos en un dispositivo digital es mucho más rápida y práctica, el aspirante necesita saber cómo asemejar gráficamente esta estructura en la hoja, lo cual podría representar un obstáculo para un aspirante sin preparación previa.

Del mismo modo, el aspirante debe ser consciente de que existe un número mínimo y máximo de palabras que puede emplear para la producción de su texto. Para la certificación *DAPLE (Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira)*, el aspirante únicamente cuenta con 200-230 palabras, en total, para el desarrollo de su texto por lo que trabajar la capacidad de síntesis es de suma importancia, así como la clara y precisa exposición de las ideas en el texto. El aspirante podría optar por realizar un borrador; sin embargo, ¿será esto conveniente si sólo cuenta con 30 minutos para completar el ejercicio?

Por lo tanto, un ejercicio orientado a la preparación de un aspirante para la certificación debe considerar todos los aspectos ya mencionados con el fin de preparar no sólo en el ámbito gramatical sino en un repaso puntual y claro de los elementos necesarios para la correcta realización de este componente en el examen. Es decir, proveer de las estrategias que comúnmente el alumno no ha necesitado sino hasta este momento como por ejemplo la capacidad de síntesis, el planteamiento de ideas en un espacio y tiempo determinados y la correcta distribución de los principales componentes de una carta en el espacio gráfico de una hoja. Esto, sin olvidar también las cuestiones propias de las dificultades en las competencias lingüísticas que todos los usuarios de lenguas extranjeras presentan, es decir, la ya mencionada interlengua y la fosilización.

### **3.1 PRESENTACIÓN DE PROPUESTA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL COMPONENTE: *PRODUÇÃO DE UM TEXTO PARA RESOLUÇÃO DE UMA TAREFA DO DOMÍNIO PÚBLICO, PROFISSIONAL OU EDUCATIVO***

Atendiendo a las necesidades y dificultades en el proceso de preparación de los aspirantes ya mencionados, la interlengua, la fosilización y los propios retos de ejecución que representa el componente en sí, esta secuencia didáctica identifica los posibles puntos débiles y ofrece una solución mediante la constante presentación de un input al ser resuelto.

Elegí abordar mis ejercicios a modo de una secuencia didáctica, ya que, para lograr un *input*, la información debe ser presentada de forma lógica, secuencial y gradual. Idealmente, estos ejercicios son resueltos en el orden preestablecido, es decir, el aspirante completará la primera tarea para adquirir el conocimiento necesario para continuar con la etapa siguiente, de esta forma el profesor acompaña al estudiante durante todo el proceso de su formación y puede identificar y corregir errores antes de avanzar y proporcionar más información.

La aplicación de esta secuencia didáctica no debe, en la medida de lo posible, consumir mucho tiempo, ya que parte de esta preparación es también acostumbrar al aspirante a trabajar de una manera más rápida y eficiente, tal como deberá hacerlo durante la certificación. Se sugiere que la aplicación de esta secuencia didáctica se realice en una sesión de aproximadamente 50 minutos, duración promedio de una clase de lengua extranjera.

### **3. 2 SECUENCIA DIDÁCTICA ESPECIALIZADA**

La principal diferencia entre una secuencia especializada y los ejercicios aislados con los que generalmente se preparan los estudiantes radica en su metodología. Una secuencia didáctica se basa en 4 fases específicas: presentación, comprensión, práctica y transferencia.

La fase de presentación contextualiza al estudiante, es decir, le facilita un preámbulo de la situación que está por enfrentar, de esta forma es posible identificar conocimientos previos sobre el tema, dudas puntuales y se crea una expectativa de la próxima actividad. En el caso de mi secuencia didáctica, se sugiere partir de una conversación con los estudiantes, comenzando por preguntas tales como:

- *Quando foi a última vez que escreveste uma carta? (¿Cuándo fue la última vez que escribiste una carta?)*
- *Que tipo de carta escreveste? (¿Qué tipo de carta escribiste?)*
- *Em que situações enviamos cartas? (¿En qué situaciones enviamos cartas?)*
- *Quais são os elementos que compõem uma carta? (¿Cuáles son los elementos que conforman una carta?)*

Las respuestas a estas preguntas también serán de apoyo para el profesor quien, de esta forma, podrá adaptar los ejercicios de acuerdo con los temas de interés de sus estudiantes. Posterior a este ejercicio se les proporcionarán a los estudiantes ejemplos de cartas reales, con el objetivo de que ellos puedan visualizar elementos gráficos y textuales que les sean conocidos, de esta forma se les facilitan implícitamente elementos que deberán tener en cuenta al momento de realizar sus producciones.

En la fase de comprensión, el estudiante procesa la información que recabó en la actividad previa y complementará sus conocimientos con nuevos elementos que le ayudarán a realizar el ejercicio práctico. La parte práctica unifica elementos ya conocidos y nuevos conocimientos de una forma guiada, así el estudiante recorre el ejercicio de producción con mayor seguridad, ya que lo hace de forma semiautónoma. La parte práctica debe ser muy descriptiva e incluir, idealmente, todos los elementos que el alumno debe conocer para realizar satisfactoriamente el ejercicio de transferencia. Generalmente, se espera que los ejercicios de la parte práctica sean muy mecánicos y casi predeterminados, esto al estilo de “Paso 1, Paso 2, Paso 3” con el objetivo de transmitir la información de la forma más clara posible; para complementar los ejercicios, a esta mecanicidad le sumamos la teoría del *input* comprensible de Krashen.

La dificultad en los ejercicios irá aumentando de forma gradual y de esta forma se espera que los estudiantes alcancen un *intake*. Es decir, se espera que los estudiantes partan de producciones muy simple y conforme adquieran información nueva (*input*), estas producciones se vuelvan mucho más nutridas y complejas (*intake*).

El ejercicio de transferencia se trata de una actividad culminante y completamente autónoma en la cual, de haber realizado la secuencia didáctica correctamente, el estudiante realizará de forma satisfactoria el ejercicio pues ya cuenta con todos los elementos necesarios para hacerlo. De acuerdo con el Marco Común de referencia europeo “El nivel C1 se denomina Dominio Operativo Eficaz. Lo que parece caracterizar este nivel es un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio. Esto permite una comunicación fluida y espontánea”. (Marco Común de Referencia, 2002:38) Es decir, el ejercicio de escritura en la certificación



al ser mucho más libre, se espera que los estudiantes realicen producciones más personales, creativas y, sobre todo, desde mi punto de vista, reflexionadas.

