



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

**Propuesta de curso de actualización para
profesores de ELE: cómo evitar las
interferencias del portugués en el uso de
las preposiciones**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Silvia Márquez Mencía
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	Mere Ortiz Martínez
Fecha:	16/07/2025

Resumen

Este trabajo de fin de máster desarrolla una propuesta didáctica para un curso de actualización lingüística dirigido a profesores brasileños de español como lengua extranjera (ELE), en el marco del plan de formación de la Consejería de Educación en Brasil. El objetivo general es reducir los errores causados por la interferencia del portugués en el uso de las preposiciones en español. Con este propósito, se llevó a cabo una revisión teórica orientada a comprender cómo se aprenden las lenguas afines, identificar los errores más habituales entre los hablantes de portugués y explorar enfoques metodológicos apropiados para responder a estas dificultades específicas.

El diseño de la propuesta se apoyó en una combinación de enfoques metodológicos, entre ellos el análisis contrastivo, principios del enfoque comunicativo, elementos de la gramática cognitiva, ejercicios estructurales y atención a la forma. A partir de estas premisas, se ha desarrollado una propuesta que consta de cinco sesiones didácticas. Se incluyen actividades orientadas a fomentar la reflexión lingüística y a la vez se ofrecen herramientas prácticas para el aula.

Entre los principales resultados se destaca la identificación y clasificación de los errores más comunes, así como el diseño de un modelo de formación replicable, adaptado a las necesidades del profesorado brasileño. La conclusión principal es que el tratamiento explícito de las interferencias en contextos de lenguas afines mejora la competencia metalingüística del profesorado y puede contribuir a una enseñanza más eficaz y consciente del español.

Palabras clave:

Interferencia lingüística. Preposiciones. ELE. Formación del profesorado. Lenguas afines.

Abstract

This master's thesis presents a didactic proposal for a linguistic updating course aimed at Brazilian teachers of Spanish as a foreign language (ELE), within the framework of the training program of the Spanish Education Office in Brazil. The main objective is to address and reduce the errors caused by Portuguese interference in the use of Spanish prepositions. To this end, a theoretical review was conducted, focusing on the learning of closely related languages, the analysis of common errors, and the identification of appropriate methodological approaches appropriate for this context.

The methodology combines contrastive analysis, the communicative approach, cognitive grammar, drills, and focus on form. Based on these principles, a practical proposal was developed, consisting of five teaching sessions, including activities designed to foster linguistic reflection and provide practical classroom strategies.

Among the main outcomes are the identification and classification of the most frequent errors and the design of a replicable training model tailored to the actual needs of Brazilian ELE teachers. The main conclusion is that explicit treatment of language interference in related-language contexts enhances teachers' metalinguistic awareness and can contribute to more effective and reflective Spanish language teaching.

Keywords:

Language interference. Prepositions. Spanish as a foreign language. Teacher training. Related languages.

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación.....	8
1.2.	Objetivos del TFE	10
1.2.1.	Objetivo general	10
1.2.2.	Objetivos específicos	10
2.	Marco teórico	12
2.1.	Plan de formación de la Consejería de Educación en Brasil.....	12
2.2.	Dificultades en el aprendizaje de ELE de hablantes de portugués.....	14
2.3.	Errores comunes en el uso de preposiciones en español por lusohablantes	15
2.4.	Enfoques y metodologías que facilitan la enseñanza de preposiciones en contextos de lenguas afines.....	17
3.	Propuesta didáctica de intervención	24
3.1.	Presentación	24
3.2.	Objetivos de la propuesta didáctica.....	24
3.2.1.	Objetivo general	24
3.2.2.	Objetivos específicos	24
3.3.	Destinatarios	25
3.4.	Contenidos	26
3.4.1.	Contenidos gramaticales	26
3.4.2.	Contenidos léxicos	26
3.4.3.	Contenidos funcionales	27
3.4.4.	Contenidos socioculturales.....	27
3.5.	Metodología.....	27
3.6.	Cronograma	28

3.7.	Actividades	29
3.8.	Evaluación	40
3.8.1.	Evaluación final. Proyecto. ¡Llévalo a tu aula!	41
3.8.2.	Evaluación de la propuesta didáctica	43
4.	Conclusiones	44
5.	Limitaciones y prospectiva	46
6.	Referencias bibliográficas	48
7.	Anexos	51

Índice de figuras

Figura 1. Ejemplos de los significados prototípicos e idiosincrásicos de los pronombres personales en la proyección sintáctica	20
Figura 2. Ejemplo de <i>drill</i> de repetición de la omisión de la preposición <i>a</i> regida por el verbo.....	21
Figura 3. Uso de las preposiciones <i>a</i> y <i>para</i>	23

Índice de tablas

Tabla 1. Formación del profesorado.....	13
Tabla 2. Ejemplos de mala interpretación del mensaje	16
Tabla 3. Cronograma de las sesiones	28
Tabla 4. Sesión 1. Presentaciones	29
Tabla 5. Sesión 2. ¿Cómo te organizas la semana?	31
Tabla 6. Sesión 3. De compras	33
Tabla 7. Sesión 4. ¿Por dónde se va a la playa?	36
Tabla 8. Sesión 5. Conectados	38
Tabla 9. Rúbrica de evaluación del proyecto final	42

1. Introducción

1.1. Justificación

El presente trabajo de fin de máster pretende desarrollar una propuesta didáctica de un curso de actualización lingüística para profesores brasileños de español. Con ella se procura reducir las interferencias del portugués como lengua materna de los aprendientes en el uso de las preposiciones en español. Esta propuesta se adapta a las necesidades de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en el contexto en que se desarrolla. La intención es que tenga un mayor alcance ya que el grupo al que va dirigido está compuesto de profesores de ELE y, por lo tanto, ellos mismos podrán aplicar las actividades y las metodologías trabajadas en sus aulas.

Esta propuesta se desarrolla en el marco del plan de formación que es llevado a cabo por la Consejería de Educación en Brasil, que a su vez forma parte de la Acción Educativa en el Exterior del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Entre sus objetivos se incluyen la promoción de la lengua y cultura españolas y el apoyo a profesores extranjeros de ELE. Por lo tanto, el plan de formación promueve la actualización de las competencias tanto comunicativas como didácticas.

Esta propuesta está diseñada para profesores de ELE no nativos, hablantes de portugués, con un nivel mínimo de español B2, en un contexto de no inmersión. Estos profesores han recibido una formación en la enseñanza del español pero, como explica Santos (2023), no siempre ha sido suficiente debido a una implantación desigual de la legislación de la enseñanza del español en Brasil. En muchos casos, los profesores no cuentan con los recursos pedagógicos más efectivos a la hora de enseñar español, dada su condición de proximidad lingüística al portugués, lo que resulta en un reto que no siempre es aparente.

La principal dificultad a la hora de enseñar español en Brasil es la percepción que tienen los alumnos de que es una lengua fácil y no necesitan estudiar mucho. Sí es cierto que es una opción interesante para ellos, no solo porque es una de las lenguas más habladas en el mundo, sino también por la cercanía a un gran número de países hispanohablantes. De hecho, las relaciones comerciales y políticas con algunos de estos también han sido muy relevantes desde la creación de Mercosur en 1991. Sin embargo, esta no es siempre la mayor motivación,

ya que muchos de ellos optan por esta asignatura en la escuela porque piensan que va a ser más fácil que otras (Vigón, 2005, p. 1).

En este contexto, es tarea de los docentes transmitir la importancia del estudio y el esfuerzo en el aprendizaje de español. Si bien no se trata de principiantes que parten de cero, esa misma cercanía entre las lenguas exige una metodología de enseñanza muy específica, ya que puede generar ciertas dificultades. La confianza excesiva en la similitud entre ambos idiomas provoca las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje del español. Por ello, es fundamental prestar especial atención a esas coincidencias aparentes, que son precisamente la principal fuente de diversos tipos de errores (Pérez, 2007, p. 33).

Como consecuencia de esta percepción del español, los alumnos que inician el aprendizaje con esa actitud no logran avanzar en su proceso de adquisición de la lengua, sino que se quedan estancados en su interlengua, donde ciertos errores terminan por fosilizarse. Esto les impide alcanzar una competencia plena en español y dominar realmente el idioma, ya que su aprendizaje se detiene y deja de progresar (Vigón, 2004, p. 903).

A esto hay que añadir que las políticas educativas de Brasil respecto a la enseñanza de las lenguas no han contribuido a la expansión del español en años recientes. La denominada *Lei nº 11.161* de Brasil (2005), conocida como *Lei do espanhol*, que trataba de la obligatoriedad del español, fue aprobada en 2005 y promovió el crecimiento del área de ELE (Rocha, 2023, p.3). Sin embargo, con su derogación en 2017 el español pasó a ser una lengua optativa a la que solo se dedica una hora a la semana en la mayoría de los casos. Como consecuencia de la sanción de esta ley, “esa lengua común -el español-, que había servido como herramienta de unificación en la construcción de los estados nacionales, se ve amenazada por los acuerdos regionales y por la emergencia de lenguas que se erigen como principales, como es el caso del inglés, dado el contexto de la globalización” (Tramallino y Alves, 2021, p. 154).

Por este motivo, el trabajo de las Asesorías Técnicas de la Consejería tiene un papel muy importante en la difusión del español y en el apoyo a la comunidad educativa. Contribuye no solo a desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje de ELE sino que también fortalece las relaciones educativas entre España y Brasil (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.). En este contexto, los cursos de actualización lingüística son una de sus iniciativas más visibles y con mayor alcance. A ello hay que añadir que su importancia

se ve reforzada ya que Brasil es el segundo país del mundo con el mayor número de estudiantes de español.

Tras la consulta de varios estudios de Análisis Contrastivo y Análisis de Errores, se ha podido comprobar que una de las mayores dificultades que tienen los alumnos lusohablantes a la hora de aprender español es el uso de las preposiciones incluso en niveles más avanzados. Por lo tanto, en esta propuesta nos centraremos en este contenido gramatical. Para ello, expondremos los errores más frecuentes cometidos por estudiantes brasileños para así poder atajar la interferencia de la lengua materna en su aprendizaje. Nuestro trabajo con profesores brasileños de ELE será clave en su posterior planificación de actividades en el aula. Se pretende que tanto profesores como alumnos ganen confianza en el uso de la lengua y motivación para estudiarla lo que les hará más competentes en la adquisición de la lengua (Araujo, 2014, p. 43).

1.2. Objetivos del TFE

1.2.1. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo de fin de máster es desarrollar una propuesta didáctica que contribuya a reducir los errores producidos por la interferencia del portugués en el uso de las preposiciones en español. Esta tarea se llevará a cabo con la planificación de un curso de actualización lingüística para profesores de ELE brasileños con un nivel mínimo de B2 de español, en el marco del plan de formación de la Consejería de Educación en Brasil.

1.2.2. Objetivos específicos

Para alcanzar este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Contextualizar la propuesta dentro del plan de formación de la Consejería de Educación en Brasil, centrándonos en el desarrollo profesional del profesorado brasileño de ELE.
2. Examinar las particularidades del aprendizaje de lenguas afines, prestando especial atención a estudiantes lusófonos de ELE.
3. Analizar las principales dificultades encuentran los hablantes de portugués brasileño en el aprendizaje de ELE.

4. Identificar y clasificar los tipos de errores más frecuentes en el uso de las preposiciones en español por parte de aprendices brasileños de ELE.
5. Explorar enfoques y metodologías que faciliten la enseñanza de las preposiciones en contextos de lenguas afines, más en particular:
 - el enfoque comunicativo.
 - el estructuralismo.
 - la atención a la forma y el procesamiento del *input*.
 - el uso de los *drills*.
 - la gramática cognitiva.
6. Proporcionar una guía al docente que incluya actividades orientadas a minimizar los errores en el uso de las preposiciones en español, minimizando la interferencia de la lengua materna.

2. Marco teórico

El presente marco teórico desarrolla la base en la que se enmarca el estudio de la enseñanza de preposiciones a hablantes de portugués brasileño en el contexto de ELE. En primer lugar, se presenta el papel de la Consejería de Educación en Brasil como promotora de la lengua y cultura españolas. Continuamos con las particularidades del aprendizaje de lenguas afines. Una vez analizadas las principales dificultades que enfrentan los estudiantes brasileños de ELE, nos centramos en los errores más frecuentes en el uso de las preposiciones. Concluimos con los enfoques y metodologías que se consideran más efectivos en contextos de lenguas afines.

2.1. Plan de formación de la Consejería de Educación en Brasil

Habiendo consultado la oferta de la plataforma de formación de la Acción Educativa Exterior, se ha podido comprobar que los cursos disponibles o aquellos que se han realizado en los últimos años tratan una temática diversa. Por mencionar algunos, con diferentes duraciones, se han trabajado la comprensión lectora e inteligencia artificial en el aula de ELE, la cultura española a través de recursos en línea y la escritura y creatividad literaria. También se han encontrado cursos enfocados en la gramática e incluso uno de ellos tenía como objetivo no solo profundizar en la teoría gramatical sino también centrarse en los errores más comunes. Se mencionan algunos como las formas verbales del pasado, las formas no personales del verbo o los verbos “ser” y “estar” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.).

Como se ha podido observar, aunque se han tratado algunas de las dificultades en el aprendizaje de español para estudiantes brasileños, el uso de las preposiciones no parece que se haya trabajado con suficiente profundidad. Continuaremos viendo a lo largo del desarrollo de este marco teórico por qué se considera un contenido clave a tratar en la didáctica de lenguas afines y en concreto nos basaremos en los resultados de varios estudios que han analizado los errores de aprendientes brasileños de ELE a través de diferentes corpus.

La evaluación de la enseñanza del español en Brasil ha sido afectada por la política educativa a lo largo de los años. Entre 2005 y 2016, la *Lei do Espanhol*, anteriormente citada, contribuyó a su crecimiento. Sin embargo, esta situación ventajosa fue afectada por la *Lei de Diretrizes e*

Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que estableció el inglés como primera lengua extranjera obligatoria desde el sexto año. Como consecuencia, el español solo se ofrece como segunda lengua extranjera cuando hay disponibilidad, lo que varía mucho dependiendo de los diferentes estados (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). En la actualidad, consideramos los cursos de actualización lingüística para el profesorado brasileño de español como una herramienta clave que puede contribuir positivamente a la divulgación de la lengua española en Brasil. Esta teoría se ve corroborada por el creciente interés en la formación por parte del profesorado de español. Como se puede observar en la tabla 1, tanto el número de actividades formativas ofertadas como el número de participantes ha aumentado.

