



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESPAÑOL: LINGÜÍSTICA, LITERATURA
Y COMUNICACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS CONTRASTIVO DE FALSOS COGNADOS
VERBALES EN ESPAÑOL DE ESPAÑA Y PORTUGUÉS
DE BRASIL. UNA APROXIMACIÓN A SU ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE**

Presentada por Rubiane Maria Torres de Souza
para optar al grado de
Doctor/a por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Cristina Vela Delfa

En frases y verbos...

En cinco frases...

“O homem mais sábio que conheci em toda a minha vida, não sabia ler nem escrever.” - José Saramago ... a mi padre.

“Na barriga da mãe, não se tece apenas um outro corpo. Fabrica-se a alma.” – Mia Couto ... a mi madre.

"Pies, ¿para qué os quiero? ¡Si tengo alas para volar!". Frida Kahlo ... para mí.

“Aunque hablara las lenguas de los hombres y de los ángeles (...) si no tengo amor, nada soy.” - Corintios 13-1-13... a mi Jesús y a mi Javi.

"Solo el que intenta lo absurdo es capaz de conseguir lo que parecía imposible" - Miguel de Unamuno. ... a mí y a los míos.

En cinco verbos...

Acordarse siempre de todo lo aprendido. No *borrar* ideas e intentar *cazarlas* y *buscar* entre las diferencias y las falsas similitudes cómo mejor *explotar* los distintos usos de los verbos para que no sea falso el aprendizaje y *lograr* el uso adecuado de los falsos amigos verbales.

Agradecimientos

Faltan palabras para describir todo lo que siento y poder agradecer...

Primero de todo, a Dios y mis protectores por haber permitido llegar hasta aquí y seguir caminando.

A mis padres que me enseñaron que más que andar, yo podía volar.

A mi marido Jesús y a mi hijo Javier por su amor, cariño, apoyo y paciencia en los momentos de ausencia, muuuucha paciencia.

A mi familia, en especial a mi hermana Nubiane (mi “pretinha”), a mi mana de corazón, Cleu, y a mi comadre Paula.

A la Agencia Española de Cooperación Internacional-AECID, por hacer posible mi sueño.

A las personas que me apoyaran antes de venir y me incentivaron a navegar por otros mares y lares.

A la Universidad de Valladolid y los profesores y profesoras que tan bien me acogieron y enseñaron.

A mi primera directora Dra. María del Carmen Hoyos Hoyos por su enseñanza, su ayuda y cariño siempre.

A mi tutora Dra. María Ángeles Sastre Ruano por su enseñanza y su trabajo de apoyo, entre dudas y dudas.

A mi segunda directora Dra. Cristina Vela Delfa por su ayuda, sus palabras, su apoyo y paciencia.

A mis amigos y a todos que directa o indirectamente me han ayudado con sus palabras y apoyo a llegar hasta aquí.

ÍNDICE

RESUMEN	8
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL	17
CAPÍTULO 1- PORTUGUÉS Y ESPAÑOL EN CONTEXTO	18
1.1-PANORAMA ACTUAL DE LAS DOS LENGUAS	18
1.1.1-Las dos lenguas y sus institutos de cooperación y promoción	21
1.1.2- Exámenes de certificación en el ámbito de portugués y español.....	24
CAPÍTULO 2 - LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL: PASADO, PRESENTE Y FUTURO	30
2.1 - EL INTERÉS POR EL IDIOMA	30
2.2- LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL	39
2.2.1- La educación en Brasil: legislación y enseñanza de idiomas.....	41
2.2.2- Creación de la ley específica para la enseñanza de español.....	48
2.2.3 Situación actual del español en Brasil.....	59
2.2.4- Aplicación de las pautas del MECR y del PCIC en Brasil	65
2.3- EL ESPAÑOL EN LOS DISTINTOS NIVELES DE LA ENSEÑANZA EN BRASIL	68
2.4 - LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN BRASIL	76
2.4.1 – Formación de docentes de español en el estado de Ceará.....	79
2.4.2- Formación complementaria para docentes	81
2.4.3- La Formación en ELE y la implantación de la Ley del español.....	83
2.4.3.1 - Formación y oportunidad de trabajo en el área de ELE	85
SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL SISTEMA VERBAL DE ESPAÑOL DE ESPAÑA Y PORTUGUÉS DE BRASIL	90
CAPÍTULO 3 - LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA	91
3.1-LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA: ASPECTOS GENERALES	91
3.2-ANÁLISIS CONTRASTIVO	94
3.3- ANÁLISIS DE ERRORES	99
3.4.- INTERLENGUA.....	104

3.5- FOSILIZACIÓN.....	108
CAPÍTULO 4- LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y ENSEÑANZA DE VERBOS	112
4.1- Algunas consideraciones sobre la lingüística contrastiva.....	112
4.2- Aportaciones de la lingüística contrastiva en un caso concreto de investigación.....	114
4.3- Aportaciones de la lingüística contrastivo en un caso concreto de investigación.....	115
CAPÍTULO 5- PORTUGUÉS Y ESPAÑOL: CONSIDERACIONES ENTRE DOS LENGUAS PRÓXIMAS	118
5.1- EL CARÁCTER CONSERVADOR COMO CONTRASTE	118
5.2- PANORÁMICA HISTÓRICA DE LOS VERBOS EN CONTRASTE PORTUGUÉS-ESPAÑOL.....	119
CAPÍTULO 6- EL SISTEMA VERBAL COMO BASE PARA EL ESTUDIO DE LOS FAV	125
6.1 - EL VERBO EN GRAMÁTICAS	126
6.2 - LOS SISTEMAS VERBALES DEL ESPAÑOL Y PORTUGUÉS: DIFERENCIAS Y SIMILITUDES	130
6.2.1- <i>Modos verbales</i>	133
6.2.2- <i>Tiempos verbales</i>	137
6.3-PARADIGMA VERBAL: MODELO DE CONJUGACIÓN VERBAL.....	144
TABLA 10 – CUADRO RESUMEN VERBOS PORTUGUÉS/ESPAÑOL	146
CAPÍTULO 7- DIFICULTADES Y ERRORES DEL ALUMNADO LUSOHABLANTE EN ELE.....	147
7.1 - DIFICULTADES DEL ALUMNADO LUSOHABLANTE EN ELE.....	147
7.1.1- <i>Dificultades de los estudiantes brasileños de ELE con los morfemas verbales</i>	148
7.1.2 - <i>Dificultades de los estudiantes brasileños de ELE con los tiempos verbales españoles</i>	149
7.1.3 - <i>Dificultades con los modos verbales para estudiantes brasileños de ELE</i>	152
7.1.4 - <i>Dificultades de los estudiantes brasileños de ELE con las voces verbales</i>	153
7.1.5 - <i>Posibles dificultades con el aspecto verbal para estudiantes brasileños de ELE</i>	153
7.2 - POSIBLES ERRORES EN EL USO DE VERBOS POR ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE ELE	154
7.2.1 - <i>Posibles errores en distintas conjugaciones por estudiantes brasileños de ELE</i>	155
7.3 - EJEMPLOS DE ESTUDIOS SOBRE ERRORES Y DIFICULTADES DEL ALUMNADO EN CONTRASTE PORTUGUÉS-ESPAÑOL....	161
TERCERA PARTE: LOS FALSOS COGNADOS VERBALES EN ESPAÑOL DE ESPAÑA-PORTUGUÉS DE BRASIL	164
CAPÍTULO 8 - VERBOS FALSOS COGNADOS EN EL CONTRASTE ESPAÑOL-PORTUGUÉS	165
8.1 - VERBOS FALSOS COGNADOS: MARCO TEÓRICO	167
8.1.1- <i>El léxico y su adquisición en la enseñanza-aprendizaje de idiomas</i>	167
8.1.2 - <i>El léxico en el MCER</i>	171
8.2 - DELIMITACIÓN Y DEFINICIÓN DE LOS CONCEPTOS DE FALSOS AMIGOS Y FALSOS COGNADOS	175
8.2.1 - <i>De la definición a la clasificación</i>	179

8.3 - FALSOS COGNADOS VERBALES: ALGUNOS EJEMPLOS EN CONTRASTE.....	183
8.3.1 - Falsos cognados estructurales	183
8.3.1.1 - Falsos amigos estructurales: el caso de la forma -ra	185
8.3.2 - Falsos cognados lexicales.....	192
8.3.3 - Falsos cognados en contraste español-portugués	193
8.4 - LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS FALSOS COGNADOS ESPAÑOL-PORTUGUÉS	196
8.4.1 - Algunos materiales analizados	197
8.4.1.1 - “Gramática contrastiva del español para brasileños” (Moreno y Fernández: 2007)	198
8.4.1.2 - “Armadilhas da língua espanhola – “Falsos amigos” – convergências – divergências – ambigüidades – equívocos”. (Masip 2013)	200
8.4.1.3 - “Falsos amigos portugués-español/español-portugués” (Díaz Ferrero: 2013)	201
8.4.2 - Diccionarios específicos.....	203
8.4.2.1 - Diccionario de Falsos Amigos Português-Espanhol/Espanhol-Português	205
8.4.2.2 - Diccionario de falsos amigos portugués-español – DiFaPE.....	207
CUARTA PARTE: UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS FALSOS COGNADOS VERBALES EN ESPAÑOL DE ESPAÑA-PORTUGUÉS DE BRASIL	213
CAPÍTULO 9 - PROPUESTAS Y SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES.....	214
9.1 - METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA	214
9.1.1 - Método Gramatical.....	215
9.1.2 - Método Audio-lingual	216
9.1.3 - Otros Métodos	217
9.1.3.1 - Enfoque Comunicativo	218
9.1.3.2 - Enfoque por tareas.....	220
9.1.3.3 - De lo tradicional a lo más actual.....	222
9.2 - CONSIDERACIONES GENERALES E IDEAS	224
9.3 - CONSIDERACIONES, IDEAS Y EJEMPLOS DIRIGIDOS A FCV.....	226
9.4 - PROPUESTAS DIDÁCTICAS	227
9.4.1 - Propuesta didáctica 1: curso “Verbos falsos cognados” con TICs	229
9.4.2. - Propuesta didáctica 2: Falsos amigos verbales - “Verbos, frases y una canción”	233
9.4.3. - Propuesta didáctica 3: Mini tareas para FCV	238
CONCLUSIONES.....	243
REFERENCIAS	248
ANEXOS	270
TABLA 1 - PARADIGMAS VERBALES.....	271

TABLA 2 - LA FORMA VERBAL -RA EN ACTOS DEL HABLA	311
TABLA 3 - "ARMADILLAS DE LA LENGUA ESPAÑOL"	316
TABLA 4 - VERBOS FALSOS AMIGOS EN EL MCER	349
TABLA 5 - FALSOS AMIGOS VERBALES EN EL DICCIONARIO DIFAPE	356
TABLA 6- FCV ELEGIDOS.....	368
DADOS 1 – ASIGNATURAS LETRAS-ESPAÑOL -UECE	377
DADOS 2- ASIGNATURAS LETRAS-ESPAÑOL - UFC.....	379

ÍNDICE DE IMÁGENES Y TABLAS

-TABLAS (en el texto)

Tabla 1- Certificados de portugués y español con referencia a los niveles del MCER.

Tabla 2- Publicaciones dirigidas a la preparación del DELE

Tabla 3- Resumen de datos de la LDB

Tabla 4- Resumen de datos de profesores existentes y estimativa de demanda

Tabla 5 – Cuadro resumen metodologías

Tabla 6- Concepto de “erro” – cuadro resumen de Landriault (1980:86)

Tabla 7 – Muestra de Tabla MCER

Tabla 8 – FVA en Ferreira Monteiro

Tabla 9 - Resumen datos diccionarios

Tabla 10 – Cuadro resumen verbos Portugués/Español

IMÁGENES (en el texto)

Imagen 1- Gráfico razones para aprender idiomas – Fuente: International Association of Language Centres (2018)

Imagen 2-Datos del Anuario 2006 - página 25

Imagen 3 - Datos del Anuario 2015 - página 22

Imagen 4 - Datos del Anuario 2023 - página 33 (con datos de la enseñanza universitaria)

Imagen 5 – Anuncio Español antiguo

Imagen 6- Equivalencia entre el sistema educativo de España y de Brasil

Imagen 7- Datos del español en Brasil 1 (Fuente: INEP)

Imagen 8 – Cuadro resumen Lingüística aplicada

RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene por objetivo principal el estudio de los falsos cognados verbales en contraste portugués-español en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE).