### **3.3 ANÁLISIS DE CARTAS**

La secuencia didáctica comienza con un “Paso 0”, para contextualizar al aspirante. En este paso introductorio se le proporcionará una carta que atenderá a una de las tres posibles situaciones a resolver durante la certificación, esto significa una carta con relación a los servicios públicos, de índole profesional, o bien una relacionada al sector educativo. En este caso, es presentada esta última posibilidad, se sugiere que el profesor seleccione las cartas que presentará a los estudiantes basándose en la disponibilidad de material e intereses particulares de sus alumnos.

El objetivo de este ejercicio o “Paso 0” es la identificación puntual de los elementos generales que conforman una carta, tales como título, fecha, remitente, destinatario, cuerpo del texto y firma. Si el aspirante así lo considera puede señalar más elementos que sean de su interés. El aprendizaje en esta parte del ejercicio se dará de forma implícita y generará una conciencia y posterior sistematización de los elementos mínimos necesarios que el aspirante deberá incluir en su producción. Pese a que no se trata propiamente de un ejercicio práctico, es una buena forma de contextualizar a los alumnos y sondear sus conocimientos previos.

Subrayo nuevamente que, en esta primera parte, el aspirante deberá observar los elementos que estructuralmente sobresalen de una carta, tales como el título, el cuerpo de la carta dividido en párrafos y el cuerpo final de la carta, es decir los elementos de firma de cierre. Estos elementos gráficos pueden ser señalados y nombrados en la hoja para una mayor retención de la información. Posteriormente, el aspirante va a proceder a la lectura del texto.

En este caso sí se le solicitará señalar de forma gráfica lo que él considere como elementos indispensables en la redacción de este tipo de documentos.

El profesor aplicante del ejercicio puede solicitar al grupo que en conjunto se analicen los elementos que cada aspirante identificó, tanto gráfica como textualmente, y con ello, en caso de ser necesario, los aspirantes que no identificaron algún elemento en un primer acercamiento puedan hacerlo durante la revisión del ejercicio. Una vez que todos los aspirantes cuenten con la clara identificación de los componentes de la carta puede procederse a la siguiente parte del ejercicio; no antes, ya que el aspirante no contará con los elementos necesarios para poder continuar.

El objetivo en esta parte de la secuencia didáctica es que, al final de esta, el aspirante sea capaz de señalar todos los elementos estructurales y tome conciencia de los elementos textuales como el título, delimitación del asunto, propuesta, conclusión, despedida y firma de cierre en el documento. A continuación, se presenta un ejemplo ilustrando esta actividad. Las cartas fueron amablemente proporcionadas por la Doctora Ana Rita Sousa Reis da Silva, Lectora para el Instituto Camões en México.



• U • C •

FLUC FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

### CARTA DE RECOMENDAÇÃO

Venho, por este meio, recomendar a excelente tese de doutoramento de ANA RITA SOUSA, intitulada *Mecânica de uma personagem: paisagem, escrita, autoria*, para o Prémio Científico Mário Quintin Graça. Trata-se de um trabalho que representa um exemplo ímpar das potencialidades da abordagem comparatista, neste caso, entre uma autora portuguesa, Maria Gabriela Llansol, e um autor latino-americano, Roberto Bolaño. Mas é também, e sobretudo, a prova das imensas perspectivas de investigação que se abrem nesta aproximação, tão rara na nossa academia.

A investigação insere-se no campo da teoria literária e tem como preocupação fundamental a relocalização do conceito de autor na actualidade, realizando para isso um aturado levantamento do percurso editorial dos dois escritores escolhidos, revelando, numa escrita original e reflexiva, vicissitudes e questões teóricas que cruzam dois contextos culturais e linguísticos, como Portugal e a América Latina, com fundamento, pertinência e inteligência. A esta vertente mais etnográfica, a investigadora acrescenta a riqueza da sua discussão hermenéutica de ambas obras, operando sobretudo com os vectores de história, tradição e mercado, num discurso que nos aguça o espírito crítico para uma visão mais aberta, dinâmica e interrelacional do mundo globalizado em que vivemos. Roberto Bolaño e Maria Gabriela Llansol, com obras singulares e aparentemente tão distantes nessa mesma singularidade, constituem-se, através deste trabalho, como caixilhos de uma janela única, na qual este cruzamento das ficções de Portugal e da América Latina encontra uma nova potência da realidade da investigação humana e social actual.

Deve sublinhar-se a pertinência deste tipo de trabalhos que arriscam e assumem os desafios de um campo difícil, tendo em conta o afastamento cultural e académico das duas culturas – geralmente, esta aproximação é realizada através do Brasil, como referente linguístico, histórico e cultural mais óbvio para a universidade portuguesa. Ao adentrar-se no campo dos estudos hispanoamericanos, a autora intui e propõe novas vias de aproximação entre as duas línguas que espero sinceramente possa servir de incentivo a outros investigadores no nosso país.

A tudo isto, quero acrescentar o valor profissional, metódico, resiliente da investigadora que nunca se intimidou perante os problemas teóricos e técnicos do seu objectivo, tendo participado em vários congressos e encontros do outro lado de Atlântico, e estabelecido os mais diversos contactos para colmatar as diferentes lacunas materiais e institucionais que a própria universidade portuguesa no seu todo apresenta em relação à realidade latino-americana.

Neste sentido, pelo esforço contínuo, pela vocação de aventura da inteligência, e sobretudo, pelo extraordinário resultado em que se traduz esta investigação, recomendo vivamente *Mecânica de uma personagem: paisagem, escrita, autoria* como excelente candidata a um prémio que visa incentivar a aproximação entre a América Latina e Portugal.

Coimbra, 30 de Março de 2020

Professor. Doutor Patrício E. Da Silva  
Professor Catedrático da Universidade de Coimbra, diretor do centro de estudos literários

Ejemplo de carta para los alumnos

Frase introdutoria

delimitación del asunto

CARTA DE RECOMENDAÇÃO título

introdução de disc

verbas

Venho, por este meio, recomendar a excelente tese de doutoramento de ANA RITA SOUSA, intitulada *Mecânica de uma personagem: paisagem, escrita, autoria*, para o Prémio Científico Mário Quintin Graça. Trata-se de um trabalho que representa um exemplo impar das potencialidades da abordagem comparatista, neste caso, entre uma autora portuguesa, Maria Gabriela Llansol, e um autor latino-americano, Roberto Bolaño. Mas é também, e sobretudo, a prova das imensas perspectivas de investigação que se abrem nesta aproximação, tão rara na nossa academia.