Tabla 1. *Formación del profesorado*

Formación del profesorado				
Procedencia del profesorado	Número de actividades		Número de participantes	
	2023	2024	2023	2024
Profesorado extranjero de español	9	11	549	673

Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024.

En la enseñanza de lenguas afines el profesor tiene un papel clave. Ya hemos mencionado la importancia de motivar a los alumnos a dedicarse al estudio a pesar de la percepción inicial de que aprender la lengua será fácil. Como trataremos en este apartado, esa aparente similitud también acaba generando dificultades (Pérez, 2007, p. 30). Por lo tanto, la elección de una metodología adecuada es también muy importante.

Es evidente que los alumnos lusohablantes cuentan con una ventaja inicial a la hora de aprender español, como quedó demostrado en un estudio realizado con universitarios brasileños. A pesar de nunca haber tenido clases, los estudiantes consiguieron entender un 46% de lo que escucharon y un 58% de lo que leyeron (García Benito, 2003, p. 104). De hecho, como menciona Andrade Neta (2000), la proximidad lingüística entre el español y el portugués facilita el proceso de aprendizaje, ya que son las más parecidas entre las lenguas románicas.

La consecuencia de esta aparente facilidad es que muchos alumnos se quedan estancados en el *portuñol*, un sistema lingüístico propio a caballo entre el portugués y el español, que se caracteriza por errores de transferencia. Este concepto de interlengua fue originalmente propuesto por Selinker (1972) para explicar la transición por la que pasan los aprendientes de una segunda lengua en el proceso de adquisición. Según Andrade Neta (2000) y Pérez (2003), muchos hablantes consideran este nivel suficiente, lo que frena su progreso en el aprendizaje. Como puntualiza Baralo (2018, p. 31), únicamente quienes poseen una motivación intensa logran desarrollar un dominio avanzado del idioma, como ocurre con filólogos, hispanistas, docentes de lenguas, traductores, periodistas o individuos con un gran interés en expresarse con precisión.

A partir de lo planteado por Vigón (2004), si no se tratan los errores que presenta esta interlengua, estos acaban fosilizándose. Como expone Baralo (2018), la fosilización es un hecho recurrente y estudiado en el aprendizaje de lenguas afines ya que constituye una de las grandes barreras en el progreso de los aprendientes (p. 30). De ahí que sea imprescindible aplicar metodologías específicas en la enseñanza del español a lusohablantes. Pérez (2007), resalta la importante tarea de los profesores a la hora de trabajar las similitudes engañosas que son la causa de numerosos errores (p. 34).

Como afirman tanto Vigón (2004) como Pérez (2007), a la hora de enseñar lenguas afines no podemos olvidar la importancia de resaltar los contrastes entre ellas, como una de las claves para evitar los errores. En este contexto un enfoque que vuelve a cobrar importancia es el Análisis Contrastivo, que Vigón (2004, p. 903) afirma que resulta efectivo en el caso de las lenguas románicas, como el portugués y el español. Lado (1957) desarrolló este enfoque que defiende que una lengua se aprende más fácilmente cuanto más parecida sea a la lengua materna. A su vez, las diferencias entre las lenguas generan interferencias que llevan a errores.

2.2. Dificultades en el aprendizaje de ELE de hablantes de portugués

El análisis contrastivo nos permite comparar de forma sistemática las estructuras del portugués y del español y de esta forma se consigue predecir cuáles de ellas pueden generar más problemas a los estudiantes. Sin embargo, en esta propuesta didáctica hemos querido también centrarnos en los errores reales que cometen los alumnos y para ello se ha tenido en

cuenta la teoría del análisis de errores, que fue desarrollada por Corder (1967). Martín Salcedo (2017, p. 130), considera el análisis de errores una herramienta clave para los docentes, ya que les permite medir el nivel de progreso de sus alumnos y a la vez planificar sus clases de forma más efectiva. El error es visto como parte del proceso del aprendizaje de una segunda lengua, no como algo negativo.

Los estudios realizados por Pérez (2003), Vigón (2004) y Andrade Neta (2000) analizan las producciones escritas de alumnos lushohablantes y en ellas se detectan errores léxicos, gráficos, ortográficos y morfosintácticos. Vigón (2004) clasifica estos últimos en problemas relacionados con el género, el número, los determinativos y la oración.

En cuanto a los elementos gramaticales, García Benito (2003, p. 104) considera que lo que genera más dificultades a los alumnos brasileños es el uso de las preposiciones. Como se analizará en el siguiente apartado, existe un gran paralelismo tanto en su forma como en sus valores generales. Aunque las reglas no difieren significativamente, la correspondencia no exacta, por lo tanto, es importante tratarlas con detalle en el aula. Consecuentemente, hemos decidido enfocarnos en este contenido gramatical en la presente propuesta didáctica. Además, Araújo (2014, p. 42) incide en la escasa atención que suelen recibir las preposiciones tanto por parte del profesorado como de las editoriales, lo que acaba resultando en la fosilización de errores ya mencionada.

2.3. Errores comunes en el uso de preposiciones en español por lusohablantes

Comenzaremos detallando los resultados del estudio realizado por Araújo (2014), que es un análisis contrastivo de siete preposiciones estudiadas en 112 contextos. De ellos, “hay un 27,7% de contextos totalmente antagónicos, aparte de las salvedades que encontramos en los contextos considerados iguales” (p.45). A simple vista puede parecer que los errores en el uso de las preposiciones no llevan a malentendidos, sin embargo, Araújo (2014) también realizó una encuesta para comprobar este hecho y los resultados fueron reveladores ya que el 50% de las frases resultaban ambiguas para los encuestados (p. 50). En la tabla 2 se pueden ver algunos ejemplos de estas interpretaciones.

Tabla 2. Ejemplos de la mala interpretación del mensaje.

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

Fuente: Araújo, 2014.

A continuación, se presenta una clasificación de los errores más frecuentes en el uso de preposiciones, basada en el estudio de García Benito (2003, pp. 105-108), quien analizó un corpus de 200 textos escritos por estudiantes brasileños con el objetivo de obtener el Diploma Superior de Español (actual DELE). En su investigación, identificó tres tipos principales de errores:

- **Uso innecesario de una preposición** (*me gustaría de, necesitamos de*, etc.). Estos errores se deben a la interferencia de la lengua materna, ya que en portugués estas estructuras requieren preposición.
- **Omisión de una preposición obligatoria** (*estoy segura que, fui conocer, empecé hacer*, etc.). De nuevo, los estudiantes trasladan estructuras del portugués en las que no se usa preposición.
- **Uso incorrecto de la preposición** (*fui de taxi, soy la responsable por el marketing, están preocupados con los timorenses*, etc.).

Por último, Duarte (1998) analiza un corpus compuesto por setenta redacciones realizadas por estudiantes universitarios de los cuatro niveles de las licenciaturas de Letras y Traducción de la UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), situada en São Paulo, Brasil. Se centra en los errores relacionados con el uso de los valores generales de algunas

preposiciones, aunque destaca que los errores se dan también en el uso de las preposiciones como complemento de régimen verbal (p. 513-514).

Como resultado de los estudios presentados, se evidencia que los errores relacionados con el uso de las preposiciones en español son especialmente recurrentes en hablantes de portugués. García Benito (2003, p. 107) señala que estos errores están presentes incluso en las producciones escritas de alumnos de niveles avanzados. Aquí resulta relevante destacar que el número de errores de otro tipo era mucho más reducido, como puede ser el caso con tiempos verbales u otras estructuras más complejas. Habiendo analizado tanto los valores generales de las preposiciones como su función en los complementos de régimen verbal y nominal, García Benito (2003, p. 108) concluye que los errores son más numerosos en las regencias obligatorias.

2.4. Enfoques y metodologías que facilitan la enseñanza de preposiciones en contextos de lenguas afines

Debido a la proximidad lingüística que presentan el español y el portugués resulta útil seleccionar enfoques y metodologías que se centren en el contraste entre estructuras. Como menciona Pérez (2007, p. 34), esta comparación entre ambas lenguas desarrolla una conciencia metalingüística en los aprendices que resulta favorable para el aprendizaje. Cabe mencionar que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* también incluye esta reflexión en su competencia lingüística. Si bien no hace referencia directamente a una competencia metalingüística, sí podría ser parte de las estrategias que los aprendientes utilizan para resolver problemas comunicativos, al hacer una comparación entre la lengua materna y la lengua meta (Consejo de Europa, 2001).

En las fuentes consultadas los autores hacen propuestas diversas en cuanto a las estrategias didácticas más apropiadas a la hora de trabajar las preposiciones con alumnos lusoparlantes, teniendo en cuenta las particularidades de las lenguas afines ya mencionadas. Entre ellas se encuentran metodologías más comúnmente aplicadas como el enfoque comunicativo, el estructuralismo y la gramática cognitiva y otras más específicas como la atención a la forma, el procesamiento del *input* y el uso de los *drills*. A continuación, pasaremos a detallar las

aportaciones de los diferentes autores centrándonos en los resultados obtenidos en sus estudios.

Comenzando por Araújo (2014), en su estudio sobre el uso de las preposiciones por estudiantes portugueses, incide en la falta de material para enseñar este aspecto gramatical, lo que lleva a que no sean trabajadas de una forma muy profunda. Algunos de estos docentes, apunta el autor, se limitan a hacer ejercicios gramaticales fuera de un contexto comunicativo. Para paliar la fosilización de errores que resulta de este tratamiento insuficiente, Araújo sugiere que los profesores incluyan en su planificación una combinación de clases dedicadas específicamente a las preposiciones y otras que estén dedicadas a la producción oral o escrita.

Para el desarrollo de su propuesta, Araújo (2014) sugiere el uso de diversas metodologías. Entre ellas se incluyen los ejercicios de gramática de base estructuralista, la realización de actividades en un contexto social del enfoque comunicativo y el trabajo con textos auténticos para estimular una “orientación semántica y nocional” de las preposiciones. Destaca también la importancia del desarrollo de la conciencia metalingüística que genera estudiantes autónomos comprometidos con su aprendizaje (p. 51-52).

Siguiendo en esta misma línea, Duarte (1998) propone también un enfoque que combine la enseñanza estructural con un enfoque comunicativo, de manera que los estudiantes trabajen tanto la forma como el uso de las preposiciones en contexto. Para ello, sugiere incluir ejercicios centrados en una preposición y un significado específico, como pruebas en las que los alumnos no solo tengan que elegir la opción correcta sino también justificarla. Además, aboga por diseñar actividades comunicativas que conecten el uso de las preposiciones con funciones lingüísticas concretas. Un ejemplo de esto sería trabajar la preposición *em* dentro del aprendizaje del vocabulario relacionado con los medios de transporte. De este modo, se refuerza el conocimiento gramatical mientras se fomenta un aprendizaje más funcional y significativo, facilitando que los estudiantes integren el uso de las preposiciones en su producción lingüística de manera más natural (p. 517).

Baralo (2018) también destaca la importancia de la conciencia metalingüística mencionada anteriormente en el aprendizaje de las preposiciones, ya que contribuye a la transferencia lingüística positiva entre el español y el portugués. Esta autora considera que el aprendizaje

será más efectivo si la atención de los alumnos va dirigida tanto a la lengua meta como a su lengua materna. De hecho, como continúa explicando, “las clases de lenguas, en contextos formales, suelen poseer un cierto nivel de metalenguaje que facilita el proceso de apropiación mediante las explicaciones, las reformulaciones, las traducciones, las comparaciones, los contrastes, las ejemplificaciones.” (p. 40).

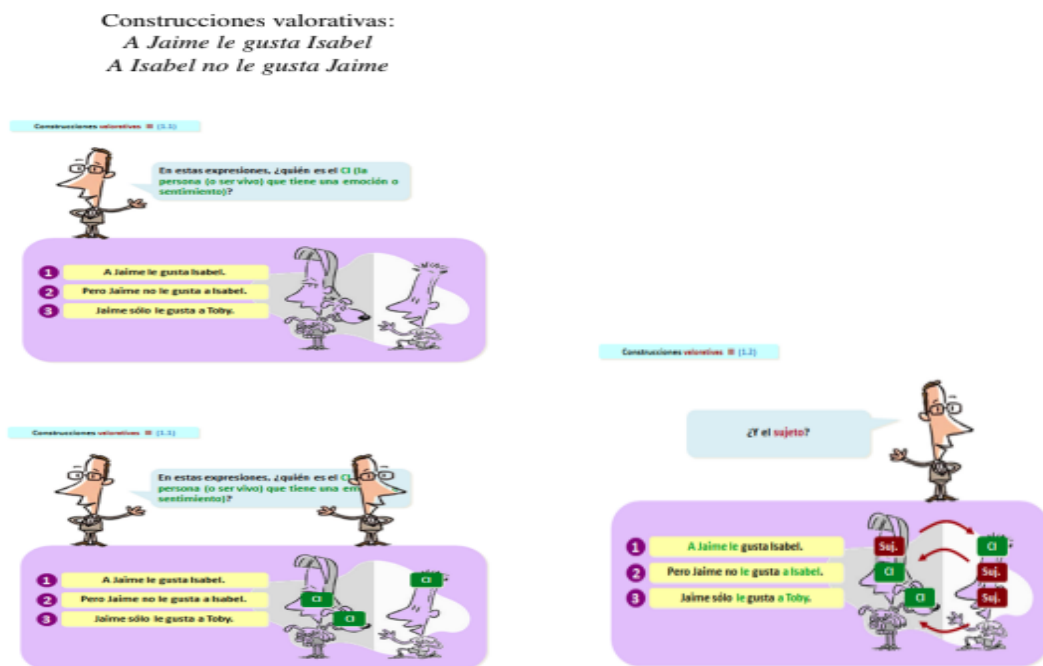
Otra propuesta que añade Baralo es el enfoque de atención a la forma y procesamiento del *input*, que surge posterior al enfoque comunicativo:

Van Patten (1996) propone unas pautas que podrían resumirse en la necesidad de conocimiento explícito, la atención a la forma gramatical (enseñanza formal), con un realce en el *input* elaborado y adaptado (comprensión oral y lectora), promoviendo la identificación de la forma y la reflexión sobre el funcionamiento de la estructura, seguidos de tareas que faciliten la práctica funcional y sistemática (Baralo, 2018, p. 40).

