



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

Alumno/a: Vargas Martín, José David

Tutor/a: Prof. D. Xavier Fontich
Dpto: Filología Hispánica

Noviembre, 2016

Agradecimientos

A mi tutor Xavier Fontich, por su orientación y sabias enseñanzas.

Al Sistema Universitario Público Andaluz, que me ha ofrecido esta oportunidad tan valiosa de abrirme nuevas puertas al futuro.

A las profesoras entrevistadas, por su disponibilidad y ayuda.

A la profesora y amiga lusa Susana Gregório, sin cuyos consejos y aliento este trabajo sería aun más imperfecto.

Resumen

Partiendo del principio de que el análisis contrastivo entre dos lenguas cercanas como el portugués y el español es un instrumento fundamental para orientar la práctica pedagógica de las lenguas afines, identificaremos algunos de los aspectos a tener en cuenta a la hora de enseñar español como lengua extranjera a un público lusohablante. Además, presentaremos las definiciones de algunos términos fundamentales de este campo de estudio como *transferencia*, *interlengua*, *fosilización* y *portuñol*. Asimismo, abordaremos la importancia de la percepción de la proximidad entre las lenguas, sus implicaciones en el aprendizaje de una lengua próxima y posibles soluciones a los efectos negativos que esta percepción conlleva. Finalmente, resaltaremos la importancia de la competencia cultural en las aulas y mostraremos algunas visiones entrecruzadas de españoles y portugueses sobre los matices que abundan dentro de las semejanzas culturales para una mejora de la comprensión mutua, haciendo un especial hincapié en la formas de tratamiento.

Palabras clave: Español como lengua extranjera, lengua próxima, lusohablante, interlengua, fosilización, enseñanza, cultura.

Abstract

According to the basic premise that the contrastive analysis between two close languages, as Portuguese and Spanish are, is a significant tool to guide the instructional practise of related languages, we shall identify some of the areas to be considered when teaching Spanish as a foreign language to Portuguese-speaking students. Furthermore, we shall present the definitions of some important concepts in this area of study such as *transfer*, *interlanguage*, *fossilisation* and *portuñol*. In addition, we shall approach the importance of perception of language proximity, implications for learning a close language and possible solutions to the negative effects entailed by this perception. Finally, we shall underline the significance of the cultural competence in the classroom and provide a two-way view by Spaniards and Portuguese on the plentiful shades within the cultural similarities for the improvement of mutual comprehension, with a focus on forms of treatment.

Key words: Spanish as a foreign language, close language, Portuguese speaker, interlanguage, fossilisation, teaching, culture.

Resumo

Partindo do princípio de que a análise contrastiva entre duas línguas próximas como português e espanhol é um instrumento fundamental para orientar a prática pedagógica de línguas afins, identificaremos alguns dos aspetos a ter em conta na hora de ensinar espanhol como língua estrangeira a um público lusofalante. Além disso, apresentaremos as definições de alguns conceitos fundamentais desta área de estudo como *transferência*, *interlingua*, *fossilização* e *portunhol*. Abordaremos, portanto, a importância da percepção da proximidade entre as línguas, as suas implicações na aprendizagem duma língua próxima e possíveis soluções para os efeitos negativos que esta percepção acarreta. Finalmente, resaltaremos a importância da competência cultural nas salas de aula e mostraremos algumas visões de espanhóis e portugueses sobre as nuances que abundam dentro das semelhanças culturais para uma melhoria na compreensão mútua com especial ênfase nas formas de tratamento.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira, língua próxima, lusofalante, interlíngua, fossilização, ensino, cultura.

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	3
Abstract	4
Resumo	5
Índice	6
Introducción	7
Primera Parte – La enseñanza de lenguas próximas	9
1.1 – Las transferencias	11
1.2 – Los conceptos de interlengua, fosilización y portuñol	14
1.3 – Consideraciones finales	17
Segunda parte – Particularidades entre el portugués y el español	19
2.1 – El léxico	23
2.2 – La pragmática	25
2.3 – La gramática	27
2.3.1 - Complementación verbal	27
2.3.2 - Tiempos verbales	28
2.4 – Propuestas de concienciación sobre las dificultades reales	28
2.5 – Consideraciones finales	34
Tercera Parte – La cultura	36
3.1 – El concepto de cultura	39
3.2 – Algunas visiones entrecruzadas de ambos pueblos	39
3.3 – La Historia compartida	44
3.4 – Consideraciones finales	45
Conclusión	46
Referencias	48
Anexo 1	53
Anexo 2	55
Anexo 3	62

Introducción

El presente trabajo constituye el trabajo final del Máster Universitario en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales del curso escolar 2015/2016.

La elección del tema se debe al interés personal del autor por el idioma portugués, así como por la enseñanza del español a extranjeros, por lo que este trabajo es la conjugación de ambos. Se estudian, por lo tanto, algunas de las que se pueden considerar las principales particularidades de la enseñanza del español a lusohablantes, es decir, sus principales dificultades a la hora de aprender español y las diferencias culturales, específicamente entre Portugal y España.

Hemos usado para la elaboración de este trabajo, además de diversas fuentes bibliográficas, dos entrevistas que hemos realizado a dos profesoras en activo: la primera es española y profesora de español en Lisboa, mientras que la segunda es portuguesa, profesora de portugués en Málaga, estudiante de español durante muchos años, y cuenta con la experiencia reciente de haber sido profesora de un curso de verano de español en la Universidad de Oporto. Ambas entrevistas nos han servido para recopilar información y experiencias valiosas que pueden ayudar a alumbrar el camino de los docentes de español a lusohablantes. Además, hemos incluido en el anexo una muestra de lengua oral en español de un estudiante portugués de nivel inicial. Se trata de una entrevista realizada para Radio Aranduka, una emisora universitaria paraguaya, y que nos sirve para ejemplificar en algunos puntos del presente trabajo.

En la primera parte, de las tres que consta el trabajo, se lleva a cabo un análisis teórico sobre la enseñanza de lenguas próximas, con el objetivo último de identificar los aspectos a tener en cuenta a la hora de enseñar. En ese sentido, se fundamenta la importancia del análisis contrastivo como un punto de arranque para la orientación de la práctica pedagógica de la enseñanza de lenguas cercanas. También se hace referencia a las definiciones de conceptos claves en nuestro trabajo como *transferencia*, *interlengua*, *fosilización* y *portuñol*. Asimismo, abordamos la importancia de la percepción de la proximidad entre las lenguas y sus implicaciones en el aprendizaje de una lengua cercana, una cuestión problemática que nos incitará a sugerir algunas ideas al respecto para llevar a la práctica en el siguiente capítulo. Por otro lado, apuntamos la posible

relevancia de un estudio sobre la intercomprensión de lenguas próximas y los probables beneficios que acarrearía a nivel económico, social y político.

La segunda parte del trabajo versa sobre la identificación de los casos específicos de la enseñanza del español a estudiantes lusófonos de nivel inicial. Tomando como referencia algunos materiales especializados de enseñanza de español para lusohablantes, así como bibliografía relacionada y las entrevistas realizadas, señalamos diversos puntos correspondientes a los niveles léxico (con atención a los falsos amigos), pragmático y gramático, que pueden guiar la labor del profesor de español. Al finalizar esta segunda parte, como hemos mencionado anteriormente, hacemos varias sugerencias para atajar los efectos negativos de la percepción de proximidad entre el portugués y el español.

La tercera y última parte del trabajo está dedicada a la cultura. Comenzamos el capítulo por resaltar la importancia de la competencia cultural en el aula de lenguas extranjeras y de la definición de cultura de acuerdo con Geert Hofstede. Tras lo cual exponemos algunas visiones sobre los pueblos portugués y español, basándonos mayormente en las experiencias de Federico J. González recogidas en su libro *Reflexões de um espanhol em Portugal* y en el contenido de las entrevistas a las profesoras con el objetivo de poner de manifiesto aspectos importantes para comprender mejor la cultura del otro, con una especial atención a las formas de tratamiento. Al final de la tercera parte, hacemos referencia también a momentos en que la historia de ambos países se entrecruza o siguen un paralelismo, puesto que la lengua e historia son inherentes de la misma manera que lo son la historia y la cultura.

Finalmente, en la conclusión se relacionan las consideraciones finales correspondientes a las tres partes del trabajo.

Primera parte

La enseñanza de lenguas próximas

Todas las lenguas que derivan del latín comparten indiscutiblemente una base estructural común, y poseen, por lo tanto, similitudes a nivel gramatical y lexical. Asimismo, las correspondencias entre el español y el portugués son innegables, lo que puede llevar a que los aprendices, en un primer momento del aprendizaje, infravaloren las dificultades añadidas que supone, paradójicamente, la cercanía. En ese sentido, es importante analizar el tema de la enseñanza de lenguas próximas, que el autor se propone hacer en esta primera parte, siempre desde la perspectiva de la adquisición del español por un público lusohablante.

Primeramente, es conveniente referir que cuando un estudiante se propone aprender un idioma similar al suyo, tiene la impresión, desde el primer momento de contacto con la lengua meta, de poder entenderla y hablarla sin muchas dificultades (Calvi, 1999: 8). “Pero a medida que se va profundizando el contacto, surgen dificultades insospechadas: las afinidades conllevan a menudo divergencias sutiles” (*ídem*: 1). En efecto, las raíces etimológicas compartidas han seguido procesos evolutivos, en algunos casos en la misma línea y en otros divergentes. Esto da lugar a un gran número de ambigüedades a la hora de comprender y usar la lengua, ya que las pequeñas diferencias de significado, a nivel pragmático y/o normativo, son frecuentes y provocan a menudo malentendidos y, por tanto, inseguridad por parte del aprendiente (*ibídem*). Además, encontramos igualmente palabras que, a pesar de tener una grafía idéntica o muy próxima, divergen totalmente en su significado. Como ejemplos del primer caso, mencionaremos la palabra *motorista* - que en español hace referencia habitualmente a un conductor de una motocicleta, mientras que en portugués, es sinónimo de conductor - y al vocablo *novio* - que un portugués inmediatamente identifica con *noivo*, cuyo significado es prometido y en español designa tan solo una persona que mantiene una relación sentimental con otra. Por otra parte, como ejemplos del segundo caso, haremos referencia al término *largo* - cuyo significado en portugués corresponde a ancho - y a la palabra *mercería* - cuya grafía se parece a *mercearia*, que en portugués significa ultramarinos.

Asimismo, tras la primera etapa - donde todo aprendiz que empieza a estudiar una lengua próxima a la suya tiene, en los primeros momentos del contacto, la idea de que las similitudes entre ambos idiomas harán que el aprendizaje resulte más sencillo y rápido -, sobreviene una fase en la que los alumnos tienden a ser más cautelosos y marcan distancias, puesto que comienzan a ser conscientes de las diferencias entre las dos lenguas y las dificultades reales (*ídem*: 12). No obstante, al alcanzar un nivel

avanzado de competencia en la lengua extranjera – en el caso de este trabajo, el español –, los alumnos retornan a la etapa inicial de confianza en la proximidad, lo que resulta a menudo en errores básicos e impropios del nivel avanzado (Pérez, 2007: 32). Para comprender mejor esta cuestión, nos parece pertinente tratar el concepto de distancia entre lenguas (*language distance*) o grado de similitud entre dos lenguas (Odlin, 1989: 32). La intuición sugiere que algunas lenguas están más estrechamente relacionadas que otras. En este sentido, la medición objetiva de la distancia entre lenguas se puede establecer mediante una cuidadosa comparativa de las similitudes estructurales, mientras que el número de similitudes entre lenguas puede ser cuantificado de una manera objetiva, la percepción subjetiva de la distancia entre lenguas por los aprendientes es fundamental. Por ejemplo, aunque el inglés y el holandés poseen numerosos cognados¹, los estudiantes holandeses de inglés se muestran frecuentemente escépticos sobre el posible uso de los mismos; diversas investigaciones apuntan a que los sentidos menos “transparentes” de estos cognados, así como los idiomatismos análogos en ambas lenguas, no son aceptados frecuentemente como transferibles al inglés a pesar de no haber nada anómalo en ello, puesto que los significados serían perfectamente transferibles, por ejemplo, los cognados *breken* y *break* - romper en español (*ídem*: 142,143). En el otro extremo, podríamos situar el caso de los alumnos portugueses que aprenden español, tal y como podemos comprobar por la entrevista con la Profesora 2, donde se menciona el uso de la palabra *rubio*, con el significado de pelirrojo, debido a la influencia de la palabra portuguesa *ruivo* (*pelirrojo* en portugués). Más aún, es precisamente la percepción de proximidad de las lenguas lo que explica que estructuras muy marcadas y, por lo tanto, poco transferibles sean trasladadas a lenguas cercanas (Calvi, 1999: 4).

1.1 Las transferencias

En este sentido, es importante aclarar el concepto de transferencia (al que haremos referencia varias veces a lo largo de este capítulo), y que Odlin (1989: 12, 13) subdivide en dos tipos según la dirección de los efectos de la influencia interlingüística (*cross-linguistic influence*), para los que usa los términos transferencia de préstamo

¹ “Este término alude a las palabras que son similares en forma y sentido entre dos lenguas.” [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm].

(*borrowing transfer*) y transferencia de sustrato (*substratum transfer*)². En el primer caso, se hace referencia a la influencia de una segunda lengua en otra previamente adquirida y en el segundo se abarca la influencia de la lengua fuente (*source language*), casi siempre la lengua nativa del aprendiente, en la adquisición de la lengua meta. Puesto que el foco de este trabajo es la influencia de las lenguas nativas, el término transferencia servirá como una abreviatura de la transferencia de sustrato. Odlin (1989: 27) añade otra aclaración con respecto a la posibilidad de que el aprendiz tenga conocimientos sobre más lenguas: “Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”. En realidad, en los años cincuenta se utilizaba el término interferencia, no sólo para referir estos dos tipos de transferencia, sino, además, el *code-switching*, que consiste en un intercambio sistemático de palabras y frases de dos o más idiomas, frecuente entre hablantes bilingües en determinados contextos (*ídem*: 7). Años más tarde, en los postulados de la corriente lingüística del análisis contrastivo³, basado en las teorías conductistas, se continúa usando el término interferencia para referirse a las influencias negativas que, según estas teorías, provienen fundamentalmente de las divergencias entre la L1 (lengua materna) y la L2 (lengua segunda). Así las cosas, las semejanzas interlingüísticas no supondrían dificultad alguna para el aprendizaje, lo que numerosas investigaciones han probado como falso. De hecho, a través de los análisis de errores se ha probado que el análisis contrastivo es cuestionable, ya que no tiene la validez predictiva suficiente, es decir, las diferencias entre dos idiomas no son por sí solas suficientes para establecer predicciones exactas de las dificultades (*ídem*: 17). En los años setenta, una serie de estudios⁴ rechazó el concepto de interferencia al tiempo que afirmaba que la lengua nativa no desempeñaba una acción importante en el aprendizaje de la lengua meta, sino que los errores de los aprendientes se justificaban mayormente por otros motivos. Como ejemplo de errores no atribuibles a la transferencia lingüística de la L1 sino a otras fuentes, podemos señalar el *transfer of training*, que se refiere a los errores de los

² Odlin (1989: 12) nombra a Thomason y Kaufman como acuñadores de los términos *borrowing transfer* y *substratum transfer*, aunque en realidad estos autores optan por la palabra *interference* en lugar de *transfer*.