A investigação insere-se no campo da teoria literária e tem como preocupação fundamental a relocalização do conceito de autor na actualidade, realizando para isso um aturado levantamento do percurso editorial dos dois escritores escolhidos, revelando, numa escrita original e reflexiva, vicissitudes e questões teóricas que cruzam dois contextos culturais e linguísticos, como Portugal e a América Latina, com fundamento, pertinência e inteligência. A esta vertente mais etnográfica, a investigadora acrescenta a riqueza da sua discussão hermenêutica de ambas obras, operando sobretudo com os vectores de história, tradição e mercado, num discurso que nos aguça o espírito crítico para uma visão mais aberta, dinâmica e interrelacional do mundo globalizado em que vivemos. Roberto Bolaño e Maria Gabriela Llansol, com obras singulares e aparentemente tão distantes nessa mesma singularidade, constituem-se, através deste trabalho, como caixilhos de uma janela única, na qual este cruzamento das ficções de Portugal e da América Latina encontra uma nova potência da realidade da investigação humana e social actual.

Deve sublinhar-se a pertinência deste tipo de trabalhos que arriscam e assumem os desafios de um campo difícil, tendo em conta o afastamento cultural e académico das duas culturas – geralmente, esta aproximação é realizada através do Brasil, como referente linguístico, histórico e cultural mais óbvio para a universidade portuguesa. Ao adentrar-se no campo dos estudos hispanoamericanos, a autora intui e propõe novas vias de aproximação entre as duas línguas que espero sinceramente possa servir de incentivo a outros investigadores no nosso país.

A tudo isto, quero acrescentar o valor profissional, metódico, resiliente da investigadora que nunca se intimidou perante os problemas teóricos e técnicos do seu objectivo, tendo participado em vários congressos e encontros do outro lado de Atlântico, e estabelecido os mais diversos contactos para colmatar as diferentes lacunas materiais e institucionais que a própria universidade portuguesa no seu todo apresenta em relação à realidade latino-americana.

Neste sentido, pelo esforço contínuo, pela vocação de aventura da inteligência, e sobretudo, pelo extraordinário resultado em que se traduz esta investigação, recomendo vivamente *Mecânica de uma personagem: paisagem, escrita, autoria* como excelente candidata a um prémio que visa incentivar a aproximação entre a América Latina e Portugal.

Regressar ao assunto principal

Cuerpo del final o firma de cierre

Coimbra, 30 de Março de 2020 → Fecha



→ Firma

Professor. Doutor Patrício E. Da Silva  
Professor Catedrático da Universidade de Coimbra, diretor do centro de estudos literários

→ Cargo, Nombre

→ Dependencia

### 3. 4 REFLEXIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Posterior a la lectura de las cartas, comienza el “Paso 1” de la secuencia didáctica. Para este ejercicio, se proporcionará el documento “Escrever cartas 1”, el objetivo de esta sección es la reflexión del aspirante respecto a su nivel de lengua; además, el aspirante tendrá oportunidad de sondear sus conocimientos previos respecto a los elementos necesarios para escribir una carta. Esto en la teoría de Krashen sería llevar al estudiante de un *input* a un *intake*. Lo anterior con el objetivo de identificar posibles errores de interlengua y fosilización, así como para proporcionar vocabulario especializado para la redacción de una carta que el aspirante podría no conocer, cuyo uso aumentaría la calidad de su producción escrita considerando los aspectos culturales propios de la cultura portuguesa.

Esta parte del ejercicio consta, aparentemente, solo de teoría; sin embargo, la reflexión que se espera por parte del aspirante es que tome conciencia de las palabras resaltadas en la hoja del ejercicio. Las palabras seleccionadas comparten características específicas que tienen relación con la interlengua y la fosilización:

- Também
- Todavía
- Assim que
- Logo

Teóricamente, un aspirante con un nivel C1 sabría reconocer el significado y escritura correcta de las palabras; sin embargo, cabe la posibilidad de que cometa alguno de los siguientes errores dejando en evidencia su interlengua y la fosilización de este error.

Portugués	Interlengua y fosilización
Também	Escritura de “También” (Español) en lugar de “Também” (Portugués)
Todavía	Emplear “Todavía” como conector de tiempo y no de contraste.

Assim que	Confundir “Assim que” conector de tiempo (Portugués) con “Así que” conector de consecuencia (Español)
Logo	Confundir “Logo que” conector de tiempo (Portugués) con “Luego” adverbio (Español)

Posteriormente, se le proporcionará al estudiante el documento “Escrever cartas 1.1” el cual tiene como objetivo presentar al estudiante de forma detallada un repaso de los conectores más frecuentes usados en la redacción de cartas formales.

Es decir, en el ejercicio “Escrever cartas 1.1.1” el estudiante tendrá que aplicar la información que reflexionó anteriormente para elegir el conector correcto y completar la carta de una forma lógica. Este ejercicio, por sí mismo, ya cuenta con elementos implícitos que estudiante reconocerá e irá adoptando en sus producciones; tales como: Destinatario, remitente, título de la carta, primer párrafo introductorio, desarrollo de ideas, despedida y firma.

Finalmente, en “Escrever cartas 1.2” el estudiante de forma autónoma unirá dos frases usando el conector adecuado y reescribirá la frase modificando los elementos que considere necesarios. En esta parte final del ejercicio, el alumno lograría llegar a un *intake* con respecto al uso de conectores.

Otro elemento implícito que dificulta la escritura de cartas formales es la puntuación, por ello, en “Escrever cartas 1.2” serán presentados algunos de los signos de puntuación usados con mayor frecuencia. Por medio de frases-ejemplo, el estudiante podría reflexionar en el uso de los diferentes signos de puntuación en portugués y su diferencia con el uso de signos en español, así mismo, podrá identificar ejemplos de frases que puede colocar en sus

producciones. En “Escrever cartas 1.2.1” el estudiante pondrá en práctica la información adquirida colocando los signos de puntuación necesarios para mantener el sentido lógico de la carta.

En todos los ejercicios de “Escrever cartas 1” el estudiante encontrará todos los elementos que constituyen una carta, tal como los visualizó previamente en la carta ejemplo, como lo son: Remitente, destinatario, título, cuerpo de carta, despedida y firma. Estos elementos fueron pensados como el input que les ayudará a desarrollar la parte dos de esta secuencia didáctica.



# Escrever cartas 1

## Vocabulário útil na escrita de cartas

### Cumprimentos

- Prezado (a) Sr. / Sra.
- Excelentíssimo (a) senhor (a)
- Exmo. / Exma.