Baralo (2018) considera la atención a la forma y procesamiento del *input* “una de las metodologías más aplicadas en las terapias pedagógicas para evitar la fosilización de errores en el desarrollo de la interlengua española” (p.40). Este método dirige la atención de los aprendientes hacia los aspectos formales del *input* y para ello utiliza diversas estrategias como son el uso de colores y formas o variaciones en la entonación, entre otros. Los materiales que se utilizan están especialmente diseñados para destacar estructuras gramaticales específicas, bien sea en textos orales o escritos. De esta forma, el profesor consigue guiar a los alumnos en la identificación y procesamiento consciente de estas estructuras, lo que contribuye al desarrollo progresivo de la competencia metalingüística, que resulta fundamental para prevenir la fosilización.

En su estudio Baralo (2018) presenta como ejemplo material didáctico elaborado por un grupo de investigación en enseñanza de ELE de la Universidad de Granada. Como se puede ver en la figura 1 el uso de colores es clave para mostrar la estructura del verbo “gustar”. Aunque no se puede apreciar en la imagen, este recurso contiene también animaciones multimedia, según nos indica el autor (p. 42-43).

Figura 1. Ejemplos de los significados prototípicos e idiosincrásicos de los pronombres personales en la proyección sintáctica.



Fuente: Baralo, 2018

El estudio de Pérez de Obanos (2019) respalda las propuestas de Baralo (2018) señalando que la combinación de la reflexión contrastiva y la traducción con estrategias de atención a la forma, como el *input* estructurado, resulta altamente eficaz para la adquisición de nuevos contenidos lingüísticos. Propone continuar investigando y aplicando metodologías basadas en estos principios, lo que permitirá cada vez desarrollar una instrucción más efectiva en la enseñanza de lenguas próximas.

Más allá de la competencia metalingüística, otras aportaciones que se han tenido en cuenta en el desarrollo de este marco teórico han sido el uso de los *drills* y gramática cognitiva. Como veremos a continuación, además del procesamiento del *input* y la atención a la forma, estas estrategias pueden resultar efectivas para la enseñanza de las preposiciones en el aprendizaje de ELE a hablantes de portugués.

En primer lugar, Nunes y Mira (2022) destacan el uso de *drills* estructurados como una herramienta útil para contrarrestar la fosilización de errores en la interlengua de los

estudiantes. Estos ejercicios repetitivos, aunque tradicionalmente asociados con enfoques estructuralistas, pueden contribuir a consolidar patrones correctos en aquellos casos en los que las interferencias entre el español y el portugués tienden a generar errores.

Como parte de su investigación, Nunes y Mira (2022) diseñaron una serie de ejercicios estructurales dirigidos a corregir los errores más frecuentes por transferencia en el uso de las preposiciones en español. Aplicaron estos ejercicios a un grupo experimental, con el fin de comparar posteriormente los resultados con un grupo de control. La secuencia didáctica se organizó en tres fases: primero, se realizaron *drills* progresivos desde los más simples hasta los más complejos; después, se introdujeron ejercicios de mayor significado comunicativo; y finalmente, los estudiantes aplicaron las estructuras en actividades más libres.

Para hacer el proceso más dinámico y contextualizado, se incorporaron imágenes, animaciones en PowerPoint y cuatro personajes ficticios que representaban situaciones cotidianas acordes con la edad de los participantes. Además, el agrupamiento de los estudiantes varió, comenzando con repeticiones en coro, pasando luego a pequeños grupos y terminando con prácticas individuales. La propuesta se centró exclusivamente en la producción oral, “a través de la incubación auditiva de las estructuras correctas, con el objetivo de estimularla para facilitar la creación de una gramática implícita de la lengua meta y facilitando, posteriormente, el estudio de los contenidos gramaticales de forma explícita” (Nunes y Mira, 2022, p. 265).

Figura 2. Ejemplo de drill de repetición de omisión de la preposición a regida por el verbo.

TIPO 1: DRILL DE REPETICIÓN



P: A Javi le gusta jugar al fútbol.

(REPETID TODOS)

T: A Javi le gusta jugar al fútbol.

...

P: Sus letras preferidas están traducidas al español.

(REPETID TODOS)

T: Sus letras preferidas están traducidas al español.

...

P: Nada afecta a Concha mientras estudia japonés.

(REPETID AHORA PRIMERO LAS CHICAS Y DESPUÉS LOS CHICOS)

T: Nada afecta a Concha mientras estudia japonés.

(REPITE AHORA TÚ, ALUMNO(A) X)

Como resultado de la investigación se pudo comprobar que la aplicación de los *drills* contribuyó a reforzar el conocimiento gramatical de los alumnos y, como consecuencia, a eliminar la interferencia de su lengua materna. Estos efectos eran notables incluso un año después cuando las profesoras que participaron en el estudio fueron encuestadas: “todas las docentes reconocieron que sí se seguía produciendo el efecto didáctico y tres de las cuatro consideraron que ese efecto se apreciaba tanto en las competencias orales como escritas” (Nunes y Mira, 2022, p. 273-274).

Otra visión relevante que podemos incorporar en la enseñanza de las preposiciones es la cognitiva, que ha sido aplicada por Waluch-De la Torre (2005) para explicar las diferencias y similitudes en el uso de las preposiciones con los verbos de movimiento en español y portugués. Desde esta perspectiva, el estudio del uso de las preposiciones con los verbos de movimiento en ambas lenguas ayuda a entender cómo los hablantes representan mentalmente las relaciones espaciales.

Este autor se centra en las preposiciones *a*, *de*, *para*, *por* (españolas y portuguesas) y *en* (española) / *em* (portuguesa) ya que considera que son las que presentan un contraste mayor en su uso cuando se comparan entre las dos lenguas. Es aquí donde juega un papel importante la gramática cognitiva al poner el foco en el significado a través de la forma. Por lo tanto, el uso de esquemas visuales puede resultar muy útil en el aprendizaje de las preposiciones con los verbos de movimiento (Waluch-De la Torre, 2005, p. 1176).

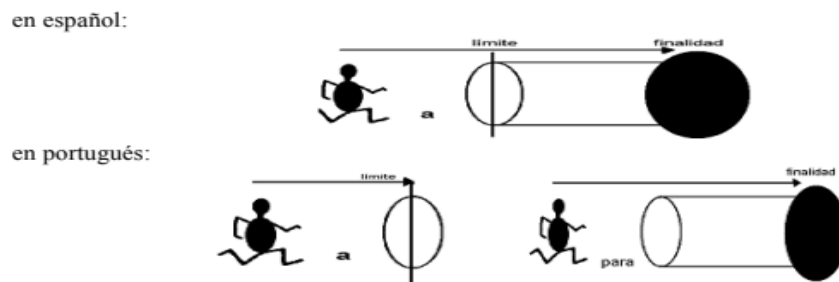
Según Waluch-De la Torre, generalmente las gramáticas explican el movimiento en tres partes: origen, dirección y meta. Para mostrar un ejemplo concreto, tomaremos el caso del uso de la preposición *a*. Uno de los problemas que suelen aparecer es la confusión con el uso de *para*. Si nos fijamos en ejemplos aportados por este autor podemos observar la diferencia entre las dos lenguas en el uso de estas preposiciones con el verbo *ir* (2005, p. 1181):

Hoy voy a Lisboa y mañana iré a Madrid. (español)

Vou hoje a Lisboa e amanhã irei para Madrid. (portugués)

Mientras que la preposición *a* en portugués significa una corta estancia, la preposición *para* alude a una permanencia más duradera, algo que Waluch-De la Torre propone ser representado con el siguiente esquema (2005, p- 1181):

Figura 3. Uso de las preposiciones “a” y “para”.



Fuente: Waluch-De la Torre, 2005

De este estudio podemos deducir que resulta útil emplear símbolos y representaciones visuales que faciliten la comprensión y el aprendizaje. De esta forma los conceptos gramaticales resultan más fáciles de entender como ilustra el ejemplo con las preposiciones y los verbos de movimiento. Sin embargo, no siempre será posible recurrir a estos esquemas, como en el caso de las preposiciones de régimen verbal.

Habiendo revisado las diversas aportaciones sobre la enseñanza del uso de las preposiciones en español a hablantes de portugués consideramos relevante destacar que esta tarea requiere una metodología ecléctica que combine diferentes enfoques para reducir las interferencias de la lengua materna y a la vez facilitar el aprendizaje. El profesor de ELE, tras una evaluación inicial de la evolución de la interlengua de los aprendientes, deberá seleccionar las estrategias adecuadas para que su intervención didáctica sea lo más efectiva posible.

3. Propuesta didáctica de intervención

3.1. Presentación

La presente propuesta didáctica pretende consolidar el uso correcto de las preposiciones en español por parte de hablantes de portugués, a través de diversos tipos de actividades diseñadas para minimizar la interferencia de la lengua materna. Con ella se busca ayudar a los aprendientes a identificar qué preposiciones les causan más dificultades, haciendo uso de los materiales utilizados en las diferentes sesiones. Así pues, se pretende destacar la importancia de aplicar una metodología específica en la enseñanza y aprendizaje de lenguas afines, puesto que se hace hincapié en los tipos de actividades que resultan más efectivos.

Con esta propuesta se aspira a fomentar la reflexión contrastiva entre la lengua materna y la lengua meta, evitando así los errores desde los niveles iniciales. Dado que estos problemas siguen apareciendo en niveles más avanzados, se considera pertinente dedicar varias sesiones a reforzar el estudio de las preposiciones. De esta forma, se pretende dotar al profesorado brasileño de ELE de la suficiente competencia lingüística para llevar a cabo su labor con confianza. A la vez, su función es clave para atajar la interferencia del portugués desde que los alumnos comienzan el estudio del español.

3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

3.2.1. Objetivo general

El objetivo general de esta propuesta didáctica es mejorar la competencia gramatical y comunicativa de los participantes en el uso correcto de las preposiciones en español, a través del análisis contrastivo con el portugués y la reflexión metalingüística.

3.2.2. Objetivos específicos

- Identificar los errores más comunes en el uso de preposiciones cometidos por hablantes brasileños.
- Contrastar estructuras preposicionales en español y portugués para promover una comprensión consciente de sus diferencias.

- Desarrollar estrategias para prevenir y corregir errores mediante ejercicios estructuralistas, tareas comunicativas y reflexión gramatical.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en el diseño de materiales didácticos para el aula de ELE.

3.3. Destinatarios

Esta propuesta didáctica está dirigida a profesores brasileños que trabajan en escuelas públicas de *ensino médio* y, o bien están ya dando clases de español o quieren empezar a hacerlo, y deciden realizar este curso de actualización lingüística. El objetivo es ayudarles a reducir las interferencias que tiene su lengua materna, el portugués, en el uso de las preposiciones en español. De esta forma podrán reforzar su conocimiento de este contenido gramatical a la vez que aprender sobre las metodologías más adecuadas en la enseñanza de lenguas afines. Las actividades que se trabajen en clase estarán orientadas a desarrollar su competencia lingüística a la vez que ofrecerles ejemplos que ellos podrán llevar a sus aulas.

Los cursos son ofrecidos por la Consejería de Educación en Brasil y se desarrollan de forma presencial en la sede de São Paulo, por lo tanto, los profesores trabajan en varias escuelas en esta ciudad. Al tratarse de un contexto de no inmersión también se trata de incluir aspectos de la cultura española que permitan desarrollar otros más allá de la competencia lingüística y gramatical. Dado que estamos trabajando con profesores de español se parte de la base de que tienen principalmente una motivación profesional para avanzar en su conocimiento de la lengua española y mejorar su práctica docente.

El grupo destinatario está formado por 20 docentes, hablantes nativos de portugués, en su mayoría mujeres, de entre 25 y 45 años, con niveles de competencia en español iguales o superiores a un B2, este es el caso de aquellos con mayor trayectoria profesional o con experiencia en países hispanohablantes. Todos tienen formación universitaria, principalmente una licenciatura en Letras con habilitación en español, y algunos cuentan además con cursos de especialización. En cuanto al dominio de otras lenguas, todos saben inglés a distintos niveles y algunos también hablan francés. Aunque muchos han viajado a países como Argentina o Uruguay, solo unos pocos han estado en España.

A pesar del dominio general del idioma, persisten ciertos errores recurrentes relacionados con fenómenos de interferencia, en particular en el uso de las preposiciones. Esta circunstancia refuerza la pertinencia de una formación específica en este contenido gramatical, incluso para docentes con un conocimiento alto de la lengua. A este nivel, no se trata solo de saber las preposiciones, sino de usarlas con fluidez en tareas reales, reconocer automatismos erróneos y aplicar ese conocimiento en el aula.

3.4. Contenidos

Se han seleccionado una serie de contenidos de los incluidos por el Instituto Cervantes (2006) en su plan curricular que se trabajan en las diferentes sesiones. Estos contenidos responden de forma directa a los objetivos planteados y contribuyen al desarrollo de las competencias específicas del profesorado participante. Los contenidos gramaticales permiten identificar las principales interferencias del portugués con el uso de las preposiciones en español a la vez que trabajar sus diferentes valores. Los contenidos léxicos y funcionales, organizados en torno a situaciones comunicativas reales facilitan la aplicación contextualizada de las estructuras trabajadas, favoreciendo la transferencia a la práctica docente. Por su parte, los contenidos socioculturales permiten reflexionar sobre diferencias pragmáticas y culturales promoviendo así la competencia comunicativa intercultural.

3.4.1. Contenidos gramaticales

- Uso de preposiciones en estructuras frecuentes: verbos que rigen preposición, redundancia y omisión de preposición y preposiciones con sustantivos y adjetivos.
- Preposiciones de lugar, tiempo, movimiento y dirección.

3.4.2. Contenidos léxicos

- Lugares de la ciudad y medios de transporte.
- Productos de consumo: alimentación, cosmética, ropa.
- Actividades cotidianas y rutinas.
- Viajes y turismo (itinerarios, medios de transporte, actividades vacacionales).
- Relaciones personales y redes sociales.
- Emociones y sentimientos.

3.4.3. Contenidos funcionales

- Expresar ubicación y dirección.
- Dar y seguir indicaciones.
- Describir hábitos y rutinas.
- Formular hipótesis y expresar preferencias.
- Hacer recomendaciones y expresar opiniones.
- Realizar presentaciones breves y argumentadas.
- Participar en diversos intercambios comunicativos simulados.