Está pensado y dirigido a la enseñanza de ELE en Brasil, más concretamente, a estudiantes universitarios de la carrera de Letras-español, por su doble perfil como aprendientes de español y futuros profesores de este idioma.

Para ello, debido a la extensión del país, se eligió como base el estado de Ceará para la observación de datos en cuanto a la enseñanza del español, formación de profesores, enseñanza de verbos, y posible aplicación didáctica de actividades.

Para la justificación teórica, se han revisado las aportaciones de distintos autores, Sabino (2006), Humblé (2005-2006), Durão (1998, 1999 y 2014), Ferreira Montero (2007 y 2011), Ceolin (2003), Díaz Ferrero (2013), Masip (1999 y 2013), entre otros, a fin de cotejar la definición y la clasificación de los falsos amigos, para luego observar la presencia de los verbos en su doble condición gramatical y lexical. A partir de esta fundamentación se han planteado algunas propuestas didácticas para su enseñanza-aprendizaje en ELE y PLE, adaptadas al contexto de alumnado universitario brasileño de profesores de español en formación.

La tesis se estructura en tres partes, divididas en nueve capítulos en los que se recoge tanto una visión panorámica de los dos idiomas hasta un repaso la enseñanza del español en Brasil. Asimismo, se presenta el contraste de los sistemas verbales para repertoriar algunos falsos cognados verbales en contraste español-portugués, a fin concluir con algunas posibles propuestas didácticas.

Palabras-clave: verbos, falsos amigos, falsos cognados, verbos falsos amigos, verbos falsos cognados, Tics, enseñanza de verbos, PLE, ELE.

ABSTRACT

The main objective of this research work is the study of the false verbal cognates contrasting Portuguese – Spanish within the context of teaching – learning Spanish as a foreign language – ELE.

It is thought and aimed at the ELE teaching in Brazil, particularly to university students taking the Degree of Spanish Studies due to their double profile as both students and teachers of this language.

Owing to this purpose, due to the extension of the country, the province of Ceará was chosen as a base for the data observation related to the Spanish language teaching, teachers training, verbs teaching and a possible instructional application of activities.

Contributions from different authors such as Sabino (2006), Humblé (2005-2006), Durão (1998, 1999 y 2014), Ferreira Montero (2007 and 2011), Ceolin (2003), Díaz Ferrero (2013), Masip (1999 and 2013) among others have been considered to compare the false friends related to their definition and classification in order to pay attention to the presence of verbs in their double condition, either gramatical or lexical and then , to bring up possible instructional proposals for their teaching -learning in ELE and PLE to be useful within the context of Brazilian university students and future Spanish teachers.

It is structured in 3 parts divided in 9 chapters dealing, from a panoramic view of both languages, with the Spanish language teaching in Brazil, the contrast of the verbal systems and false verbal cognates contrasting Spanish – Portuguese. Finally, a conclusion with possible instructional proposals is included.

Key words: verbs, false Friends, false cognates, false friends verbs, false cognates verbs, Tics, verbs teaching, PLE, ELE.

INTRODUCCIÓN

Las lenguas romances han ido evolucionando a lo largo del tiempo desde el latín hasta la actualidad. Y en esa evolución se ve como las lenguas próximas poseen muchas similitudes y diferencias, como es el caso del portugués y español.

Dichas similitudes y diferencias han sido estudiadas a partir de distintas áreas de la Lingüística aplicada, como por ejemplo la adquisición y aprendizaje de idiomas y su enseñanza, teniendo en cuenta la lingüística contrastiva (en adelante LC) aplicada a través del análisis contrastivo (AC) y del análisis de errores (AE).

En el caso de este trabajo de investigación que presentamos, se trabajará con dichas bases como punto de partida para su objetivo principal que es el estudio de los falsos cognados verbales (en adelante FCV) en contraste portugués-español en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera-ELE.

Dentro de este contexto, nuestro estudio se ubica y se dirige a la enseñanza de ELE en Brasil, más concretamente, a estudiantes universitarios de la carrera de Letras-español, que poseen el doble perfil de alumnos aprendientes de español (en adelante AESP) y alumnos futuros profesores (en adelante AFP) de este idioma.

Dada la extensión del país, se toma como base para ejemplo el estado de Ceará¹ a partir de la cual se observan datos relativos a la enseñanza del español, formación de

¹ Para situar brevemente el estado en cuestión, hemos de decir que es uno de los veintiséis que forman la República Federativa de Brasil, y que en 2021 era el octavo más poblado del país. Está ubicado en la región Nordeste y se limita al norte con el Océano Atlántico. Al no hacer frontera con otros países sudamericanos, se suele enseñar español de España.

profesorado, enseñanza de verbos, para plantear finalmente una posible aplicación didáctica con actividades centradas en los falsos cognados verbales.

Para la fundamentación teórica del trabajo, se toma como referencia a distintos autores como Vita (2005), Sabino (2006), Humblé (2005-2006), Sanz Juez (2007), Durão (1998 1999 y 2014), Ferreira Montero (2007 y 2011), Díaz Ferrero (2013), Masip (1999 y 2011) entre otros, cuyas aportaciones resultan fundamentales en el ámbito del estudio contrastivo del español y el portugués, a partir de los cuales se cotejan los FCV en cuanto a su definición y clasificación.

Se consideran también las aportaciones de Briones (2001), Muñoz Cachón (1998) y Ceolin (2003) que se enfocan en el concepto de falsos amigos gramaticales y/o estructurares, con fines a obtener una visión más completa y observar la naturaleza de los verbos en su doble condición gramatical y lexical.

Tras la observación de estas obras, y antes de entrar en la parte principal de este estudio, se plantean una serie de capítulos destinados a la contextualización del ámbito de aplicación del trabajo: la enseñanza del español en Brasil. Asimismo, dedicamos unas páginas a realizar una presentación contrastiva del sistema verbal y del paradigma verbal, con el modelo de conjugación, para focalizar en las diferencias y similitudes que servirán de referencia para el capítulo cinco. También reflexionaremos sobre las dificultades del alumnado lusohablante de ELE, cuando se enfrenta al proceso de aprendizaje de este contenido, así como los posibles errores que cometen en cuanto al uso de los verbos en español.

Después de esta contextualización, se pasa al estudio concreto de la investigación, que está dividido en dos bloques: los falsos amigos estructurales y los falsos amigos verbales.

En síntesis, la tesis se estructura en tres partes divididas en nueve capítulos, que abordan desde una visión panorámica de los dos idiomas, la enseñanza del español en Brasil, el contraste de los sistemas verbales y falsos cognados verbales en contraste español-portugués, hasta concluir con posibles sugerencias didácticas dirigidas al alumnado propuesto para la investigación. El contenido de estos capítulos se resume a continuación.

En el primero se contempla una panorámica general de las dos lenguas, desde sus orígenes hasta su situación actual en el mundo, con datos comparativos.

En el segundo se tratan aspectos relativos a la enseñanza del español en Brasil para trazar un perfil general de la situación del idioma, desde su implantación hasta las perspectivas de futuro. Y también se aborda la formación docente con especial atención en la carrera de Letras-español y en alumnos futuro profesores (AFP) en contraste con los alumnos aprendientes de español (AESP), como es el caso del alumnado del Estado de Ceará, propuesto como foco para esta investigación.

En el tercero se contemplan los modelos de investigación en la enseñanza de idiomas, ya que se usará como base para el estudio, puesto que se observan los verbos y los falsos amigos verbales, estructurales y/o lexicales bajo las perspectivas de la Lingüística Contrastiva y, más concretamente, del Análisis Contrastivo de FAV entre portugués y español.

En el cuarto se trata de la Lingüística Contrastiva y de la enseñanza de verbos. En él se coteja el análisis contrastivo entre las dos lenguas, más concretamente, de sus sistemas verbales, y se comentan estudios que sirven como ejemplo para esta investigación.

En el capítulo cinco se contemplan consideraciones sobre el portugués y el español y la proximidad entre las dos lenguas, con datos sobre su evolución en aquellos aspectos gramaticales que sirven de referencia para el estudio de los falsos amigos estructurales.

En el sexto se coteja el sistema verbal en contraste español-portugués. Se va desde la definición de verbos hasta la descripción del paradigma verbal en contraste entre las dos lenguas, estos aspectos también sirven de base para el capítulo ocho.

En el séptimo capítulo se abordan los verbos en el aprendizaje de ELE desde la perspectiva del alumnado, teniendo en cuenta sus dificultades y los posibles errores de los lusohablantes estudiantes de español, con especial atención a los alumnos futuros profesores.

El octavo presenta una panorámica sobre el concepto de Falsos Amigos. Se centra en aspectos como la terminología, la clasificación y las percepciones generales sobre el tema dentro del contexto de la enseñanza en ELE y PLE, a partir de las distintas aportaciones de autores ya citados al principio de esta introducción. Estos conceptos resultarán claves en la elaboración de las propuestas didácticas.

En la observación de dichas aportaciones, y con el fin de hacer un inventario general de la presencia de los verbos en las distintas publicaciones relacionadas con el tema, se crean seis tablas que sirven de base para la creación de las distintas actividades del capítulo nueve de propuestas didácticas. Dichas tablas son:

1-Tabla de paradigma verbal portugués-español: creada como resumen para visualización de los distintos modos y tiempos verbales con sus respectivas formas en las dos lenguas.

2- Tabla “La forma verbal *-ra* en los actos de habla”: hecha a partir de Gelabert et al (1996), en ella se contrastan los ejemplos en español, dados por los autores, con los correspondientes usos en portugués. A partir de ella, se pueden identificar posibles casos de dificultades a las que se enfrentan los alumnos a la hora de usar dicha forma, así como contemplar falsos amigos estructurales.

3-Tabla/inventario “Armadillas de la lengua española”: elaborada a partir de la publicación de Masip (2013). En ella se recoge tanto su lista de falsos amigos, como los de verbos que pueden ser considerados FAV;

4-Tabla/inventarios “Falsos amigos en el MCER”: realizada a partir de la publicación de Díaz Ferrero (2011), en la que se recogen los casos en que aparecen los verbos en cada una de las áreas léxico-semánticas planteadas por el MCER y el PCIC.

5- Tabla/inventario “Falsos amigos en DiFaPe”: creada a partir de este diccionario, y en la que se seleccionan algunos de los verbos clasificados por sus autores, desde una perspectiva léxico-semántica, así como fonética o gráfica, atendiendo a las dificultades que pueden ocasionar al alumnado.

6- Tabla/inventario “Falsos cognados verbales elegidos”: hecha a partir de los datos de las distintas tablas anteriores, a modo de resumen, y que servirá de base para las propuestas de actividades.

Finalmente, en el capítulo nueve, tras recopilar la información antes comentada, se indican algunas propuestas didácticas para su aplicación a la enseñanza de los FAV, dirigidas a los estudiantes universitarios de la carrera de Letras-español.

Asimismo, se contempla un apartado dedicado a las conclusiones del estudio, en el que se cotejan las distintas observaciones hechas, desde la recogida de datos (teóricos y listados) hasta la enseñanza de los falsos amigos verbales, con el objetivo de poder dar visibilidad de las dificultades que entraña el aprendizaje/enseñanza de este aspecto concreto y, de este modo, contribuir a la mejora de su adquisición y uso de los FAV.

Primera parte: La enseñanza del español en Brasil

CAPÍTULO 1- Portugués y español en contexto

En este capítulo se abordan las dos lenguas a partir de una visión general de ellas y a través de una reflexión sobre su importancia en el contexto mundial, cotejando datos sobre su panorama actual, los organismos que trabajan para su promoción y divulgación y los exámenes que se realizan por todo el mundo para la certificación de conocimientos en portugués y español.