### Início de cartas

- Venho por este meio
- Informo-o / Informo ao senhor(a)
- Com referência ao assunto
- O motivo da presente carta é solicitar

### Conectores

- Adição:** além disso, igualmente, também, não só... mas também, incluindo, e ainda.
- Certeza:** com certeza, naturalmente, é evidente que, decerto, certamente, evidentemente, sem dúvida que...
- Contraste:** no entanto, contudo, mas, todavia, porém, ao contrário, não obstante.
- Concessão:** ainda que, embora, mesmo que, apesar de, se bem que, por mais que, ainda assim.
- Conclusão:** pois, enfim, logo que, concluindo, em suma, sem mais.
- Confirmação:** com efeito, de facto, efetivamente.
- Explicação:** quer isto dizer que, isto (não) significa que, isto é, por outras palavras, por exemplo, nomeadamente, ou seja, por tanto.

### Despedida

- Agradeço vossa/sua a atenção
- Sem mais de momento agradeço à atenção e espero ansiosamente notícias.

### Assinatura de despedida

- Cordialmente
- Atenciosamente
- Cumprimentos cordiais

Elaborado por Mariana Rivas



# Escrever cartas 1.1

## Os conectores e a sua importância na escrita de cartas formais

	Função	Exemplo
<b>Opinião</b>	Apresenta uma perspectiva pessoal	<ul style="list-style-type: none"><li>· Do meu ponto de vista</li><li>· Na minha opinião</li><li>· Considero que</li><li>· No meu entender</li><li>· A meu ver</li></ul>
<b>Adição</b>	Acrescentam informação	<ul style="list-style-type: none"><li>· E</li><li>· Além disso</li><li>· Não só... mas também</li><li>· Do mesmo modo</li><li>· Adicionalmente</li><li>· Assim como</li></ul>
<b>Causa</b>	Apresentam o motivo pelo qual aconteceu uma situação	<ul style="list-style-type: none"><li>· Porque</li><li>· Dado que</li><li>· Já que</li><li>· Visto que</li><li>· Por causa de</li><li>· Devido a</li></ul>
<b>Certeza</b>	Apresentam um grau de certidão na informação	<ul style="list-style-type: none"><li>· É evidente que</li><li>· Com certeza</li><li>· Decerto</li><li>· Evidentemente</li><li>· Sem dúvida</li></ul>

Elaborado por Mariana Rivas

	Função	Exemplo
<b>Contraste</b>	Apresentam duas ideias contrárias	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Embora</li> <li>· No entanto</li> <li>· Porém</li> <li>· Contudo</li> <li>· Apesar de</li> <li>· Todavia</li> </ul>
<b>Consequência</b>	Apresenta o possível resultado de um fato	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Por esse motivo</li> <li>· Por isso</li> <li>· Tanto que</li> <li>· Daí que</li> <li>· Em consequência</li> <li>· De modo que</li> </ul>
<b>Concessão</b>	Apresentam um grau de cedência perante uma situação	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ainda que</li> <li>· Embora</li> <li>· Mesmo que</li> <li>· Se bem que</li> <li>· Por mais que</li> <li>· Ainda assim.</li> </ul>
<b>Tempo</b>	Apresenta a ordem temporária dos fatos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Em primeiro lugar</li> <li>· Entretanto</li> <li>· Enquanto</li> <li>· Depois</li> <li>· Após</li> <li>· Ao mesmo tempo</li> </ul>
<b>Chamada da atenção</b>	Conduz a atenção do leitor para uma ideia específica	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Repare-se que</li> <li>· Note-se que</li> <li>· Constate-se</li> <li>· Considere-se</li> <li>· Saliente-se</li> <li>· Atente-se</li> <li>· Sublinha-se</li> </ul>

Elaborado por Mariana Rivas

	Função	Exemplo
<b>Condição</b>	Apresenta as condições para obter um resultado determinado	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Se</li> <li>· Salvo se</li> <li>· Exceto se</li> <li>· Desde que</li> <li>· Caso</li> <li>· A menos que</li> </ul>
<b>Conclusão</b>	Acrescentam uma conclusão/ encerramento da ideia ou discurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Em suma</li> <li>· Concluindo</li> <li>· Em conclusão</li> <li>· Portanto</li> <li>· Finalmente</li> <li>· Em síntese</li> </ul>
<b>Confirmação</b>	Apresentam a ratificação de uma ideia ou discurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Com efeito</li> <li>· Ou melhor</li> <li>· De fato</li> <li>· Efetivamente</li> <li>· Em suma</li> <li>· Resumidamente</li> </ul>
<b>Explicação</b>	Apresentam o esclarecimento da ideia ou discurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Isto é</li> <li>· Ou seja</li> <li>· Dito de outro modo</li> <li>· Por outras palavras</li> <li>· Dito de outro modo</li> <li>· Quer isto dizer</li> </ul>

Elaborado por Mariana Rivas

# Escrever cartas 1.1.1

Preenche as lacunas com os conetores

Maria Santos

Rua das ciencias, #3  
Porto, Portugal

Comboios de Portugal

Av 25 de Abril, #15  
Lisboa, Portugal

## Carteira perdida

Estimados Senhores,

Escrevo esta carta para perguntar se encontraram uma carteira tamanho pequeno de que me esqueci dentro do comboio Alpa Pendular n.º.1 (Linha Lisboa-Porto), no passado dia 13 de junho, às 14:59 hrs.

Eu saí do comboio com pressa \_\_\_\_\_ (Certeza) a minha carteira caiu no chão. Dentro dela, tinha 30 euros e \_\_\_\_\_ (Adição) os meus documentos de identificação, \_\_\_\_\_ (Explicação) é muito importante para mim encontrá-la.

\_\_\_\_\_ (Concessão) saiba que localizar minha carteira é difícil, ficaria muito agradecida, caso a encontrarem \_\_\_\_\_ (Contraste) reconheço que devo ser muito mais cuidadosa.

\_\_\_\_\_ (Conclusão), agradeço à atenção e espero ansiosamente notícias.



Cordialmente, Maria Santos

**Conetores**

- Decerto
- Embora
- Além disso
- Porém
- Também
- Contudo
- Portanto
- Sem mais

Elaborado por Mariana Rivas

# Escrever cartas 1.1.2

Junta as frases com o conetor adequado e depois reescreve a frase completa fazendo as alterações necessárias

- 1.- Gostaria de informar o senhor da correta recepção dos seus documentos.
- 2.- Lamentavelmente, foram enviados fora de tempo e não serão revistos hoje.

A) Sem embargo

B) Contudo

C) Embora

- 1.- Exmo Dr. Reis. Sou finalista do curso de Ciências e farei um ano letivo na Universidade de Lisboa.
- 2.- Gostaria de perguntar ao Dr. Reis se estaria interessado em ser o meu orientador.

A) Daí que

B) Ou seja

C) Resumidamente

- 1.- Exma. Senhora Adriana Maia, é para nós um prazer informar a senhora que a sua candidatura foi aceite.
- 2.- A senhora obteve a bolsa para estudar na Universidade do Minho.