3.4.4. Contenidos socioculturales

- Diferencias pragmáticas entre el español y el portugués en el uso de preposiciones.
- Estilos de vida y horarios.
- Hábitos de consumo y publicidad en contextos hispanohablantes.
- Interacciones informales en redes sociales y su registro lingüístico.
- Prácticas culturales asociadas al viaje, el turismo y las relaciones personales.

3.5. Metodología

Para la creación de esta propuesta se ha optado por implementar un enfoque comunicativo, entendido como un marco flexible que permite integrar diversas metodologías orientadas a favorecer un aprendizaje significativo, contextualizado y transferible. Así, se combinan el análisis contrastivo, el análisis de errores, la gramática cognitiva y los ejercicios estructuralistas, junto con estrategias de atención a la forma y de procesamiento del *input*. Esta combinación responde tanto a las necesidades comunicativas del profesorado participante como a la necesidad de desarrollar una conciencia lingüística más precisa sobre el uso de las preposiciones en español.

La propuesta incluye una amplia variedad de actividades que ejemplifican esta integración metodológica: ejercicios de práctica estructurada y sistemática (como los *drills*), actividades comunicativas contextualizadas, reflexión metalingüística a partir de textos auténticos, ejercicios de corrección de errores en contextos reales y presentaciones teniendo en cuenta el procesamiento del *input* con apoyo visual, mediante el uso de color para resaltar formas

lingüísticas. Todas ellas han sido diseñadas para consolidar progresivamente los contenidos y favorecer su aplicación en la práctica docente de los participantes.

3.6. Cronograma

A la hora de organizar las sesiones se ha tenido en cuenta lo aprendido en el marco teórico en cuanto a análisis de errores. Se comienza con una sesión de introducción que a la vez sirve de diagnóstico para ver qué errores presenta este grupo en particular. Después se trabajan los valores generales de las preposiciones, que no suelen presentar tantos problemas, a excepción quizá de las preposiciones de movimiento.

A continuación pasamos a trabajar sesiones que están centradas en la otra función de las preposiciones, que es su valor de elemento introductorio del complemento verbal y del complemento nominal. Es aquí donde los aprendientes presentan más dificultades de acuerdo a la bibliografía consultada y por ello se le dedica una mayor atención.

Esta propuesta ha sido diseñada para desarrollarse en cinco sesiones de noventa minutos y una sesión final evaluación de la misma duración. En la tabla 3 se muestra el cronograma de las sesiones de forma más detallada:

Tabla 3. *Cronograma de sesiones.*

Fecha	Sesión	Título	Duración
7/10/2025	1	Presentaciones	90'
9/10/2025	2	¿Cómo te organizas la semana?	90'
14/10/2025	3	De compras	90'
16/10/2025	4	¿Por dónde se va a la playa?	90'
21/10/2025	5	Conectados	90'
23/10/2025	6	Proyecto final/evaluación	90'

Fuente: elaboración propia

3.7. Actividades

Tabla 4. Sesión 1. Presentaciones.

Sesión 1. Presentaciones	
Objetivos	Diagnosticar el uso de preposiciones en producciones espontáneas. Activar el uso de preposiciones básicas en contextos personales. Fomentar la comunicación entre participantes a través de descripciones personales y de lugares. Identificar y corregir interferencias frecuentes del portugués.
Contenidos	Gramaticales: preposiciones de lugar, compañía, tiempo y finalidad. Léxicos: identidad personal, hogar y objetos. Socioculturales: fórmulas de presentación en español.
Destrezas	Comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escrita.
Duración	90 minutos.
Agrupamiento	Parejas, grupos pequeños, grupo clase
Materiales	Pizarra digital, tabla resumen de preposiciones, fichas impresas y dinero ficticio.
Evaluación	Observación sistemática: el profesor toma notas mientras los alumnos interactúan (errores de preposiciones, fluidez, etc.).
Desarrollo de la sesión	
Actividad 1. Inicio. Encuentra a alguien que... (10'). El profesor distribuye una ficha a cada participante y los alumnos se mueven por el aula y preguntan a sus compañeros hasta encontrar alguien que cumpla con cada frase. Deberán anotar su nombre y un detalle adicional. Cuando hayan completado la ficha o se haya acabado el tiempo se hace una puesta en común en clase (ver anexo 1).	

Actividad 2. Presentación. Bingo de preposiciones (10'). Se muestra una tabla resumen del uso de las preposiciones dando algunos ejemplos y mostrando también algunos errores comunes. Así los alumnos pueden ver las preposiciones agrupadas por función y al tener símbolos y colores les ayuda a tener una visión más clara. Esta tabla resultaría posteriormente útil para que ellos se la mostrasen a sus alumnos. Se juega a un bingo para repasar las preposiciones (ver anexo 2).

Actividad 3. Comprensión lectora. Completa la historia (15'). Los alumnos rellenan los huecos con las preposiciones correctas en un texto de Salvador Dalí. Trabajan individualmente y a continuación se corrige la actividad en el grupo clase (ver anexo 3).

Actividad 4. Expresión oral. Dibuja el lugar (15'). Cada estudiante recibe una imagen diferente de una habitación. Por turnos, deben describir su imagen a su compañero, sin mostrarla. El otro alumno escucha atentamente e intenta dibujar lo que el compañero le va describiendo. Después, comparan el dibujo con la imagen original para comprobar si la comunicación ha sido efectiva (ver anexo 4).

Actividad 5. Comprensión oral. Canción "Pueblo blanco" (15'). Los estudiantes escuchan la canción y responden a las preguntas en la ficha (ver anexo 5).

Actividad 6. Producción escrita. Un lugar que me define (10'). Después de escuchar y analizar la canción "Pueblo blanco", se pide a los estudiantes que piensen en un lugar que sea especial para ellos (real o imaginario). Luego escriben un texto breve para describirlo.

Actividad 7. Cierre. Subasta de frases. Comprensión escrita (15'). Actividad que pretende revisar errores comunes y promover la reflexión sobre el uso de las preposiciones de forma lúdica y competitiva. El profesor ha ido tomando nota de los errores escuchados durante la sesión y se proyectan ejemplos anónimos de estos. Se explica a los alumnos que van a participar en una subasta de frases en la que tendrán que "comprar" frases incorrectas usando su dinero ficticio y luego corregirlas. El objetivo es mejorar la frase, y solo los estudiantes que puedan corregir correctamente una frase ganarán la "puja" (ver anexo 6).

Después de la subasta, se anima a los estudiantes a reflexionar sobre cuáles fueron las preposiciones más difíciles de corregir, por qué creen que esas preposiciones son difíciles y qué estrategias podrían usar para recordar las preposiciones correctamente en el futuro.

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Sesión 2. ¿Cómo te organizas la semana?

Sesión 2. ¿Cómo te organizas la semana?	
Objetivos	Emplear correctamente las preposiciones de tiempo más frecuentes en español: <i>a, en, por, de, hasta, desde</i>. Comparar su uso con el portugués para identificar interferencias. Describir rutinas semanales y eventos personales.
Contenidos	Gramaticales: uso de las preposiciones <i>a, en, por, de, hasta, desde</i> con expresiones temporales. Léxicos: días de la semana, horarios, rutinas cotidianas, actividades. Socioculturales: diferencias culturales en la organización semanal y gestión del tiempo.
Destrezas	Comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escrita.
Duración	90 minutos.
Agrupamiento	Parejas, grupos pequeños, grupo clase.
Materiales	Pizarra digital, fichas de actividades, tarjetas con preguntas y copias de textos pegadas en la pared para dictado en movimiento.
Evaluación	Observación del uso adecuado de preposiciones durante la puesta en común de rutinas. Técnica del semáforo (verde: uso bien; amarillo: dudo; rojo: cometo errores) para cada preposición trabajada. Kahoot.

Desarrollo de la sesión

Actividad 1. Inicio. El detective del tiempo. (10'). El profesor introduce la actividad con una pequeña narrativa lúdica para captar la atención:

“Un personaje misterioso ha dejado pistas sobre lo que ha hecho durante la semana... pero todo está desordenado, incompleto y sin días ni horas exactos. Vosotros sois detectives del tiempo y tenéis que reconstruir su agenda con las pistas que recibiréis”.

Cada grupo recibe una tarjeta con su caso y una ficha individual. Tienen 10 minutos para leer y deducir el orden lógico de los eventos. Tras esta primera reconstrucción, se les reparte la pista correspondiente a su caso. Ahora deben revisar su horario y escribir su versión final en la ficha. Puesta en común para concluir la actividad (ver anexo 7).

Actividad 2. Presentación. Un día en la vida de Paco Roncero. (15'). En esta actividad se plantea un texto adaptado de una entrevista con el chef Paco Roncero. Tiene como objetivo trabajar de forma inductiva las preposiciones de tiempo en contexto (ver anexo 8). Para comenzar, cada participante lee el texto con atención y subraya todas las preposiciones de tiempo que encuentre. Luego, en parejas se eligen cinco preposiciones subrayadas y explican su función en contexto. Finalmente se comparan con el uso equivalente en portugués. El profesor puede ir organizando en la pizarra las preposiciones detectadas en estas categorías: inicio temporal (desde, a partir de...), duración (durante, por...), fin o límite temporal (hasta...), secuencia (después de, antes de, entre...) y momento del día (por la noche, a mediodía).

Actividad 3. Expresión oral (drill). Pregúntame el cuándo (10'). Esta actividad está diseñada para automatizar el uso correcto de las preposiciones de tiempo en español mediante respuestas orales rápidas y variadas. Los participantes trabajan en parejas, formulando y respondiendo preguntas que implican el uso de expresiones temporales con preposiciones. Un estudiante toma una tarjeta y formula la pregunta a su compañero, que responde usando una estructura temporal adecuada. Se rota el turno y se usa otra tarjeta. Como opción la ronda final se puede hacer con cambios de tiempo verbal a pasado o futuro (ver anexo 9).

Actividad 4. Comprensión escrita y producción oral. Horarios españoles (15'). Los alumnos leen el artículo y deciden si las frases en la ficha son verdaderas o falsas. A continuación, en el grupo clase se plantean preguntas abiertas relacionadas con los hábitos descritos en el texto para comparar los horarios españoles a los brasileños (ver anexo 10).

Actividad 5. Comprensión oral y producción escrita. Dictado en movimiento (15'). En parejas, uno de los miembros debe memorizar frases de un texto colocado en la pared, regresar a su compañero y dictarlas con la mayor precisión posible. El texto narra la rutina diaria inusual de un locutor de radio nocturno (ver anexo 11).

Actividad 6. Producción escrita y oral. Mi agenda semanal (15'). Esta actividad tiene como objetivo consolidar el uso de las preposiciones de tiempo en contextos personales y reales. Se trabaja la producción oral y escrita a través de la creación de un horario semanal propio y su comparación con el de otros compañeros. Para finalizar, en el grupo clase, se reflexiona sobre las preposiciones más fáciles/difíciles y las interferencias con el portugués. Se puede usar la técnica del semáforo (verde: uso bien; amarillo: dudo; rojo: cometo errores) para cada preposición trabajada.

Actividad 7. Cierre. Kahoot (10'). Se divide la clase en grupos y se realiza la actividad. Ver preguntas en el anexo 12.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Sesión 3. De compras.

Sesión 3. De compras	
Objetivos	Reconocer patrones de uso con preposiciones tras adjetivos y sustantivos. Comparar diferencias de uso con el portugués para evitar interferencias. Comprender y producir textos orales y escritos descriptivos usando preposiciones adecuadas. Fomentar la creatividad, el trabajo colaborativo y la expresión oral.

	Crear y presentar en grupo un producto innovador, demostrando creatividad, cooperación y uso eficaz del lenguaje oral para convencer a un interlocutor.
Contenidos	Gramaticales: concordancia nominal y adjetival en estructuras descriptivas. Léxicos: vocabulario relacionado con productos cotidianos, expresiones frecuentes en etiquetas y anuncios. Funcionales: describir productos y sus características, formular hipótesis a partir de imágenes o textos, convencer a un interlocutor mediante una presentación oral persuasiva.
Destrezas	Comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escrita.
Duración	90 minutos.
Agrupamiento	Parejas, grupos pequeños, grupo clase.
Materiales	Imágenes de etiquetas reales (Amazon, supermercados...), anuncio publicitario, fichas de actividades, pizarra digital, marcadores, hojas de votación, plantillas de reseña y rúbrica de evaluación.
Evaluación	Observación del uso correcto de estructuras preposicionales durante las actividades orales y escritas. Uso de rúbrica en la actividad 5 para valorar creatividad, precisión lingüística y expresión oral. Valoración entre pares a través de la votación final.
Desarrollo de la sesión	
Actividad 1. Inicio. Mira la etiqueta (10'). Se presentan en la pantalla digital imágenes reales de etiquetas de productos (alimentación, cosmética, ropa, etc.) con descripciones auténticas (extraídas de Amazon, supermercados, etc.). Los estudiantes observan varias etiquetas y formulan hipótesis sobre el producto: ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿quién lo	

usaría?, etc. Subrayan las preposiciones utilizadas en las descripciones y se recogen en la pizarra expresiones típicas como: *apto para, rico en, hecho a base de, libre de, con protección, sin azúcar*, etc. A continuación, los alumnos clasifican las estructuras: sustantivo + de, adjetivo + para, sustantivo + con / sin, etc. Para hacer un análisis contrastivo entre español y portugués se presentan descripciones similares en ambos idiomas.

Actividad 2. Comprensión oral. Anuncio publicitario “Identiqué” (15’). Con esta actividad se trata comprender y analizar un anuncio publicitario español, identificar estructuras con preposición y reflexionar sobre la identidad cultural. Para su desarrollo se realizarán las siguientes tareas: visionado del vídeo con y sin subtítulos, preguntas de comprensión y análisis y presentación de estructuras clave con preposición. Ver la ficha que se entregará al alumno en el anexo 13.

Actividad 3. Comprensión oral. Toca la palabra. Rellena los huecos (10’). El objetivo de esta actividad es practicar el uso de las preposiciones de una forma lúdica. Se divide la clase en dos equipos y en la pizarra se escriben las distintas preposiciones. El profesor va leyendo las frases que tienen un hueco y los alumnos tienen que dar con la mano en la preposición correcta. Gana el equipo que más aciertos tenga. Ver anexo 14.