1.1-Panorama actual de las dos lenguas

En la introducción de este trabajo, aludíamos a la evolución de las dos lenguas y su importancia en el panorama mundial. En este apartado buscamos trazar un perfil de cada una de ellas a partir de algunas consideraciones que serán comentadas a continuación.

Las dos lenguas ocupan hoy una importante posición en el panorama internacional. Son habladas en antiguas colonias y en sus países de origen, Portugal y España, respectivamente. Ambas constituyen un importante vehículo de comunicación en las redes sociales y son lenguas oficiales usadas en la Comisión Europea desde 1986².

En el caso de la Organización de Naciones Unidas (ONU) el español es lengua oficial desde 1946 y el portugués pretende serlo, pero todavía solo está contemplada en proyectos de la Academia Brasileña de Letras (ABL)³.

²Véase https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_es#:~:text=La%20UE%20tiene%2024%20lenguas,el%20rumano%20y%20el%20sueco.

³ <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/lingua-portuguesa>.

Según datos del Instituto Camões (2022), el portugués es considerado como la cuarta⁴ lengua más hablada del mundo (260 millones de personas lo hablan en los 5 continentes, que corresponde a un 3,7% de la población mundial) y tercera entre las lenguas occidentales, después del inglés y del español. Es la 5ª más usada en internet y la 3ª o 4ª más utilizada en Facebook.

Es lengua oficial de nueve países miembros de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) y en Macao. Se habla en Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea Bissau, Mozambique, Portugal, São Tomé y Príncipe y en Oceanía. Y aunque en los siglos XVI y XVII haya sido utilizado en puntos de India y sudeste de Asia, actualmente en esta zona solo sobrevive en Macao, en el estado indio de Goa y en Timor Leste.

También según datos de este instituto, hay en el mundo 110.123 mil estudiantes de portugués; 83 centros y 60 cátedras de lengua portuguesa; 11 coordinaciones de enseñanza de portugués en el extranjero; y 19 centros culturales portugueses.

En el caso de Brasil, no hay un organismo a nivel mundial como los institutos Camões y Cervantes. Y la labor de promoción y divulgación de la lengua (variante de portugués brasileña) así como de su cultura y literatura, se hace a través de fundaciones como la *Fundación cultural hispano brasileña*⁵ en conjunto con la Embajada de Brasil en España que apoyan la creación de centros como el Centro de estudios brasileños de la Universidad de Salamanca⁶, y el Instituto Guimarães Rosa en Barcelona⁷.

⁴Véase datos en: https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_de_2022.pdf.

⁵ Esta fundación cuenta con el apoyo de empresas privadas o instituciones en su Patronato. Es el caso de la Fundación Iberdrola, Fundación Mapfre y la Junta de Castilla y León. Para más información se puede consultar la página <https://fchb.es/>

⁶ <https://cebusal.es/>

⁷ <https://igrbarcelona.org/es/#about-section-mod>

Asimismo, existe en Madrid la *Casa de Brasil*⁸, que funciona en colaboración con la Embajada de Brasil y ofrece cursos de portugués, residencia, y promueve eventos relacionados con la lengua, literatura y cultura brasileña.

Respecto al español, es lengua hablada en México, EE. UU, España, Filipinas, Guinea Ecuatorial, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico y casi toda Sudamérica (Ecuador, Colombia, Venezuela, Bolivia, Perú, Chile, Paraguay, Uruguay, Argentina), y algunas ciudades fronterizas de Brasil con estos países.

Como indicaba Sedycias (2005:35) “en el caso específico de Brasil, con el advenimiento del Mercosur, aprender español dejó de ser un lujo intelectual para volverse prácticamente una emergencia”⁹. Se creó en 2005 en Brasil una ley específica para la enseñanza de este idioma, hecho que se comentará en el capítulo 2 para conocer la situación actual.

El mismo autor (2005:36) indicaba también que “la situación del español actual no es muy distinta de la del inglés. La posición que la lengua española ocupa en el mundo hoy es de tal importancia que quien decida ignorarla no podrá hacerlo sin correr el riesgo de perder muchas oportunidades de carácter comercial, económico, cultural, académico y personal. (...) Después del inglés, el español es la segunda lengua más usada en el comercio internacional, especialmente en el eje que une América del Norte, Central y Sur.”

⁸ <https://casadobrasil.org/clases-portugues/#>

⁹ Traducción nuestra.

Actualmente, según datos del Anuario del Instituto Cervantes más reciente (2023:20-23), cerca de 600 millones de personas son usuarios potenciales de español en el mundo (7,5% de la población mundial) de los cuales 23.035.198 son aprendices de lengua española. Es la 2ª. lengua materna del mundo y la cuarta en el cómputo mundial de hablantes; la 2ª. lengua extranjera más estudiada en la educación secundaria superior en la Unión Europea; y con 7,9% de usuarios de internet que se comunican con ella siendo la 3ª. más usada después del inglés y del chino.

1.1.1-Las dos lenguas y sus institutos de cooperación y promoción

En todo este contexto, cabe resaltar la labor de los organismos que funcionan como principales promotores del uso y enseñanza de estas dos lenguas. Entre ellos se encuentran el Instituto Cervantes (en el caso del español) y el Instituto Camões¹⁰ (en el caso del portugués), que fueron creados por los gobiernos de los respectivos países para la promoción de cada una de estas lenguas y que hoy por hoy tienen un papel muy importante en el escenario de cada uno de los países originarios, así como en todos los países donde están instalados.

Al comparar los dos Institutos, se puede ver que tienen básicamente la misma estructura y competencias, y la gran misión de promover estas dos lenguas por el mundo en sus distintas áreas, como son la lengua y literatura, cultura, formación de profesores y exámenes de certificación.

¹⁰ Este instituto pasó por una reestructuración y ahora se llama Instituto Camões IP.

No obstante, es complicado hacer una comparación más concreta entre las dos instituciones porque, aunque en líneas generales tengan una estructura semejante, al parecer, el Instituto Cervantes está mejor estructurado y ofrece más recursos en línea que el otro. Y promueve otras acciones como, por ejemplo, cursos de formación presenciales y en línea en colaboración con empresas y entidades con las que tiene convenio. Por su parte, los cursos del Camões solo son online o en colaboración con distintas universidades lusas.

En cuanto a ayudas para estudios, ambos institutos cuentan con un programa de becas para estudiantes y/o profesores. En el caso portugués se hace a través del Instituto Camões en Portugal, y en el español se convocan en por el Instituto en España (con el Ministerio de asuntos exteriores y de cooperación). En el caso concreto de Brasil también pueden ser convocadas directamente por un centro cervantes.¹¹

En opinión del filólogo Carlos Reis¹², el Instituto “no está en la calle” y lo más parecido a los centros de lengua del Instituto Cervantes, aunque limitado, pero con nivel de excelencia, son las escuelas portuguesas de Luanda, Maputo, Macao e Timor.

En lo que se refiere a Brasil, Moreno Fernández (en Sedycias 2005:31) indicaba que el Instituto Cervantes tenía como objetivo prioritario la formación de profesores de español como lengua extranjera y, por aquel entonces, promovía y/o apoyaba varios cursos e incluso másteres en colaboración con universidades españolas cuyas clases se imparten en Brasil y España. Hoy ya cuenta con ocho centros por todo el país, con coordinación general en Brasilia (Anuario del Instituto Cervantes, 2023).

¹¹ Véase el caso del Centro Cervantes en Brasilia en https://brasilia.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/becas.htm

¹² Publicado en <http://expresso.sapo.pt/esta-na-moda-aprender-portugues=f359202#ixzz2JPqU9Yru>

Asimismo, ambos institutos ofrecen exámenes de certificación por casi todo el mundo y son la referencia internacional en cuanto a la evaluación de conocimientos de estos idiomas. Toman por base las indicaciones del MCER y se evalúan las cinco habilidades lingüísticas (comprensión y expresión oral y escrita, y Mediación, pero esta última solo a partir del nivel C1). Para llevar a cabo las labores de elaboración, organización y aplicación de dichos exámenes el Cervantes colabora con distintas universidades españolas, y el Camões con la Universidad de Lisboa.

También respecto a eso, el instituto español promueve o ayuda a promover cursos de preparación a sus exámenes¹³, mientras que el portugués todavía no cuenta con esta aportación. Pero ninguno de los dos los realiza en sus sedes, aunque el Cervantes lo haga a través de su “Aula Virtual de Español” (AVE), que es una plataforma de aprendizaje online¹⁴ y también disponga de cursos específicos para formar examinadores, y el Camões no cuenta con esta posibilidad.

Además de la labor de estos organismos y de lo que conlleva su servicio en todo el mundo, existen otras instituciones que colaboran para la promoción de estas lenguas, entre los cuales se pueden destacar:

-En el caso del español, la conocida labor de la Real Academia Española de la Lengua¹⁵ que, como dicta en su lema, vela por que la lengua sea limpia, pura y que, de esplendor, y promueve la creación de diccionarios y gramática.

¹³ Véase http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/cursos_dele_internet.htm .

¹⁴ Véase http://cfp.cervantes.es/actividades_formativas/cursos/cursos_cervantes/default.htm .

¹⁵ Más detalles en la página web de la Real Academia de la Lengua en: <https://www.rae.es/la-institucion/la-rae>.

-En cuanto al portugués¹⁶, no hay una academia de la lengua con la misma estructura y objetivos que la española, sin embargo, hay organismos que velan por ella, como es el caso del Instituto de Lingüística Teórica e Computacional - ILTEC - (en Portugal) y de la Academia Brasileira de Letras - ABL (en Brasil).

Por lo tanto, no hay una gramática unificada, pero los gobiernos de Brasil, Portugal y algunos países de lengua portuguesa han firmado en 2015 el llamado Nuevo Acuerdo Ortográfico a partir del cual existe el *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa* (VOC) como recurso de referencia oficial para la lengua portuguesa.

Hay que destacar también la labor de la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* - CPLP y del PALOP- *Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa* que junto con el Instituto Camões apoyan a cátedras y a cursos de portugués por el mundo; igualmente, el *Instituto Internacional da Língua Portuguesa* – IILP, y el *Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística* – IPOL.

1.1.2- Exámenes de certificación en el ámbito de portugués y español

En el caso de portugués, el examen de certificación de la variante europea es gestionado por la Universidad de Lisboa que cuenta con el CAPLE (*Centro de Avaliação Português Língua Estrangeira*) para su elaboración y distintos centros examinadores en España, como por ejemplo la Fundación Rei Afonso Henriques – FRAH en Zamora, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Cáceres, entre otros.

¹⁶ Para más detalles sobre estos organismos véanse los siguientes enlaces: <http://www.iltec.pt/> (ILTEC), <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home> (ABL), <http://www.cplp.org/id-45.aspx> (CPLP), <http://www.ipol.org.br/> (IPOL), [http://www.infopedia.pt/\\$paises-africanos-de-lingua-oficial-portuguesa](http://www.infopedia.pt/$paises-africanos-de-lingua-oficial-portuguesa) (PALOP), y <http://www.iilp.org/cv/index.php/o-iilp/breve-apresentacao> (IILP).

El examen de español se hace a través del Instituto Cervantes que se encarga de la organización, y la Universidad de Salamanca de elaborar, corregir y hacer la evaluación final de todos los exámenes¹⁷.

“Los sistemas de certificación de dominio de español tienen un mayor peso en el continente europeo (más variedad de exámenes y demanda de títulos oficiales de español). El Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) parece ser el de mayor presencia a nivel internacional y el más extendido fuera de Europa: el más implantado en Asia y el que principalmente convive con los sistemas americanos en Estados Unidos, por delante del Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) (...)”

Exámenes como el DELE y el SIELE son ejemplos de ello, con centros de examen distribuidos en múltiples naciones. En cuanto a la demanda, destacan países como Italia, España, Francia, China, Argentina y Brasil, que registraron el mayor número de candidatos durante el año 2022, evidenciando un creciente interés.” (Anuario del Instituto Cervantes 2023:399).