³ Esta corriente lingüística se presentó en su momento como la panacea de la didáctica de lenguas y se basa en la convicción de que los errores pueden ser pronosticados, señalando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiz. Se debe agregar que esta corriente considera el error como algo intolerable y el objetivo de su método es evitarlo a toda costa. (Fernández, 1995: 3)

⁴ Estos estudios se adscriben a la corriente de investigación de Análisis de Errores, cuyo método de trabajo no parte de la comparación de las dos lenguas en cuestión, como en el Análisis Contrastivo, sino de las producciones reales de los aprendientes (Fernández, 1995:4).

estudiantes que emergen a causa del método de enseñanza. Otros errores documentados en las investigaciones de los análisis de errores que parecen surgir espontáneamente son la sobregeneralización (*overgeneralization*), que se manifiesta a menudo debido a una aplicación inadecuada de una norma de la lengua meta y la simplificación (*simplification*), que consiste en la omisión de artículos, cópulas y otras formas (*ídem*: 18). Las investigaciones mostraron que la similitud de algunos errores cometidos por aprendientes con lenguas nativas distintas eran, a su vez, similares a los errores que se comenten en la adquisición de la primera lengua, lo que condujo a que muchos se preguntasen cómo de diferentes realmente eran ambos procesos. Para numerosos investigadores tales errores no eran más que indicadores de procesos de desarrollo que se encuentran durante la adquisición tanto de la primera como de la segunda lengua (*ídem*: 19, 20). “Pero subvalorar el papel de la L1 supone, sobre todo en el caso de lenguas afines, negar rotundamente la evidencia” (Calvi, 1999: 3), puesto que la misma es un punto de referencia innegable en cualquier aprendizaje lingüístico. Es conveniente subrayar que, desde el punto de vista didáctico, en la década de los ochenta, los errores pasan a ser valorados como una etapa necesaria para la adquisición de la lengua meta, al mismo tiempo que un indicador del punto de ese camino en el que se encuentra el aprendiz (Fernández, 1995: 5). También en la misma década se retoma el uso del concepto de transferencia, con una idea bien distinta de la que se tuvo durante los análisis contrastivos de orientación conductista. Si en aquella época el vocablo señalaba la traslación de estructuras de la L1 a la L2, como consecuencia de una creación de hábito, ahora el foco de atención pasa a ser el proceso, considerándose la transferencia como una faceta del mismo, en vez del producto de aquel mecanismo, puesto que se incluyen estrategias de aprendizaje y producción del discente. En aras de caracterizar mejor la complejidad de este hecho, Odlin (1989: 1) hace a menudo uso del término influencia interlingüística (*cross- linguistic influence*) en sustitución del término más controvertido de transferencia. Este mismo autor propone una clasificación de la gran variedad de efectos que las diferencias y similitudes interlingüísticas pueden producir. En esta clasificación encontramos la transferencia positiva: en base a comparaciones del éxito de grupos con distintas lenguas nativas, Odlin (1989: 36) afirma que las similitudes entre la lengua meta y la lengua nativa reducen el tiempo necesario para desarrollar una buena comprensión lectora; otro ejemplo de posible transferencia positiva es que las estructuras sintácticas similares facilitarían la adquisición de la gramática ya que se tendería a tener menos dificultad con los artículos, el orden de las

palabras, etc.. A su vez, encontramos en esta clasificación las transferencias negativas que tienden a identificarse con los errores de producción. Sin embargo, existen otras formas en las que la actuación individual en una L2 puede diferir de las actuaciones de un hablante nativo: la estrategia de la infraproducción (*underproduction*), en la que los aprendientes pueden producir muy pocos o ningún ejemplo de las estructuras que consideran complejas de la lengua meta, cuyo uso infrecuente, con respecto a los hablantes nativos, constituye una desviación de las normas de la L2; por otra parte, la estrategia de la hiperproducción (*overproduction*) es una consecuencia de la infraproducción: por ejemplo, en un intento de evitar estructuras que entrañan más dificultad, se cae en un exceso de las que resultan más simples. Como hemos podido observar, no hay acuerdo sobre el uso del término transferencia – así como el de interferencia que Odlin (1989: 26) opta por igualar a transferencia negativa. La utilización del término a lo largo del tiempo ha conducido a diferentes opiniones: algunos académicos han abogado por abandonar el término o usarlo exclusivamente con un significado muy restringido; sin embargo, muchos otros continúan usándolo sin restricción⁵ (*idem*: 25). Cabe señalar que los procesos de transferencia negativa tienen lugar, de una manera inconsciente y, por lo tanto, los únicos datos disponibles son las producciones lingüísticas; de hecho, el análisis de errores permite aproximarnos a los procesos cognitivos vigentes (Calvi, 1999: 5).

1.2 Los conceptos de interlingua, fosilización y portuñol

Otra noción que resulta útil para tratar el aprendizaje de lenguas afines es el de *interlengua*, definido por Vivian Cook (2006) como la lengua de transición entre la lengua materna del aprendiz y la segunda lengua. A pesar del uso del término lengua para denominar esa transferencia, Cook (2006: 39) alerta del hecho de que esa transición no es tanto una lengua sino “an entity of its own”. Resalta también la importancia de analizar los procesos utilizados por los aprendientes durante la adquisición de una lengua meta, dado que todo hablante que aprende otro idioma desarrolla un sistema lingüístico derivado y diferente tanto de la L1 como de la L2. Afirmo incluso que cada aprendiz crea su propia gramática a partir de fuentes variadas – como si fuese una lengua independiente y con sus propias reglas de transferencia y sistematizaciones –, tal como acontece con los niños cuando aprenden una primera lengua. De hecho, en el caso de una transferencia entre dos idiomas tan próximos como

⁵ Como es el caso de Ponce de León (2007: 59).

el caso específico del portugués y del español, Cook (2006: 46) destaca que “[second language] users with similar [first language] writing systems to the second language can, within limits, make use of their [first language] system”. De la misma opinión es Calvi (1999: 5), quien considera que la teoría de la *interlengua* contribuyó a revalorizar la influencia de la L1 en el aprendizaje de la lengua meta como un punto de referencia fundamental en el proceso. En la misma línea, Odlin (1989: 23) hace extensible la importancia de la L1 a la adquisición de cualquier L2: las influencias interlingüísticas trabajan en tándem con los factores psicológicos que dirigen los procesos de desarrollo, referidos anteriormente.

Hay que mencionar, además, la cuestión de la fosilización de errores. Los fenómenos lingüísticos fosilizables son unidades lingüísticas, normas y subsistemas que los hablantes de una lengua nativa concreta tenderán a mantener en su interlengua en relación a una lengua meta específica, sin importar la edad del aprendiente o el nivel de instrucción recibida en la lengua meta (Selinker, 1972: 7). Además, una característica a tener en cuenta de la fosilización es el hecho de que tiende a reaparecer en la producción de una interlengua incluso cuando parecía erradicada. Los ejemplos de este último caso se producen cuando la atención del aprendiz se concentra en una nueva y difícil tarea intelectual o cuando se encuentra en un estado de ansiedad u otra excitación, y extrañamente, algunas veces cuando se encuentra en una situación de relajación extrema (*ibídem*). Este tipo de errores fosilizados son inevitables y menos serios, por lo que la postura adecuada ante ellos por parte del docente es la tolerancia, ya que los alumnos son conscientes de sus incorrecciones, lo que es señal de que están seguros de los conocimientos aprendidos e interiorizados (Pérez, 2007: 42). Por lo general, la fosilización se centra en las oposiciones específicas de la lengua meta, particularmente aquellas que son complejas y variables, o en los casos en los que la diferencia es debida tan solo a algún matiz con respecto a la lengua materna. También ocurren frecuentemente en los rasgos en que existe una marcada polisemia o aquellos en que la interferencia de la lengua madre es más acusada, como sucede en el caso de los problemas fonéticos (Fernández, 1995: 10).

Sin lugar a dudas, los aprendices de una L2 próxima parten de una especie de “plataforma”⁶ que los sitúa en un nivel de *interlengua* superior a los aprendices que

⁶ Término acuñado por Calvi (1999:6).

estudian una lengua distante (Calvi, 1999: 6). Sirva de ejemplo el video⁷ del estudiante portugués que acude a una entrevista en un programa de una radio universitaria paraguaya, después de vivir y estudiar tan solo un mes en Paraguay. Dicho estudiante, a pesar de conseguir comunicar, comete un elevado número de errores en español. Nos llama la atención el hecho de que, tras poco tiempo de contacto con el español, el alumno se sienta capaz de participar en un programa de radio donde debe comunicarse en español. Ahora bien, existe el peligro de que cuando el aprendiz siente que es capaz de comunicarse y conoce lo suficiente de la lengua meta, deje de aprender o disminuya su empeño por mejorar (Selinker, 1972: 9).

Por último, nos gustaría tratar el asunto del *portuñol*, término que tradicionalmente se ha aplicado a configuraciones estables bilingües en comunidades fronterizas, como por ejemplo entre Portugal y España y Brasil y Uruguay. El fronterizo o dialectos portugueses del Uruguay, denominados por sus hablantes como *portuñol*, constituyen un fenómeno lingüístico con una fuerte mezcla de ambas lenguas en distintos aspectos, que presenta diversos grados en función de la mayor o menor cercanía a la frontera brasileña. Otro ejemplo de dialecto aún más híbrido es el barranqueño, hablado en Barrancos, un pueblo de la región del Bajo Alentejo situado en la frontera con las provincias españolas de Huelva y Badajoz. Se caracteriza por tener una base gramatical mayormente portuguesa con algunas influencias españolas. Además, entre otros aspectos, y como dato curioso, en el barranqueño sobresalen características fonéticas propias de las variedades españolas vecinas, por ejemplo, la aspiración de la /s/ y pérdida de sílabas al final de palabra (Lipski, 2006: 10). Ahora bien, el *portuñol* también es usado para referir los distintos niveles de interlengua, es decir “[p]ortuñol/portunhol also has a developmental meaning [...] when speakers of one of the two highly cognate languages attempt to speak the other language, but are unable to suppress interference from the native language” (Lipski, 2006: 1, 2). En algunos casos, como en escuelas de lenguas en Brasil y países vecinos, se hace un uso peyorativo del término cuando se considera que la interlengua del *portuñol* es producto de la ignorancia o pereza y ha de ser remediada por el estudio formal de la lengua (Lipski, 2006: 3). Como curiosidad, puesto que nos es el foco de atención de este

⁷ El estudiante fue entrevistado por Radio Aranduka de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción. La transcripción de dicha entrevista se encuentra en el anexo1. En ella podemos leer errores tales como: “pegó en mis maletas y me levó”; cuando el entrevistado quería decir: *cogió mis maletas y me llevé*.

trabajo, nos gustaría referir las experiencias pedagógicas y proyectos en Europa⁸ y América Latina⁹ que persiguen una interacción plurilingüe a partir de la intercomprensión de lenguas afines. Se ha descuidado, posiblemente, la enseñanza de las lenguas próximas, que comparativamente con otras lenguas más lejanas requieren un menor esfuerzo de adquisición, en favor de enfocar el periodo de aprendizaje de muchos alumnos en el estudio de al menos dos lenguas modernas prestigiosas (una de ellas normalmente el inglés). En definitivas cuentas, se podría tal vez, sacar mayor beneficio de la pertenencia del español a una familia lingüística tan amplia y diversa como la romance.

1.3 Consideraciones finales

Para concluir, queremos resaltar dos ideas antes de dar paso a la siguiente parte del trabajo: como hemos visto a lo largo de este capítulo, en el caso del aprendizaje de lenguas próximas, la lengua materna es una influencia fundamental. Evidentemente, aquellas diferencias más notables pueden ser el origen de ciertos errores. Sin embargo, en el caso de lenguas afines como el español y el portugués, son los matices dentro de las similitudes y analogías los que pueden provocar mayores quebraderos de cabeza al discente y ser una fuente segura de malentendidos. Hay que mencionar, además, la percepción de distancia, que resulta mínima entre los aprendientes iniciales de lenguas próximas como el español y el portugués, que distorsiona la visión de la verdadera dificultad que acarrea la adquisición y los conduce a conformarse con grados de

⁸ Por ejemplo, el proyecto EuroCom tiene como meta ofrecer a los europeos con un alto conocimiento de una lengua románica, eslava o germánica un método basado en la intercomprensión que les permita el fácil acceso al resto de lenguas de la misma familia lingüística. Se trata de promover el multilingüismo desarrollando las competencias receptivas (la lectura en primer lugar), sin que ello suponga un esfuerzo añadido excesivo (Clua, 2007: 156): “Intercomprehension and Catalan: The EuroCom Project”. [En línea: http://www.raco.cat/index.php/CatalanReview/article/view_File/310119/400133. Fecha de consulta: 01/11/2016].

⁹ Un ejemplo: desde marzo del 2013, la Universidad de Playa Ancha, en Chile, oferta a la comunidad universitaria un curso de intercomprensión de lenguas emparentadas en el que se aprende simultáneamente el portugués y el francés (Chávez y Erazo, 2014: 8): “Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación”. [En línea: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/139>. Fecha de consulta: 01/11/2016].

interlengua un tanto rudimentarios. Por otro lado, nos gustaría apuntar que resultaría pertinente un trabajo sobre el aprendizaje, basado en la intercomprensión, de las lenguas pertenecientes a una misma familia como la romance y las posibles implicaciones económicas, sociales y políticas de este tipo de investigación.

Segunda Parte

Particularidades entre el portugués y el español

“ [...] la situación del español en Portugal [...] el profesor debe enfrentarse no sólo ante los problemas que presenta la enseñanza de dos lenguas próximas, sino también ante las actitudes que adopta la mayoría de los alumnos por poseer un concepto de esta lengua, en general, distorsionado. ”¹⁰

¹⁰ PÉREZ, Noemí (2007: 27): “La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes”. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_09.pdf. Fecha de consulta: 01/09/2016].

Esta parte del trabajo se enmarca en el territorio de la enseñanza del español a lusohablantes. Sabemos que el interés por el aprendizaje de español en el mundo lusófono (concretamente en Portugal y Brasil) ha experimentado un aumento gigantesco en los últimos años¹¹, si bien existe escaso material didáctico específico para ese colectivo. En este contexto, encontramos necesario distinguir qué aspectos del español son los que causan más dificultades a un hablante nativo de portugués, para alcanzar una óptima práctica pedagógica. En realidad, nos planteamos un doble objetivo. Por un lado, remarcar la importancia de dejar claro al alumnado desde el principio que, aunque se trate de lenguas muy próximas, la idea generalizada de que el otro idioma es facilísimo y que no es preciso estudiar mucho, es rotundamente falsa. Somos conscientes de que las semejanzas lingüísticas entre el español y el portugués pueden facilitar el aprendizaje y satisfacer las necesidades comunicativas básicas del estudiante en un corto espacio de tiempo. Sin embargo, aunque la proximidad constituya una ventaja innegable, genera, no pocas veces, una falsa creencia de dominio lingüístico y favorece la posterior fosilización de una interlengua. Además, la proximidad lingüística lleva, a menudo, a que se interprete como similitud lo que, en realidad, no lo es, provocando errores de traducción. Por otro lado, vamos a destacar algunos de los aspectos lingüísticos más problemáticos para el alumno lusohablante de los niveles iniciales (A1 + A2), independientemente de que se traten de rasgos más o menos análogos. Esto es de vital importancia ya que, conocerlos, contribuirá a una enseñanza más eficaz: el docente sabrá cuáles son los aspectos a los que tendrá que dedicar más tiempo de clase y los que no suponen tanta dificultad al alumno, y por ese motivo, no será necesario dedicarles la misma atención. Es necesario aclarar que se tiende a pensar que el aprendizaje de lenguas próximas garantiza que el profesor conoce tanto la lengua meta como la lengua del alumno; esto es algo que damos por hecho, por ejemplo, en grupos de alumnos homogéneos lingüísticamente. En realidad, no siempre es así, lo que dificulta la posibilidad de desarrollar una pedagogía en el aula que se beneficie de las ventajas de aprender una lengua afín.