A) Quer isto dizer

B) Então

C) Por isso

Elaborado por Mariana Rivas

# Escrever cartas 1.2

## Os sinais de pontuação e a sua importância na escrita

	Função	Exemplo
<b>Ponto</b> ·	1.-Indicar o final de uma frase  2.- Separar ideias que terminaram	1.- Obrigado.  2.- Sou estudante de engenharia. Durante a minha formação estudei em Portugal.
<b>Dois pontos</b> :	Apresentar enumerações ou explicações	Informo ao senhor que estarei fora: Segunda 26, Quarta 28 e Sexta 30 de Dezembro.
<b>Reticências</b> ...	Indicar dúvidas ou ideias sem terminar	Não me lembro do seu nome... Contudo, lembro-me da sua alcunha.
<b>Parênteses</b> ( )	Apresentar frases de carácter explicativo	Sou especialista em "SEO". (Otimização de mecanismos de pesquisa)

Elaborado por Mariana Rivas

	Função	Exemplo
<b>Ponto de Exclamação</b> !	Coloca-se após palavras ou frases que denotem caráter emocional	Tristemente não vou conseguir realizar a apresentação. É pena!
<b>Ponto de Interrogação</b> ?	Coloca-se para indicar perguntas diretas	Estarei de férias na próxima semana. É possível modificar a data da palestra?
<b>Vírgula</b> ,	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.- Separar o vocativo</li> <li>2.- Separar elementos de uma enumeração</li> <li>3.- Marcar a omissão de um termo, geralmente o verbo</li> <li>4.- Separar as orações subordinadas</li> <li>5.- Separar as orações coordenadas sindéticas e assindéticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.- Ouviste, Maria?</li> <li>2.- Somos 4: Eu, meu primo, a esposa dele e a minha mãe.</li> <li>3.- Ela gosta do Sporting e eu, do Porto.</li> <li>4.- O meu amigo, que estuda ciências, mora em Lisboa.</li> <li>5.- Cheguei cedo, comprei o meu livro e aproveitei o festival.</li> </ul> <p>// Treinei muito, mas não venci a corrida.</p>

Elaborado por Mariana Rivas

	Função	Exemplo
<p><b>Ponto e vírgula</b> ;</p>	<p>Separar orações coordenadas extensas ou orações coordenadas depois da vírgula</p>	<p>Ele ofereceu-me um desconto se eu comprasse mais de 3 produtos; contudo, o desconto não valia a pena pois era apenas de 10%</p>
<p><b>Aspas</b> " "</p>	<p>Isolar palavras ou expressões como gírias, estrangeirismos, neologismos, arcaísmos, citações textuais, discurso direto ou expressões populares.</p>	<p>Falei com o diretor executivo da empresa. Ele, amavelmente cumprimentou-me:</p> <p>"Bom dia, Senhor Reis, tudo bem?"</p>

Elaborado por Mariana Rivas



# Escrever cartas 1.2.1

Coloca os sinais de pontuação

Regina Burgos  
Av. Rio de Janeiro, #20  
Porto, Portugal

My Beauty Shop  
Rua das flores, #34  
Sinta, Portugal

## Reconhecimento para Dona Clara

Estimadas Senhoras

O motivo da minha carta é para informar às senhoras sobre o excelente desempenho de Dona Clara como vendedora na loja My Beauty Shop

A Dona Clara ajudou-me amavelmente com as minhas compras, ninguém queria fazê-lo, se calhar porque sou muito jovem. Comprei um batom, máscara de cílios e uma base em pó contudo, não atingi o montante mínimo de compra para uma prova de maquilhagem gratuita e mesmo assim a Dona Clara ofereceu-me uma aplicação de sombras para olhos gratuita pela minha compra. Gostei tanto que comprei a paleta.

Em suma, Dona Clara é sem dúvida uma das melhores vendedoras na loja. Na minha opinião ela merece um reconhecimento pelo seu desempenho.

Agradeço o tempo que dedicaram à leitura desta carta.

Sinais

• . • : • ! • ;  
• , • ( ) • " "



Cordialmente, Regina Burgos

Elaborado por Mariana Rivas

### 3.5 INTRODUCCIÓN A LA ESCRITURA DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO

Ya que finalmente el objetivo de este ejercicio de redacción es el de persuadir al lector de alguna postura presentada por el remitente, el aspirante debe poseer conocimientos respecto a la estructura de un texto argumentativo, con la finalidad de que pueda escribir un texto conciso y coherente en el que logre expresar todas sus ideas y cumpla con el objetivo de presentar una postura válida ante determinada situación.

Para el “Paso 2” de esta secuencia didáctica, se le proporcionará al alumno “Escrever cartas 2”. Esta parte del ejercicio está basada en la trasposición didáctica de la retórica para facilitarle al aspirante las estrategias necesarias para la construcción de un texto que contenga un discurso claro y coherente. El ejercicio no pretende abordar la estructura de un texto argumentativo desde un punto de vista teórico, sino que únicamente pretende transmitir las estrategias de escritura de una forma mucho más accesible.

Considerando que, en la primera parte del ejercicio, el aspirante ya identificó los elementos formales indispensables de una carta es momento de trasladar esa información a un siguiente nivel de dificultad. En esta parte del ejercicio, el aspirante podrá escribir, por así llamarlo, un “borrador” de carta siguiendo las indicaciones. Estas indicaciones están planteadas de tal forma que son mucho más comprensibles para el aspirante pues no presentan un lenguaje especializado, sino que facilitan la escritura del mismo y mediante un input guían la escritura del texto. La estructura de esta parte del ejercicio es la siguiente. Primeramente, es presentada una pregunta de reflexión, *Repara: Quais são as componentes textuais de uma carta?* (¿Cuáles son los componentes principales de una carta?) Esto con el objetivo de que el aspirante recuerde los elementos que señaló anteriormente en la carta-

ejemplo, es por esta razón que el aspirante debió identificar en su totalidad los elementos de una carta en el primer ejercicio.

Posteriormente es planteada una situación hipotética que el aspirante deberá resolver, *Situação: Solicita ao diretor do Instituto Camões uma bolsa de estudos para um curso de verão em Portugal* (Situación: Solicita al director del Instituto Camões una beca de estudios para un curso de verano em Portugal). Con base en esta situación son presentadas una serie de indicaciones. Las cuales, indirectamente, representan las partes de un texto argumentativo. Es decir, no se aborda esta temática con un lenguaje especializado, sino que este se sustituye por frases mucho más significativas para el aspirante con el propósito de que pueda sistematizar la información de manera mucho más práctica y le sea mucho más fácil alcanzar el *intake*.