En España existen también¹⁸ otros exámenes de español como los de la Cámara de Comercio Madrid que incluye a certificados de Español de Negocios, de Turismo, y de Ciencias de la Salud de nivel básico y superior, y un Diploma de Español de Negocios; el Diploma Internacional de Español (DIE) de la Fundación para la Investigación y

¹⁷ Para más información, se puede ver <https://www.dele.org/espanol/>

¹⁸ En cuanto al portugués también existen distintas certificaciones, pero, como el tema base es el español, se prefirió dar más datos solo del español.

Desarrollo de la Cultura Española -FIDESCU; LanguageCert; USAL esPro; UniCERT III y IV; y TELC. ¹⁹

En el caso de Sudamérica, con la llegada del Mercosur se ha firmado un convenio entre Brasil y Argentina para el reconocimiento recíproco del *Certificado de español lengua y uso* (CELU) en Argentina y *Certificado de Competencia en Portugués para Extranjeros* (Celpe-Bras) en Brasil que certifican respectivamente español y portugués (variante brasileña).

Los exámenes del Celpe-Bras son desarrollados por el Ministerio de Educación (MEC) de Brasil y aplicados en distintos centros en varios países. En España pueden ser realizados en centros examinadores como la Casa de Brasil, el Centro de estudios brasileños de la Universidad de Salamanca, el Instituto Guimarães Rosa en Barcelona, la Universidad de Granada, entre otros.

¹⁹ Véase el Anuario del Instituto Cervantes (2023:401) y las páginas de los distintos organismos: <https://www.fidescu.org/>, https://www.else.edu.ar/sites/www.else.edu.ar/files/imagenes/2005%20Convenio_Brasil.pdf, <https://www.sprachenzentrum.hu-berlin.de/es/studium-und-lehre/pruefungen/unicert>, <https://www.celu.edu.ar/>, y <https://cebusal.es/celpe-bras/>.

A continuación, se presenta un resumen de los cuatro certificados con referencia a los niveles del MCER²⁰

Nivel MCER	Portugués ²¹		Español ²²	
	Camões	Celpe-Bras	Cervantes	CELU
A1	Acesso		DELE A1 (Acceso)	
A2	CIPLE (inicial)		DELE A2 (Plataforma)	
B1	DEPLE (elementar)	Intermedio	DELE B1 (Umbral)	
B2	DIPLE (intermedio)	Intermedio Superior	DELE B2 (Avanzado)	CEI intermedio
C1	DAPLE (avanzado)	Avanzado	DELE C1 (Dominio Operativo Eficaz)	CEA avanzado
C2	DUPLE (universitario)	Avanzado Superior	DELE C2 (Maestría)	
A1-B1	TEJO (Certificado de Competencias - 9 a 11 años)			

Tabla 1- Certificados de portugués y español con referencia a los niveles del MCER.

En el entorno de enseñanza del español en Brasil, lo lógico sería que los exámenes del CELU fueran lo más demandados allí, pero, en la actualidad, salvo en casos concretos

²⁰ Se ha intentado poner las cuatro certificaciones a nivel del MCER para una mejor visualización (y siguiendo las indicaciones y descripciones que aparecen en cada página web de los organismos organizadores y evaluadores).

²¹ Véanse más datos en <http://caple.letras.ulisboa.pt/pages/view/21> y <https://cebusal.es/celpe-bras/>

²² Véanse más datos en <http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/tipos.html> y <http://www.celu.edu.ar/es/node/49>.

en los que el alumnado lo necesiten para certificar sus conocimientos de español en el ámbito del MERCOSUR, los más demandados siguen siendo los exámenes del DELE.

En España, los que aspiran a tener una certificación de portugués realizan preferentemente los exámenes del CAPLE, aunque el Celpe-Bras ha tenido actualmente un gran empuje²³ y atrae la atención de aquellos que desean trabajar en empresas españolas afincadas en Brasil o incluso por la idea de emigrar a este país.

Para la preparación de los distintos exámenes ya hay varias publicaciones dirigidas específicamente a los exámenes de español DELE realizadas por distintas editoriales, como los ejemplos de la tabla a continuación.

Editorial	Libros	Observaciones
EnClaveELE	- ¡Dale al DELE! -Dale al Dele escolar	A1 a C2 A1 a B1 (para jóvenes)
Difusión	-Las claves del Dele -Las claves del nuevo Dele -Las claves del Dele para escolares	-A1 y A2 -B1 a C1 -A2/B1
Edinumen	-El cronómetro -El cronómetro en clase -Crono	-A1 a B2 -A1 a B1 (para jóvenes) -A2, C1, C2
SGEL	-Preparación al Dele -Preparación clave -Objetivo dele -Dale al Dele escolar -Objetivo Dele -Especial Dele	-A1 a B2 -C1 y C2 -A1 y A2 -A1 -A1 a B1 -A2
Edelsa	-Preparación al diploma español	-A1 a C2

Tabla 2- Publicaciones dirigidas a la preparación del DELE

²³ Según datos de 2018 del *Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira* - Inep, cuando cumplía 20 años de su creación, llegaba al cupo de 7 mil participantes, 126 centros examinadores acreditados (48 en Brasil y 78 fuera del país).

En el caso de portugués el número es más reducido y se pueden encontrar para el CAPLE (Instituto Camões) las publicaciones “Exames de Português CAPLE-UL” (del A1 a B2) y “Exames de Português B2” de la editorial portuguesa Lidel.

Para la variante brasileña (Celpe-Bras) también hay pocos libros específicos y se encuentran ejemplos como “Mão na massa” (2021) de la editorial argentina Casa do Brasil y “CELPE-Bras sem segredo” (2013) de la editora HUB.

En ambos casos, tanto el CAPLE como el Celpe-Bras, ofrecen en sus páginas webs modelos de los exámenes para que los candidatos puedan familiarizarse con su estructura y entrenar las distintas habilidades lingüísticas.

CAPÍTULO 2 - La Enseñanza de Español en Brasil: pasado, presente y futuro

Después de conocer el panorama general de las dos lenguas visto en el capítulo anterior, para poder entrar en el tema que sirve de base para este trabajo de investigación, se pasa a continuación a tratar de distintos aspectos sobre la enseñanza del español en Brasil, para trazar un perfil general desde su implantación actual hasta las perspectivas de futuro.

Esta presentación se realiza también como punto de partida para poder contextualizar el ámbito de la formación docente y actuación del alumnado propuesto para la investigación, con especial atención en la carrera de Letras-español y alumnos futuro profesores (AFP) en contraste con los alumnos aprendientes de español (AESP) en el estado de Ceará, que previamente habíamos definido en la introducción.

2.1 - El interés por el idioma

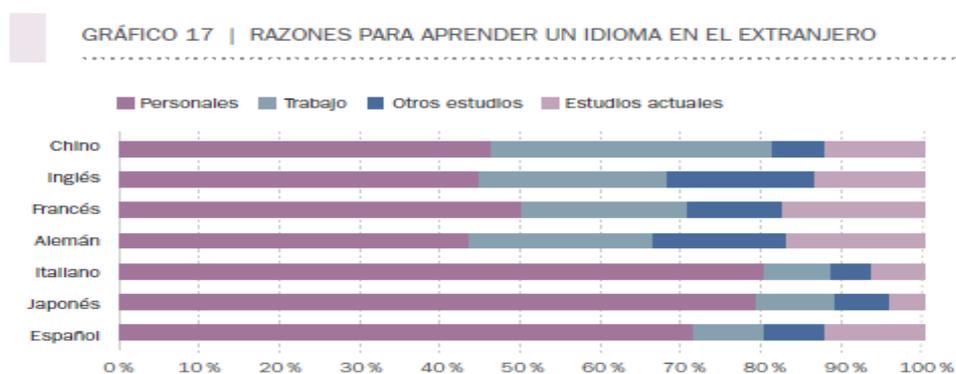
El alumnado de ELE²⁴ en Brasil, por lo general, elige el español como idioma por distintos motivos, entre los cuales se destacan el gusto por la sonoridad melódica de sus canciones; su literatura (*El Quijote* de Cervantes, García Márquez y sus *Cien años de soledad*, *Como el agua para chocolate* de Laura Esquivel o *La Casa de los Espíritus* de

²⁴ Se hace referencia al alumnado brasileño, en especial a los de la carrera de Letras-Español.

Allende, obras llevadas al cine y que generaron y generan interés por ello o por su lectura en el original); su arte (Dalí, Picasso, o Velázquez con sus *Meninas*); bailes como el flamenco; o su gastronomía casi siempre resumida a paellas y “tíos pepes”, etc.

Son percepciones generales que pueden fundamentarse mejor con datos estadísticos como los que se comentan a continuación.

En datos del Anuario del Instituto Cervantes (2023:59), se ve que dicho interés es en su gran mayoría motivada por razones personales.



Fuente: International Association of Language Centres (2018).

Imagen 1- Gráfico razones para aprender idiomas – Fuente: International Association of Language Centres (2018)

Autores como Moreno Fernández (en Sedycias 2005:21) afirman que la proximidad entre el portugués y el español hace que se sienta su cultura como algo afín y hasta cierto punto propio, y que eso fomenta la actitud favorable de los brasileños hacia la cultura hispana. Y comenta que esta misma proximidad puede llevar al alumnado a la falta de motivación para estudiar y usar la lengua española y que:

“es frecuente encontrar brasileños que se consideran hablantes de español por el simple hecho de sentirse dominadores de unos pocos rasgos fonéticos o unidades léxicas. Esta confianza, unida a la facilidad de la intercomprensión, constituye un caldo de cultivo idóneo para la aparición de esa manifestación lingüística, tan voluble y heterogénea como pertinaz, a la que se da el nombre del portuñol. Semejante mezcla de lenguas se disuelve cuando el hispanohablante aprende bien portugués o el brasileño aprende bien español, pero persisten los pozos inherentes a cualquier estado de lenguas en contacto.”

Esta “falsa facilidad” para entenderse y esta falta de motivación o incluso “pereza” para estudiar el idioma es lo que a veces da lugar al famoso “portuñol”²⁵, que antes era aceptado como válido para comunicarse, por ejemplo, en un viaje o para “salir del paso”.

El “portuñol” hace recordar el caso de palabras que acaban por resultar en dificultad para el aprendizaje del español, los famosos “falsos amigos” precisamente por esa proximidad entre las dos lenguas y lo que genera la “falsa facilidad”. Tema que acaba por ser un *hándicap*, porque hay que trabajar los distintos errores que se generan en esa Interlengua tanto a nivel de léxico propiamente dicho como en estructuras, entre ellas, por ejemplo, las verbales. Aspectos que serán tratados en el capítulo 8.

Sobre esta “falsa facilidad” observamos lo que afirma Alonso Rey (2005), quien comenta lo que ella implica para el alumnado. Hecho que ya había sido advertido por

²⁵Este término es bastante usado para referirse a la manera cómo los lusohablantes hablan el español. Y Colin Rodea (citado en Almeida Filho 2001:39) la define como la “expresión más inmediata del contacto entre las lenguas portuguesa y española” y que “en el proceso de adquisición/aprendizaje puede ser observado como un estadio de Interlengua muchas veces con niveles de Fossilización bastante acentuados” (Traducción nuestra). Esto puede ser así en el caso de personas que ya dominan la lengua, pero también hay que tener en cuenta, para este término, los casos en que al intentar usarla acaba por hacer una mezcla entre las dos cuando no conoce realmente el español.

Almeida Filho (2001). Y también cita a Santos (1998:45) que afirma que “a semelhança entre os dois idiomas confunde o aprendiz, pois muitas vezes uma palavra é usada em espanhol e em português ora com a mesma função ora com função diferente”.

Por todo ello, es importante trabajar para facilitar una mejor enseñanza-aprendizaje del español, para evitar la mezcla entre los dos lenguas y ese “portuñol”.

Sedycias (2005:38-44) cita diez razones por las cuales los brasileños deben aprender español. Afirma que es una lengua mundial; es oficial en muchos países; tiene importancia mundial pues es la segunda como vehículo de comunicación; es muy popular como segunda lengua (por ejemplo en Estados Unidos y Canadá es la extranjera más popular); es lengua oficial del Mercosur; es lengua de nuestros vecinos; su conocimiento hará gran diferencia si viaja por países donde se habla español o para turistas hispanófonos cuando viajan a Brasil; es importante en Estados Unidos en el área de comercio; el portugués y el español son lenguas hermanas y esta familiaridad ayuda a la hora de aprenderla; es una de las lenguas más “bonitas, melodiosas y románticas que el mundo ya tuvo la felicidad de oír”.