Actividad 4. Comprensión escrita. Lectura en movimiento. Reseñas (15’). Los alumnos tienen que emparejar las reseñas con el producto correcto. Para el desarrollo de esta actividad se colocan en el pasillo los diferentes textos cada uno en un folio y se pegan por la pared. Cada alumno recibe una ficha con la lista de productos y tiene que ir leyendo las reseñas y emparejándolos (ver anexo 15).

Actividad 5. Expresión oral. Crea tu producto estrella (20’). Se divide la clase en grupos de cuatro y cada grupo inventa un producto nuevo e innovador. Puede ser útil, divertido o totalmente original. Deberán diseñar el producto (pueden dibujarlo, hacer un cartel, simular un anuncio, etc.) y preparar una breve presentación oral (máximo 3 minutos) para convencer al inversor. Deberán usar al menos tres estructuras preposicionales correctas en la descripción: para qué sirve, de qué está hecho, con qué características cuenta y por qué alguien debería comprarlo. El profesor actúa como inversor y en cada presentación valora

la creatividad del producto, la claridad y convicción en la presentación y el uso correcto de estructuras preposicionales. Ver anexo 16 con la ficha y la rúbrica de evaluación.

Actividad 6. Cierre. Votación y reseña del mejor producto (15'). Cada grupo presenta su producto y al terminar, de forma individual, los alumnos van a votar por el mejor producto y redactar una reseña breve con las estructuras trabajadas (ver anexo 17).

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Sesión 4. ¿Por dónde se va a la playa?

Sesión 4. ¿Por dónde se va a la playa?	
Objetivos	Desarrollar estrategias comunicativas para dar y seguir indicaciones. Identificar y corregir interferencias comunes en el uso de preposiciones en contextos de desplazamiento y viajes. Emplear correctamente las preposiciones de movimiento. Aplicar los conocimientos adquiridos en una tarea final de creación y presentación de un itinerario turístico.
Contenidos	Gramaticales: preposiciones de movimiento con verbos como <i>ir, llegar, salir, venir, dirigirse, caminar</i>. Léxicos: lugares de la ciudad, medios de transporte, verbos de movimiento, expresiones para dar indicaciones. Funcionales: expresar planes y describir itinerarios.
Destrezas	Comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escrita.
Duración	90 minutos.
Agrupamiento	Parejas, grupos pequeños, grupo clase.
Materiales	Imágenes para el debate exprés, esquema visual del significado de las preposiciones de movimiento, tablero de batalla naval, audios de conversaciones con mapa ilustrado, blog <i>Viajeros Callejeros</i> con ficha de actividades y pasaporte del viajero para coevaluación.

Evaluación	Observación sistemática durante las actividades orales y escritas. Corrección colaborativa de errores en comprensión y producción. Coevaluación.
Desarrollo de la sesión	
Actividad 1. Inicio. Debate exprés (10'). El profesor proyecta imágenes en la pizarra de opciones de viaje y hace preguntas del tipo: ¿prefieres viajar en avión o en barco? ¿te gusta ir a la playa en vacaciones o prefieres el campo? Dependiendo de las preferencias los alumnos se tienen que desplazar a un lado u otro del aula. Ver anexo 18. Actividad 2. Preposiciones de movimiento (15') Parte 1- Presentación. Esquema visual del significado de las preposiciones de movimiento en español. Ver anexo 19. Parte 2- Práctica. Batalla naval. Para practicar las preposiciones, los alumnos trabajan en parejas y cada uno de ellos tiene una tabla de batalla naval adaptada con verbos y preposiciones (ver anexo 19). Cada jugador coloca sus “barcos” en combinaciones correctas de verbo + preposición. Por turnos, los jugadores intentan “hundir” los barcos del oponente diciendo frases completas con la combinación elegida. Ejemplo: “Voy a la playa cada verano.” Si aciertan, el compañero dice “tocado” y si no, “agua”. Gana quien hunda todos los barcos del oponente primero. Actividad 3. Comprensión oral. ¿Adónde quieren ir? (10'). Los alumnos escuchan las conversaciones. En cada una, una persona da indicaciones para llegar a un lugar de la ciudad. Los alumnos deben seguir las indicaciones mirando el mapa y anotar el destino final en una tabla (ver anexo 20). Actividad 4. Comprensión escrita. ¿Qué ver en Sevilla en un día? (20'). Esta actividad está basada en un fragmento del blog <i>Viajeros Callejeros</i>. El objetivo es reflexionar sobre un itinerario turístico, identificar detalles y desarrollar ideas para planificar un viaje propio. Los estudiantes tienen que consultar el blog y completar las actividades en la ficha (anexo 21).	

Actividad 5. Itinerario de viaje. (20'). En parejas los alumnos planean un viaje ficticio a una ciudad hispanohablante. Deben incluir los siguientes datos: destino, duración del viaje, actividades principales, lugares de interés, medios de transporte, etc.

Actividad 5. Cierre. Pasaporte del viajero (15'). Cada pareja presenta oralmente su itinerario final al grupo. Los oyentes reciben un “pasaporte” con casillas para evaluar el uso correcto de preposiciones y la claridad / creatividad. Pueden también añadir un comentario positivo. Ver anexo 22.

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. *Sesión 5. Conectados*

Sesión 5. Conectados	
Objetivos	Reconocer y usar correctamente verbos y adjetivos con régimen preposicional en español. Identificar y corregir errores frecuentes de interferencia del portugués: omisión y redundancia de preposición. Desarrollar la comprensión y producción oral y escrita en contextos informales. Utilizar las preposiciones en situaciones reales de interacción: redes sociales, conflictos personales, emociones cotidianas.
Contenidos	Gramaticales: verbos y adjetivos que rigen preposición. Léxicos: emociones y estados afectivos, vocabulario de interacción digital (bloquear, comentar, seguir, compartir...), expresiones típicas de conflictos cotidianos. Sociopragmáticos: uso del español coloquial en interacciones reales.
Destrezas	Comprensión y expresión oral; comprensión y expresión escrita.
Duración	90 minutos.

Agrupamiento	Parejas, grupos pequeños, grupo clase.
Materiales	Tabla de verbos y adjetivos con preposición, <i>post-its</i> , pizarras pequeñas y rotuladores, proyector, fichas de actividades, tarjetas de <i>roleplay</i> , dispositivos móviles o portátiles.
Evaluación	Observación sistemática durante las actividades orales y escritas. Corrección grupal guiada tras el <i>roleplay</i> y la publicación digital. Participación activa y colaborativa en tareas individuales y en parejas.
Desarrollo de la sesión	
Actividad 1. Inicio. ¿Cómo te sientes? (10'). Se proyecta en la pizarra una tabla de verbos y adjetivos con preposición (anexo 23). Individualmente los alumnos tienen que escribir una frase en un <i>post-it</i> utilizando uno de ellos y lo pegan en la pizarra. Después el profesor va leyendo las frases y se hace una corrección colectiva de posibles errores. Actividad 2. Muro de preposiciones en redes. Presentación y práctica (20') Parte 1- Presentación. Imagen de capturas de pantallas simuladas (con errores como “me gusta de ella”). En parejas, los alumnos identifican errores en mensajes y justifican por qué. Luego los reformulan correctamente. Ver anexo 24. Parte 2- Práctica con pizarras pequeñas. ¿Qué preposición falta? Se proyectan frases con huecos y los alumnos tienen que escribir en su pizarra la preposición correcta, si es necesaria. Van anotando en la pizarra el número de aciertos. Actividad 3. Comprensión oral: escena de “La que se avecina” (20'). Se ve la escena dos veces y se completan las actividades en la ficha de comprensión (ver anexo 25). Se corrige y se comenta en el grupo clase. Actividad 4. Expresión oral. Role play. Conflictos cotidianos (20'). Los estudiantes trabajan en parejas. Tienen que leer la tarjeta de conversación (ver anexo 26) y simular el conflicto. Deben utilizar los verbos con preposición sugeridos en las tarjetas. Después de practicar, se hace una corrección grupal para explicar los errores más comunes y sus soluciones.	

Actividad 5. Producción escrita. Publicación de red social (10'). Los alumnos tienen que acceder al enlace de Padlet que les facilitará el profesor. La tarea consiste en escribir una breve publicación de estilo informal, como si fuera una entrada de Instagram, un tuit o un estado de WhatsApp. Pueden contar una anécdota real o inventada. Deben usar al menos tres verbos con preposición correctamente. Una vez que hayan escrito todos su entrada los alumnos tiene que leer la publicación de un compañero y responder con un breve comentario. Para finalizar se hace una puesta en común, donde se leen algunas publicaciones y se corrigen juntos los posibles errores.

Actividad 6. Cierre. Cadena oral final (10'). Con esta actividad final se va a repasar lo trabajado en esta sesión. Los alumnos se sientan en un círculo. Un estudiante inicia la cadena diciendo una frase con un verbo o adjetivo que requiera preposición. Ejemplo: “Estoy orgullosa de lo que hemos aprendido hoy.” El siguiente estudiante debe decir una nueva frase con un verbo o adjetivo distinto. La cadena continúa hasta que todos hayan participado o se acaben las estructuras trabajadas.

Fuente: elaboración propia

3.8. Evaluación

A lo largo de las distintas sesiones de esta propuesta se lleva a cabo una evaluación continua con un enfoque formativo. De esta forma se trata de identificar el progreso de los participantes, fomentar la toma de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje y ajustar las dinámicas según las necesidades detectadas.

La primera sesión se ha planteado con una finalidad diagnóstica para identificar los errores más frecuentes en el uso de las preposiciones en español por parte de los profesores participantes. Así se pretende, no solo activar conocimientos previos, sino también tomar conciencia de las principales interferencias lingüísticas derivadas de la lengua materna.

La evaluación formativa ha estado presente en todas las sesiones, mediante la observación sistemática del trabajo en grupo, la interacción oral, la producción escrita y las actividades prácticas propuestas. Además, se han empleado estrategias de autoevaluación guiada y coevaluación entre pares, especialmente en tareas colaborativas o presentaciones.

Como cierre del curso se propone una evaluación final que se desarrolla en forma de proyecto colaborativo durante la última sesión de 90 minutos. Los alumnos que han realizado el curso, organizados en grupos, tienen que diseñar una actividad didáctica centrada en los problemas que suelen surgir en el uso de las preposiciones en español por parte de hablantes de portugués. La idea es que estas actividades sean compartidas y puedan ser aplicadas en clase.

El proyecto también incluye una dinámica de microenseñanza en la que cada grupo presenta su propuesta al resto de los participantes que adaptan el rol de alumnos. Este formato no solo permite observar la claridad y aplicación de la propuesta, sino que también facilita la retroalimentación entre iguales, elemento clave en la evaluación formativa.

3.8.1. Evaluación final. Proyecto. ¡Llévalo a tu aula!

Objetivos

- Aplicar lo aprendido durante el curso a una situación real de aula.
- Diseñar un recurso creativo y motivador, adaptado a adolescentes.
- Participar en una dinámica de microenseñanza entre iguales.
- Reflexionar sobre el propio aprendizaje y compartir buenas prácticas.

Desarrollo de la sesión

1. Introducción y organización del trabajo (5 minutos). Se explican los objetivos y la dinámica y se divide la clase en grupos de cuatro personas (5 grupos en total). El profesor entrega la plantilla orientadora con pasos y la rúbrica de evaluación.

2. Diseño de la actividad y recurso didáctico (40 minutos). Cada grupo elige una dificultad específica relacionada con el uso de preposiciones y diseña una actividad atractiva que simule un contexto real (WhatsApp, TikTok, Escape Room, etc.). Algunos recursos sugeridos serían Canva, Padlet, TikTok, Jamboard, PowerPoint, etc.

3. Microenseñanza y feedback entre iguales (35 minutos). Cada grupo presenta su actividad como si los demás fueran sus alumnos en unos 4-5 minutos. El resto actúa como alumnado y toma nota. Breve retroalimentación inmediata por parte de los compañeros en la ficha “Dos estrellas y un deseo” (anexo 27) en la que tienen que anotar dos aspectos positivos y uno a mejorar. El profesor utilizará la rúbrica que mostramos a continuación.

4. Reflexión y cierre (10 minutos): se hace una autoevaluación individual con tres preguntas:

- ¿Qué me ha resultado más útil del curso?
- ¿Cómo aplicaré lo aprendido en mis clases?
- ¿Qué errores solía cometer y cómo los corrijo ahora?

Tabla 9. Rúbrica de evaluación del proyecto final.

Criterio	Excelente (4)	Bien (3)	A mejorar (2)	Insuficiente (1)
Objetivo didáctico	Claramente definido, vinculado a una competencia concreta de ELE.	Claramente formulado, aunque algo general.	Poco claro o desconectado de objetivos curriculares.	No se explicita ningún objetivo.
Tratamiento de la preposición	Se trabaja una preposición conflictiva con profundidad y estrategias didácticas adecuadas.	Se identifica una dificultad, con tratamiento correcto.	El tratamiento es superficial o mecánico.	La preposición no se aborda de forma adecuada.
Corrección de errores frecuentes	La actividad permite abordar y corregir errores típicos de lusohablantes.	La corrección está presente, aunque poco desarrollada.	Corrección poco clara o ausente.	No se contemplan errores específicos.
Contexto y tipo de tarea	El contexto es auténtico y la tarea resulta funcional y motivadora.	La tarea es adecuada y el contexto plausible.	Contexto poco motivador o artificial.	No hay un contexto claro.
Creatividad y adecuación al alumnado	Propuesta original, adaptada al interés de adolescentes.	Propuesta funcional con elementos motivadores.	Actividad poco atractiva para adolescentes.	Actividad poco pensada para el público objetivo.
Aplicabilidad en el aula	Viable, realista y útil para el profesorado.	Aplicable con ligeros ajustes.	Requiere ajustes importantes o es compleja.	Difícilmente aplicable.

Claridad de instrucciones	Muy claras, ordenadas y adaptadas al nivel.	Claras en general, aunque mejorables.	Instrucciones confusas o incompletas.	Instrucciones poco comprensibles.
Presentación y microenseñanza	Fluida, estructurada y didáctica; uso de ejemplos claros.	Presentación comprensible con demostración suficiente.	Presentación poco clara o con ejemplos pobres.	Presentación desorganizada.
Participación equitativa	Todos los miembros del grupo participaron activamente.	Participación mayoritaria del grupo.	Participación desequilibrada.	Participación mínima o individual.