Vamos a comenzar a abordar el objeto de estudio mediante la entrevista a dos profesoras en activo y relacionadas con la enseñanza de los idiomas español y

¹¹ Tal y como podemos leer en los artículos y vídeo de noticiero de televisión:

- <http://www.dn.pt/portugal/interior/alunos-de-espanhol-quadruplicam-em-portugal-1318336.html>
- http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/alunos_portugueses_aprendem_cada_vez_mais_espanhol_e_menos_ingles_e_frances.html
- <https://www.youtube.com/watch?v=cI1slu2xZ54>

portugués. Con respecto al perfil, la primera es española y es profesora de español en Lisboa desde hace cinco años. Por otra parte, la segunda profesora es portuguesa y enseña portugués a hispanohablantes en Málaga, además de haber tenido la experiencia de dar clases de español en un curso de verano de la Universidad de Oporto. Estas entrevistas nos ayudarán a explorar aspectos clave en la didáctica de español para extranjeros (ELE) de nivel inicial, como también nos permitirán establecer una jerarquización, en líneas generales, de las principales dificultades. Específicamente, estudiaremos puntos correspondientes a los siguientes aspectos¹²: léxico, pragmática y gramática (complementación verbal y tiempos verbales). Para este objetivo también contaremos con la ayuda de los pocos materiales didácticos de ELE dirigidos a lusohablantes. Cabe añadir, que en la mayoría de ellos no hay una referencia explícita a los grados de dificultad. Una de las referencias teóricas en que se fundamenta nuestro enfoque de trabajo es Calvi (1999: 16), quien afirma que adoptar un enfoque contrastivo en la enseñanza de lenguas afines es especialmente productivo en el caso de marcadas analogías entre lenguas próximas. Por otra parte, otra referencia teórica es Odlin (1989: 30), quien asevera que un análisis contrastivo debería incluir una jerarquía de dificultades, es decir, una declaración sobre qué diferencias son más o menos probables de causar problemas. Esta relación de dificultades debería tener en cuenta, entre otras

¹² En cuanto a la fonética, es una dificultad sentida sobre todo por hispanohablantes que aprenden portugués y no tanto por portugueses que aprenden español. Esto se debe al hecho de que el portugués posee numerosos fonemas que no existen en español, y por ello, la pronunciación de dichos sonidos le resulta difícil a un hispanohablante, puesto que son muy variados. Por otra parte, la fonética del español no constituye un problema muy grave para un lusohablante, dado que casi todos los fonemas que existen en español también existen en portugués, siendo las únicas excepciones la pronunciación de la doble R (/r/) y la pronunciación de la C y de la Z (/θ/). Como podemos ver por la respuesta de la profesora 2, esas son justamente las únicas dificultades de pronunciación que verificó en sus alumnos lusohablantes. En cambio, como experiencia personal aprendiendo esta lengua, el autor de este trabajo recuerda que cuando empezó a estudiar portugués, hace cuatro años y medio, había muchos sonidos cuya realización fonética le era imposible, y lo mismo ocurría con sus compañeros. Por otro lado, referiremos el caso de las reglas de eufonía en español que la profesora 2 señala como fuente de errores. Al alumno lusófono le resulta complicado comprender el cambio del artículo *la/una* por *el/un* cuando la palabra en cuestión comienza por “a-” o “ha-” tónicas para evitar la cacofonía. Se ha de insistir en que el empleo del artículo masculino no altera el género de la palabra y que al pasarla al plural, se vuelve a utilizar la forma femenina. Además, la sustitución de la conjunción *y* por *e* cuando antecede a una palabra que comienza por vocal les resulta igualmente llamativa.

cuestiones, aquellos casos en que las similitudes entre lenguas parecen ser más problemáticas que algunas diferencias. En cuanto al otro objetivo, nos apoyaremos en los resultados de las entrevistas y los materiales didácticos de que disponemos para, tras una reflexión, proponer fórmulas de contrarrestar desde el inicio del aprendizaje los efectos negativos que la percepción de distancia mínima entre la lengua nativa y la lengua meta provoca (Calvi, 1999: 1).

2.1 El léxico

La cuestión del léxico, como hemos concluido tras la lectura de las respuestas de las profesoras, es fundamental para una enseñanza óptima del español a lusohablantes. Como indica Fernández (1995: 11), los errores del léxico se encuentran entre los que más gravemente distorsionan la comunicación al usar una lengua extranjera; lo que cobra especial importancia si tenemos en cuenta la gran cantidad de falsos amigos entre el portugués y el español. En relación a esta cuestión, la profesora 2 comenta: “en cuanto al léxico, el gran problema fueron los falsos amigos. [...] Esta cuestión es complicada porque provoca malentendidos, como ya me pasó a mí.” Para definir la expresión “falsos amigos” recurriremos a la explicación que ofrece Carita (1998: 31): palabras de una lengua A que, bajo una forma gráficamente idéntica, muy semejante o fonéticamente próxima a aquellas palabras de una lengua B, inducen frecuentemente al error del hablante de B y aprendiz de A puesto que, a pesar de esa proximidad, poseen significados completamente diferentes en la lengua objeto de aprendizaje. La autora (*ídem*: 35-37) realiza una clasificación de estas abundantes divergencias léxicas heterosemánticas entre el español y el portugués asentándose en cuatro criterios semánticos:

- 1. términos totalmente diferentes en español y portugués.
- 2. términos que coinciden en algunas acepciones y divergen en otras.
- 3. términos cuya ampliación del sentido es más acusada en portugués.
- 4. términos cuya ampliación del sentido es más acusada en español.

A continuación ejemplificaremos cada uno de los tipos mencionados, que nos servirán más adelante en este trabajo como base de una de las propuestas de concienciación sobre las dificultades reales del aprendizaje de español por parte de hablantes de portugués. Para el primer caso de las divergencias léxicas heterosemánticas usaremos la palabra *exquisito*, que en portugués (esquisito) equivale a extraño. Dentro

de esta categoría podríamos añadir como un subtipo, la categoría señalada por Sanz (2007: 7) en su clasificación de falsos amigos: términos que no tienen una traducción en la otra lengua, y que producen distorsión. Es el caso de la palabra *sobremesa*, cuyo significado en portugués es postre, y que solo es traducible del español extendiéndose en su explicación. Continuando con las categorías de Carita (1998), mostramos como ejemplo del segundo tipo el vocablo *tonto*. Comparte los significados en ambos idiomas de falta de entendimiento y de persona que ha perdido la razón, sin embargo, en portugués también posee la acepción de mareado, mientras que en español se utiliza, asimismo, para designar coloquialmente a una persona molesta o presumida. Proseguimos la ejemplificación con la palabra *acordar* como tercer caso de la clasificación. En portugués, además de compartir las acepciones españolas, designa el acto de despertarse. Por último, como cuarto tipo de falso amigo heterosemántico mencionaremos el ejemplo del término *judía* (en portugués sin tilde: judia). En ambas lenguas comparte el significado de mujer natural de Judea, si bien en español también hace referencia a la planta herbácea leguminosa conocida en portugués como *feijão*.

Junto a los falsos amigos heterosemánticos, Sanz (2007: 25) habla de falsos amigos heterogénicos: vocablos que son semejantes o idénticos en la forma gráfica y/o fónica, aunque muestran una divergencia en cuanto al género. Observa una cierta regularidad en el caso de las palabras españolas que terminan en *-aje* (*-agem* en portugués), puesto que normalmente son masculinas, y las terminadas en *-umbre* (*-ume* en portugués) femeninas: el viaje/a viagem; la costumbre/o costume. Se trata de diferencias que no parecen dificultar en realidad la comunicación, si bien son susceptibles de fosilizar.

Existe, además, la categoría de los llamados heterotónicos; palabras que también comparten la forma idéntica gráfica y/o fónica, o con una apreciable similitud, presentando, a su vez, una divergencia en lo que a tonicidad se refiere, puesto que el acento tónico recae en una ubicación distinta. No obstante, la acepción española se corresponde con la portuguesa y, por lo tanto, según Bogueño (2008: 2) no deberían ser considerados falsos amigos; es preciso añadir que bajo esta perspectiva el grupo de heterogénicos tampoco se podría encuadrar en la clasificación. Con objeto de comprender mejor este grupo, presentamos a continuación algunos ejemplos resaltando en negrita la sílaba tónica: burocracia/buro**cr**acia, oxigénio/oxí**gé**no, **ní**vel/nivel. Como podemos prever, la distinta realización fónica conlleva un cierto riesgo de distorsión en

la comunicación oral debido a la transferencia causada por el influjo de la lengua materna.

Para acabar con el apartado del léxico, nos gustaría hablar del libro *Falsos Amigos* de Díaz (2013), un trabajo que nos parece sumamente interesante para el aprendizaje del fenómeno de los falsos amigos. Este trabajo los presenta agrupados por campos semánticos, lo que facilitaría la asociación léxica y, por ende, el aprendizaje. Además, se añaden apartados con “Falsos amigos más engañosos” donde se incluyen palabras cuyo significado real y aparente forma parte del mismo campo semántico, por ejemplo *bolso*, que se traduce al español como bolsillo. Como podemos observar, es fácil comprender lo que nos comenta la profesora 1 sobre el efecto que en sus alumnos tiene el estudio de los falsos amigos: “En cuanto al léxico, sinceramente, todos los alumnos quedan impresionados con los falsos amigos, por tener un significado en ocasiones muy diferente.” Por otra parte, aparece un listado con algunos falsos amigos fraseológicos tanto totales o parciales, según la divergencia total o parcial de significado. Un ejemplo del primer tipo es: “Haver moros en la costa/Haver mouros na costa”, cuyo significado en portugués difiere totalmente del español, significando en portugués tener pretendientes; y con respecto a los falsos amigos parciales, “Ser uma mosca-morta” que además de la acepción común con el español, también significa ser una persona apática, sin energía. En relación a los idiomatismos, Leiria (1998: 27) llama la atención sobre el hecho de que lo que llamamos idiomatismos de una lengua abarque mucho más de las secuencias lexicales que solemos tratar como tales; esto es debido a que el discurso producido por hablantes nativos está en gran parte constituido por “bloques prefabricados”, es decir, bajo el punto de vista de un nativo, no usar estas secuencias facilita que el discurso producido por el hablante de la L2 sea una desviación respecto de los usos habituales en la lengua meta.

2.2 La pragmática

Otro aspecto lingüístico que queremos tratar es el pragmático, puesto que la lengua meta es aprendida para su uso en situaciones diversas y la adecuación al contexto se torna un factor primordial; de hecho, Ponce de León (2007: 57) afirma que el aspecto pragmático es de gran importancia, y no es debidamente tenido en cuenta en los estudios contrastivos de español y portugués. De la misma opinión es Pérez (2007: 33, 34), que da ejemplos de desajustes desde el punto de vista pragmático que pueden ocasionar problemas a la hora de entender el mensaje: *conocí a mi amiga María a los*

tres años, y *desde luego* nunca nos hemos separado. En este caso, lo que el alumno quería decir era *desde ese momento/ desde entonces*, ya que la locución temporal portuguesa *desde logo* posee ese significado. Otro ejemplo de ese desajuste es: *tras hablar con su novia, el protagonista luego fue a ver a sus futuros suegros que estaban en el jardín para pedir su mano. Sin perder un minuto, salió corriendo de la habitación donde estaba y se dirigió al jardín*. Aquí se aprecia una confusión de significado entre el adverbio temporal portugués *logo* y el español *luego*, dado que el primero manifiesta una mayor proximidad temporal que el segundo (*ídem*: 33). Por otra parte, Fernández (2002: 5) refiere también los errores producidos por las estrategias puestas en juego para comunicar y que se han de tener en cuenta, como la tendencia a repetir frases hechas, puesto que provocan frecuentemente fallos de adecuación.

A la hora de abordar la enseñanza del aspecto pragmático, queremos referir la opinión del ya citado profesor Ponce de León (2007: 56), quien afirma que el análisis contrastivo y el análisis de errores, a pesar de que sean antiguas propuestas, son instrumentos que continúan siendo válidos en la etapa reflexiva previa a la práctica docente, sin embargo han de tener una indudable proyección sobre la acción. En adición a la comparación de la lengua nativa con la lengua meta, García Mata (2005: 301) subraya la pertinencia de la exposición a experiencias concretas (en un contexto de inmersión cultural) y las simulaciones. En efecto, para Haught y McCafferty (2008: 159), las exploraciones a través de pequeñas representaciones teatrales permiten a los aprendientes de lenguas participar activamente en su aprendizaje, involucrándose en una actividad cognitiva, física y al mismo tiempo afectiva¹³.

Con respecto a la cuestión de las formas de tratamiento, como hemos podido observar por las respuestas de las profesoras, merece que reflexionemos más sobre el asunto. Hay una diferencia fundamental entre las formas de tratamiento en portugués y en español, que es la cuestión del tuteo. Tal y como nos ilustra la profesora 2: “en cuanto a las formas de tratamiento, en España se tutea a casi todo el mundo y en Portugal no”. En portugués europeo se considera una falta de educación tutear a una persona que no conocemos, a no ser que haya una importante diferencia de edad, y en tal caso solo se verifica el tuteo de la persona de mayor edad a la más joven. La profesora 1 nos da un claro ejemplo de ello al hablar de sus alumnos: “me llamarían por el título de profesora y de usted si no les dijera que me llamaran G., a los niños de catorce años les cuesta”. Como afirma Pinto de Lima (2007: 92), podemos decir que *tu*

¹³ Traducción propia.

es un tratamiento de proximidad de la lengua portuguesa, entre amigos, familiares o colegas de trabajo en posiciones próximas en la jerarquía profesional. En este sentido, un portugués nunca tutearía a nadie en el supermercado, en la farmacia o en cualquier sitio donde tenga que hablar con alguien que no conoce. Por lo tanto, el uso del pronombre personal es muy distinto en ambos idiomas, y por ello es tan difícil para un portugués tutear a su profesor de español. En general, los tratamientos en portugués son de una gran complejidad con respecto al español y como alternativas al *tu* se puede usar el *você* (usted) o, aún más delicado, *o senhor* o *a senhora*. Además, es común en portugués tratar al interlocutor por un título académico o profesional antecedido de la palabra *senhor/senhora*.

2.3 La gramática

2.3.1 Complementación verbal

Daremos paso a comentar la problemática de los pronombres de complemento directo e indirecto, señalada por las dos profesoras entrevistadas, e incluida en Osman y Valverde (2012). Como exponen estas autoras, en el caso del español es posible la combinación de los pronombres de complemento de objeto directo así como indirecto al mismo tiempo. Las mismas añaden que en portugués esto ocurre tan solo en contextos formales de la lengua culta y que cuando ocurre, se coloca primero el objeto indirecto y después el objeto directo, tal y como pasa en español. En el caso del español los pronombres *le* y *les* se transforman en *se* cuando van seguidos de *lo*, *los*, *la* y *las*, lo que no ocurre en portugués y por eso es motivo de dificultades. Tomemos como ejemplo las siguientes frases: “He comprado flores a mi madre. Le he comprado flores. Se las he comprado” (2012: 36). Podríamos traducir estas tres frases al portugués de la siguiente manera: *Comprei flores à minha mãe. Comprei-lhe flores. Comprei-lhas*. A pesar de que cualquiera de las frases sea de uso corriente en español, en portugués la última frase tiene un uso más restringido, puesto que se limita a contextos formales. Por lo tanto, resulta difícil para un lusohablante combinar el objeto directo y el indirecto en la misma frase, ya que en su lengua materna en escasas ocasiones sería pertinente su uso. La singularidad del español que se observa en la duplicación de los pronombres de objeto directo e indirecto también constituye una dificultad, puesto que no se verifica en la lengua portuguesa. Por un lado, encontramos las frases en que el objeto directo o indirecto antecede al verbo y en las que es obligatorio repetirlo con un pronombre complemento; por otro lado, la repetición es optativa aunque frecuente si el objeto va

después del verbo. Ejemplificamos el primer caso: “A mis amigos les envié la invitación por correo electrónico” (*ídem*: 37), que en portugués se traduciría como: *enviei aos meus amigos o convite por correio eletrónico*; nunca se podría decir/escribir *enviei-lhes aos meus amigos o convite por correio eletrónico*. Como ejemplo del segundo caso: “Envié la invitación a mis amigos/ les envié la invitación a mis amigos” (*ibídem*), cuya traducción en portugués para los dos casos es la siguiente: *enviei o convite aos meus amigos*.