Para una visión más completa del interés general y del gusto por el español, hay que estudiar su presencia en Brasil y considerar algunos puntos entre los cuales se destacan el tamaño de su territorio y su heterogeneidad y consecuentemente la variación lingüística allí existente.

Según Moreno Fernández en el Anuario 2000 del Instituto Cervantes y en Sedycias (2005:18) se puede hacer un resumen de esta presencia al observar datos como los viajes exploratorios de Colón (1494 y 1495); el hecho de que Brasil pertenecía a la

Corona Española (1580-1640); las llamadas *Ordenações Felipinas* (hasta 1916); y la presencia de inmigrantes españoles (los cien últimos años)²⁶.

Este autor afirma que, como ha señalado Susana Kakuta (1993:214), la influencia más acusada entre España y Brasil se ha producido durante los últimos cien años a causa de la inmigración.

“el flujo migratorio fue consecuencia de las graves crisis económicas padecidas desde mediados del siglo XIX, con especial incidencia en las regiones menos prósperas e industrializadas, como Galicia y Andalucía, hecho que vino a coincidir con la necesidad de sustituir en Brasil la población esclava por una mano de obra barata, principalmente en los cafetales. El destino de la mayor parte de estos inmigrantes fueron los territorios del sur y del sudeste, lo cual, unido a la vecindad de los países hispanos, contribuyó a que el español adquiriese una presencia apreciable y a convertirlo, sobre todo en las regiones meridionales, en una lengua cercana y familiar, si bien no necesariamente usada, en todo tipo de relaciones.” (Moreno Fernández en Sedycias, 2005:17-18).

Según los datos del Anuario Cervantes este flujo era de 120.000 españoles en 2005. Y ahora en 2024, el Instituto Nacional de Estadística - INE²⁷ lo cifra en el número total de 140.319.

Moreno Fernández (en Sedycias, 2005:19-21) decía que el español era todo un éxito entre las lenguas extranjeras, debido principalmente a los siguientes factores:

²⁶ “Según Claudio Aguiar, a partir de datos de Sodré (1991: 101-102), entre 1888 y 1930 llegaron a Brasil más de cuatro millones de inmigrantes, de los cuales un 12% eran españoles.” (citado en Seydicias (2005:18) y en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/moreno/p04.htm.

²⁷ Véase <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/p85001/serie/10/&file=01001.px>

1- La creación del Mercosur (Mercado Común de los países del sur de América) en 1991 cuyos objetivos principales eran la creación de medios para ampliar los mercados nacionales, la potenciación del desarrollo económico, y el desarrollo de los recursos disponibles.

Es decir, una integración y globalización de recursos y medios entre los países participantes a la vez que de ello también se desprende un idioma común, de valor fundamental para facilitar el entendimiento en las relaciones de comercio o culturales.

2- La presencia de capital español con la entrada de grandes empresas españolas y los lazos comerciales creados con España a partir de ahí, y generando la contratación de nuevos empleados y/o la creación de puestos de trabajo donde se pedía como requisito básico el dominio del idioma español desencadena el interés por estudiar la lengua.

3- El peso de la cultura española y de la cultura en español – la simpatía y el gusto por la música y la literatura en español- así como en manifestaciones artísticas y culturales.

4- La proximidad entre las lenguas española y portuguesa hace que se sienta la cultura en español más cercana y fomenta la actitud favorable.

¿Sería sólo un fenómeno coyuntural o una tendencia consolidada y con proyección? Eres Fernández²⁸ decía que no era coyuntural y añadía que, desde su punto de vista, es “el resultado de un conjunto de factores que a lo largo de las últimas tres décadas han puesto de manifiesto la importancia que tiene este idioma en Brasil”.

²⁸ Entrevista a Revista redELE, nº 24, (2012:6-7) en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/revistaredele/numeros-publicados/2012.html>.

También comentaba que, además del Mercosur, en los años 80, varias empresas españolas y latinoamericanas empezaron a interesarse por establecer relaciones comerciales con Brasil, y empresas brasileñas estrecharon vínculos con empresas en el exterior, y que en estos momentos empezó a sentirse la necesidad de conocer un poco más el idioma del otro. Añadía aún que la movilidad estudiantil había ganado mucha fuerza a lo largo de los últimos años y eso también había contribuido para la difusión del español en Brasil, así como las relaciones culturales se habían estrechado y, en consecuencia, se notaba el “acercamiento lingüístico”.

Aun así, Moreno Fernández (2000 y en Sedycias, 2005:18) comentaba que “la presencia del uso y aprendizaje del español en Brasil del último siglo, a excepción tal vez las áreas más sureñas, había sido reducida y marginal. Tanto era así, que se podía afirmar que el interés por el estudio de esta lengua había sido escaso hasta hace cinco años²⁹, como lo demostraba el hecho de que el español apenas había sido tenido en cuenta en el sistema educativo brasileño. (Tenorio -Mejía 1998: 41-46).”

Sobre las relaciones hispano-brasileñas, Ayllón Pino (2006:160) citado en el Anuario del Instituto Cervantes de 2009, afirma que se refuerzan a partir de 1979 y, comenta que, para probarlo, se atiende a tres procesos diferentes: la democratización de los dos países; la integración de ambos en bloques multinacionales (España en Comunidad Económica Europea - CEE) y Brasil en Programa de Integración y Cooperación Económica - PICE/Mercosur); y las medidas liberalizadoras, privatizadoras y aperturistas brasileñas.

²⁹ Hay que tener en cuenta que esta publicación es de 2005 y que, por lo tanto, la situación ha mejorado.

Por lo tanto, el Mercosur es considerado como uno de los más importantes hechos que hicieron que este idioma tuviera la relevancia que tiene hoy en Brasil. Y se vivió un auténtico *boom* del español resultado del “fenómeno Mercosur” cuando todo el mundo quería aprender español, muchas academias querían enseñarlo, muchos colegios empezaron a tener en sus currículos Español Lengua Extranjera para la selectividad, y todo el mundo quería hacer el DELE.

Por ello, se contrataban a profesores/as nativos/as, aunque sin formación, porque eran los que sabían hablar el idioma, entre otros “atropellos” que trajo también consigo dicho fenómeno.

Más allá de reproches o enlentecimientos vanos o ciertos, y de lo que supone dicho acuerdo en los ámbitos comerciales entre los países que lo conforman, el Mercosur ha tenido dos desdoblamientos en lo que se refiere a la enseñanza: la implantación de la enseñanza del portugués en Argentina (y la exigencia del examen de certificación de Celpe-Bras allí y de CELU en Brasil, principalmente, en lo relativo a certificación académica oficial o becas de estudio y/o trabajo, ya comentados en el capítulo anterior); y la implantación de la enseñanza del español en las escuelas públicas de Brasil con la Ley nº. 11.161, conocida como “Ley del Español”.

Antes, apenas era considerado como lengua extranjera en los currículos del sistema educativo brasileño, pero después del Mercosur empezó a crecer y se dinamizó también gracias a esta ley, de la que se hablará más adelante.

Si se comparan cifras, al ver los Anuarios del Instituto Cervantes del 2015 y 2016, cuando se cumplían los 10 años de su creación, se estimaba en 6.120.000 el número

estudiantes brasileños que estudiaban español. Y los datos seguían una tendencia al alza hasta la derogación de dicha ley en 2017.

Se vio, por lo tanto, un enorme crecimiento del interés por el español, lo que impulsó la creación de cursos de idiomas, la elaboración de materiales didácticos, y, por qué no decir, la reestructuración de currículos escolares en la enseñanza primaria y secundaria, e incluso en universidades.

Tal crecimiento implicaba también determinados problemas que hubo que afrontar, como la formación de profesores/as; la infraestructura de las escuelas con los respectivos medios físicos, económicos y personales; la implantación de currículos acordes con la realidad educacional del país y de la lengua, entre otros.

Para una contextualización de la enseñanza en Brasil, a continuación, se trata sobre legislación relacionada con los idiomas en el país, y más concretamente a lo relacionado con el español.

Para ello se observan tres puntos importantes: las leyes relativas a la enseñanza de los idiomas (distintas leyes y la *Lei de Diretrizes e Bases- LDB* y complementos y normativa actual³⁰); la “Ley del Español”; y el Marco Común Europeo de Referencia de lenguas (MCER), que se comentará en el siguiente apartado.

³⁰ Se usará el término “LDB” para referirse de ahora en adelante a la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional, tanto la actual como las anteriores.

2.2- La enseñanza de español en Brasil

En el apartado anterior, se trató sobre el interés general por el español y el empuje que le fue dado a partir de la creación del Mercosur hasta lograr que se hiciera una ley específica para que fuera enseñado de forma obligatoria en el país.

Para trazar un perfil de su enseñanza en Brasil se tratará en este apartado sobre la legislación actual, pero antes se hará un repaso de las normativas anteriores para así poder visualizarlas como un todo, y observar los distintos aspectos que contribuyeron para que la enseñanza del español fuera como lo es hoy.

Almeida Filho (1995:45-46) afirmaba que “Todas las sociedades, ricas o pobres, oralizadas o letramentadas, reconocen el valor multidimensional de aprender una nueva lengua”. En los países escolarizados, ese valor es tácito y reconocible por la inclusión de la asignatura Lengua Extranjera en el currículo escolar.

“Ese valor práctico, educacional y cultural recrudesció continuamente en el mundo después de la Segunda Grande Guerra, pero se verticalizó en Brasil respecto al español y al portugués después de la firma del Tratado de Mercosur en esta década. La enseñanza del español en Brasil ya fue una realidad en la escuela de secundaria/bachillerato de los años 40 a los años 60. Ese capital cultural construido se debilitó gradualmente desde mediados de los años 60 hasta la mitad de los años 80 y fue reanimado desde 1987 en algunos estados de Brasil. Así fue como una

tradición de enseñanza de español no se perdió, viviendo todavía hoy en la formación de nuestros tíos, padres y abuelos”³¹.

Este autor también comentaba que la enseñanza del español en Brasil nunca había sido extinguida y que, cuando se hicieron las medidas para su reactivación a mediados de los años 80, y se crearon los centros públicos de enseñanza de lenguas (56 solo en São Paulo), ya existía en muchas universidades una infraestructura universitaria de formación de profesores. Y que ahora la cuestión debería ser de la calidad de la enseñanza y de la formación de docentes.

La creación del Mercosur ha impulsado el interés que ya había por la lengua española porque, además del gusto por su musicalidad, se pasó a pensar en el español con otra finalidad más concreta: un idioma para trabajar.

A quién le gustaba el español por su musicalidad, cultura, literatura o gastronomía se le añadía un plus ahora interesante: aprenderlo y poder contar con él como una alternativa más a la hora de buscar trabajo. Y al alumnado, que ya quería aprender el idioma con el fin de convertirse en docente, se le presentó una oportunidad más de trabajo.

Pero ¿hasta qué punto estas nuevas albricias eran reales e iban a consolidar el mercado laboral para estos futuros profesores/as?

A lo largo de varios años se debatió en el Congreso de los Diputados y en el Senado brasileños la obligatoriedad o no del español en la enseñanza primaria y secundaria, por lo menos en los estados fronterizos.

³¹ Traducción nuestra.

Finalmente, en 1998 se aprobó en el Senado la implantación obligatoria del español en la enseñanza secundaria y presente como facultativa en la primaria. Pero la polémica seguía debido, entre otros factores, a la falta de condiciones materiales de los centros de enseñanza, así como la de personal cualificado de entonces.

Para ver si este panorama ha cambiado se pasa a continuación a tratar sobre la educación en Brasil y ver la legislación del país sobre la enseñanza de idiomas.

2.2.1- La educación en Brasil: legislación y enseñanza de idiomas

En Brasil, la enseñanza es obligatoria de los 6 hasta los 14 años, y el sistema educativo está estructurado en cuatro niveles³²:

1- Educación infantil: forma parte del programa de educación básica y se ofrece en dos tipos de instituciones: hasta los tres años en centros de día o instituciones similares (educación maternal) y de 4 a 6 años en escuelas de educación preescolar (“UMEI”).