Fuente: elaboración propia

3.8.2. Evaluación de la propuesta didáctica

Más allá de la evaluación del aprendizaje de los participantes, resulta fundamental realizar una evaluación de la propuesta didáctica que busca valorar la eficacia del diseño, la adecuación de las actividades, el equilibrio entre teoría y práctica, y la coherencia con los objetivos y necesidades detectadas.

A lo largo del curso, se han recogido comentarios de los participantes mediante instrumentos de autoevaluación, coevaluación y observación del profesor, lo que ha permitido identificar fortalezas y posibles áreas de mejora. Entre los aspectos positivos, se destaca el enfoque práctico y contextualizado de las actividades, la utilidad de los ejemplos contrastivos, y el componente colaborativo del trabajo. Como elementos a revisar se valorará incorporar más variedad de contextos reales, incluir actividades más diferenciadas por nivel o ampliar el tiempo dedicado a la aplicación de estrategias de corrección de errores.

Esta evaluación continua y final permitirá reformular, adaptar o ampliar la propuesta, ya sea para una futura implementación con un nivel más avanzado o para integrarla en otros contextos formativos o cursos virtuales de actualización docente.

4. Conclusiones

Al comenzar el presente trabajo final se planteó como objetivo general diseñar una propuesta didáctica orientada a reducir las interferencias del portugués en el uso de las preposiciones en español por parte de aprendientes brasileños. En concreto, la intervención está dirigida a docentes de ELE no nativos, dentro del plan de formación continua impulsado por la Consejería de Educación en Brasil. La finalidad última es mejorar tanto la competencia lingüística como la capacidad didáctica del profesorado, abordando lo que resulta una de las áreas más problemáticas en el aprendizaje del español por parte de lusohablantes.

Para alcanzar este objetivo general se definieron varios objetivos específicos. En primer lugar, se contextualizó la propuesta dentro del marco institucional de la Consejería de Educación en Brasil, integrándola en sus líneas de actuación y en la labor de las Asesorías Técnicas. Esto permitió definir claramente el público destinatario (docentes brasileños con un nivel B2 como mínimo) y ajustar el enfoque a sus necesidades reales de actualización lingüística, con un diseño que refuerza la aplicabilidad en sus aulas.

En segundo lugar, se examinó en profundidad el aprendizaje de lenguas afines, con especial atención a las peculiaridades del par portugués-español. A través de la revisión de estudios previos, se ha constatado que la proximidad entre ambas lenguas presenta falsas equivalencias, que en muchos casos llevan a errores persistentes. En base a esta reflexión se ha podido defender la necesidad de una formación específica que tenga en cuenta los procesos de interferencia.

En tercer lugar, se ha logrado identificar y clasificar los errores más frecuentes que cometen los estudiantes brasileños en el uso de preposiciones, a partir de estudios contrastivos y de análisis de errores documentados. Esta clasificación se ha tenido en cuenta a la hora de desarrollar la planificación de las sesiones y diseñar los materiales de forma que permita a los docentes centrar su enseñanza en los aspectos que resultan más confusos para los estudiantes de español.

El siguiente objetivo ha sido explorar metodologías más apropiadas para abordar la enseñanza de las preposiciones en contextos de lenguas afines, el cual se ha llevado a cabo integrando fundamentos del enfoque comunicativo, la atención a la forma, el procesamiento del *input*, los *drills*, la gramática cognitiva y algunos principios estructuralistas.

Por último, se ha cumplido el objetivo de diseñar una guía práctica con actividades que permitan minimizar los errores más frecuentes. Esta guía se ha materializado en una propuesta de seis sesiones (cinco formativas y una de evaluación final), con tareas centradas en contextos reales de uso, dinámicas participativas y actividades que integran varias destrezas. Esta propuesta no solo puede aplicarse directamente en contextos de formación docente, sino que además puede ser adaptada y utilizada en clases de español.

Para finalizar, habiendo analizado los objetivos específicos y su grado de cumplimiento, se puede concluir que el objetivo general se ha cumplido ya que esta propuesta ofrece a los aprendientes lusohablantes de ELE estrategias enfocadas en reducir las interferencias del portugués. Además, contribuye a visibilizar la importancia de una formación lingüística específica dentro del marco institucional de la Acción Educativa en el Exterior.

Entre las aportaciones más relevantes del trabajo destaca su contextualización, que parte de un problema concreto en un contexto educativo real, y su diseño orientado a la transferencia. La propuesta no solo proporciona actividades, sino que también capacita a los docentes para reflexionar sobre la enseñanza de fenómenos complejos en lenguas afines. En definitiva, la propuesta pone de manifiesto que abordar de forma explícita las interferencias lingüísticas en contextos de lenguas afines favorece el desarrollo de la competencia metalingüística del profesorado y puede traducirse en una enseñanza del español más consciente y eficaz.

5. Limitaciones y prospectiva

Este trabajo final se planteó como objetivo diseñar una propuesta didáctica para un curso de actualización de profesores brasileños de ELE para la enseñanza de las preposiciones en español. No obstante, como todo proyecto de carácter aplicado, presenta ciertos límites que es necesario reconocer haciendo una valoración crítica.

El hecho de no haberse podido llevar a cabo la implementación de la propuesta ha sido la primera limitación encontrada y, como consecuencia, no se cuenta con la posibilidad de valorar el impacto del aprendizaje en un contexto real de aula, ya sea con docentes en formación o con sus estudiantes.

Si bien no se ha implementado ni validado empíricamente en el aula, la integración de las metodologías estudiadas en el marco teórico ha guiado de forma coherente el diseño de las actividades propuestas. La futura aplicación práctica de estas sesiones permitiría evaluar de forma más precisa la eficacia de este enfoque combinado.

Asimismo, la duración del curso de formación se convirtió en una limitación a la hora de planificar las clases. La propuesta se ha desarrollado en cinco sesiones formativas más una de evaluación, en coherencia con los tiempos habituales de los cursos ofertados por la Consejería de Educación. Esto ha sido un condicionante ya que ha limitado la profundidad con la que se han abordado los contenidos y se han tenido que dejar fuera otros aspectos también relevantes en la enseñanza de lenguas afines.

En cuanto a las futuras líneas de trabajo, sería muy útil aplicar la propuesta en un curso real con docentes brasileños, para así poder evaluar el impacto de este tipo de formación a la vez que identificar mejoras. La observación directa del proceso de enseñanza-aprendizaje permitiría evaluar en qué medida se logra reducir la interferencia del portugués en el uso de las preposiciones.

De igual manera resultaría muy interesante ampliar esta propuesta a otros fenómenos gramaticales que también generan interferencia, como el uso de los pronombres, las perífrasis verbales, la colocación de adjetivos o el empleo de los tiempos compuestos. Se podrían crear

Propuesta de curso de actualización para profesores de ELE: cómo evitar las interferencias del portugués en el uso de las preposiciones
módulos complementarios dentro de un mismo curso de actualización lingüística, adaptables a diferentes niveles de competencia. A su vez, esta propuesta puede servir como modelo de referencia para futuras iniciativas que busquen fortalecer la competencia lingüística y pedagógica del profesorado de ELE en contextos plurilingües y de lenguas próximas.

6. Referencias bibliográficas

- Andrade Neta, N. (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 29, 46-56. <http://www.cuademoscervantes.com/lc/portugues.html>.
- Araújo Leal, M. A. (2014). El uso de las preposiciones por estudiantes portugueses de ELE del 9.o curso. *El español como lengua extranjera en Portugal: restos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 42-54.
- Baralo, M. (2018). La adquisición de la gramática en lenguas afines. *Ao Encontro das Línguas Ibéricas*. Universidade da Beira Interior, 27-50.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil (2005). *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Diário Oficial da União, seção 1, p. 1.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (1.ª ed.). Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/16802fc1c1>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- Duarte, C. A. (1998). Reflexiones sobre la enseñanza de las preposiciones españolas a brasileños. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, 511-518.
- García Benito, A. B. (2003). Ir en avión/ir de avión, o el eterno problema del aprendizaje de las preposiciones españolas por lusohablantes. *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción* (pp. 103-108). Servicio de Publicaciones de la Universidade de Vigo.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Lado, R. (1957). *Language teaching: A scientific approach*. McGraw-Hill.

Martín Salcedo, J. (2017). Errores en la transferencia del verbo “ficar” en producciones escritas por aprendices brasileños de E/LE. *EntreLínguas*, 3(1), 125-139.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Aula Virtual de la Acción Educativa en el Exterior – Cursos de formación*.
<https://www.educacion.gob.es/aee/course/index.php?categoryid=24>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Asesoría técnica en Brasil*.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/brasil/portada.html>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). Brasil. *El mundo estudia español* (pp. 95-104). <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/general/99/998175/ficha.html>

Nunes, E. J., & Mira, A. R. (2022). El uso de los drills para combatir fosilizaciones en la interlengua de aprendientes portugueses de ELE: Un estudio empírico. *Tejuelo*, 36, 249–280. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.249>

Pérez de Obanos Romero, G. (2019). Procesamiento del input en la didáctica de lenguas afines: Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de las oraciones concesivas a aprendices brasileños. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 35(2). <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350207>

Pérez Pérez, N. (2007). La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes. *Actas XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, 27-35.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_09.pdf

Rocha, N. A. (2023). Formación de profesores de portugués lengua extranjera y español lengua extranjera: Abordajes de lenguas cercanas. *EntreLínguas*, 9, (1). DOI:<https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18613>

Santos Carvalho, R. (2023). Spanish teacher training in Brazil: the challenges towards fluence in a second language. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, 4(05), 92-111. DOI: <https://doi.org/10.51249/gei.v4i05.1572>

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.
- Tramallino, C. P., & Alves, A. N. (2021). Un recorrido por las políticas educativas en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil. *Lingüística y Literatura*, (79), 150-163. DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a08
- Vigón Artos, S. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 903-914.
- Vigón Artos, S. (2005). *La enseñanza del español en el sistema educativo portugués*. redELE, número especial. <http://hdl.handle.net/11162/80658>
- Waluch-De la Torre, E. (2005). Diferencias y proximidades en el empleo de las preposiciones con los verbos de movimiento en español y portugués: Visión cognitiva. *Interlingüística*, 16(2), 1175-1189.

7. Anexos

Anexo 1. Sesión 1. Actividad 1. Encuentra a alguien que...

Instrucciones:

1. Circula por el aula y habla con tus compañeros.
2. Pregunta hasta encontrar a alguien que cumpla con cada una de las frases de abajo.
3. Escribe su nombre y un detalle adicional en la línea correspondiente.
4. Cuando termines, comparte en grupo una de las frases y a quién encontraste.

Encuentra a alguien que...	Nombre del compañero/a	Detalle adicional
Vive en una ciudad cerca del mar.		
Trabaja para una escuela o institución.		
Va al gimnasio por las tardes.		
Estudia con amigos o compañeros.		
Tiene una foto en la pared de su habitación.		
Sale con amigos los fines de semana.		
Viaja por trabajo con frecuencia.		
Tiene un rincón especial para leer o estudiar.		
Hace yoga por las mañanas.		
Vive en un piso compartido o con su familia.		

Anexo 2. Sesión 1. Actividad 2. Tabla resumen de preposiciones

Preposición	Función principal	Icono sugerido	Ejemplos	¡Cuidado!
EN	Lugar, tiempo, medio		Vivo en Madrid. / Llegamos en abril. / Vamos en autobús.	× Trabajo a un hospital.
DE	Origen, posesión, material		Soy de Perú. / Es el coche de mi hermano.	× Me gusta de bailar.
A	Dirección, CD persona, hora		Voy a la oficina. / Llamé a mi madre.	× Escucho mi profesora .
CON	Compañía, instrumento, modo		Vivo con mis padres. / Escribo con bolígrafo.	× Estoy mi amiga .
POR	Causa, medio, intercambio		Gracias por tu ayuda. / Envié el paquete por correo.	× Trabajo por una empresa.
PARA	Finalidad, destinatario, plazo		Estudio español para viajar. / Este regalo es para ti.	× Gracias para tu ayuda.

Preposiciones de lugar

Preposición	Uso espacial	Icono sugerido	Ejemplo	¡Cuidado!
encima de / sobre	Posición más alta / contacto		El libro está encima de la mesa.	❌ Confusión con <i>em</i> o <i>sobre</i> sin contexto claro
debajo de	Posición inferior		La mochila está debajo de la cama.	❌ Omitida o mal traducida como <i>em baixo</i>
delante de	En la parte frontal		El coche está delante de la casa.	❌ Uso de <i>en frente de</i>
detrás de	En la parte trasera		El perro está detrás de la puerta.	❌ Traducción literal de <i>atrás de</i>
al lado de	Junto a		La lámpara está al lado de la cama.	❌ Uso de <i>do lado de</i> sin adaptación
entre	Espacio intermedio		Está entre la silla y la mesa.	❌ Omitida o mal posicionada
dentro de	En el interior		Las llaves están dentro de la caja.	❌ Uso de <i>em</i> sin precisar
fuera de	En el exterior		El coche está fuera de la cochera.	❌ Omisión o confusión con <i>fora</i>

Bingo de las preposiciones. Cartón de ejemplo

a	ante	entre
en	sobre	con
sin	de	por

Frases para leer en voz alta

- Me levanto ____ las 6.
- Trabajo ____ una escuela de idiomas.
- Estudio ____ las noches.
- Salgo ____ mis amigos los sábados.
- Vivo ____ São Paulo.
- Voy ____ correr ____ relajarme.
- Esta silla es ____ ti.
- Estoy sentado ____ la mesa.
- Caminamos ____ el parque.
- Estoy ____ casa de mis padres.
- Llego ____ las 8.
- Vivo lejos ____ la universidad.
- Trabajo ____ lunes a viernes.
- El regalo es ____ mi hermana.
- Estudiamos ____ silencio.

Anexo 3. Sesión 1. Actividad 3. Completa la historia de Salvador Dalí

Completa los espacios en blanco con las preposiciones adecuadas: en, de, con, a, por, para.

Salvador Dalí nació ____ 1904 ____ Figueres, una ciudad ____ Cataluña, España. Desde muy joven mostró un gran interés ____ el arte y comenzó ____ recibir clases de dibujo cuando apenas tenía diez años. Su familia, especialmente su padre, lo apoyó ____ su formación, aunque también existían tensiones entre ellos debido ____ las ideas excéntricas ____ Salvador.