Indicações (PT)	Indicaciones (ESP)	Equivalencia
Qual é o título da tua carta?	¿Cuál es el título de tu carta?	Título de la carta.
Escreve como iniciarias a carta.	Escribe como empezarías la carta.	Frase introductoria.
Delimita o assunto da carta.	Delimita el asunto de la carta.	Introducción.
Apresenta os teus argumentos, neste caso, os teus méritos como candidato para a bolsa.	Presenta tus argumentos, en este caso, tus méritos como candidato a la beca.	Argumentación.
Retoma o assunto principal.	Retoma el tema principal.	Conclusión.
Apresenta uma despedida.	Presenta una despedida.	Despedida.
Fecha a carta com os elementos finais.	Cierra la carta con los elementos finales.	Cierre de carta.

Una vez que el aspirante tiene el vocabulario especializado y mediante la redacción de un primer borrador, es posible afirmar que cuenta con los elementos necesarios para la correcta

elaboración de una carta. Sin embargo, se propone un ejercicio de refuerzo para una última reflexión antes de conducir al estudiante a la parte final de la secuencia didáctica, la producción de una carta en las condiciones lo más semejantes posibles a las que se encontrará en la certificación.

En “Escrever cartas 2.1” el estudiante se enfrentará a una carta en desorden. El objetivo de este ejercicio es que el alumno reordene los párrafos proporcionados con una secuencia lógica. De esta forma, el estudiante reflexionará sobre la importancia de la jerarquía de ideas y la importancia de presentar todos los temas a ser abordados en la carta con un orden jerárquico y lógico.

Este apartado de la secuencia didáctica también considera una reflexión sobre las diferencias entre el lenguaje formal e informal; es por ello que en “Escrever cartas 2.2” se le proporcionará al estudiante una guía que presenta diferentes tipos de discurso con la finalidad de que el aspirante reflexione entre las diferencias de ambos ejemplos.

Las cuestiones socio-culturales también están presente en este apartado pues al ser estudiantes inmersos en un contexto mexicano, los alumnos podrían optar por aproximarse a las cartas portuguesas desde un contexto cultural diferente. Con esto me refiero a que es muy posible que los estudiantes intenten redactar una carta “al estilo mexicano” pero escrita en portugués; es decir, podrían producir textos al estilo de “Bom dia. Como está? Espero encontre-se bem, Exmo. Senhor”. Si bien la estructura gramatical es correcta es evidente la interferencia del contexto socio-cultural del aspirante. Por esta razón, todas las cartas expuestas en los ejercicios están redactadas asemejándose lo más posible al estilo portugués con la intención de esta diferencia de discurso también sea notada por el aspirante.

En este documento el aspirante encontrará el *input* que le ayudará a responder el ejercicio “Escrever cartas 2.2.1” en el cual tendrá que transformar una carta informal a una formal tomando en cuenta todos los conocimientos previamente reflexionados. Este ejercicio es el primer acercamiento a la escritura autónoma de una carta; en él, el profesor podrá identificar si el alumno efectivamente está percatándose del *input* y está reflexionando sobre los elementos implícitos. En caso de no ser así, es un buen momento para verificar la situación particular de cada estudiante y orientarlo antes de pasar a la siguiente actividad ya que, para este punto, se le han presentado al aspirante todos los elementos que tendría que tomar en cuenta para la correcta redacción de una carta de forma autónoma.

# Escrever cartas 2

Com os conhecimentos que obtiveste na parte um, responde às seguintes questões.

**Repara:** Quais são as componentes textuais de uma carta formal?

**Situação:** Solicita ao diretor do Instituto Camões uma bolsa de estudos para um curso de verão em Portugal.

**Qual é o objetivo da carta?**

**Escreve como iniciarias a carta.**

**Delimita o assunto da carta.**

**Apresenta os teus argumentos, neste caso, os teus méritos como candidato para a bolsa.**

**Retoma o assunto principal.**

**Apresenta uma despedida.**

**Fecha a carta com os elementos finais.**

Elaborado por Mariana Rivas

# Escrever cartas 2.1

Com os conhecimentos que obtiveste na parte dois, coloca os parágrafos na ordem certa.

<b>Guillermo Martínez</b> Account Manager Lidel Editora	Considero que Jesús Mercado poderia ser uma ótima opção para ocupar o meu lugar.
Espero que se encontre bem. Venho comunicar-lhe sobre a minha solicitação de férias da próxima semana.	<b>Miguel Sánchez</b> CEO Lidel Editora
Exmo. Senhor Sánchez,	Estarei fora por 15 dias, portanto é conveniente procurar um colega que possa realizar as minhas tarefas durante as minhas férias.
Aproveito o contacto para perguntar se ainda mantemos a reunião agendada para a próxima terça-feira, com o objetivo de discutir o assunto da falta de inventário antes de eu ir embora.	Atenciosamente, Guillermo Martínez 
Férias de verão	Fico à espera da sua resposta.

Elaborado por Mariana Rivas

# Escrever cartas 2.2

## Registo formal e informal

Na linguagem escrita, a escolha do registo formal ou informal depende do contexto e requer diferentes tipos de escolhas linguísticas quanto às palavras que vão ser usadas.

Registo formal	Registo informal
<b>Saudação</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Exmo. Senhor / Exma. Senhora</li><li>• Estimado Dr. / Prezada Dra.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Querido (Nome) / Querida (Nome)</li></ul>
<b>Começo</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Venho pela presente...</li><li>• Serve a presente para...</li><li>• O motivo dessa carta é...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como estás? / Como vai?</li><li>• Tudo bem?</li><li>• Então, estás bom? / Então, estás bom?</li></ul>
<b>Acções: Felicitar, Pedir, Convidar ou Recomendar</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dar conhecimento do Exmo. Senhor</li><li>• Comunicar ao Exmo. Sennhor</li><li>• Venho expressar a minha gratidão</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Queria / quero pedir-te que...</li><li>• Preciso da tua ajuda para</li><li>• Quero convidar-te</li><li>• Podes fazer-me um favor?</li></ul>
<b>Fecho da carta</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fico ao seu dispor para o que for necessário e envio os meus melhores cumprimentos</li><li>• Cordialmente</li><li>• Atenciosamente / Atentamente</li><li>• Saudações cordiais</li><li>• Cumprimentos cordiais</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Beijo / Beijinhos</li><li>• Abraço</li><li>• Saudades</li><li>• Até à próxima</li><li>• Adeus</li></ul>

Elaborado por Mariana Rivas



# Escrever cartas 2.2.1

Faz as modificações necessárias para reescrever a carta no registo formal

**Dr. Paulo Miranda**  
Rua Ouro Preto, #6  
Gaia, Portugal

**Ing. Fernando Méndez**  
Rua Mia Couto, #15  
Porto, Portugal

Bom dia, Fernando.  
Tudo bem?