2.3.2 Tiempos verbales

Otro aspecto que acarrea especial dificultad al estudiante lusohablante es la oposición entre pretérito indefinido y el pretérito perfecto, como afirman la profesora 2 y Osman y Valverde (2012: 62). En portugués el pretérito compuesto es equiparable siempre al *pretérito perfeito simples*, es decir, el pretérito indefinido, según su más reciente denominación en español. Además, se ha de tener en cuenta la dificultad añadida para el alumno lusohablante de que en portugués exista el *pretérito perfeito composto*; un tiempo del que tan solo se hace uso en acciones que comenzaron en el pasado y se han venido repitiendo hasta el momento presente. Ejemplifiquemos (*ibídem*): “Este fin de semana hemos ido al cine”, que se traduce como: *neste fim de semana fomos ao cinema*. Observamos pues la ausencia de una oposición análoga a la de pretérito indefinido/pretérito compuesto en la lengua portuguesa, tal y como ocurre en gran parte de Latinoamérica y en algunas zonas de España. Por otro lado, como ejemplo del uso del *pretérito perfeito composto* en portugués (con el verbo auxiliar tener: *ter*): “*tenho comido* muito chocolate e isso faz-me muito mal à barriga”, que traduciríamos por: “he comido mucho chocolate y eso me sienta mal a la barriga”.

Además, según lo afirmado por la profesora 1, son también complicadas las conjugaciones verbales irregulares, especialmente las irregularidades del pretérito indefinido son las que entrañan mayores dificultades para los hablantes nativos de portugués, tal y como señalan Osman y Valverde (2012: 68).

2.4 Propuestas de concienciación sobre las dificultades reales

Tras haber analizado contrastivamente algunos casos de especial dificultad para el aprendizaje del aprendiente lusohablante, creemos pertinente recordar las respuestas en un sentido contrapuesto de las profesoras durante las respectivas entrevistas en relación al conocimiento metalingüístico medio de los alumnos portugueses: mientras la

profesora 1 afirma que “el conocimiento metalingüístico de [sus] alumnos es muy escaso, a no ser que sea profesor de lenguas o relacionado, incluso en alumnos jóvenes”, la profesora 2 asevera que en su caso el conocimiento metalingüístico de sus alumnos era “muy bueno”.

El hecho de contar con un alumnado de un nivel adecuado de conocimiento sobre su lengua nativa nos permitiría avanzar más rápidamente en la enseñanza de la L2, si se logra optimizar esta ventaja. En este sentido, Bailini (2008: 225) se apoya en la reflexión interlingüística contrastiva para promover en alumnos de lenguas afines, italiano y español en este caso concreto, una conciencia metalingüística más desarrollada que repercuta en un mayor dominio tanto de la lengua meta como de la lengua materna. La autora hace una interesante propuesta para reducir los falsos estereotipos sobre la facilidad de las lenguas afines y mejorar la interlengua mediante la creación de parejas de aprendices nativos/no nativos. Se trata de interacciones en pares en ausencia del profesor, en las que cada miembro actúa como facilitador del aprendizaje de su compañero. La función del profesor es, por un lado, la de mediador, ya que prepara las fichas de trabajo; por otro, la de investigador que analiza e interpreta los datos obtenidos sobre las fichas de manera que pueda elaborar los sucesivos ejercicios de reflexión metalingüística contrastiva óptimamente. El contexto de aplicación de esta propuesta, como observamos, se restringe a un ámbito donde sea factible la formación de grupos lingüísticos mixtos, como en el caso de las universidades gracias a proyectos de intercambio como Erasmus; sin olvidarnos de la posibilidad de que se establezcan parejas de trabajo a distancia.

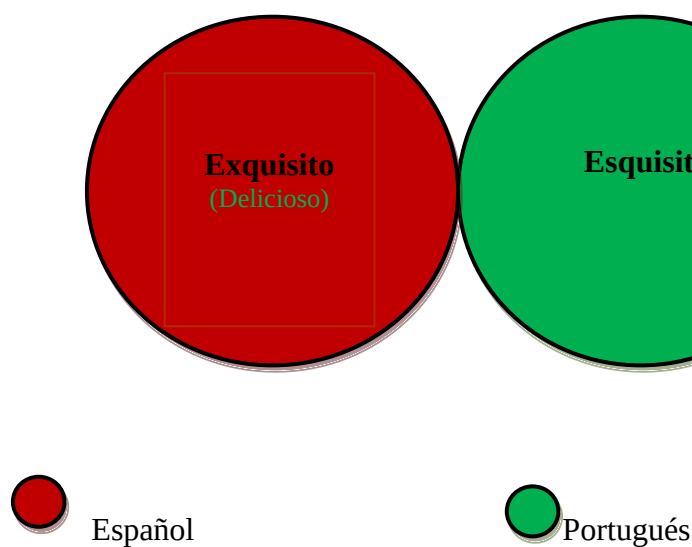
Llegados a esta altura del trabajo, vamos a proceder a explicar nuestra propuesta para contrarrestar los efectos negativos de la percepción de proximidad de los alumnos lusófonos con respecto al español. Proponemos seguidamente un conjunto de actividades de reflexión a partir del uso del concepto de L2 de falsos amigos, para al mismo tiempo intentar lograr el dominio del propio concepto; esta propuesta será objeto de una exploración en el aula en subsiguientes trabajos. En concreto, nos proponemos utilizar este concepto de falsos amigos de acuerdo con lo que Negueruela (2008: 193) denomina “tool-and-result pedagogy”: la conexión del contenido conceptual y su funcionalidad, es decir, mediante una reflexión y aplicación del concepto a tareas específicas lograr una plena asimilación. El resultado de esta interiorización del concepto debería ser la promoción de un uso más coherente y sistemático de las formas (ibídem: 203). El marco teórico de nuestra propuesta se fundamenta esencialmente en la

presentación de la teoría de Gal'perin, seguidor de Vygotsky, sobre una educación para el desarrollo conocida como *Systemic Theoretical Instruction*, propuesta por Lantolf y Poehner (2014: 56-81) para la enseñanza de lenguas segundas, y que se relaciona con la lingüística cognitiva. La propuesta de Gal'perin desarrolla el principio vygotskyano según el cual el aprendizaje se desarrolla en la zona de desarrollo próximo del aprendiz; esta zona se define como el espacio en el que el aprendiz puede actuar más allá de sus capacidades si recibe el apoyo adecuado del experto. Negueruela (2008: 198, 199) prefiere usar el término zona de desarrollo potencial, puesto que se ajusta más a la definición.

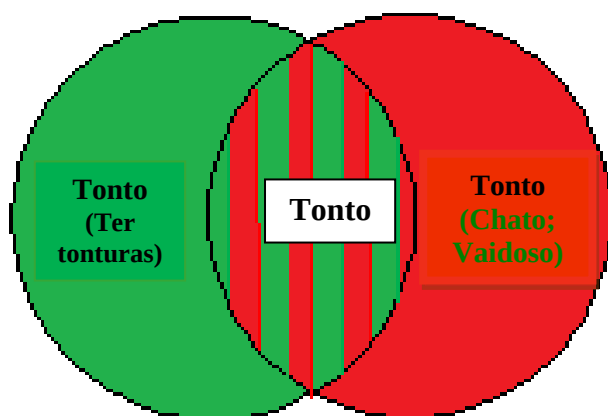
A continuación, realizaremos un breve resumen de los principios y fases principales de la teoría. La parte más importante del proceso es la presentación a los estudiantes de esquematizaciones tales como un dibujo, diagrama, tabla o modelo (SCOPA o *Schema of a Complete Orienting Basis of an Action*) donde se plasma el contenido del concepto, con el que se pretende alcanzar una comprensión más profunda del mismo para orientar a los aprendientes en las actividades relacionadas con el concepto. La ventaja de materializar el concepto en un SCOPA, en lugar de ofrecer una mera definición verbal, reside en que de esta manera evitamos que se memorice sin comprender. Además, la información es más accesible como herramienta durante sus actividades prácticas. Posteriormente, en una siguiente etapa del proceso, se progresa en la interiorización del concepto a través de la verbalización en pequeños grupos de discusión, ya que hablar es una actividad reflexiva que permite plasmar en palabras el pensamiento. De la misma manera, mediante la producción escrita también se podría alcanzar el objetivo de interiorización para su utilización práctica en actividades comunicativas, puesto que se trata de un concepto lingüístico. Para finalizar la introducción de nuestra propuesta, añadiremos que el profesor deberá ajustar adecuadamente la naturaleza y grado de mediación interpersonal que ofrece a los discentes, con el objetivo de maximizar el desarrollo. Entendemos desarrollo como la capacidad de aplicar el concepto sin ayuda del profesor, de los compañeros ni de la esquematización en diferentes situaciones específicas de uso de la lengua que se le presenten al aprendiente.

La propuesta se puede considerar un esbozo de secuencia didáctica dirigida a adultos. Se inicia sondeando en primer lugar la percepción del nivel de dificultad que supone el aprendizaje del español y posteriormente presentamos a los alumnos un SCOPA en el que aparecen ejemplos de los distintos tipos de falsos amigos

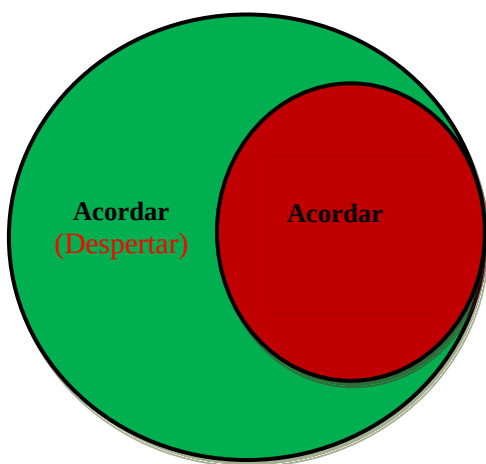
heterosemánticos, según la clasificación de Carita (1998) ya explicada anteriormente. Repárese en que no hemos dudado en hacer uso de la lengua materna del alumnado, puesto que, como señala Negueruela (2008: 218), la L1 es una herramienta que lógicamente ha de ser usada para la construcción de significados en profundidad. Veamos los siguientes SCOA (para mayor aclaración de los significados de los ejemplos usados, remitimos a las explicaciones de los ejemplos de falsos amigos heterosemánticos referidos en el apartado del léxico):



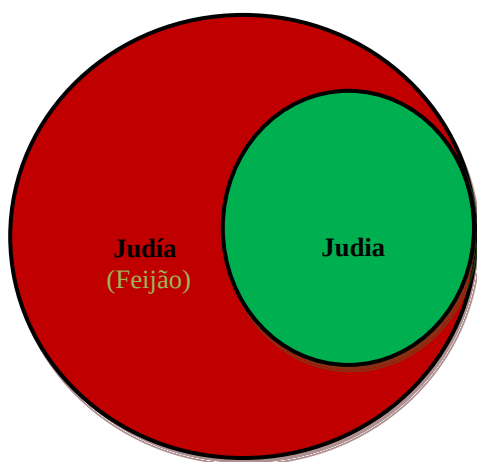
La palabra *esquisito* significa raro en portugués.



La palabra *tonto* significa estar mareado en portugués.



La palabra *acordar*, además del significado compartido en español, significa despertarse.



La palabra *feijão* significa judía en español, solamente en el sentido de la planta herbácea leguminosa.

En el paso siguiente, tras algún tiempo para la observación de los SCOBAs, invitamos a una reflexión individual sobre las posibles ventajas y desventajas que puedan acarrear los falsos amigos. Seguidamente, entramos en la fase de verbalización formando pequeños grupos de diálogo para intercambiar opiniones con los compañeros. Así pues, se construye el conocimiento en común, con el asesoramiento del profesor. A continuación, se realiza una puesta en común de toda la clase de las ideas que han emergido del trabajo en pequeños grupos. Posteriormente, damos paso a otra tarea

cooperativa y comunicativa en pequeños grupos consistente en redactar un pequeño diálogo, para su interpretación ante el resto de compañeros, en el que se procure hacer un correcto uso de falsos amigos. Según Esteve (2010: 76), las secuencias didácticas que incorporan una fase de producción escrita en colaboración son óptimas para favorecer el proceso cognitivo iniciado en fases anteriores, ya que el alumno dispone de más tiempo para la reflexión sobre el funcionamiento de la L2. Por otro lado, es de destacar que la interacción entre iguales provoca un deseo mayor de articular el propio conocimiento, al mismo tiempo que se muestra más receptivo a las propuestas de otros, lo que redundará en una intensa gestión cognitiva. Se puede contar para la realización de esta actividad colaborativa con la ayuda de las unidades del libro de falsos amigos de Ana Díaz (2013) proporcionadas por el profesor, así como de la consulta de diccionarios monolingües en línea como www.rae.es y www.priberam.pt o bilingüe como www.infopedia.pt, herramientas que fomentan la autonomía de aprendizaje, contando además con la mediación del docente si fuera requerida. Tras la presentación de los distintos diálogos, introducimos un nuevo aspecto de la dificultad de los falsos amigos, como son los falsos amigos heterotónicos. Proponemos leer algunas frases con ejemplos como pueda ser las palabras ya mencionadas en el apartado de léxico: “el **oxígeno**” que corresponde en portugués a “o **oxigénio**”, y mostrar así cómo, probablemente, muchos alumnos no comprendan el significado por la simple variación de la sílaba tónica. Asimismo, si se estima conveniente, podemos mostrar el caso de palabras como *sobremesa*, que como ya hemos comentado no posee una traducción directa al portugués. Lo mismo sucede con la palabra “*agujetas*”, que no cuenta con una palabra de grafía similar en ambos idiomas pero, sin embargo, su traducción exacta es complicada puesto que el portugués no contempla las características específicas de este dolor muscular, traducándose simplemente como “*dor muscular*”. Finalmente, en la última etapa de la secuencia didáctica, pedimos a los estudiantes la reflexión y redacción en casa de una posible definición propia del concepto de falsos amigos, así como la valoración de la facilidad del aprendizaje del español tras la tarea que hemos realizado. Esta tarea nos permitiría evaluar la comprensión del concepto y promover la construcción propia de significados.