2- Fundamental: que va de los 6 a 15 y se divide en dos ciclos: Fundamental I (del 1o. a 5o curso. y de 6 a 10 años); y Fundamental II (del 6º a 9º curso y de los 11 a los 14 años).

3- Enseñanza media³³: que se hace en 3 cursos y va de los 15 a los 17 años.

En cuanto a la Formación Profesional, lo que llaman de Educación Técnica Media, dura dos o tres años y se puede hacer simultáneamente con la enseñanza media en el

³² Más información en <http://www.mecd.gob.es/brasil/estudiar/en-brasil.html> (consulta en línea 08/04/15 y 07/07/2024), <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2022.html> y <https://www.embajadadebrasil.org/brasil/educacion.php>.

³³ Como se puede ver, la terminología no corresponde con la española puesto que la secundaria en España tiene cuatro cursos y va de los 13 a los 16 años. Por lo tanto, la secundaria en Brasil equivale actualmente al período que va desde último curso de secundaria y los dos de bachillerato.

mismo centro “integrado” o en otro “concomitante”, o también después de la secundaria. Y también existe la Técnica Superior que dura lo mismo y a través de la cual se consigue el diploma de tecnólogo.

El acceso a la universidad se hace a través del ENEM³⁴ (*Exame Nacional de Ensino Médio*) y a partir de él se accede al SISU (*Sistema de Seleção Unificada*) y a los programas del gobierno de financiación y apoyo estudiantil para el sistema universitario privado (*Fies y Prouni*).

El examen consiste en cuatro pruebas de múltiple elección con 45 cuestiones cada una, y una redacción (donde el alumnado no puede sacar un cero, y es un *hándicap* para tener en cuenta además de las distintas áreas del conocimiento que son evaluadas y que, si comparamos con España hace que dicho acceso sea un poco más complicado y difícil ya que, además de ello, no se guardan notas de enseñanza concluida para hacer media y considerarla para nota de corte).

4- Universitaria: se organiza en grados (licenciaturas y *bacharelados*³⁵) y postgrados (especialización, máster, doctorado, y postdoctorado).

Para conocer la legislación del sistema educativo brasileño hay que remitirse a la Ley de Directrices y Bases -LDB de 1996 y sus correspondientes modificaciones y

³⁴Véase más información en <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>.

³⁵ El término “bacharelado” hace referencia a la formación que dura 4 años y a través de la cual el alumnado recibe el título de Bacharel en el área que cursó, por ejemplo “Bacharel en Letras”, “Bacharel en Periodismo”, etc. pero no está habilitado para dar clases ya que en el currículo no hay asignaturas de psicología, didáctica y prácticas de enseñanza (que constan en el currículo de Licenciatura en Letras y habilitan al alumno a impartir clases). Con esta titulación solo le permite actuar como investigador en traducción, literatura, lingüística, además de dar asesoría a editoriales, periódicos, revistas, etc.

complementaciones³⁶, como los “Parâmetros Curriculares Nacionais” de 2018; la “Base Nacional Comum Curricular” -BNCC de 2018; y la Ley n.º 13.796 de la LDB, de 3 de enero de 2019) que rigen las pautas de la educación en el País³⁷.

Antes de detenerse en la legislación actual, se hace a continuación un breve repaso de las leyes y/o reformas que se llevaron a cabo en Brasil en cuanto a la enseñanza de lenguas y, en especial, en lo que concierne al español respecto a los distintos aspectos de las normativas y una reflexión sobre lo que implican en su desarrollo.

La introducción del español en la enseñanza de lenguas extranjeras en el país ocurre en 1919, cuando se empieza a impartir dicha asignatura como optativa en el Colegio Pedro II en Río de Janeiro³⁸. Y la primera Cátedra de Lengua española fue ocupada en 1920 por el Profesor Antenor Nascentes³⁹ (Martínez-Cachero Laseca 2008:52).

Este autor también señala otras fechas y leyes⁴⁰ (y/o reformas educativas) relacionadas con la enseñanza del español en Brasil:

³⁶ Véase cuadro detallado en Eres Fernández (2018:13) en Miranda (2018). Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html> y Araújo, y Moreira en 2021).

³⁷ El Gobierno dicta las normas y los Estados (Provincias) tienen la competencia para la implantación de las normas federales y el desarrollo de legislación específica (Moreno Fernández en Sedycias 2005:22).

³⁸ Colegio público fundado el 2 de diciembre de 1837 con el nombre de Imperial Colégio de Pedro II. Fue el primero a impartir lenguas extranjeras en Brasil (concretamente latín, griego, francés e inglés) y hasta los años 50 del siglo XX servía de referencia de educación de calidad a los colegios de la red privada, al solicitar al Ministerio de Educación brasileño el reconocimiento de sus títulos, justificando la semejanza de los suyos con los de éste. (Martínez-Cachero Laseca 2008:51).

³⁹ Este profesor es autor de varias obras y entre ellas se destaca la “Gramática da língua espanhola” que viene a ser toda una referencia en la enseñanza de este idioma en el País.

⁴⁰ El autor no cita la “Ley Rocha Vaz” de 1925. Pero en Guimarães (2011:3) hay referencias sobre ella y afirma que dicha ley estableció la enseñanza secundaria en seis años donde el español y el italiano aparecían como asignaturas optativas. También afirmaba que la asignatura de español podría ser extinguida y el profesor transferido para una asignatura de portugués, hecho que acabó por ocurrir y el profesor Antenor Nascentes fue transferido, lo que llevó a que el español no durara mucho tiempo en esta primera fase.

1) **Ley de 1931** cuando se hace la conocida *Reforma Francisco de Campos* (ministro de Educación desde 1930) en el gobierno de Getulio Vargas, y se inicia una campaña de nacionalización de la educación afectando especialmente tanto a las escuelas de inmigrantes como a la enseñanza de las lenguas extranjeras que llega a ser prohibida a los menores de catorce años y lleva a cabo una fuerte represión de la enseñanza bilingüe, con destrucción de material didáctico y prisión de profesores/as.

2) **Ley de 1942** cuando se pone en marcha la Reforma Capanema (también bajo el Gobierno de Getulio Vargas) que entre otras cosas divide la enseñanza secundaria en 2 ciclos: “ginásio” con duración de 4 años, y el “colegial” que duraba tres y en donde se podía optar por el “científico” (ciencias) o el “clásico” (intelectual) y se da énfasis al estudio de las lenguas extranjeras entre ellas el español⁴¹ que se impartía en el “colegial” (el primero con un año y los otros con dos) con un horario de solo dos horas. Según este autor, dicha Reforma puede ser considerada como un primer intento de introducir las lenguas extranjeras en el currículo brasileño e incluso como la que intentó introducir nuevos métodos avanzados en la enseñanza de lenguas modernas, pero no logró sus objetivos y quedó reducida al “lea y traduzca”.

⁴¹ Este autor señala que la introducción del español se da aquí como consecuencia de la supresión de la enseñanza del alemán y del italiano por cuenta de la evolución de la II Guerra Mundial.

3) **Ley de Directrices y Bases (LDB)** promulgada en 1961, 1972 y 1996 y resumida en el siguiente cuadro⁴²:

	Lenguas extranjeras	Consecuencias
1ª. LDB de 1961	Cada estado brasileño puede escoger la inclusión de lenguas extranjeras en el currículo; las mismas dejan de ser obligatorias; cada centro elige qué idioma(s) incorporar a su plan de estudios; generalización del inglés como LE y las demás lenguas en lugar muy secundario. * No se especifica el español.	Lenguas extranjeras fuera del currículo obligatorio, son optativas o complementarias.
2ª. LDB de 1971	En lenguas extranjeras es una continuación de la del 61; papel marginal, carece de carácter obligatorio; únicamente recomendado cuando la escuela pueda ofrecer condiciones adecuadas y eficaces para su enseñanza. Salida casi total del espacio educativo; permanecen únicamente el inglés y/o, en menor medida, el francés.	Continuación de la anterior; idiomas solo recomendados cuando la escuela pudiese ofrecer condiciones para su enseñanza.
3ª. LDB de 1996	- Obligatoriedad de al menos una lengua extranjera a partir del 5º. curso de enseñanza fundamental, “a elección de la comunidad escolar y dentro de las posibilidades del centro” ⁴³ ; - “una lengua extranjera moderna como disciplina obligatoria, escogida por la comunidad escolar, y una segunda, optativa, dentro de las posibilidades del centro.” ⁴⁴	Devuelve a la lengua extranjera el carácter obligatorio (al menos una lengua moderna a partir del quinto curso de la Enseñanza Fundamental y una lengua extranjera en Enseñanza Media).

Tabla 3- Resumen de datos de la LDB

⁴² Cuadro hecho y adaptado a partir de datos de Martínez-Cachero Laseca (2008:55) y Moreno (2019: 69).

⁴³ Según el artículo 26, apartado 5.

⁴⁴ Según el artículo 36, apartado 3.

Complementaria a la LDB de 1996, se publicaron en 1998 los “Parâmetros Curriculares Nacionais” que establecía patrones teóricos, metodológicos, curriculares y evaluativos para sistematizar la enseñanza pública en el país, y hablaba del rol a desempeñar por los estudiantes en cuanto a las lenguas extranjeras modernas.

Aun respecto a normativas relacionadas con el español en Brasil, Paraquett (2009:125-127) hacía un muy buen resumen de las fechas más destacadas, y aportaba datos desde las leyes y creación de instituciones, hasta la llegada de los primeros manuales de este idioma que llegaron al país.

También Fernández en Miranda (2018:13) aporta un cuadro resumen con información más completa sobre el tema.

Sobre la LDB de 1996, Moreno Fernández (en Sedycias 2005:22) comentaba varios aspectos a saber:

-Traía en su artículo 26 párrafo quinto que la enseñanza de una lengua extranjera moderna sería incluida obligatoriamente en la parte diversificada del currículo, a partir de la 5^a. serie⁴⁵. Y cuya elección quedaría a cargo de la comunidad escolar y dentro de las posibilidades que tenga la institución;

-Se preveía un mínimo de ochocientas horas anuales de trabajo efectivo en el aula. Y este autor comentaba que gran parte de los colegios no sobrepasaba ese mínimo porque los medios materiales y humanos eran reducidos y “porque de esa manera se escolariza a un mayor número de niños, ofreciendo varios turnos con los mismos recursos.

⁴⁵ Corresponde en España a 5^o. de Enseñanza Primaria.

Con jornadas reducidas no es fácil encontrar lugar para la enseñanza de lenguas extranjeras.”;

-En su artículo 36, III establecía que en cuanto a la enseñanza media (en Brasil de 15 a 18 años)⁴⁶ se incluiría una lengua extranjera moderna como obligatoria “escogida por la comunidad escolar, y una segunda, con carácter optativo, dentro de las posibilidades de la institución”.

También afirmaba que el inglés y el francés eran las dos lenguas más estudiadas como obligatoria, pero la situación cambiaba velozmente en relación con el francés ya que este se estaba viendo desplazado por el español puesto que la LDB dejaba “la puerta abierta” a una segunda lengua extranjera y permitía así que muchos colegios pudiesen incluir el español como lengua de estudio y que los que no lo hacían era por la falta de medios y profesores.

Así, como la Ley no especificaba cuáles eran los idiomas que debían constar en el currículo de cada centro, había una tendencia general a seguir ofreciendo inglés y empezar a enseñar español en los casos en los que aún no se habían hecho.

4) **Ley 11.161**: promulgada en agosto de 2005, y conocida como “Ley del Español”, instituía que esta lengua en la enseñanza media debía ser ofertada de manera obligatoria por la escuela, pero de matrícula optativa al alumnado.

Dictaba que debía estar implantada en un plazo de cinco años, así como los órganos e instituciones que la regularizarían y deberían llevarla a cabo. También trataba de los horarios, la oferta en la red pública y privada, además de la implantación de Centros

⁴⁶ Antes se llamaba enseñanza secundaria y ahora enseñanza media. Corresponde en España al Bachillerato de antes, que duraba 3 años. Ahora sería el último curso de la ESO y los dos del Bachillerato actual.

de Enseñanza de Lengua Extranjera en el sistema público que incluiría necesariamente la lengua española. Y delegaba al Gobierno de la nación el estímulo y apoyo a los sistemas de educación estatales y del Distrito Federal en su ejecución.