Não vou conseguir chegar à palestra do dia 25 de abril. O metro não vai ter serviço esse dia e não tenho um meio de transporte para me deslocar até à Universidade do Porto. Peço desculpa, será que posso apresentar a palestra no dia seguinte?

Abraço, teu amigo, Paulo

Elaborado por Mariana Rivas

### **3.6 PRODUCCIÓN AUTÓNOMA DE UNO DE LOS TRES TIPOS DE CARTAS**

Una vez proporcionados todos los elementos necesarios para la correcta redacción de una carta, el aspirante, en teoría, será capaz de redactar un texto con la calidad suficiente como para aprobar esta parte del componente *Produção e Interação Escrita*. El “Paso 3” y etapa final de esta secuencia didáctica es, precisamente, la producción autónoma de por lo menos uno de los tres diferentes tipos de cartas, pues de esta forma el aspirante podrá contar con la seguridad suficiente para enfrentarse a cualquiera de las versiones de esta componente del examen, para esto, se le proporcionará al estudiante el documento “Escrever cartas 3”.

Si el profesor así lo decide, esta sección del ejercicio puede ser orientada al aprendizaje significativo, es decir, el profesor, realizando una variación a la versión original, puede solicitar al aspirante la redacción de una carta mucho más orientada a su realidad, por ejemplo, una solicitud para una beca de su agrado, una carta al ayuntamiento de su localidad o una solicitud de empleo para una compañía de su interés.

El contenido en esta parte del ejercicio no es tan relevante como su correcta ejecución, es decir, mientras el aspirante aplique correctamente todas las herramientas que le fueron proporcionadas y consiga redactar una carta con todos los criterios ya expuestos esto le garantiza un mejor desarrollo del componente durante el examen. Así mismo, cabe resaltar que la personalización y creatividad del estudiante deben alentarse en esta parte de transferencia.

Al incorporar el aprendizaje significativo a esta secuencia didáctica el aspirante no solo desarrollará estrategias que le permitirán aprobar la certificación, sino que también estas le serán de utilidad para mejorar su proficiencia como usuario de la lengua portuguesa pues

al contar con un estudio a detalle de este aspecto, no sólo del idioma sino también de la cultura, sabrá cómo reaccionar frente a una situación similar en un futuro.

Esta última parte del ejercicio consta de la escritura de una carta de entre 200 y 230 palabras que resuelva la siguiente situación: *A administração do teu prédio decidiu implementar o pagamento de uma nova taxa para a manutenção da zona recreativa para animais de estimação. Escreva uma carta dirigida ao administrador geral do prédio na qual apresentas os argumentos contra o pagamento dessa taxa para aqueles que não têm bichos de estimação e não frequentem aquela zona e propõe alternativas.*<sup>12</sup>

El ejercicio se encuentra acompañado de una serie de recomendaciones que, idealmente, el alumno tendría que tener en cuenta para la producción de su carta. Estas 5 recomendaciones se basan en los elementos que los alumnos suelen olvidar con mayor frecuencia al momento de realizar sus producciones de forma autónoma.

Se espera que, el aspirante resuelva el ejercicio en menos de 30 minutos. Una vez que el aspirante termine su carta, puede continuar con “Autoavaliação – *Check List*”; un apartado en el cual el aspirante reflexionará sobre los conocimientos adquiridos y podrá autoevaluar su carta. En un escenario ideal, el alumno habrá adquirido de forma consciente y reflexionada todas las estrategias para la correcta elaboración de una carta, alcanzando de esta forma un intake de forma progresiva tal como en la teoría de Krashen.

---

<sup>12</sup> La administración de su edificio ha decidido implementar el pago de una nueva cuota por el mantenimiento del área recreativa para mascotas. Escriba una carta al administrador general del edificio en la que presente los argumentos en contra del pago de esta cuota para quienes no tengan mascotas y no frecuentan esa zona y proponga alternativas. (Traducción mía)

# Escrever cartas 3

Com os conhecimentos que obtiveste na parte dois, realiza a seguinte tarefa.

A administração do teu prédio decidiu implementar o pagamento de uma nova taxa para a manutenção da zona recreativa para animais de estimação. Escreve uma carta dirigida ao administrador geral do prédio na qual apresentas os argumentos contra o pagamento dessa taxa para aqueles que não têm animais de estimação e não frequentem aquela zona e propõe alternativas.

O texto deve ter uma extensão de 200-230 palavras.

Antes de começar, repara.

- 1.- Coloca o nome do destinatário, sempre precedido de um pronome formal como “Senhor/Senhora”, “Prezado/Prezada”, “Excelentíssimo(a) Senhor(a)”.
- 2.- O primeiro parágrafo deve conter uma apresentação e introdução breve do assunto, deixando claro do que se trata.
- 3.- Finalmente, não deixes de especificar o que esperas do destinatário, por exemplo, uma resposta à tua carta.
- 4.- Não te esqueças dos agradecimentos, por exemplo “Atenciosamente”, “Cordialmente” e “Atentamente”.
- 5.- Caso haja, corrige os erros ortográficos e verifica os sinais de pontuação.



Elaborado por Mariana Rivas

# Escrever cartas 3.1

## Autoavaliação - Check List

Com ajuda da seguinte tabela faz uma autoavaliação da tua carta e caso seja necessário acrescenta os elementos em falta.

	Sim	Não
Apresentei-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coloquei o nome do destinatário, precedido de um pronome formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O meu primeiro parágrafo contém uma apresentação e introdução breve do assunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especifiquei o que esperava do destinatário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coloquei um agradecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coloquei a minha assinatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Corrigi os erros ortográficos e verifiquei os sinais de pontuação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A escrita da minha carta tem um registo formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elaborado por Mariana Rivas

## CONCLUSIÓN

Existe una necesidad real de un material especializado solicitada por un público en constante expansión, en este caso, el material propuesto atiende a las necesidades de los aspirantes mexicanos interesados en obtener la certificación *DAPLE (Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira)*. Sin embargo, existen otros 5 tipos de exámenes y, por lo tanto, otros 5 diferentes públicos por quienes vale la pena el esfuerzo de continuar con el desarrollo de un material de calidad adaptado, dependiendo de cada nivel al que aspiren.

Esta secuencia didáctica no es un sistema estricto y, si el profesor así lo considera puede agregar o eliminar contenidos de acuerdo con las necesidades específicas de cada grupo o aspirante, por ejemplo, el análisis de más tipos de cartas o la producción de cartas de otra temática de mayor interés para el aspirante. Sin embargo, es importante recordar que el profesor está guiando a aspirantes con un nivel avanzado, por lo que la aplicación del ejercicio no debería, idealmente, convertirse en una clase de gramática, sino que este debería ser un repaso puntual de cuestiones previamente analizadas y la atención deberá centrarse en aspectos propios de la certificación.