Hemos de tener en cuenta, como señaló la profesora 2 en la entrevista, que el alumno se puede sentir abrumado ante el descubrimiento de tantas dificultades insospechadas, provocando la sensación de inseguridad e incluso el desistimiento en el aprendizaje. Por esta razón, vemos oportuno, en una siguiente clase, llevar a cabo una

tarea de ‘compensación’ que pueda contribuir a fijar más ecuanímente la percepción de dificultad real de aprendizaje del español por parte del alumno lusohablante. Una posible actividad ‘compensatoria’ puede ser la presentación de una extensa lista de cognados entre el español y el portugués, es decir de ‘verdaderos amigos’. Recordemos también que para la profesora 1 resulta fundamental el dominio de los mismos para ganar seguridad en la producción. Asimismo, podríamos proponer como tarea ‘compensatoria’ la realización de lecturas fáciles con temas de especial interés para los alumnos. Según Montalto (1996: 87, 88), el fomento de la actividad lectora de textos de contenido familiar para el alumno es una práctica pedagógica óptima, de forma significativa en la enseñanza de lenguas próximas (la autora estudia concretamente el caso del español y del italiano), y que además favorece la autonomía de los estudiantes en cuanto al aprendizaje.

En la primera parte de este trabajo hemos referido la entrevista de un estudiante portugués con un rudimentario nivel de interlengua en una radio universitaria paraguaya, la cual es una muestra real de lengua potencialmente útil para el objetivo que perseguimos de una pronta concienciación sobre la problemática de la proximidad de lenguas emparentadas. A través de un análisis de la entrevista en común con los aprendientes, pondríamos de relieve errores propios del nivel y los alumnos contarían, además, con la oportunidad de observar la insuficiencia que supone una interlengua humilde para comunicarse adecuadamente, aunque se trate de una lengua tan próxima. En adición a estas propuestas, no queremos dejar de señalar la metodología de la profesora 1 consistente en ejercicios donde se ha de identificar y corregir muestras de *portuñol* para la adquisición de una visión crítica de la lengua.

2.5 Consideraciones finales

El análisis contrastivo entre el portugués y el español nos ha permitido determinar con más exactitud las dificultades del alumno lusohablante. En este sentido, el contraste de ambas lenguas es un instrumento, entre otros tantos, en la tarea de aprendizaje de un idioma. Particularmente, la semántica se ha revelado como un factor clave a tener en cuenta para una correcta competencia tanto de comprensión como de producción lingüística; así como el aspecto pragmático, que ha sido tradicionalmente relegado en el aula, y cuyo papel ha de cobrar importancia para una mejora de la adecuación en la producción del discente, sin desatender otros aspectos que podrían conducir a la fosilización. Partiendo del conocimiento de estas especiales dificultades y

transferencias negativas de los lusófonos, el profesor de español podrá orientar el aprendizaje aplicando didácticamente la conciencia metalingüística desarrollada en ambas lenguas, y de esta manera intentar poner coto a los desvíos en la producción de los aprendices.

Como segundo objetivo de esta segunda parte del trabajo, nos habíamos marcado el encontrar fórmulas para frenar desde el inicio la excesiva confianza del estudiante de lenguas afines a la hora de encarar su estudio. Para ello hemos sugerido un esbozo de secuencia didáctica basada en principios vygotskyanos, así como una tarea de análisis conjunto con los alumnos de una muestra real de interlengua. Esperamos que puedan ser unas herramientas pedagógicas útiles para el docente de ELE y le sirvan como orientación en su trabajo.

Tercera parte

La cultura

*“Sendo a cultura uma malha de intersecções, a perspetiva do forasteiro torna-se um dado essencial para a caracterização de uma identidade que é, na sua essência, relacional”.*¹⁴

*“Mas, aun siendo los dos países vecinos aislados los dos, en cierto modo, del resto de Europa, yo no sé qué absurdo sino nos ha mantenido separados en lo espiritual.”*¹⁵

¹⁴ Marnoto, Rita (2002: 60): “Viajar, confrontar, homologar. O Portugal de Montale e de Rigoni Stern”. [En línea: <http://hdl.handle.net/10316/13141>, accedido el 15/09/2016. Fecha de consulta: 15/09/2016].

¹⁵ Unamuno, Miguel (2014: 22): *Por tierras de Portugal y de España*, Madrid, Alianza Editorial.

Como sabemos, es necesario considerar la competencia cultural para lograr una competencia comunicativa efectiva del estudiante. En este último capítulo vamos a tratar un tema fundamental que todo profesor debe incluir en sus clases, y muy especialmente si se desarrollan en un país donde no se habla la lengua meta, aunque tradicionalmente sea un asunto al que no se daba suficiente importancia en las clases de lengua. Para Odlin (1989: 163), familiarizarse con la cultura así como con la lengua de sus estudiantes debería ser un objetivo para los docentes. El discurso y el vocabulario son áreas donde tal conocimiento es, sin duda, necesario, aunque es deseable que la curiosidad del profesor también se extienda a cualquier ámbito cultural, para su propio beneficio, como a todos aquellos aspectos de la vida del país nativo del estudiante. En la misma línea de pensamiento, Bizarro y Braga (2004: 60) acuñan el ocurrente e ilustrativo término “agente intercultural”, puesto que el docente debe tener conciencia de esta realidad y contemplarla en su actuación pedagógica. Asimismo, tal y como es importante para el profesor conocer la cultura de sus alumnos, lo es también, evidentemente, que los alumnos conozcan la cultura de los países que hablan la lengua meta. Como señala Sietloff Magnan (2008: 361), las palabras de la lengua extranjera y la nueva consciencia extranjera no se encuentran necesariamente unidas; las palabras de la lengua meta, usadas por los aprendientes en su propia comunidad nativa, continúan expresando un significado anclado a la cultura social de la lengua materna del aprendiente, es decir, cuando el alumno no aprende el idioma en el país de la lengua meta va a necesitar una mayor atención al aspecto cultural. Igualmente, es de esperar que el aumento del conocimiento cultural propicie una mayor motivación de los estudiantes para continuar el aprendizaje del idioma, de la misma manera que ocurre en un contexto de inmersión cultural, donde la experiencia de Celayeta (2013: 272) con alumnos portugueses muestra que conforme se descubren paulatinamente cuestiones culturales concretas, normas sociales y convenciones, se influye de forma positiva en la predisposición para estudiar español. Además de todo esto, es trascendental la toma de conciencia intercultural para una correcta comprensión de la comunidad lingüística objeto de estudio, una cuestión que se torna aún más primordial en un mundo cada vez más globalizado. Como advierte Cassany et al. (2011: 18), la enseñanza debe estar encaminada a acabar con los estereotipos e intransigencias que dificultan el entendimiento entre culturas. El hecho de aprender otras lenguas, aparte de la materna, y aprender a respetarlas es una necesidad básica para el desarrollo de los alumnos.

3.1 El concepto de cultura

Prosigamos nuestro análisis aclarando la cuestión de qué es la *cultura* antes de continuar con cualquier referencia en relación a la misma. Para lo cual nos basaremos en el estudio de Hofstede (2003).

Como punto de partida, Hofstede menciona la existencia de dos acepciones para el concepto de *cultura*. En primer lugar, explica que cada ser humano posee patrones de pensamiento, de sentimientos y de acción potencial, que son el resultado de un aprendizaje continuo, en gran parte adquirido durante la infancia. Además, hace una analogía con la programación informática, denominando a esos procesos adquiridos como *programación mental*, y aclara que esa ‘programación’ indica solamente las reacciones más probables de acuerdo con el pasado de cada persona. Esta ‘programación’ tiene origen en los ambientes sociales de cada uno a lo largo de su vida, iniciándose en la familia y continuando en la escuela, en el grupo de amigos, en el lugar de trabajo y en la comunidad en general. De este modo, esa ‘programación’ varía dependiendo del ambiente social donde cada uno está insertado. Estos programas mentales son comúnmente designados por el término *cultura*. No obstante, también existe un segundo significado asociado al mismo vocablo: en la mayoría de las lenguas occidentales *cultura* es equivalente a ‘civilización’ o ‘refinamiento de la mente’ y designa frecuentemente el resultado de ese refinamiento, como pueda ser la educación, el arte y la literatura. Hofstede designa a esa acepción *cultura 1*, mientras que la cultura como programación mental es la *cultura 2*, siendo esta última acepción la que vamos a considerar principalmente en esta parte del trabajo. Posteriormente, el autor explica que para la antropología social o cultural, el término *cultura* engloba todos los patrones de pensamiento, sentimientos y comportamientos, incluyendo también las actividades ordinarias del día a día como saludar, comer, mostrar u ocultar emociones, mantener una cierta distancia física de los demás, hacer el amor o el cuidado de la higiene personal. Por consiguiente, esta acepción de *cultura* es siempre un fenómeno colectivo, ya que es compartida por personas que viven en un mismo ambiente social donde es adquirida.

3.2 Algunas visiones entrecruzadas de ambos pueblos

A continuación, una vez definido el término *cultura*, vamos dar paso a exponer una serie de observaciones relevantes tanto para el profesor de español nativo que cuenta con un alumnado portugués, como para el alumno portugués que aprende

español. Para ello, nos vamos a basar en las experiencias de Federico J. González, que estuvo varios años trabajando como director general de una multinacional en Portugal y publicó en el año 2004 el libro *Reflexões de um espanhol em Portugal*, que refleja sus reflexiones sobre características de ambas culturas y las que son, a su juicio, las diferencias más notables. Hemos de advertir, antes de nada, que pretendemos dar cuenta de unas pinceladas subjetivas sobre ambos pueblos y que, además, recurriremos a una cierta generalización imprescindible para la definición de rasgos comunes, lo cual no consideramos óbice para invitar a la reflexión y a una mirada con espíritu crítico que evite la formación de lugares comunes. Paralelamente a este libro, analizaremos también las respuestas de las profesoras con el fin de poner de manifiesto aspectos clave para comprender bien la cultura del otro.

En primer lugar, González deja claro, a lo largo de toda su obra, que hay una barrera psicológica importante, que el autor madrileño refiere como “a atitude de arrogância cultural castelhana” (2004: 59). El hecho de haber sido el centro político y no haber tenido la necesidad de reconocer las diferencias culturales durante años, da lugar a la tendencia de minimizar o ignorarlas, especialmente cuando éstas, en muchos aspectos, son menores de las que puedan existir con respecto a otros territorios de España (*ídem*: 61). Lógicamente, existen comunidades más abiertas que, al ser más conscientes de dichas diferencias con respecto a la cultura castellana, poseen una mayor capacidad para reconocer las divergencias culturales; pero la actitud que predomina entre los españoles es la de los castellanos, quienes no consideran esas diferencias cuando se tratan de realidades semejantes (*ídem*: 60). González (*ibídem*) añade que obviamente un español no se comporta de la misma manera ante un sueco o un chino, pero al pensar que el portugués tiene una cultura muy cercana, no considera que sea necesaria una adaptación y que, probablemente, sea esa la misma actitud que muestre con un italiano. En contraposición a esta actitud arrogante mencionada, encontramos una actitud generalmente humilde en el caso portugués que, según González tal vez se deba a que Portugal haya quedado reducido a un país pequeño, habiendo tenido en la historia universal un peso fundamental; lo que le conduciría a un complejo de inferioridad en general, y en concreto con España (*ídem*: 67, 68). Al mismo autor le llama la atención la tendencia de los portugueses a hablar en términos de comparación (*ibídem*). Otra cuestión a tratar en esta caracterización de ambos pueblos es la asimetría en las percepciones de uno y de otro: el portugués sobrevalora el desarrollo económico

de España, mientras que el español cae en la infravaloración de la situación económica de sus vecinos (*ídem*: 76).

González señala igualmente que hay un factor que influye enormemente en la fijación de una imagen no muy positiva de los españoles por parte de los portugueses: el turismo. España es el primer país emisor de turistas para Portugal, y son algunos de estos visitantes con su comportamiento soberbio los que se convierten en un “agente ativo na formação das perceções culturais que em Portugal se fazem sobre os espanhóis” (*ídem*: 63). Como ejemplo de esta realidad, González (*ídem*: 64) nos relata una anécdota que le ocurrió mientras visitaba el Palacio da Pena en Sintra: mientras estaba en la cola para comprar las entradas había una señora que se quejaba en voz alta para que todo el mundo la escuchase, entre otras cosas, de que no hubiera nadie que le pudiera responder en castellano a sus preguntas, puesto que había tantos turistas españoles. El autor la encaró conminándola a pedir un simple folleto informativo en portugués en el Palacio de Oriente de Madrid. Sobre este asunto, con el objeto de corroborar la visión de González, al autor de este trabajo le gustaría exponer su propia experiencia como turista en Portugal. En una ocasión iba a coger el autobús de Lisboa para Sevilla y estaba en la cola para la facturación; había muchos españoles y ninguno hablaba portugués. La empleada que realizaba la facturación hablaba tan solo unas palabras de español y se esforzaba por explicar a un grupo de españoles dónde tenía que esperar el autobús, así como por responder a otras preguntas. Tras algunos minutos la empleada se levantó algo enfadada, salió del mostrador y acabó por acompañarlos unos escasos metros hasta el lugar correcto. En ningún momento los españoles mostraron el más mínimo esfuerzo por entender a la señora, más aún, se encontraban visiblemente molestos por el hecho de no ser atendidos en español. Cuando regresó, pudo escucharse a la empleada resoplar y quejarse discretamente en portugués “Estou farta de espanhóis”. Además de este ejemplo, el autor de este trabajo ha presenciado en otras ocasiones situaciones de soberbia y falta de educación en restaurantes por parte de turistas españoles que, para más inri, eran atendidos en su idioma y que causan vergüenza ajena. En resumidas cuentas, se podría decir que el trato que el turista español dispensa en ocasiones a los portugueses no es del todo correcto. Asimismo, a la imagen negativa que los portugueses tienen de los turistas españoles, se suma la histórica percepción de la vecina España como potencial enemigo del que hay que desconfiar, como podemos ver por los siguientes refranes: *de Espanha nem bom vento nem bom casamento* y *de Espanha só vem uma coisa boa: o sol* (*ídem*: 52). Nos llama la

atención que, pese a esta percepción negativa, la enseñanza del español en Portugal está en aumento como referimos en el capítulo anterior.

Por el contrario, un turista portugués acostumbra a ser más educado y respetuoso; de cualquier manera, este hecho no es suficiente para dejar una impresión en la imagen que de un portugués se tiene en España, puesto que la cantidad de turistas portugueses que nos visitan es baja, con respecto al total de las personas que nos visitan (*ídem*: 63). Por otro lado, en cuanto a la visión que los españoles tienen de los portugueses se puede decir que se les mira con superioridad a la par de que se los ignora y se desconoce casi todo sobre el país vecino (*ídem*: 53). Esta indiferencia ante Portugal se debe, según el mismo autor, a la falta de referencias al país vecino, tanto en los libros de texto, como en los medios de comunicación; sin embargo, en Portugal los medios de comunicación sí miran constantemente para España.

Antes de continuar con el repaso de particularidades, conviene no olvidarnos de la idiosincrática *saudade* portuguesa. Este peculiar sentimiento de nostalgia se acompaña en ocasiones de un carácter estoico fatalista y de resignación ante el destino, como se pone de manifiesto en las letras del fado (*ídem*: 67). Esta característica contrasta con la visión que muchos portugueses tienen de los españoles, tal y como afirma la profesora 2 en su entrevista, puesto que aquellos consideran más alegres y divertidos a los españoles y piensan que estos saben aprovechar mejor las cosas buenas de la vida.