Era una ley corta, con pocos artículos, lo que daba lugar a interpretaciones y polémicas en cuanto a varios de sus aspectos y que la que hablaremos en el siguiente apartado.

2.2.2- Creación de la ley específica para la enseñanza de español

Como se ha visto anteriormente, uno de los desdoblamientos que ha tenido el Mercosur fue la implantación de la enseñanza del español en las escuelas públicas de Brasil con la Ley n°. 11.161, conocida como “Ley del Español”.

Fue todo un acontecimiento e impulsó la enseñanza del español en Brasil y está relacionada con el presente y futuro de este idioma en este país.

Para conocerla, se tendrán en cuenta tres aspectos: A- datos generales de la Ley; B- su implantación; C- complementaciones de la Ley. Además de un apartado específico de cara a la actualidad.

A-Datos generales sobre la Ley:

Respecto a ella, Eres Fernández (2012:6-7) comentaba que era “el resultado de más de una década de esfuerzos de un grupo grande de profesores y su texto está bastante lejos de lo que originalmente se deseaba.”

En 2018, página die, continuaba diciendo que “supuso un avance importante para la difusión de la lengua española en Brasil y permitió que se implementaran varias otras

medidas posteriormente, como la inclusión de pruebas de español en el ENEM – *Exame Nacional do Ensino Médio*, o la selección de libros de texto en el PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático*, por ejemplo.

Martínez-Cachero Laseca (2008:65) comentaba sobre la brevedad de la norma ya que constaba de apenas siete artículos y menos de un folio.

Este mismo autor (2008:60-97) afirmaba que algunos aspectos eran en cierta forma confusos y podían ocasionar distintas interpretaciones, y analizaba varios puntos de esta ley y los problemas que conllevaba su implantación, que se presentan a continuación.

- el artículo primero: establecía que tenía que haber obligatoriamente en el currículo una lengua extranjera, pero sin definir cual había de ser, por lo que el español no se convertía en obligatoria de por sí, sino que el alumnado de Enseñanza Media había que “cursar obligatoriamente una lengua extranjera de las que oferta el centro y el centro ha de ofertar obligatoriamente el español.”.

- el apartado 1 del artículo primero: establecía el plazo de cinco años para la implantación de la Ley decía que se suponía que en este plazo se podría “formar un número adecuado de profesores y adoptar las medidas pertinentes para hacer posible la Ley.”

- apartado 2 del artículo primero: abría la posibilidad de incluir el español en los últimos cursos de la Enseñanza Fundamental (5ª a 8ª) comentaba que había que tener en cuenta que con la ley nº.11.274 (06/02/2006) ampliaba a nueve los años de esta enseñanza y que por lo tanto había que considerar que habría más alumnos/as en el último año de

esta formación y consecuentemente cabía la posibilidad de un universo de más de 25 mil alumnos/as de posibles alumnos/as de español.

- artículo segundo: señalaba que la oferta de español en los centros públicos debería hacerse dentro del horario lectivo, comentaba que se trataba de una precisión importante. Y que tanto en este artículo como en los artículos 3 y 4 se establecía una clara distinción entre las redes de enseñanza pública y privada, añadiendo aún que dicho artículo sólo era aplicable a la red pública.

- artículo tercero: trataba sobre la implantación en los Centros de Enseñanza de Lengua extranjera en los centros públicos y que los mismos habían de incluir en su programación el español, comentaba que no quedaba demasiado claro el contenido del artículo “ya que del mismo no desprende si este va a ser el único modo de impartir el español en la red pública o se trata de una posibilidad no excluyente, pudiendo darse otras fórmulas(...)”.

- sobre el artículo cuarto, que regulaba cómo había de impartirse el idioma en la red privada, comentaba la diferencia en el horario de esta pues podía dar las clases en centro o fuera de él y como actividad escolar o extraescolar.⁴⁷

- sobre el artículo quinto, que establecía la responsabilidad de los Consejos Estadales de Educación y al Distrito Federal para dictar las normas que permitieran la ejecución de la Ley, comentaba que era una disposición coherente con el sistema de distribución competencial.

⁴⁷ El autor comentaba que ello no podía “conllevar un ‘relajamiento’ en cuanto a la cualificación del profesorado ni en las condiciones de impartición de la materia” (p. 69)

- en cuanto al artículo sexto, hablaba de que este complementa el anterior y era en el que se recogía el papel del Gobierno Federal.

- respecto al siete solo se limitaba a señalar la fecha de entrada en vigor.

B-La implantación de la Ley del Español:

Durão (2005: 6-7) en su participación en el *I Congreso Internacional: El español, lengua de futuro*, hablaba de la problemática que había existido en la historia la implantación del español en las escuelas en Brasil e indicaba varios aspectos, entre los cuales estaba la situación de “inferioridad” en relación con otras lenguas y la idea de facilidad para aprenderla, la motivación e interés del alumnado, el número de docentes, la proximidad entre los dos idiomas que sirvió de excusa para no enseñarla y estudiarla, el abordaje metodológico, etc.

Eres Fernández (2012:6-7) comentaba que el texto que fue aprobado estaba impregnado de ambigüedades y que los *Conselhos Estaduais de Educação*, por aquellas fechas, no habían reglamentado su implantación o divulgado su correspondiente reglamentación. Y complementaba afirmando que, en aquel entonces, cada Estado brasileño seguía un camino diferente, puesto que en algunos se ofertaban las clases fuera del horario regular (lo que incumplía la normativa ya que ésta dictaba que se debía ofrecer en horario regular de las clases), y, en otros, el Gobierno del Estado había firmado convenios con academias de idiomas para que la oferta pudiera ser efectiva.

También afirmaba que, en este sentido, había un poco de todo pues, por un lado, se valoraba el ofrecimiento de cursos de este idioma, pero, por otro lado, daba la sensación de una falta de interés por ofertarlo, y decía también que, en su Estado (São Paulo), y en otros Estados de Brasil hasta aquel entonces no había habido oposiciones para profesor

de español, hecho que suponía un requisito fundamental para que se oficializara la introducción de dicha enseñanza en el Estado.

En esta línea se manifestaba como también Martínez-Cachero Laseca (2008:89-90) que decía que, para dar clases en la red pública de enseñanza, el profesor debe superar las oposiciones convocadas para dicha plaza.

En 2017, esta autora comentaba que las principales dificultades estaban “precisamente en la no implantación de la Ley” pues fueron pocos los Estados que la reglamentaron.

“claras, los centros escolares privados casi siempre incluyeron clases de español de forma precaria e inconsistente, mientras que los colegios públicos permanecieron al margen en gran parte del país, es decir, no ofrecieron el español ya que, además, la Ley establece que el idioma se debería ofrecer obligatoriamente en la enseñanza señalar, una ley, desde mi punto de vista, no debería tener dos lados, es decir, uno para los centros escolares (obligados a ofrecer la asignatura) y otro para los estudiantes (cursan español si así lo desean). Por otra parte, la enseñanza debería estar a cargo exclusivamente de los colegios, sin la posibilidad de que se cursara el idioma en centros de lenguas y, menos aún, que la ley tratara de manera diferente la enseñanza pública y la privada, como queda establecido en los artículos 2º y 4º.”

También sobre esta ley, Rodrigues (2010:20) decía que era, en realidad, una ampliación de la oferta de lenguas extranjeras en la enseñanza, puesto que, según el modo como había sido reglamentada por los Consejos estatales de educación, obligaba a la oferta de por lo menos dos lenguas extranjeras, una de obligatoria y otra opcional, que debía ser elegida por la comunidad escolar.

En la página 22 del mismo artículo, la autora también comentaba que algunas interpretaciones de esos Consejos de educación y algunos movimientos realizados por las Secretarías de Educación de Estados para la implantación de la ley habían provocado la indignación de investigadores, docentes y estudiantes de lengua española en Brasil puesto que “parecen desconsiderar toda la reflexión que ha sido elaborada hace décadas en el país” y que estaba de acuerdo con lo que destacaba González (2009:31) cuando afirmaba que no era suficiente solo la ley para que implantar español en las escuela, especialmente en las públicas y que sí “será necesario [...] mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio”.

Rodrigues (2010:22) también mencionaba algunas acciones de “trabajo serio” para la implantación del español en las escuelas brasileñas, llevadas a cabo antes de que expirara el plazo para la ejecución de la Ley nº 11.161, entre las cuales estaba la publicación realizada en 2006 por el Ministerio de Educación (MEC), de las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) – Conocimientos de Español (MEC/SEB, 2006) que podía servir de guía a los docentes.

Eres Fernández (2012:6-7) hacía referencia a otro detalle importante en la implantación y aplicación de la ley. Era el hecho de que muchas ciudades brasileñas no contaban con docentes de español con la necesaria titulación exigida por la norma.

Consideraba que era imprescindible contar con un conjunto de medidas, tanto políticas como pedagógicas, que permitieran ponerla en práctica de forma efectiva, tales como: el fomento de la formación de profesores/as de español (que implicaba también la ampliación del número de plazas en las universidades públicas y consecuentemente la contratación de más profesores/as universitarios en el área); la realización de oposiciones para profesores/as; la oferta de cursos de capacitación y actualización para los profesores/as de español que ya tenían la Licenciatura; la reglamentación de la Ley; la elaboración de proyectos que permitieran ofrecer cursos de calidad a los estudiantes y mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (respecto a la cantidad de horas de estudio, y a la cantidad de alumnos/as por grupo), entre otras iniciativas.

Añadía aún que en cuanto a su implantación⁴⁸ había que tener en cuenta algunos aspectos importantes como las diferentes cifras que daban los distintos organismos involucrados⁴⁹; la formación de los profesores/as; y el salario y la carga horaria de trabajo. Y consideraba que la necesidad de contratación de nuevos docentes para atender a la

⁴⁸Respecto a la implantación de la ley comentaba que “los catorce proyectos anteriores fueron rechazados siempre por los mismos motivos: problemas de logística para implementar la ley, escasez de recursos y presiones de lobistas americanos, italiano y franceses.” (Pg. 72).

⁴⁹ *Secretaria de Educação Básica* del MEC, Asesoría Internacional MEC-Brasil, MEC/INEP, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia, Instituto Cervantes, Departamento de Español de la UNED, entre otros.

demanda derivada de la Ley era la dificultad principal, entre otras cosas, porque el pago de los sueldos debía hacerse por las Secretarías Estadales de Educación.⁵⁰

Desde España, se veía con entusiasmo la noticia de que el español iba a tener una ley específica para su enseñanza y así se reflejaba en la prensa española a través de varios titulares que hablaban, entre otras cosas, de unas cifras enormes de número de profesores/as que iban a ser necesarios para llevar a cabo tal empresa.

Por un lado, parecían unas cifras hasta cierto punto lógicas, dado el tamaño del país y la población estudiantil que tenía que abarcar. Pero, por otro lado, sacando cuentas, parecían también desorbitadas.

Martínez-Cachero Laseca (2008:74-89) afirmaba que, dadas las cifras tan diversas (de 6.627 a 250.000), “o bien no estamos calculando lo mismo, o bien lo estamos calculando mal.” Y comentaba que para que se hiciera un cálculo más acorde era necesario considerar como variables⁵¹ el número de profesores/as ya existentes, el número de alumnos/as, el porcentaje que elegirían estudiar español, el número de horas/semana de español que se impartían, la carga horaria semanal del profesor, y la ratio profesor/alumno(a).

⁵⁰ Martínez-Cachero Laseca (2008:73) comentaba que el 2005 el secretario de Educación del Estado de Rio Grande do Sul dijo que la Ley era inviable y “una absoluta irresponsabilidad presupuestaria y mostraba que el Congreso no conocía la realidad del País”.

⁵¹ También comentaba que algunas variables eran conocidas y otras se podía realizar una estimación.