En 1922, se trasladó ____ Madrid para estudiar ____ la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. Allí se relacionó ____ otros jóvenes artistas y escritores como Federico García Lorca y Luis Buñuel. Dalí se hizo famoso ____ su estilo único y su comportamiento provocador, que le causó problemas ____ sus profesores. Fue expulsado ____ la academia poco antes de terminar sus ____ estudios.

____ los años 30, se unió al movimiento surrealista ____ París y comenzó una etapa muy productiva. Su relación ____ Gala, su musa y compañera, influyó profundamente ____ su obra. Dalí trabajó también ____ diseñadores, cineastas y escritores, y su fama se extendió ____ todo el mundo. Murió ____ 1989, ____ la misma ciudad donde nació.

Anexo 4. Sesión 1. Actividad 4. Dibuja el lugar



Instrucciones para los estudiantes:

1. Uno de los dos comienza describiendo su imagen, mientras el otro dibuja lo que escucha.
2. Usa muchas preposiciones de lugar para situar los objetos: en, sobre, debajo de, delante de, al lado de, entre, etc.
3. Cuando el dibujo esté completo, comparad la imagen original con el dibujo.
4. Cambiad los roles y repetid el proceso con la otra imagen.

Anexo 5. Sesión 1. Actividad 5. Comprensión oral. “Pueblo blanco” de Joan Manuel Serrat

Enlace a la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=1weAdv9sfes>

Preguntas de comprensión:

- ¿Cómo describe el cantante el pueblo en la canción?
- ¿Qué sensaciones o emociones transmite la descripción del lugar?
- ¿Qué elementos del paisaje o de la vida en el pueblo se mencionan?
- ¿Qué figuras literarias (metáforas, comparaciones, etc.) puedes identificar en la letra?
- ¿Qué mensaje o reflexión transmite la canción sobre la vida en los pueblos rurales?

Anexo 6- Sesión 1- Actividad 7- Subasta de frases

Ejemplos de errores comunes en las frases (para proyectar en la pizarra)

1. Vivo en Barcelona para dos años.
Error: "para" debería ser "por" (por dos años)
2. Trabajo con una universidad de Argentina.
Error: "con" debería ser "en" (en una universidad de Argentina)
3. Voy al gimnasio todos los días para entrenar.
Error: "para" debería ser "a" (a entrenar)
4. He vivido en Madrid desde dos años.
Error: "desde" debería ser "desde hace" (desde hace dos años)
5. Estudiamos en la universidad de Madrid para ciencias políticas.
Error: "para" debería ser "de" (de ciencias políticas)



<https://sensorylearningsupplies.ie/product/play-money-euro/>

Anexo 7. Sesión 2. Actividad 1. El detective del tiempo

Un personaje ha dejado pistas sobre lo que hizo durante la semana, pero no sabemos los días ni las horas exactas. Tu tarea es reconstruir su semana usando la información que recibas. Después, obtendrás una pista extra para comprobar si tu hipótesis era correcta.

1. Lee el caso con atención.
2. Reconstruye la semana del personaje en la tabla.
3. Justifica tus decisiones usando preposiciones de tiempo.
4. Corrige tu hipótesis cuando recibas la pista adicional.
5. Comparte tus conclusiones con el grupo.

Nombre del caso asignado: _____

Esquema en blanco para reconstruir la semana

Lunes	
Martes	
Miércoles	
Jueves	
Viernes	
Fin de semana	

Pistas del caso

Después de que los grupos hayan reconstruido las semanas de los personajes, pueden recibir estas pistas adicionales para verificar o corregir sus hipótesis:

Caso 1: Marta, la profesora organizada

Preparó su clase el lunes por la mañana. Hizo la compra y fue al gimnasio el mismo lunes por la tarde. Corrigió exámenes el martes por la mañana. Tuvo una reunión el martes por la tarde. El viernes por la mañana hizo limpieza general en casa.

Caso 2: Tomás, el estudiante ocupado

Estudió el lunes por la mañana y por la tarde salió a caminar. Vio una película el lunes por la noche. El martes fue de compras. El miércoles por la noche escribió en su diario. El viernes visitó a su abuela.

Caso 3: Clara, la emprendedora creativa

Diseñó los carteles el lunes por la mañana. Comió con su socia el lunes por la tarde. Atendió a clientes el martes todo el día. Escribió en su blog el miércoles. Revisó los pedidos el viernes por la tarde.

Caso 4: Iván, el músico tranquilo

Ensayó el lunes por la mañana. Salió con amigos el lunes por la noche. El martes descansó y vio una serie. El miércoles volvió a ensayar. El sábado por la noche dio un concierto y el domingo grabó un vídeo.

Anexo 8. Sesión 2. Actividad 2. Un día en la vida de Paco Roncero

<https://as.com/tikitakas/ocio/paco-roncero-desvela-el-alimento-que-es-la-base-de-la-cocina-espanola-es-salud-n/?utm>

Desde el lunes hasta el viernes, mi jornada empieza muy temprano. A las 7:00 de la mañana ya estoy revisando correos y organizando las tareas del día. Durante la primera hora, intento planificar los platos especiales del menú, que suelen cambiar cada semana. Antes de ir al restaurante, paso por el mercado para seleccionar productos frescos, sobre todo en temporada. En la cocina, trabajamos por turnos. El primer turno empieza a las 9:00 y el segundo a las 12:00. A mediodía, tenemos el servicio de comidas, que suele durar hasta las 16:00. Después de ese primer servicio, me tomo un pequeño descanso para comer algo y revisar el trabajo del equipo.

Entre las 17:00 y las 19:00, suelo dedicar tiempo a la formación de los cocineros jóvenes o a pruebas de nuevos platos. Por la noche, el restaurante abre desde las 20:00 hasta medianoche. Después de cerrar, hacemos una breve reunión de evaluación y nos vamos a casa. Durante el fin de semana, aunque reduzco mi ritmo, sigo conectado: reviso reservas, propuestas de proveedores y organizo la semana siguiente. El domingo por la tarde, desconecto totalmente para cargar pilas. Esa pausa es esencial para rendir bien desde el lunes.

Anexo 9. Sesión 2. Actividad 3. Pregúntame el cuándo

Tarjetas –Preguntas para el *drill*

- ¿Desde cuándo trabajas en esta escuela?
- ¿A qué hora te sueles levantar?
- ¿Por cuántas horas estudias español cada semana?
- ¿Qué haces antes de irte a dormir?
- ¿Durante qué parte del día estás más activo?
- ¿Hasta qué hora sueles trabajar?
- ¿Qué sueles hacer después de las clases?
- ¿Qué haces en las mañanas del fin de semana?
- ¿A qué hora sueles almorzar?
- ¿Qué hacías a las 8:00 ayer?
- ¿Desde qué hora estás despierto hoy?
- ¿Hasta cuándo vas a quedarte en esta ciudad?
- ¿Qué sueles hacer por la tarde los lunes?
- ¿En qué momento del día estudias mejor?
- ¿Qué hacías antes de empezar este curso?
- ¿Qué vas a hacer después de la clase de hoy?
- ¿A qué hora empieza tu día normalmente?
- ¿Durante cuánto tiempo estuviste de vacaciones?
- ¿Qué haces por la noche cuando estás cansado?
- ¿Desde qué día estás preparando esta actividad?

Anexo 10. Sesión 2. Actividad 4. Horarios españoles

<https://www.donquijote.org/es/blog/los-horarios-espanoles/>

Ejercicio de comprensión: verdadero o falso

Lee las siguientes afirmaciones y determina si son verdaderas (V) o falsas (F) según el artículo:

1. En España, la jornada laboral típica incluye una pausa larga para comer.
2. El huso horario actual de España se estableció durante la Guerra Civil para alinearse con Alemania.
3. La mayoría de los españoles cenar antes de las 20:00 horas.
4. Los horarios españoles facilitan la conciliación entre la vida laboral y personal.
5. La programación televisiva en España suele comenzar su horario estelar después de las 22:00 horas.

Preguntas para el debate en grupo

Después de leer el artículo y realizar el ejercicio, discute en grupo las siguientes preguntas:

1. ¿Qué diferencias observas entre los horarios españoles y los brasileños en cuanto a comidas y jornada laboral?
2. ¿Crees que los horarios en España afectan la calidad de vida de las personas? ¿Por qué?
3. ¿Qué aspectos de los horarios españoles te parecen positivos y cuáles negativos?
4. Si vivieras en España, ¿te adaptarías fácilmente a estos horarios? ¿Qué cambios tendrías que hacer en tu rutina diaria?
5. ¿Consideras que es importante adaptar los horarios laborales y personales al ritmo natural del cuerpo y la luz solar? ¿Por qué?

Anexo 11. Sesión 2. Actividad 5. Dictado en movimiento. Texto

La rutina de Mateo

Mientras la mayoría de la gente se prepara para cenar, yo me pongo en marcha. Trabajo como locutor de radio en un programa que comienza a las 22:00 y termina a las 2:00 de la madrugada. Por eso, mi jornada empieza alrededor de las 6 de la tarde, cuando me levanto, desayuno —sí, desayuno a esa hora— y leo los periódicos del día. Es fundamental estar al tanto de la actualidad antes de entrar al estudio.

Antes de salir de casa, preparo mi mochila con todo lo necesario: el guion, la libreta de improvisaciones y un termo de café. Durante el trayecto al trabajo, suelo escuchar otros programas para analizar cómo abordan los temas del día. A las 21:00, llego a la emisora, repaso el contenido con el equipo y reviso las llamadas que se han programado. Aunque el estudio está vacío, la energía aumenta con cada minuto.

Después del programa, no suelo irme directamente a dormir. Me gusta pasar un rato caminando por las calles tranquilas, sin apenas coches ni ruido. A veces, me cruzo con panaderos que ya están empezando su jornada. Entre las 3:00 y las 4:00, suelo cenar algo ligero mientras veo una serie o escucho música. Es mi forma de desconectar antes de irme a la cama.

Me acuesto alrededor de las 5:00, cuando muchos están ya empezando su día. Reconozco que esta rutina no es para todo el mundo, pero me encanta el silencio de la noche y la sensación de que el mundo se detiene. Durante el fin de semana, cambio un poco los horarios, aunque mi reloj interno sigue marcando un ritmo diferente al de los demás.

Anexo 12. Sesión 2. Actividad 7. Kahoot. Preguntas

Nº	Pregunta	Opción A	Opción B	Opción C	Opción D
1	¿Voy al gimnasio ____ las 7 de la tarde?	en	por	a	de
2	____ el fin de semana solemos salir de excursión.	A	Durante	En	Hasta
3	Trabajo ____ las 9:00 ____ las 17:00.	a / en	desde / hasta	en / a	hasta / desde
4	¿Qué oración es correcta?	Estudiamos desde de las ocho.	Comemos a las dos en punto.	Voy a dormir hasta las once.	Vuelvo en las cuatro.
5	El programa empieza ____ la noche.	desde	por	hasta	a
6	¿Cuál contiene un error?	Salgo de casa desde las ocho.	Trabajo por la mañana.	Termino a las seis.	Estudio durante una hora.
7	____ qué hora empieza la película?	A	En	Por	Desde
8	Nos vemos ____ la mañana, después del desayuno.	hasta	en	por	desde
9	¿Qué frase es correcta?	Voy a yoga después de trabajar.	Me levanto en las 7.	Salgo de casa a el mediodía.	Trabajo desde las noche.
10	¿Cuál sería más común en España?	Ceno a las 18:00.	Ceno a las 21:30.	Ceno en la tarde.	Ceno desde las siete.

Anexo 13. Sesión 3. Actividad 2. Anuncio “Identiqué”

Enlace anuncio: <https://www.youtube.com/watch?v=RHZ6Qb89Bb4>

Ficha del alumno -Anuncio: “Identiqué” – Campofrío (Navidad 2024)

Antes de ver el vídeo

1. ¿Qué elementos crees que forman parte de la identidad española?

(Comida, personajes, forma de ser, expresiones, etc.)





2. Palabras clave

Relaciona estas palabras con el tema del vídeo:

- identidad
- pertenencia
- exageración
- tradición
- ironía
- tópico

Durante el vídeo

Primera visualización (sin subtítulos)

? ¿Quiénes aparecen en el anuncio?



? ¿Qué situaciones te llaman la atención?



? ¿Cuál crees que es el mensaje principal?



Segunda visualización (con subtítulos)

 Tarea de escucha: Anota expresiones con preposición que escuches:

Clasifícalas:

Tipo de estructura

Ejemplo del anuncio

Verbo + preposición

Adjetivo + preposición

Sustantivo + preposición

Después del vídeo

? ¿Qué crítica social hace el anuncio? ¿Estás de acuerdo?



? ¿Cómo representa la “identidad española”? ¿Te sorprende?



Tareas de extensión (elige una):



Escribe un texto breve (100 palabras):

> ¿Qué significa para ti tener una identidad? Usa al menos tres expresiones con preposición.



O crea un eslogan publicitario que represente tu identidad.

> Ej.: Libre de prejuicios. Hecho para quienes sueñan. Con sabor a hogar.

Anexo 14. Sesión 3. Actividad 3. Toca la palabra. Rellena los huecos

Completa las frases con la preposición correcta:

1. Crema hidratante ____ piel sensible.
2. Galletas ____ avena y chocolate.
3. Zumo ____ naranja 100% natural.
4. Champú especial ____ cabello seco.
5. Leche ____ lactosa, ideal ____ intolerantes.
6. Protector solar ____ factor 50.
7. Tónica ____ extractos naturales.
8. Camiseta ____ algodón orgánico.
9. Producto libre ____ gluten.
10. Bebida ____ base ____ soja.
11. Toallitas ____ aloe vera.
12. Crema solar ____ niños.
13. Ropa hecha ____ materiales reciclados.
14. Pan ____ semillas.
15. Suplemento alimenticio rico ____ vitamina C.
16. Desodorante ____ alcohol.
17. Botella reutilizable hecha ____ acero inoxidable.
18. Yogur ____ sabor ____ fresa.
19. Gafas ____ sol ____ protección UV.
20. Tratamiento capilar indicado ____ puntas abiertas.

Anexo 15. Sesión 3. Actividad 4. Lectura en movimiento. Reseñas misteriosas

Lee con atención las siguientes reseñas que encontrarás pegadas por el aula. Tu tarea es emparejar cada reseña con el producto que está describiendo. Ninguna reseña menciona directamente el nombre del producto, ¡así que tendrás que usar pistas léxicas y preposicionales!