Llegados a este punto, abordaremos las formas de tratamiento que, como vimos en el capítulo anterior, son un rasgo destacado de la sociedad portuguesa y el hecho de que el español no lo tenga en cuenta en sus interacciones puede resultar que el portugués reaccione mal ante este tratamiento de igual a igual puesto que el interlocutor se niega a reconocer y asimilar dichos rasgos, y los ignora o desprecia (*ídem*: 58). Sin embargo, es precisamente ese respeto a las normas de tratamiento que, en general, van a hacer que los portugueses respeten al español y no lo ignoren (*ídem*: 90). De hecho, esta actitud de ignorar es una reacción que perfectamente se puede encontrar el español que se comporte de una manera arrogante, puesto que puede ser una manera de que el portugués manifieste la indignación, que difiere de las reacciones más emocionales que tiene un español (*ídem*: 91). En cuanto a este asunto de la educación, podemos señalar otras situaciones que pueden originar malentendidos: la mayor presencia de improperios en el lenguaje cotidiano del español puede ser responsable de malas caras, ya que el portugués también usa palabras groseras pero hace un uso más selectivo de ellas, porque

socialmente está mal visto usarlas; por lo tanto, un español ha de cuidar su vocabulario y esforzarse por evitarlas, mientras que un portugués no debe hacer juicios rápidos, puesto que el lenguaje que el otro usa es una cuestión cultural y no tiene por qué tener relación con su carácter ni con su “buena” educación (*ídem*: 210). Asimismo, se pueden producir distorsiones en la comunicación en la cuestión de la cesión del turno de palabras y las interrupciones en una conversación, a las que es más dado el español (*ídem*: 129), como también apunta la profesora 1 en su entrevista. Por otro lado, merece la atención señalar el hecho de que, en general, el español muestra más entrega y confianza desde el inicio en las relaciones personales, lo que genera asombro en el portugués cuando percibe una cierta exigencia de mayor entrega en su interlocutor (*ídem*: 148). Igualmente, otro punto a reseñar en lo que al comportamiento social se refiere, es la calma y paciencia que encontramos en Portugal en situaciones que en otras partes de Europa no se manifiestan, como si el tiempo tuviese otra cadencia. Nos referimos a la espera en las colas (*ídem*: 124), y en las cafeterías, como pudimos ver en la entrevista a la profesora 2, los portugueses esperan pacientemente a ser vistos y atendidos por los camareros.

Consideremos ahora otro tema que suele llamar la atención en ambos casos, la cuestión del ruido y del silencio. La contaminación acústica en España es de las más altas de Europa¹⁶, problema que le es ajeno a nuestro vecino luso, y a lo que se añade un tono usualmente alto en las conversaciones. Esta combinación conlleva que una visita a Portugal nos depare la agradable sorpresa de la ausencia de ruido, especialmente en el interior de cafeterías y restaurantes. Por el contrario, puede suponer un choque cultural para el portugués que nos visita, como refiere la profesora 2 en la entrevista. Por otra parte, en relación con el ámbito de las cafeterías y restaurantes, podemos referir una curiosidad: los entrantes. Mientras que en España, en ocasiones, se ofrece como cortesía de la casa alguna tapa mientras se aguarda los platos que se han escogido, en Portugal se sirven unos entrantes, pero sin embargo han de ser abonados en el caso de que el cliente decida probarlos. Podemos imaginar los malentendidos que el desconocimiento de este hecho puede suponer.

¹⁶“El 60% de los españoles, expuestos a niveles de ruido de tráfico perjudiciales” (2014). [En línea: <http://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-espana-paises-ue-mas-poblacion-expuesta-niveles-ruido-traffic-perjudiciales-60-20141219150342.html>. Fecha de consulta: 19/09/2016].

Una breve mención aparte es necesaria para tratar el caso de las llamadas telefónicas sobre el que alerta la profesora 2 en la entrevista: los españoles acostumbremos a ser mucho más directos y menos formales que nuestros vecinos lusos, los cuales dedican más tiempo a la presentación, y especialmente a la despedida, en la que se dicen cosas del tipo: *com licença*, pidiendo permiso para colgar el teléfono, y repitiendo varias veces *Adeus* o *Até logo*.

Por otra parte, hay otro asunto referido varias veces por el autor que nos gustaría poner de relieve: se observa un mayor individualismo en la sociedad española en comparación con la portuguesa; González (2004: 95) da como ejemplo, entre otros, la costumbre de los portugueses de dar un apretón de manos todos los días a todos los compañeros de trabajo con los que se encuentran al comenzar la jornada. Asimismo, Sanz (2007: 7) señala el hecho de que la franja horaria que se asigna al saludo de *Buenos días* es superior a la de la portuguesa de *Bom dia*, cuyo uso se restringe hasta a las doce del mediodía.

3.3 La Historia compartida

No nos gustaría acabar el apartado sobre la cultura sin hacer mención a la importancia del estudio de la historia de ambos países. Indudablemente la lengua y la cultura son conceptos indisolubles, como es evidente la relación inherente entre lengua e historia, así como entre historia y cultura. González (2004: 32) hace un retrato histórico que resume acertadamente el devenir de ambos países:

[...] desde la raíz de la independencia de Portugal, los dos países vivieron una historia en paralelo que solo converge en determinadas ocasiones. Posiblemente, no hay en toda Europa dos países que, siendo vecinos, por un lado, tengan una evolución tan paralela y, por otro, tan separada. Siendo vecinos, prácticamente desde la independencia de Portugal, los dos países vivieron cultural y socialmente de espaldas hacia al otro. Por eso, no es difícil comprender que, a veces, las relaciones sean [...] complicadas. Simplemente no nos conocemos. Y el desconocimiento nunca fue buen abono para el desarrollo de la cooperación y de las relaciones fluidas.¹⁷

La historia de ambos países se entrecruza y se influencia mutuamente, por lo que resulta de especial interés su conocimiento. Podemos enumerar algunos ejemplos transcendentales como los señalados por Hermano Saraiva (1992: 138): el tratado de Alcáçovas en 1478, que puso fin a las pretensiones de D. Afonso V al trono de Castilla y adjudicó el archipiélago canario a Castilla. A este tratado le sucedió el de Tordesillas

¹⁷ Traducción propia.

en 1494, por el cual España y Portugal se repartían las tierras a descubrir con el beneplácito del papa Alexandre VI (*ídem*: 143). Otro periodo a resaltar es la unión de ambas monarquías bajo la corona de Felipe II. Hermano Saraiva (*ídem*: 202, 203) distingue dos fases en este periodo: la primera supuso una mejoría de la situación de la nobleza y de la burguesía tras la reorganización de la administración, paralelamente a un agravamiento de la pobreza del pueblo llano, y una segunda que se caracterizó por el fin de la estabilidad económica. Además, ya en el siglo XX, podemos mencionar la difícil relación del Portugal fascista de Salazar con el régimen español de la segunda república durante la mayor parte del mismo; el padecimiento posterior de ambos países a cargo de sus respectivos dictadores; la desorientación producida por las pérdidas coloniales portuguesas tras la revolución de los claveles en 1974 similar al llamado “desastre del 98”; el ingreso simultáneo en la Comunidad Económica Europea o la actual coyuntura de pérdida de calidad de vida y merma en los derechos sociales de ambos pueblos. En resumidas cuentas, es a partir de la aproximación a la historia del país ibérico hermano que sabremos entender mejor tanto nuestros respectivos presentes como nuestra historia.

3.4 Consideraciones finales

A lo largo de esta parte final del trabajo hemos podido apreciar que los pequeños matices culturales entre Portugal y España marcan diferencias sutiles, aunque susceptibles de originar confusiones si no se les presta la debida atención, al igual que ocurre entre la lengua portuguesa y española. A su vez, hemos constatado la importancia de la enseñanza de la cultura, puesto que es indisociable a la lengua, y el deber de aplicarla a la práctica pedagógica; de este modo, se desarrollará en los alumnos el gusto por conocer otras lenguas y culturas. Paralelamente, es necesaria una reflexión por parte del profesor sobre la propia práctica docente, partiendo de la experiencia adquirida en el aula, puesto que es indispensable para desarrollar competencias. En este sentido, Lantolf y Poehner (2014: 206) abogan por el papel del profesor como agente en la elaboración y desarrollo de la teoría en las aulas de lenguas segundas. Nos sumamos a la propuesta, ya que mediante la observación y la interacción con los alumnos podremos profundizar en el conocimiento de ambas culturas e idear la forma más adecuada para ello según el contexto del que se trate. Asimismo, conseguiremos extraer información acerca de sus intereses personales y objetivos de aprendizaje, con el propósito de orientar el fomento del aprendizaje autónomo.

Conclusión

Este trabajo final de máster ha mostrado en su primera parte hasta qué punto la lengua materna repercute en el aprendizaje de una nueva lengua y, de manera más acuciada, en el caso de las lenguas cercanas. Hemos podido observar, curiosamente, que son los matices dentro de las semejanzas los que potencialmente pueden acarrear mayores malentendidos. Asimismo, hemos señalado la percepción mínima de distancia entre la lengua española y la portuguesa como un factor propiciatorio del estancamiento de los alumnos en una tosca interlengua plagada de errores fosilizados. Por otra parte, hemos apuntado que resultaría pertinente profundizar en las investigaciones sobre el aprendizaje basado en la intercomprensión de las lenguas emparentadas, como las de la amplia y diversa familia romance de la que somos miembros, así como explorar sus posibles implicaciones económicas, sociales y políticas.

En la segunda parte del trabajo hemos hecho uso del análisis contrastivo entre algunos aspectos léxicos, pragmáticos y gramaticales del portugués y del español. El análisis contrastivo ha sido un instrumento que, junto a las observaciones de las profesoras entrevistadas y la bibliografía relacionada, nos ha permitido destacar las posibles áreas que merecen mayor atención por parte de los profesores a la hora de preparar sus clases. En este sentido, el léxico y la pragmática han resultado ser aspectos fundamentales que merecen ser considerados por el profesor de español con alumnado lusófono, ya que su desatención compromete una correcta competencia tanto de comprensión como de producción lingüística y una correcta adecuación. Así mismo, hemos realizado varias propuestas de actividades para la concienciación del alumnado sobre la dificultad real que supone aprender español para un nativo de habla portuguesa.

Durante la última parte del trabajo hemos podido esclarecer las acepciones que presenta la palabra cultura, para dar luego paso a una recopilación de pequeños matices culturales entre Portugal y España, que pese a ser en su mayor parte de carácter sutil hemos constatado la importancia de su estudio, particularmente las distintas maneras de tratamiento. Además, hemos abogado por la enseñanza de la cultura, con una mención especial a la historia compartida por los dos países, y la necesidad de que envuelva la práctica docente para el óptimo desarrollo de todas las competencias.

A lo largo del trabajo se han expuesto, en definitiva, diversas cuestiones que el docente de español debe enfrentar al dirigirse a un público lusohablante. Deseamos

haber conseguido contribuir al menos mínimamente a facilitar la labor del profesional de la enseñanza.

Referencias

BAILINI, Sonia (2008): “El papel del profesor en el desarrollo de la conciencia metalingüística en aprendientes de lenguas afines”, en *XIX Congreso Internacional de ASELE El profesor de español LE/L2*, Cáceres, pág. 225-238. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0225.pdf. Fecha de consulta: 07/10/2016].

BIZARRO, Rosa, BRAGA, Fátima (2004): “Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras”, *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

BUGUEÑO, Félix (2008): *Os dicionários de falsos amigos*. [En línea: http://www.celsul.org.br/Encontros/08/Felix_Miranda.pdf. Fecha de consulta: 07/10/2016].

CALVI, Maria Vittoria, (1999): “Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano”. [En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d. Fecha de consulta: 15/07/2016].

CARITA, Lourdes (1998): “Português e espanhol: «falsos amigos»”, *Para acabar de Vez com Tordesilhas*. Lisboa, Edições Colibri.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta, SANZ, Glòria (1994): *Enseñar Lengua*, Barcelona, GRAÓ.

CELAYETA GIL, Nekane (2013): “La enseñanza del E/L2 a lusohablantes en primaria y secundaria: una experiencia docente en un contexto multilingüe”, *Plurilinguismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII congreso internacional ASELE*. [En línea: <file:///C:/Users/utilizador/Downloads/Dialnet-PlurilinguismoYEnsenanzaDeELEEnContextosMulticultu-562312.pdf>. Fecha de consulta: 14/09/2016].

CHÁVEZ, Carlos y ERAZO, Ángela (2014): “Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación”. [En línea: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/139>. Fecha de consulta: 01/11/2016].

CLUA JULVE, Esteve (2007): “Intercomprehension and Catalan: The EuroCom Project”. [En línea: <http://www.raco.cat/index.php/CatalanReview/article/view/File/310119/400133>. Fecha de consulta: 01/11/2016].

COOK, Vivian (2006): “Interlanguage, Multi-Competence and the problem of the Second Language”, *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, vol. 6, pág. 39-52.

DÍAZ, Ana (2013), *Falsos amigos*, Lisboa, LIDEL.

ESTEVE RUESCAS, Olga (2010): “Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0225.pdf. Fecha de consulta: 07/10/2016].

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1995): “Errores e interlingua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. [En línea: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>. Fecha de consulta: 12/08/2016].

----- (2002): “Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación”. [En línea: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>. Fecha de consulta: 02/09/2016].

GARCÍA MATA, Jorge (2005): “Transferibilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua (E/SL) a niños inmigrantes”, *Actas XVI Congreso Internacional ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo. [En línea:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0298.pdf. Fecha de consulta: 14/09/2016].

GONZÁLEZ, Federico J. (2004): *Reflexões de um espanhol em Portugal*, Lisboa, Publicações Don Quixote.

HAUGHT, John y MCCAFFERTY, Steven (2008): “Embodied language performance: drama and the ZPD in the second language classroom”, *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, Londres, Equinox.

HOFSTEDE, Geert (2003): *Culturas e Organizações. Compreender a nossa programação mental*, Lisboa, Edições Sílabo.

LANTOLF, James, POEHNER, Matthew (2014): *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*, Nueva York, Routledge.

LEIRIA, Isabel (1998): “Falemos antes de «verdadeiros amigos»”, *Para acabar de Vez com Tordesilhas*, Lisboa, Edições Colibri.

LIPSKI, John (2006): “Too close for comfort? The genesis of ‘Portuñol/ Portunhol’”. [En línea: <http://www.lingref.com/cpp/hls/8/paper1251.pdf>. Fecha de consulta: 31/07/2016].

MARNOTO, Rita (2002): “Viajar, confrontar, homologar: O Portugal de Montale e de Rigoni Stern”, *Visão de Portugal por estrangeiros*. [En línea: <http://hdl.handle.net/10316/13141>. Fecha de consulta: 15/09/2016].

MONTALTO, Donatella (1996): “Didattica della língua: dallo scritto all’orale. Una restaurazione?”. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0225.pdf. Fecha de consulta: 07/10/2016].

NEGUERUELA, Eduardo (2008): “Revolutionary pedagogies: learning that leads (to) second language development”, *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, Londres, Equinox.

ODLIN, Terence (1989): *Language Transfer*, Cambridge University Press.

OSMAN, Soraia, VALVERDE, Jenny (2012): *Léxico y Gramática para hablantes de português 1*, Madrid, SGEL.

PÉREZ, Noemí (2007): “La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes”. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_09.pdf. Fecha de consulta: 01/09/2016].

PINTO DE LIMA, José (2007): *Pragmática Linguística*, S/l, Caminho.

PONCE DE LEÓN, Rogelio (2007): “Focos y tópicos en contraste: consideraciones sobre la adquisición de procedimientos de focalización y topicalización en alumnos de español lusohablantes”, *Revista À Beira*, nº 6, pág. 57. [En línea: https://www.researchgate.net/publication/37650236_Focos_y_topicos_en_contraste_consideraciones_sobre_la_adquisicion_de_procedimientos_de_focalizacion_y_topicalizacion_en_alumnos_de_espanol_lusohablantes. Fecha de consulta: 07/10/2016].