Esta secuencia no sólo prepara a un aspirante para la certificación, sino que lo provee de elementos y estrategias que puede aplicar a futuras producciones escritas. No obstante, para la certificación deben ser analizados aspectos específicos que serán evaluados tales como el uso de una determinada cantidad de palabras (mínimo y máximo), el tiempo que se tiene para realizar el ejercicio y la escritura de la carta en un espacio determinado, el cual es una hoja membretada.

El objetivo de esta secuencia didáctica es guiar al aspirante para ser proficiente en un ambiente completamente artificial y casi mecánico como lo es una certificación. La certificación consiste básicamente en una simulación de una posible situación en la cual el aspirante pondría en práctica la lengua que ha adquirido, debido a esta artificialidad, aunque el estudiante demuestre una gran proficiencia en el idioma es posible que falle una certificación, ya que, en ella intervienen factores externos que dificultan la ejecución de los ejercicios y, por lo tanto, no facilitan al aspirante la exposición de todo su conocimiento.

La certificación implica el uso de la lengua en un ambiente controlado. Por lo tanto, más que las habilidades lingüísticas, la evaluación consiste en qué tanto puede un aspirante apegarse al seguimiento del uso de la lengua en esta simulación. Es importante crear esta conciencia tanto en estudiantes como en profesores para que de esta forma ambos asimilen una distinción entre proficiencia y preparación con el objetivo de facilitar al estudiante las mejores estrategias para lograr una calificación aprobatoria.

La certificación consiste básicamente en una simulación de una posible situación en la cual el aspirante pondría en práctica la lengua que ha adquirido, debido a esta mecnicidad, aunque el estudiante demuestre una gran proficiencia en el idioma, es posible que falle una certificación ya que en ella intervienen factores externos que dificultan la ejecución de los ejercicios y por lo tanto no facilitan al aspirante la exposición de todo su conocimiento; por lo que valdría la pena complementar los niveles finales de los cursos de portugués como lengua extranjera con un curso de preparación para la certificación de su interés.

Con este trabajo me gustaría invitar a la comunidad docente a seguir creando materiales didácticos de forma autónoma y no únicamente emplear ejercicios propuestos en un libro, ya que estos ejercicios por sí solos podrían no resultar de utilidad para un fin tan

específico como lo es la certificación. Los estudiantes próximos a certificarse necesitan un material que los ayude a aprobar el examen de forma satisfactoria, más allá de proveerles conocimientos nuevos, el alumno específicamente necesita un repaso general, puntual y estratégico para enfrentarse a la certificación.

Si bien, la creación de material didáctico es una actividad que en ocasiones pasa a un segundo plano, no debería restársele la importancia que esta amerita, ya que la diferencia entre el uso de un material especializado y ejercicios generales podría significar un gran punto de apoyo para los estudiantes. Después de todo, la finalidad de una secuencia didáctica es acompañar a los estudiantes durante todo el proceso de adquisición o repaso de un tema de utilidad para la formación del alumno.



## BIBLIOGRAFÍA

BAUTISTA SÁNCHEZ, María Guadalupe. El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, 2014, pp. 183-194 ISSN 1850-0870 Consultado a 01/03/2020

CARVALHO, Ana Maria. "Português Para Falantes de Espanhol: Perspectivas de Um Campo de Pesquisa." *Hispania*, vol. 85, no. 3, 2002, pp. 597–608. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/4141149>. Consultado a 01/03/2020

..... "Português para falantes de espanhol: Perspetivas de um campo de pesquisa." *HISPANIA-WICHITA THEN MASSACHUSETTS*- 85.3 (2002): 597-608.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. "Hipótesis del input comprensible" *Diccionario de términos clave de ELE*. (2022) [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisinput.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm). Consultado a 17/06/2021

..... "Secuencia didáctica" *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm) Consultado a 16/03/2022

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. 50th ed., The MIT Press, 1965. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>. Consultado a 20/08/2022

CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes y Anaya. (2022) <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Consultado a 19/03/2022

ETHNOLOGUE. "Portugués - The Ethnologue: Languages of the World" (2022)

<http://www.ethnologue.com/language/por> Consultado a 16/03/2022

Ferreira, Teresa S., Cardoso, Inês, Melo-Pfeifer Sílvia Gramática. Português Língua Não Materna Níveis B1, B2 e C1. Porto Editora. Porto, Portugal. 2020

GALINDO-MERINO, M. Mar. "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE." La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Servicio de publicaciones, 2006.

GASS, Susan M., and Larry Selinker, eds. Language transfer in language learning: Revised edition. Vol. 5. John Benjamins Publishing, 1992. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Language-transfer-in-language-learning-Gass-Selinker/c856757dad273aa7a8709406543a8f3d547d5aea> Consultado a 16/03/2022

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. "Solicite seu certificado". <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpebras/orientacoes>. Consultado a 27/02/2022

INSTITUTO CAMÕES. "Matriz da Prova Nível C1" (2022) <https://www.instituto-camoes.pt/es/actividad-camoes-3-es/lo-que-hacemos-es/aprender-portugues-es/certificacion-de-aprendizaje-es/certificacion-epe/prueba-nivel-c1-es> Consultado a 22/02/2022

INSTITUTO CERVANTES PARA LA TRADUCCIÓN EN ESPAÑOL. Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. 2002 Disponible en:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) Consultado a 16/03/2022

KRASHEN, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition (1982), Web Version 2009 Disponible en:

[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

....., The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman, 1985.

LINO Pascoal, José, Brandão Oliveira Teresa. “Exames de Português CAPLE – UL Níveis A2, B1 e B2”. Coleção EPFOL. Série CAPLE – UL. LIDEL – Edições técnicas. Lisboa, Portugal. 2013.

RANDOM HOUSE UNABRIDGED DICTIONARY. “Fossilize”. (2022)

<https://www.dictionary.com/browse/fossilize#:~:text=Linguistics.,exposure%20to%20the%20target%20language>. Consultado a 20/02/2022

SELINKER, Larry, and Southeast Asian Ministers of Education Organization (Singapore). Regional Language Centre. Papers in Interlanguage. Occasional Papers No. 44. Enero, 1988.

....., Fossilization as Simplification? Enero. 1993. 17p; In: Tickoo, M. L., Ed. Simplification: Theory and Application. Anthology Series 31; see FL 022 043.

....., Interlanguage, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1972 Disponible en: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209> Consultado a 15/10/2022