Reseña 1

Me encanta porque no deja residuos y es perfecta para pieles sensibles. La uso cada noche antes de dormir y noto mi piel más suave. Tiene una textura ligera y se absorbe muy bien. Además, no tiene perfume, lo cual es ideal para mí. La recomendaría especialmente para personas con piel seca o reactiva.

Reseña 2

Es muy cómoda y fresca, ideal para el verano. El tejido es natural y transpirable, y me gusta que sea de algodón. No tiene etiquetas que molesten y queda suelta sin apretar. La he lavado varias veces y no ha perdido color ni forma. La compré para estar en casa, pero también la uso para salir.

Reseña 3

Estaba buscando algo sin cables, ligero y con buen sonido, y lo encontré. Los uso en el gimnasio y durante el trabajo y no me fallan. Son fáciles de emparejar con el móvil y la batería dura bastante. Me sorprendió lo cómodos que son, incluso tras varias horas de uso. Tienen un diseño discreto y vienen con su estuche cargador.

Reseña 4

Quería algo resistente y con compartimentos, y este modelo cumple con todo. Tiene varios bolsillos con cremallera y es de un material impermeable. La uso a diario para ir al trabajo y también cuando viajo. No pesa nada y es cómoda para llevar al hombro o en la mano. Además, tiene un diseño moderno y sencillo.

Reseña 5

Desde que la tengo, ya no uso sartén normal. Calienta rápido, no se pega nada y se limpia muy fácilmente. La superficie sin teflón me da más confianza. Es perfecta para cocinar sin aceite y mantener una dieta sana. Me gusta su mango con acabado antideslizante.

Reseña 6

Me llegó rápido y en buen estado. Es un detalle ideal para recién nacidos. Tiene luces suaves, música y se puede colgar fácilmente. Me gusta que funcione sin pilas, con cuerda. El bebé se entretiene mucho con los colores y sonidos.

Reseña 7

Buscaba algo para protegerme del sol sin dejarme marcas. Estas me resultan muy cómodas y no pesan nada. Tienen un diseño muy bonito y moderno. Vienen con una funda rígida que las protege bien. La lente es polarizada y no molesta la vista en días muy claros.

Reseña 8

Es el regalo perfecto para alguien que disfruta de los aromas suaves. Tiene un olor floral, pero no empalagoso, y dura muchas horas. El frasco es elegante y parece de alta gama. La uso a diario, incluso para ir a trabajar. Me gusta que sea una fragancia sin alcohol, más respetuosa con la piel.

Productos para emparejar:

- Auriculares inalámbricos
- Perfume sin alcohol
- Gafas de sol polarizadas
- Camiseta de algodón
- Juguete para bebé
- Crema facial para piel sensible
- Mochila impermeable
- Sartén antiadherente

Anexo 16. Sesión 3. Actividad 5. Crea tu producto estrella

Ficha del alumno – Presentación para inversores

¡Atención, emprendedores! En grupos de 4 personas vais a diseñar un producto nuevo, original e innovador. El objetivo es preparar una presentación breve para convencer a un inversor (el profesor) de que invierta en vuestro producto. Podéis crear un cartel, un dibujo, una mini campaña publicitaria o cualquier otro recurso visual para apoyar vuestra presentación.

1. Inventad un producto innovador (puede ser útil, divertido o creativo).
2. Pensad en su diseño, utilidad, materiales, ventajas y a qué tipo de cliente va dirigido.
3. Preparad una presentación breve (máximo 3 minutos) para convencer al inversor.
4. Aseguraos de usar al menos tres estructuras con preposición como:
 - hecho de...
 - ideal para...
 - con / sin...
5. Ensayad y presentad vuestro producto al resto de la clase.

El profesor (inversor) valorará:

- La creatividad del producto
- La claridad y organización de la presentación
- El uso correcto de estructuras preposicionales
- La convicción con la que se presenta la propuesta

¡Tenéis 20 minutos para preparar vuestra propuesta y 3 minutos para presentarla! El profesor solo podrá invertir en uno... ¡Así que dad lo mejor de vosotros!

Rúbrica de evaluación – Presentación para inversores

Criterio	Excelente (4)	Bien (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Creatividad del producto	El producto es muy original, innovador y bien pensado.	El producto es creativo y tiene elementos originales.	El producto es poco original o ya conocido.	El producto carece de originalidad y desarrollo.
Claridad y organización de la presentación	Presentación clara, estructurada y bien argumentada.	Presentación clara y comprensible con buena organización.	Presentación comprensible pero poco estructurada.	Presentación desorganizada o difícil de seguir.
Uso de estructuras preposicionales	Uso correcto y variado de preposiciones en contextos adecuados.	Uso mayoritariamente correcto de preposiciones.	Uso limitado o con varios errores.	Uso incorrecto generalizado o sin aplicar lo trabajado.
Convicción y expresividad	El grupo presenta con entusiasmo, seguridad y persuasión.	El grupo presenta con confianza y buena actitud.	Presentación algo monótona o insegura.	Falta de convicción, lectura mecánica o sin implicación.

Anexo 17. Sesión 3. Actividad 6. Votación y reseña del mejor producto

¡Hora de votar por el producto más innovador! Después de ver todas las presentaciones, valora cada una en la tabla y luego elige tu favorita. Finalmente, escribe una breve reseña sobre el producto que más te haya gustado.

Evalúa cada presentación (puntuación del 1 al 5):

Escribe el nombre del grupo o producto en la primera columna. Sé justo y crítico, ¡como un verdadero inversor!

Producto	Creatividad	Claridad	Utilidad	Uso del español

¿En cuál producto invertirías?

Escribe aquí el nombre del producto o grupo que más te convenció:

Escribe una reseña sobre tu producto favorito

Describe el producto en 4-5 frases. Explica sus características, para qué sirve, y por qué lo recomendarías.

Anexo 18. Sesión 4. Actividad 1. Debate exprés



○



○



○



○



○



○



Anexo 19. Sesión 4. Actividad 2

Parte 1. Presentación. Esquema visual de las preposiciones de movimiento



Parte 2. Batalla naval. Verbos y preposiciones de movimiento

	ir 🚶	venir 🚶	salir 🚪	llegar 📍	caminar 🦶	volver 🔄
a						
hacia						
para						
por						
hasta						
desde						

Anexo 20. Sesión 4. Actividad 3. ¿Adónde quieren ir?

Instrucciones:

- Escucha las cuatro conversaciones.
- Mira el mapa mientras escuchas.
- Anota en la tabla el lugar al que crees que la persona quiere ir.

Enlace

audio:

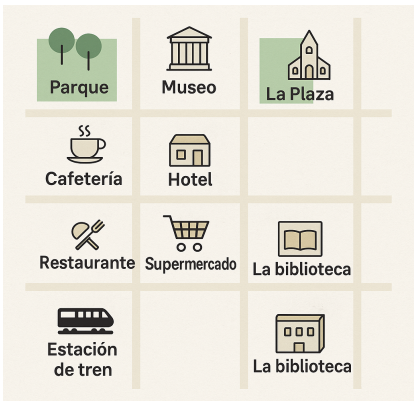
[https://drive.google.com/file/d/1t1us5QikY3VWktLd87IlaKI8BAgdyCiN/view?usp=drive link](https://drive.google.com/file/d/1t1us5QikY3VWktLd87IlaKI8BAgdyCiN/view?usp=drive_link)

Conversación 1: sal del hotel y gira a la izquierda. Cruza la primera calle y verás una cafetería. Sigue recto por esa calle hasta llegar a una gran plaza. El lugar está justo allí, frente a la iglesia.

Conversación 2: desde la estación de tren, sube por la avenida que lleva al parque. Camina unos minutos y gira a la derecha en la calle del museo. El edificio está al fondo, al lado de la biblioteca.

Conversación 3: empieza en el parque. Sal por la esquina noreste y camina hacia el supermercado. Justo antes de llegar, gira a la izquierda. El sitio está en esa calle, junto a una terraza con mesas fuera.

Conversación 4: sal del hotel y cruza hacia la calle del supermercado. Sigue recto, pasa delante del restaurante y del supermercado. Cuando veas una tienda de libros a tu derecha, es allí.

Conversación	Lugar	
1		
2		
3		
4		

Anexo 21. Sesión 4. Actividad 4. ¿Qué ver en Sevilla en un día?

Enlace al blog: <https://www.viajeroscallejeros.com/lugares-que-ver-en-sevilla/>

Actividad 1 – Verdadero o falso

Lee el fragmento del texto y decide si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Justifica tu respuesta con una cita del texto.

1. El itinerario comienza con una visita al Real Alcázar.
2. La Catedral de Sevilla es el templo gótico más grande del mundo.
3. Se recomienda desayunar en el barrio de Triana.
4. El barrio de Santa Cruz se caracteriza por calles anchas y modernas.
5. El puente de Isabel II conecta con el barrio de Triana.

Actividad 2 – Preguntas de comprensión

1. ¿Dónde se sugiere desayunar al comenzar la ruta?
2. ¿Qué monumento se visita después de la catedral?
3. ¿Qué características tiene el barrio de Santa Cruz según el texto?
4. ¿Cuál es la última actividad recomendada para finalizar el día?
5. ¿Qué medio se utiliza para llegar al barrio de Triana?

Actividad 3 – Ordena el itinerario

Lee el fragmento y numera las actividades del 1 al 6 según el orden en que aparecen en el blog.

_____ Pasear por el barrio de Santa Cruz

_____ Subir a la Giralda

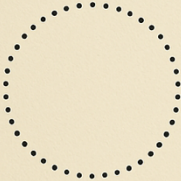
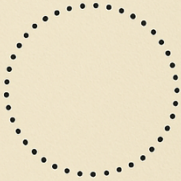
_____ Cenar en Triana

_____ Desayunar churros con chocolate

_____ Visitar el Real Alcázar

_____ Ver la Catedral de Sevilla

Anexo 22. Sesión 4. Actividad 6

USO CORRECTO DE PREPOSICIONES	CREATIVIDAD
	
COMENTARIO POSITIVO	

Anexo 23. Sesión 5. Actividad 1. ¿Cómo te sientes?

	
orgulloso de	confiar en
molesto con	discutir con / sobre
enfadado por / con	hablar de / con
preocupado por	acordarse de
contento con	quejarse de
triste por	enfadarse con / por
agradecido por	interesarse por
aburrido de	conectar con
decepcionado con	desconfiar de
sorprendido por	reconciliarse con
	reírse de
	preocuparse por

Anexo 24. Sesión 5. Actividad 2. Muro de preposiciones en redes**Práctica. ¿Qué preposición falta?**

Completa las siguientes frases con la preposición correcta. Puedes usar una pizarra pequeña o tu cuaderno.

1. Estoy orgullosa ____ lo que hemos conseguido juntos.
2. ¿En quién confías tú ____ contar un secreto?
3. Me acuerdo mucho ____ mi infancia cuando veo esa foto.
4. Discutí ____ mi hermana por un malentendido.
5. Estoy molesta ____ la actitud de mi compañero.
6. Siempre me intereso ____ lo que pasa en tu vida.
7. Me reí mucho ____ el comentario que hiciste.
8. Estoy cansado ____ repetir siempre lo mismo.
9. No me fío ____ esa persona, me ha mentido antes.
10. Necesito ____ tu ayuda para resolver este problema.

Anexo 25. Sesión 5- Actividad 3- La que se avecina

Enlace al vídeo: <https://www.tiktok.com/@peliscliptok/video/7500577745919921430>

Actividad 1 – Subtitulado inverso

1. Mira la escena sin audio durante 15 segundos.
2. Escribe los subtítulos que crees que corresponden a ese fragmento.
3. Luego vuelve a ver el vídeo con audio y compara tus subtítulos con lo que realmente dicen.

Actividad 2 – Ordena las frases

Lee las siguientes frases (desordenadas) que aparecen en la escena. Ponlas en el orden correcto según ocurren en el vídeo.

1. No me toques, que me pongo nervioso.
2. ¿Pero tú quién te crees que eres?
3. ¡Esto es indignante!
4. Te lo juro por mi madre.
5. Me he acordado de lo que dijiste el otro día.
6. Estoy harto de tus tonterías.

Actividad 3 – Preguntas de comprensión oral

Responde a las siguientes preguntas después de ver el vídeo:

1. ¿Quiénes participan en la conversación?
2. ¿Cuál es el motivo del enfado o la discusión?
3. ¿Qué relación parece haber entre los personajes?
4. ¿Qué expresión utiliza uno de los personajes para mostrar que está sorprendido o molesto?
5. ¿Se escucha alguna frase que tenga errores gramaticales o suene extraña?
6. ¿Qué verbos con preposición se pueden identificar en la escena?
7. ¿Qué tono tienen los personajes? (¿Enfadado, irónico, ridículo, serio...?)
8. ¿Cómo interpretas el lenguaje corporal de los personajes?

Anexo 26. Sesión 5. Actividad 4. Tarjetas de conversación para *roleplay*

1. Tu amigo no te ha contestado en el grupo de WhatsApp

Situación: Tu amigo no te ha contestado en el grupo de WhatsApp, y estás molesto/a. Usa al menos 3 verbos con preposición en tu diálogo.

Verbos sugeridos: *hablar con, enfadarse con, confiar en*

2. Una compañera ha discutido contigo por lo que publicaste en redes

Situación: Una compañera se ha molestado por algo que publicaste en las redes sociales. Estás intentando resolver el malentendido.

Verbos sugeridos: *discutir con, enfadarse por, acordarse de*

3. Tu compañero no te ha etiquetado en una foto y te sientes excluido/a

Situación: Tu compañero de clase subió una foto a Instagram, pero no te etiquetó. Estás molesto/a porque te sientes excluido/a.

Verbos sugeridos: *hablar con, enfadarse con, confiar en*

4. Tu pareja se ha enfadado porque no has respondido a su mensaje

Situación: Tu pareja te envió un mensaje y no lo respondiste a tiempo. Ahora está molesto/a.

Verbos sugeridos: *hablar con, enfadarse por, acordarse de*

5. Un amigo te ha dejado de hablar y no sabes por qué

Situación: Un amigo o amiga no te habla, pero no sabes si hay un problema.

Verbos sugeridos: *discutir con, hablar con, acordarse de*

Anexo 27. Evaluación final.

Dos estrellas y un deseo