SANZ JUEZ, Ángeles (2007): *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*, Madrid, SGEL.

SARAIVA, José Hermano (1992): *História concisa de Portugal*, Mira-Sintra, Publicações Europa-América.

SELINKER, Larry (1972): “Interlanguage”. [En línea: <https://pt.scribd.com/doc/88547455/Selinker-Interlanguage>. Fecha de consulta: 11/08/2016].

SIELOFF MAGNAN, Sally (2008): “The unfulfilled promise of teaching for communicative competence: insights from sociocultural theory”, *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, Londres, Equinox.

THOMASON, Sarah, KAUFMAN, Terrence (1988): *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. [En línea: https://books.google.de/books?hl=pt-PT&lr=&id=b_6OMfZ1QpUC&oi=fnd&pg=PR13&dq=kaufman+and+thomason+language+contact,+creolization,+and+genetic+linguistics&ots=xoYdRGzrOb&sig=rM8e_In

3S4ls6cBsF1DQzxd45CU#v=onepage&q=kaufman%20and%20thomason%20language%20contact%2C%20creolization%2C%20and%20genetic%20linguistics&f=false.

Fecha de consulta: 10/08/2016].

UNAMUNO, Miguel (2014): *Por tierras de Portugal y de España*, Madrid, Alianza Editorial.

Artículo sin autor:

“El 60% de los españoles, expuestos a niveles de ruido de tráfico perjudiciales” (2014). [En línea: <http://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-espana-paises-ue-mas-poblacion-expuesta-niveles-ruido-trafico-perjudiciales-60-20141219150342.html>. Fecha de consulta: 19/09/2016].

Enlaces referidos:

- www.infopedia.pt
- www.priberam.pt
- www.rae.es
- <http://www.dn.pt/portugal/interior/alunos-de-espanhol-quadruplicam-em-portugal-1318336.html>
- http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/alunos_portugueses_aprendem_cada_vez_mais_espanhol_e_menos_ingles_e_frances.html
- <https://www.youtube.com/watch?v=cI1slu2xZ54>
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm.

Anexo 1

Transcripción de la entrevista radiofónica

Entrevistador: Estamos ahora en compañía de un estudiante portugués Felipe Pena, que es de la Facultad de Economía de Porto en Portugal. Él vino a nuestro país para conocer un poco más acerca de las distintas enseñanzas que se dan justamente en Paraguay. Vamos a hablar con él. Felipe, un placer tenerte, un gusto, para que nos cuentes cuando viniste y cuáles eran tus objetivos al llegar a Paraguay.

Felipe: Yo he empezado mi viaje día desasete de julio e cuando me... cuando llegué a aeropuerto, por ejemplo, todo muy diferente, mucha confusión, muchas personas y de repente hay una persona que... era su responsabilidad me buscar en el aeropuerto e me pegó y dice 'Felipe', yo muy asustado dice '¿qué pasa?'... 'soy Fernando, de AIESEC' que es la organización con que estoy haciendo el intercambio e... yo 'ok', pegó en mis maletas y me levó, yo estaba muy asustado e después me quedé en casa de la profe María Helena García, que hasta ahora ten sido mi salvación aquí en Paraguay porque es mi madre, mi familia, e me mostra muchas ciudades, muchas cosas, fuemos a Encarnación, a las ruinas, cosas así e me gusta mucho Paraguay, es muy diferente de Europa, pero me gusta porque tiene una hospitalidad sul-americana muy característica.

Entrevistador: Felipe, cuéntame, ¿qué viniste a buscar en nuestro país, a aprender o a enseñar en la Universidad Nacional?

Felipe: Sí, cuando yo he empezado a pesquisar qué intercambio quería hacer yo tinga tres objetivos, que era ser algo muy lejos de casa, porque quería ser algo que me transformase, que me hieze crescer, para que yo pudiese tener uma experiencia que se quedase para toda mi vida y por tanto tenía que ser algo lejos. Quería aprender más español porque muchos negocios son hechos con España, que es perto de Portugal, e quería también hacer algo na área, nuna área de mi interés, área de marketing, e por tanto he empezado a pesquisar y Paraguay tiene parceria nacional con Portugal dentro de AIESEC. AIESEC es la organización. E por tanto me ha mostrado esa oportunidad e yo dice que claro, que venía e que quedaba muy contento con la oportunidad y fue lo que yo he pesquisado.

Entrevistador: Y encima, en este tiempo que estás en nuestro país, ¿qué pudiste ya aprender aquí en la facultad? ¿Qué clases tomaste? ¿Con quienes pudiste conversar ya?

Felipe: Sí, yo ahora estoy haciendo dos intercambios, dos pasantías, por así decir. Una y Ninguna, que es la oportunidad que AIESEC ha abierto para mí, e la segunda... mañana en gabinete de comunicación con prof. Lido e su equipo. Estoy gustando mucho de cada espíritu de politécnica porque tiene un espíritu muy emprendedurista, porque es muy similar en mi facultad porque en Portugal porque... mi facultad por ejemplo temos vinte organizaciones porque nosotros de economía temos un espíritu mucho de crear cosas y queremos hacer...transformar el mundo, por así decir, y aquí vosotros también tienen iso y me gusta mucho ese espíritu. E ahora me quedo en comunicación haciendo plan de marketing y quiero aprender di diseño con *photoshop*, *corel* y cosas así, ese tipo de programas.

Entrevistador: ¿Hasta cuándo te quedas, Felipe?

Felipe: Más un mes.

Entrevistador: Un mes. ¿Sería hasta el diecisiete de agosto?

Felipe: No, más un mes, me voy embora día uno de setembro.

Entrevistador: Uno de septiembre, un mes más todavía. Y ¿qué te gustaría conocer más de Paraguay?

Felipe: Voy a trece, catorce a las cataratas de Iguazu y me dicen ‘pero, ¿has visto imágenes?’ y parece una cosa muy linda y quero mucho ir porque Maria Helena me ha dicho que voy a sentir muy pequeño porque es mucha agua, mucha naturaleza y penso que voy a gustar mucho, es la cosa que ahora tengo ambición de ir.

Entrevistador: Perfecto, muchísimas gracias Felipe por haber acompañado en esta ocasión.

Anexo 2

ENTREVISTA A LA PROFESORA 1

- ¿Podrías presentarte brevemente y describir tu perfil educativo?

Mi nombre es G. y trabajo en Lisboa hace 5 años dando clases de español como lengua extranjera a portugueses en centros educativos privados y en empresas relacionadas con países de lengua española.

- En general, ¿cuál es el perfil de tus alumnos? ¿Qué les motiva a estudiar español?

Su perfil corresponde a edades que van desde los 13 hasta los 60 años (en su mayoría de 20 a 40 años), son estudiantes o profesionales. Su motivación en el caso de los estudiantes es que les piden español para su maestría, gusto personal (viajar o tener amigos españoles) o estudiar en España, y en el caso de los profesionales, su necesidad de tratar y negociar con empresas españolas, o bien la necesidad de comunicarse con colegas españoles.

- ¿Tus alumnos tenían conocimientos de español antes de empezar a estudiarlo contigo?

Por lo general sus conocimientos de español son de índole oral/auditiva, no, gramatical, es decir, consiguen hablar una mezcla debido a la proximidad de ambas lenguas. Ellos están acostumbrados a oír español, y no dudan en crear sus propias reglas para usarlo, como por el ejemplo el hecho de que la mayoría de las palabras hacen de la “o” = “ue” y de la “e” = “ie”, esta última más generalizada, como “vierde”, “estupiendo”,...incluso en algún caso al corregirlos dicen: “Ya sabe, G., son las reglas del *portuñol*, que llevo aprendiendo desde pequeño”.

- ¿Tus alumnos continúan sus estudios de español al acabar los cursos de nivel inicial?

Por lo general, sí. Les gusta España y lo español. Las clases les parecen interesantes y además esto les ayuda a mejorar el Currículum en vistas a la búsqueda de trabajo en el extranjero, por tanto, sí, continúan, y lo más habitual es que sea hasta intermedio 2 (B2) como mínimo...

- ¿Cuál es el índice de asistencia a las clases? En cualquier de los casos, ¿cuál piensas que es el motivo?

El índice de asistencia es muy alto en las clases privadas, me atrevería a decir que total, es muy raro que falten, se muestran muy interesados. Quizá en las empresas faltan un poco más, pero es por motivos de trabajo, como reuniones o viajes, y en el peor de los casos, porque se les ha olvidado.

¿El motivo? Supongo que en los estudiantes el hecho de ser clases pagadas debe influir, en cambio en los profesionales, debe ser que hay un control, aunque creo que esto se da solo al principio ya que después continúan.

Principalmente creo que es porque les gusta y encuentran que es muy curiosa la diferencia entre el portugués y el español.

[Una vez pregunté a una señora de nivel Intermedio de unos cincuenta y tantos años por qué estudiaba español, y contestó: *“Hay personas que van al gimnasio, bailan, viajan,...pues yo vengo aquí, para hacer ejercicios también, ejercicios mentales, aprendo, y además me divierto, se me pasan las horas volando”*.

Un chico de catorce años me dijo que le gustaban mucho más las clases de Español que de otra lengua, él decía: *“ Es que los profesores de Portugués son muy viejos siempre y muy aburridos, los de inglés son muy muy serios, en cambio los profesores de español que siempre tuve no son tan viejos y son muy divertidos”*]

-¿Intentas hacerles ver a tus alumnos la dificultad real del español desde el inicio, a pesar de la proximidad entre los idiomas?

No, en ningún momento. No considero que haya más dificultad para ellos en el aprendizaje del español de la que pueda haber en otra lengua, y si la hubiera no se la hago ver, ellos solos se van dando cuenta por ellos mismos de sus dificultades individuales, y las superamos de forma divertida y como un desafío.

La forma de hacerles ver que no tiene mucha dificultad es mostrarles las mías desde mi punto de vista como española en una ciudad portuguesa y su lengua y ellos el suyo como portugueses, esto me ayuda además a que se identifiquen conmigo y adquieran confianza para hablar, así mejoramos su oralidad, que es la competencia a la que tienen más miedo.

Por ejemplo, en el caso de los falsos amigos, cuento historias vividas por mí o por antiguos alumnos cuando entraron en contacto con la lengua portuguesa o española, posteriormente ellos me cuentan también algunos casos con el español u otras lenguas, y además me dicen que me anime a descubrir más sobre Portugal. Lo hacemos un desafío mutuo

- ¿Qué tiene más peso en tus clases: la oralidad o la escritura/lectura?

Su dificultad reside principalmente en la escritura y la oralidad. Actualmente la mayoría de mis cursos son Iniciales, depende de si es el primer nivel o el segundo de Inicial le doy mayor importancia a una o a otra. En el primer nivel, siempre se muestran un poco tímidos, por lo que me dedico principalmente a explicarles cuándo escribir las determinadas letras del alfabeto y la gramática para comenzar a escribir bien, poco a poco, voy introduciendo léxico (algunos falsos amigos, les encantan, y la evolución de las palabras, explicar su origen) y les aclaro que es muy importante, quizá más, saber qué palabras son iguales en español y portugués, porque en la oralidad es donde más fallan, ya que dudan. Al final del primer inicial ya hablamos un poco más. Y en Inicial dos, la oralidad va ganando peso, ya pueden contar más cosas gracias al aprendizaje de los pretéritos y al aprendizaje de lo básico en gramática.

En los niveles intermedios prima la gramática/escritura y oralidad, y en los avanzados, la oralidad, lectura y escritura.

- ¿Qué materiales usas en tus clases?

Depende de la escuela para la que trabaje son unos fijos, u otros. Generalmente es en papel, como completar espacios, que es lo clásico, y sobre todo ejercicios en los que las frases o textos están en *portuñol* y deben corregirlos, para así tener una actitud crítica con respecto a la lengua. Audios: canciones o diálogos, Textos: Sobre cultura española o noticias de actualidad. Portátil para en avanzados ver documentales o películas

- ¿Cómo abor das la enseñanza de la gramática? ¿Qué aspectos son los que suponen más dificultad a tus alumnos? ¿Y en cuanto al léxico y a la fonética?

- Después de algunos años viviendo en Portugal, y ya habiendo dado muchísimas formaciones, ya me son familiares los errores más frecuentes en el aprendizaje de la lengua española para los portugueses y, la mayoría son derivados del *portuñol*. La gramática la explico de forma convencional, quizá con trucos que les ayude a recordar ciertas cosas, reglas nemotécnicas, anécdotas por el mal uso...y les hago mucho hincapié finalmente en los errores más frecuentes y que nunca deben usar.
- Lo más difícil para ellos es el aprendizaje de verbos irregulares, principalmente del Pretérito Perfecto Simple, el uso del subjuntivo después de Oraciones Finales y Condicionales y el orden de los Pronombres átonos.
- En cuanto al léxico, sinceramente, todos los alumnos quedan impresionados con los falsos amigos, por tener un significado en ocasiones muy diferente, pero quizá esto hace que lo aprendan o traten de estudiarlo mucho mejor. Creo que la mayor

difficultad se da en el léxico que es igual, porque simplemente no lo estudian, pues lo reconocen.

- En cuanto a Fonología su dificultad está en la pronunciación de la “r” y la entonación de frases, pero a lo largo de cada nivel se ve cómo evolucionan notablemente.

- A nivel pragmático, ¿cuáles son las dificultades de tus alumnos?

Los alumnos no tienen, en realidad, mucha dificultad a nivel pragmático, ya que en este sentido, sí somos muy parecidos. Quizá si tuviera que decir algo diría que la diferencia es cultural, como el hecho de no entender que seamos tan informales en algunos contextos, el no entender a los españoles cuando hablan a la vez y de diferentes temas,... Igualmente a partir de Inicial 2 (A2), que es cuando ya pueden desarrollar frases de manera correcta, e incluso conversaciones un poco más avanzadas, comenzamos a hacer role-plays, desde imaginar encuentros fortuitos e informales a hacer llamadas telefónicas, reclamaciones, entrevistas de trabajo, etc. Después, conforme vamos avanzando en niveles, pongo programas, canciones, películas españolas... (empiezo con subtítulos hasta que los voy eliminando, al igual que pongo en ocasiones programas como "El club de la Comedia" donde se infieren determinadas situaciones, se tratan dobles sentidos, y se puede entender "lo español", además, me viene bien, ya que hay un abanico muy amplio de personajes de muchas partes de España, y así pueden escuchar los diferentes dialectos).

- ¿Piensas que las dificultades tienen que ver con su lengua materna y/o son otros los motivos?

No, no creo que tengan que ver con la lengua materna, creo que su dificultad radica en que cuando ven películas españolas, hablan con españoles o, en general tienen algún contacto con lo español, lo entienden sin problema, por eso asumen que la lengua es fácil y llegan a sus propias conclusiones de cómo es la lengua. Después estas conclusiones son llevadas a la práctica, y sienten en cierta forma que nosotros los entendemos, es así como adquieren ciertos “vicios”. Y estos “vicios” son los difíciles de eliminar.

- ¿Comparas el español con el portugués en tus clases?

Casi siempre. Mi enseñanza con los portugueses se basa principalmente en estudiarlo de forma contrastiva, esto consiste en enseñar las diferencias, y mostrarles por qué han aparecido ciertas transferencias entre lenguas, las cuales tenemos que eliminar desde un

punto de vista crítico. Nuestro trabajo en clase se basa principalmente en la discriminación de esas diferencias, ya que nos hacen equivocarnos (ej. el género del sustantivo)

- ¿Hablas español todo el tiempo en tus clases? ¿Y tus alumnos?

Sí, todo el tiempo. Trato de explicar el léxico definiéndolo de forma más sencilla, creo que esto es lo mejor. Acostumbro a preguntarles a continuación cómo sería en portugués y al responderme confirmo que me han entendido.

Ellos también. Claro, al principio hacen una mezcla o se puede decir que hablan en *portuñol*, pero les voy corrigiendo y vamos avanzando.

Su dificultad principal en clase es la oralidad, como ellos dicen “no da tiempo a pensar”, pero lo genial desde mi punto de vista, es que pasan por muchas fases: timidez al hablar, *portuñol*, hablar pero dándose cuenta de los errores, hablar e inmediatamente corregirse, hablar correctamente sustituyendo rápidamente los elementos en los que dudan, y ya, hablar casi con total normalidad.

Claro, eso en clase..., sin embargo, he de decir que yo a diferencia de muchos de mis compañeros de profesión no trato de hablar más despacio de lo normal, no trato de vocalizar demasiado,...sí, tal vez los alumnos en la primera clase se asustan un poco y piensan que hablo rápido, demasiado para ellos. Lo hago por muchos motivos, pero uno de ellos es que cuando van a España, regresan diciendo que a veces no entendían bien a los españoles porque hablaban muy rápido, incluso cuando llegué a la determinación de hablar natural, decían que hablaban mucho más rápido que yo, y no los entendían, porque además los españoles también hablaban todos a la vez.

- ¿Podrías darme algún consejo, ya que no tengo experiencia como profesor de ELE?

No sé si soy la más apropiada para eso, la verdad, pero creo que lo fundamental es que te guste, a mí me encanta, creo que cuando esto es así se nota y lo notan. Debes hacer la clase tuya y sentirte cómodo. Intenta que en clase haya cierta conexión emocional, yo interactúo, doy ejemplos prácticos, comparto experiencias, e incluso añado un poco de humor, todo esto a la vez que aprendemos, creo que es la mejor forma de recordar en muchos casos un exceso de información, todo esto, por supuesto, teniendo muy claros tus objetivos para no divagar, y siendo lo más claro posible.

- ¿Tienes en cuenta las diferencias culturales en tus clases? ¿Cuáles son las diferencias que te llaman más la atención? ¿Y a tus alumnos?

Sí, claro, las tenemos presentes y opinamos y discutimos sobre ellas. No sé si tal vez te refieres a las que me llaman más la atención de ellos en clase, si es así podría ser el que sean muy educados, (*me llamarían por el título de profesora y de usted si no les dijera que me llamasen G., a los niños de 14 les cuesta*), te dicen gracias por todo, levantan la mano para preguntar y responder si son jóvenes, suelen ser puntuales en las entregas de los trabajos y, estudian mucho.

Un poco más concretamente, he de destacar que me llama mucho la atención el que cuando les preguntas algo, siempre responden, más tímidamente o no, siempre lo hacen no se quedan callados, y arriesgan, esto es muy práctico, porque les puedes corregir y así mejorar la oralidad, pero también se puede dar que lo digan bien o acierten, esto les motiva porque se dan cuenta de que están aprendiendo, y si no, descubren qué les ha hecho decirlo bien. (Esto no ocurre con otros extranjeros, y mucho menos con los españoles, que no hablan por vergüenza a sentirse ridículos)

- ¿Cómo es en general el conocimiento metalingüístico de la lengua materna de tus alumnos?

¡Uff! El conocimiento metalingüístico de mis alumnos es muy escaso, a no ser que sea profesor de lenguas o relacionado, incluso en alumnos jóvenes. A la mayoría en principio no les interesa, pero trato de explicarles que es importante que pongamos nombres para aprender y así seguir una especie de sistema. Me han llegado a decir “G., ¿esto me sirve para portugués?” “G., ¿y para qué quiero saber qué es un sustantivo y que esto es un pronombre? Eso no es importante, yo lo que quiero es hablar” “¿Qué es un sustantivo?”

Claro, yo no les digo como se hace en España preguntas sobre qué son, sino que tienen que saber reconocer ciertos elementos sobre todo para escribir bien. Y yo tengo que nombrarlos de alguna forma para saber que lo entienden bien, y es así como van aprendiendo la lengua.

- ¿Hay algún comentario más que te gustaría añadir?

Creo que lo que me llevó a ser profesora fue la dificultad de entender a algunos profesores cuando era estudiante, me parecía muy difícil lo que explicaban, pero cuando llegaba a comprenderlo encontraba que había formas más fáciles de hacerlas entender. Yo trato de averiguar cuál es la forma más fácil y observo las dificultades de mis alumnos, así como lo que les motiva. Para mí, el mejor profesor es aquel que es capaz de sentir empatía por sus alumnos, y esto conlleva muchas cosas, pero fundamentalmente es llegar a todos con las explicaciones, ser muy, muy claro, y no

olvidar que en muchos casos, o están cansados, o tienen sueño... es por eso que creo que hay que ser ameno, cautivarlos, y por qué no, ser amigo.

Anexo 3

ENTREVISTA A LA PROFESORA 2

- ¿Podrías presentarte brevemente y describir tu perfil educativo?

Soy portuguesa y doy clases de portugués en Málaga. Cursé Lenguas, Literaturas y Culturas con especialidad de portugués y español. Luego cursé un máster en enseñanza de portugués como lengua extranjera y vine a hacer las prácticas del máster en la EOI de Málaga como lectora. Al año siguiente, trabajé allí de nuevo como auxiliar de conversación, así como en un instituto público. Actualmente, doy clases particulares de portugués. En cuanto a mi experiencia como profesora de español, fui profesora de un curso de verano en la Universidad de Oporto, en julio.

- ¿Cuál fue el perfil de tus alumnos en esa experiencia como profesora de español?

Ese curso de verano estaba dirigido a niños y adolescentes, por lo que tuve alumnos entre los 10 y los 16 años. Todos eran portugueses y estaban haciendo ese curso por interés personal suyo y de los padres. Era una clase de ocho alumnos y se impartía el nivel inicial.

- ¿Tus alumnos tenían conocimientos de español antes de hacer ese curso?

Algunos sí, lo habían estudiado en el instituto. Pero la mayoría no.

- ¿Intentaste hacerles ver a tus alumnos la dificultad real del español desde el inicio, a pesar de la proximidad entre los idiomas?

Realmente no, porque no quería que perdieran la motivación y el interés.

- ¿Qué materiales usaste en ese curso?

Usé materiales de elaboración propia. Era un curso de español dirigido a niños y adolescentes que estaban de vacaciones, por lo que preparé actividades lúdicas como juegos de tablero, juegos de memoria y de tarjetas. El objetivo era que aprendieran español y se divirtiesen a la vez, así que me preocupé por que las clases fueran dinámicas. No les di muchas hojas con ejercicios, sino que intenté que aprendieran hablando y jugando.

- ¿Cómo abordaste la enseñanza de los distintos aspectos lingüísticos?

En cuanto a la gramática, les enseñé algunos verbos regulares e irregulares en presente de indicativo para que pudieran hablar y comunicar en un nivel de subsistencia. Les enseñé también los saludos y despedidas y estructuras básicas para mantener una conversación sencilla. La hora, los colores, las descripciones físicas, los números... Intenté que usaran todo el vocabulario que iban aprendiendo en las conversaciones entre ellos, para que lo adquiriesen a través del uso y no simplemente de la memorización de las palabras escritas en la pizarra.

**- ¿Qué aspectos pudiste ver que causaban más dificultad a tus alumnos?
¿Coinciden con los problemas que tenías tú y tus compañeros cuando fuiste alumna de español?**

Me di cuenta de que algunos tenían mucha dificultad para pronunciar la doble R. Yo no tuve nunca dificultad para pronunciarla cuando era alumna, pero recuerdo que algunos compañeros de la carrera sí que tenían, pero no muchos. Mis alumnos seseaban todos los primeros días, lo que era predecible, porque en portugués no tenemos el sonido /θ/. Tras explicarles la diferencia entre la S y la C/Z, días después me di cuenta de que algunos seguían seseando y otros empezaron a cecear. Sólo había una alumna que lo pronunciaba todo correctamente. No recuerdo tener dificultad para distinguir los sonidos, pero es verdad que el sonido /θ/ no le sale naturalmente a un portugués y por eso el seseo le es más fácil. En cuanto al léxico, el gran problema fueron los falsos amigos. Ruivo/ rubio. Esquisito/ exquisito. Por ejemplo. Esta cuestión es complicada porque provoca malentendidos, como ya me pasó a mí. Recuerdo una anécdota que me pasó en casa de una amiga. Su novio había cocinado lentejas y me invitó a comer con ellos. Al final, le di las gracias y le dije que sus “lentillas” estaban muy buenas. Empezó a reírse y yo me di cuenta de lo que había dicho. Otra cuestión que da problemas a un portugués es el uso de los pronombres de complemento directo e indirecto, que usáis mucho en español y que nosotros apenas usamos en portugués. También recuerdo problemas con el uso del pretérito indefinido y del pretérito perfecto, cuyos usos son diferentes en ambos idiomas. Y la cacofonía, claro, siempre tendremos problemas con eso, mis alumnos y yo, porque no apreciamos que realmente exista una cacofonía en el hecho de haber dos vocales seguidas iguales.

- ¿Piensas que esas dificultades tienen relación con vuestra lengua materna?

Sí, claro. Cuando hablas español siempre te apoyas en el portugués, porque sabes que las estructuras y las palabras, si no son iguales, son muy parecidas en la mayoría de los casos.

- ¿Comparaste el español con el portugués en esas clases?

Sí, había que hacerlo. Yo lo hago también en mis clases de portugués para hispanohablantes. Por mi experiencia, hacer el contraste te ayuda a entender las diferencias y a evitar errores, a veces. Como alumna, recuerdo que comparar los idiomas y enfocarme en las diferencias me ayudaba a aprender más rápidamente. Claro que a veces pasa también que cambias lo que es igual, pero eso es otro problema.

- ¿Cómo era en general el conocimiento metalingüístico de la lengua materna de tus alumnos?

Muy bueno, no tuve ningún problema que fuera debido a la falta de conocimiento metalingüístico.

- ¿Hablaste español todo el tiempo? ¿Y los alumnos?

Casi todo el tiempo. No hablé español cuando estábamos preparando una obra de teatro, pero en las clases y los juegos siempre hablé en español. Los alumnos se esforzaban por hablar en español conmigo, pero entre ellos hablaban casi siempre en portugués.

- Como profesora de idiomas afines, ¿qué tiene más peso en tus clases: la oralidad o la escritura/lectura?

Depende del objetivo del alumno. Sí el alumno quiere aprender portugués por interés personal, porque le gusta Portugal e ir allí de vacaciones, yo tengo que prepararlo en todas las destrezas, para que pueda comunicarse, entender lo que le dicen, entender lo que lee y saber escribir. Lo mismo si el alumno quiere preparar un examen, tú tienes que prepararlo para todas las destrezas. Por otra parte, tuve alumnos que necesitaban aprender portugués por cuestiones de trabajo y lo necesitaban prácticamente sólo para enviar correos a empresas en Portugal. Su objetivo era escribir correctamente y en un registro formal en portugués, por lo que ellos mismos no tenían tanto interés en practicar la oralidad. En estos casos, tú como profesor te adaptas a lo que el alumno necesita.

- Como portuguesa, alumna de español y profesora de ambos idiomas, ¿podrías darme algún consejo?

Es fundamental tener un alto nivel en ambos idiomas y, por muy difícil que sea, intentar no mezclarlos, porque eso es un problema a la hora de dar la clase. Se te olvidan palabras, confundes estructuras y no detectas los errores. Lo que yo hago para combatir eso es leer mucho en ambos idiomas y esforzarme por hablar los dos todos los días. Y, claro, pedir que te corrijan si dices algún error, incluso en tu lengua materna. Nunca

sabremos todo del otro idioma y tampoco del nuestro. Es imposible que lo sepamos todo y que seamos “el bilingüe perfecto”. Pero nunca debemos dejar de intentarlo.

- Vives en España desde hace tres años. ¿Cuáles son las diferencias culturales que te llaman más la atención?

Recuerdo que cuando vine a España había varias cosas que me molestaban o sorprendían, pero después me acostumbré a todo eso. Ya lo sabía antes de venir, pero realmente me di cuenta de que el ruido me molestaba. La gente en la calle habla muy alto, en las terrazas, en los supermercados, en todas partes. Hace unos días estaba hablando con un amigo y le comenté que todavía me sorprendía que la gente en las cafeterías gritara para llamar al camarero cuando éste no está cerca. En Portugal, si quieres llamar al camarero haces un gesto y si no te ve, esperas. Si, al cabo de un rato, todavía no te ha visto, vas a la barra, no gritas. Otro ejemplo, en la playa. Veo que aquí la gente habla alto en la playa y eso me molesta porque, para mí, la playa es un sitio para relajarme y descansar. Recuerdo que hace unos años estaba en una playa en Portugal y a mi lado estaba un padre con dos niños pequeños. En un determinado momento, no recuerdo porqué, los niños se pelearon y empezaron a llorar. Él intentó calmar a los niños y, como no lo conseguía, al cabo de unos minutos recogió las cosas y se fue, para no molestar a los demás que estaban en la playa. Eso no pasaría nunca en España. Por lo menos, nunca lo he visto. En cuanto a las formas de tratamiento, en España se tutea a casi todo el mundo y en Portugal no. Ya lo sabía antes de venir a España, así que cuando llegué no fue un choque. Pero recuerdo un día, de niña, cuando mi familia y yo fuimos a Vigo, mi madre estaba en una tienda y la dependienta la estaba tuteando. Nadie lo hace en Portugal. Tú no puedes nunca tutear a una persona que no conoces, a no ser que sea un niño o que haya una diferencia de edad muy grande. Por tanto, eso me pareció una falta de respeto y le dije a mi madre que la dependienta la había tuteado. Mi madre me contestó ‘Em Espanha é assim.’, y esa fue la primera vez que tuve contacto con esa diferencia. Más tarde, en el instituto, donde aprendí español por primera vez, la profesora nos dijo que la tuteáramos cuando hablásemos en español y eso fue otro choque. En Portugal tutear a un profesor es faltarle al respeto y ninguno de mis compañeros pudo tutearla nunca porque nos parecía maleducado. Lo mismo pasó en el primer año de la carrera, cuando la profesora nos dijo que la tuteáramos y que le llamásemos Andrea. Todos le llamábamos ‘profesora’ al principio, porque decir su nombre propio nos parecía lo más maleducado que puede haber. Pero a ella no le gustaba. Tutear y llamar por el nombre propio a un profesor universitario es algo muy

surrealista para un portugués. Sí, somos clasistas en algunas cosas, pero para mí es una cuestión de falta de educación. Es cultural, me cuesta tutear a una persona que no conozco y si es a un profesor, más aún. Otra cosa que se me ocurre son las despedidas por teléfono, que en Portugal son largas y repetitivas y en España todo el mundo se despide con dos palabras. Eso sería una falta de educación en Portugal, tienes que dedicarle algo de tiempo a despedirte de la persona.

- ¿Hay algún comentario más que te gustaría añadir?

Creo que Portugal todavía es muy desconocido para los españoles. Soy consciente de que muchos españoles ya conocen Lisboa y Sintra, pero la mayoría no conoce nada más que esas dos ciudades. Portugal es mucho más que eso y me gustaría que los españoles conocieran mejor a sus vecinos. A los portugueses les gusta conocer españoles y hablar con ellos porque casi todos piensan que el español disfruta más de la vida y es, en general, una persona muy divertida. Me gustaría que esto ocurriese también al contrario y que los españoles tuvieran interés en que nos conociéramos.