Al comparar todas las cifras y analizar la cantidad de docentes ya existentes citaba los siguientes datos resumidos en el cuadro a continuación.

Organismo y/o su representante	Enseñanza	Cantidad de docentes existentes
Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia	Fundamental y Media, red pública y privada	6.600
Asesoría Internacional del MEC – Brasil (2005/2007)	Sólo escuelas públicas y Enseñanza Media	12.840 o 14.000 (si se incluye la red privada)
MEC/INEP (en antiguas estadísticas)	Fundamental y Media	60.000 (estimativa de demanda para 2002 de docentes de todas las Lenguas Extranjeras)

Tabla 4- Resumen de datos de profesores existentes y estimativa de demanda

A toda esta problemática, ya comentada por autores como Martínez-Cachero Laseca (2008) y Eres Fernández (2012), se añade el tema de la formación de profesores/as. Y en cuanto a esto había voces que estaban de acuerdo en que las universidades ya ofrecía una formación acorde a lo que pedía la ley y que lo que hacía falta era una mejoría en la enseñanza ya existente⁵²; otras que abogaban por que se tuviera

⁵² Véase por ejemplo la tesis doctoral de Ramalho (2011:17-18) donde el autor defendía como hipótesis que: “las quince universidades analizadas proporcionan un cuadro de profesores/as licenciados/as en Letras-Español suficientemente preparados para hacer frente a las demandas sociales del país, por el hecho de que los cursos de licenciatura en Letras-Español ofrecen una formación de carácter humanístico, profesional y de preparación para la práctica investigadora.” y “esas universidades ponen a disposición de la sociedad brasileña, y de su mercado laboral, profesionales preparados para asegurar la calidad de la enseñanza de la lengua española en las escuelas en que ejerzan de docentes.”.

en cuenta el DELE como “título” para los que quisieran enseñar español; otras que halagaban acuerdos hechos por el MEC brasileño y el Instituto Cervantes, para la creación de material y formación de docentes debido, a la carencia de personal cualificado; otros que eran detractores de este tipo de acuerdo y del uso del DELE como pasaporte para la enseñanza; y así, un sin fin de comentarios, polémicas, justificadas o no.

En las disposiciones de la Ley se preveía que fuera implantada en un plazo de cinco años, es decir en 2010, pero en este intervalo de tiempo era complicado que se consiguiera debido a varios factores relacionados directa e indirectamente a ella como: la formación docente, el reciclaje de profesores/as ya licenciados/as, la implicación del gobierno en proyectos más reales, la realidad de las comunidades y de las escuelas, etc.

Parecía que con ella el español iba a desbancar el inglés y eso se veía por ejemplo en el aumento del número de estudiantes que elegían el español a la hora de hacer la selectividad. Sin duda, la cifra ha ido creciendo, pero el inglés sigue siendo la lengua extranjera que más se estudia en el país.

Como ejemplo ilustrativo se pueden ver las afirmaciones de Oliveira Aragão (2006:21) sobre los cambios vividos en este periodo, más concretamente en el estado de Ceará en el Nordeste de Brasil (que se ha tomado en esta investigación como ejemplo).

En ellas observa que las academias que se dedicaban sólo al inglés ya no pudieron prescindir del español, debido a la creciente demanda; se crearon librerías especializadas en lenguas extranjeras o secciones dedicadas al español; hubo un crecimiento de títulos disponibles en el mercado cearense (“en contraposición a los tiempos en que pedíamos a los viajeros que nos trajeran gramáticas y diccionarios y en que todos los pocos cursos de la ciudad utilizaban el mismo método “prehistórico”); creación de títulos sobre Lengua

española por autores cearenses; implantación de idiomas en escuelas de la red pública del Estado; aumento del número de escuelas privadas que ofrecían español; creación de cursos de postgrado que contemplaban la enseñanza de la lengua española; entre otros.

Esta autora señalaba que la ley representaba “motivos de júbilo” para los que trabajaban con español, pero traía motivos de gran preocupación entre otras cosas por la falta de profesores cualificados; la manera como cada Estado trataría de implantarla dentro del plazo, y haciéndola sin “la debida planificación o preparación de currículos y de profesionales para concretarlos.”

Respecto a todo ello, un detalle que no se puede dejar de tener en cuenta son los aspectos positivos que el auge del español y/o la Ley del Español trajeron consigo.

Martinez-Cachero Laseca (2008:47-50) citaba la creación en 1996 del FUNDEF (*Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental*⁵³) que funcionó hasta 2006 y que consistía en una bolsa con el 15% de la recaudación fiscal y del dinero destinado a los estados y municipios; el FUNDEB (*Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*⁵⁴) que fue creado en 2007 y sustituyó en anterior FUNDEF, y que tenía una duración prevista hasta 2019; y la creación del *programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)*⁵⁵ en 2010 que unía la enseñanza presencial y a distancia, con 555 núcleos de formación de profesores/as en todo el país.

⁵³ Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental.

⁵⁴ Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de la Valorización de los Profesionales de la Educación

⁵⁵ La “Universidad Abierta de Brasil” funciona sólo a nivel Federal, es decir, en las Universidades Federales, de competencia del Gobierno general de Brasil, y no existe dicho programa a nivel de universidades “estaduais” (de competencia de los gobiernos de cada Estado, es decir, de cada Provincia).

A ello hay que añadir otras iniciativas del Gobierno como el PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*)⁵⁶ – que tenía las directrices generales establecidas por el MEC; el PNBE (Programa Nacional da Biblioteca da Escola)⁵⁷ – que distribuía los libros seleccionados a los colegios públicos del País. Ambos programas seguían las orientaciones del PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) y las OCEM (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*).

2.2.3 Situación actual del español en Brasil

Como se pudo ver anteriormente, la Ley del español supuso un avance considerable en la mejora de la enseñanza de este idioma, pues se crearon cursos, aumentó el interés por la formación de profesores/as, creció el volumen de materiales físico y online, etc.

Pero todo lo que se había conseguido hasta entonces se vio afectado cuando en 2017 se aprobó la Ley nº 13.415 que, como afirma Eres Fernández (2018:10-11), se hizo “sin cualquier tipo de aclaración o justificación plausible” y determinaba que el inglés sería incluido en la enseñanza reglada a partir del sexto curso y mantenía en la enseñanza

⁵⁶ Este programa tiene como principal objetivo “subsidiar el trabajo pedagógico de los profesores por medio de la distribución de colecciones de libros didácticos a los alumnos de la educación básica”. El Ministerio publica la Guía de Libros Didácticos con reseñas de las colecciones aprobadas, se encamina esta guía a las escuelas y éstas eligen entre los títulos disponibles aquellos que mejor atienden a su proyecto pedagógico. Con el Decreto nº 9.099, de 18 de julio de 2017, se unificaron las de adquisición y distribución de los libros (antes contemplados por el *Programa Nacional do Livro Didático* - PNLD y el *Programa Nacional Biblioteca da Escola* - PNBE. Véase http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article-

⁵⁷ Para una información más detallada sobre el PNBE (*Programa Nacional de la Biblioteca de la Escuela*), el PCN (Parámetros Curriculares Nacionales) y las OCEM (Orientaciones curriculares para la enseñanza media) véanse respectivamente: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=575, http://pne.mec.gov.br/?pagina=conhecendo_pne, y http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

media su obligatoriedad, aunque con la posibilidad de ofrecer otros idiomas de modo opcional, con preferencia para el español.

La autora califica como un retroceso en la enseñanza de idiomas en el país, y añade que, desde su punto de vista, “el poder público ha eliminado de la enseñanza regular todos los idiomas a excepción del inglés” lo que “va a contramano de lo que exige el mundo plural actual y de lo que se espera lograr durante la etapa de formación básica de los estudiantes.”. Comenta, también, las directrices nacionales respecto a la formación de docentes y el hecho de que se pueda “abrir la posibilidad de que personas sin la correspondiente e imprescindible formación ejerzan la docencia”.

“el problema estriba en que, en la práctica, esos tres ámbitos – políticas lingüísticas, políticas de formación de docentes y políticas de enseñanza de idiomas – poco dialogan, de tal forma que cada una de esas políticas sigue por caminos a veces independientes o, incluso, antagónicos. Una de las consecuencias de esa falta de conexión entre las diferentes políticas es una enseñanza que no siempre atiende a las expectativas y necesidades del alumnado, incluso porque muchas veces los objetivos que se pretenden alcanzar no están claramente definidos.” Eres Fernández (2018:10-11).

Sobre legislación relacionada con la enseñanza de idiomas, comenta también sobre “Base Nacional Comum Curricular”– BNCC, en cuyo texto solo aparece la enseñanza del inglés, lo que ella considera que es “incoherente con las necesidades del alumnado, con la realidad del contexto brasileño y con los rumbos de la educación mundial.”

Reitera que la obligatoriedad del inglés es un punto negativo, puesto que “retrocedemos sustancialmente y no solo excluimos uno de los idiomas que ya componían el currículo, sino que privamos a los alumnos del contacto con otro(s) idioma(s) durante la escolarización” mientras a nivel internacional la oferta de idiomas va aumentando.

Se refiere además al artículo 22 de la LDB de 1996 y comenta que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, o se podrá cumplir adecuadamente dicha premisa, puesto que se limita el estudio de idiomas a uno predefinido por ley. E insiste en los siguientes puntos negativos de la ley 13.415:

- la imposición de una política lingüística restrictiva y monolingüe que desconsidera la historia de la enseñanza de lenguas en el país, así como la realidad mundial;
- la privación de los estudiantes de la enseñanza fundamental de acceder a clases de diferentes lenguas extranjeras;
- la reducción de las posibilidades de los estudiantes de la enseñanza media de aprender otras lenguas extranjeras que no la inglesa;
- la falta de diálogo con la BNCC, aunque estipule que ese documento es el pilar tanto para la enseñanza en la educación básica como para los cursos de formación de profesores.

Así como en las consecuencias que considera de “muchísima gravedad”, como la dificultad de que el alumnado alcance los objetivos de la educación básica con plenitud;

la calidad y adecuación de la formación; la reducción de cursos de formación de profesores; la reducción de puestos de trabajo para docentes de español; y el mercado editorial con pérdidas económicas y de personal.

En resumen, “pérdidas inmensas de derechos duramente conquistados a lo largo de muchos años”. Y la opinión de esta autora es compartida, en líneas generales, por muchos docentes de español.

Véanse, por ejemplo, las publicaciones de Moreno (2019); Pontes, Pereira y Moreira (2020:424); Miranda (2018), donde además de artículos sobre el tema hay un Manifiesto firmado por distintos docentes del área por ocasión del *IV Colóquio do GEPPELE* (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino de Formação de Professores de Língua espanhola); Miranda et al (2023), entre otras.

Como muestra del reflejo de ello, se puede ver una comparativa en los datos publicados en los Anuarios del Instituto Cervantes de 2006, 2015, 2018 y 2023, donde las cifras del número de alumnado de español en el mundo, en el caso de Brasil, ha sufrido una considerable reducción, como se puede apreciar en los recortes abajo.

Brasil	1.000.000	Estimación aproximada para 2004-2005, si bien se prevé que la reciente Ley del Español haga que en los próximos años el número de estudiantes de español alcance la cifra de 11 millones.
--------	-----------	---

Imagen 2-Datos del Anuario 2006 - página 25

NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO. CLASIFICACIÓN POR PAÍSES¹

		Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Total
1.	Estados Unidos	4.058.000 ²	790.756 ³	-	7.820.000*
2.	Brasil	4.467.698 ⁴	-	-	6.120.000*

Imagen 3 - Datos del Anuario 2015 - página 22

CUADRO 4 | NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL EN EL MUNDO. CLASIFICACIÓN POR PAÍSES¹

País	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes y AVE 2019-2020 ²	Total
Estados Unidos	7.363.125 ³	712.240 ⁴	-	3.506	8.078.871
Brasil	4.001.530 ⁵	43.517 ⁶	-	5.778	4.050.825

Imagen 4 - Datos del Anuario 2023 - página 33 (con datos de la enseñanza universitaria)

Aun así, Araújo y Moreira (citados en Moreira, Araújo y Fernández 2022: 8-10) afirman que “Actualmente, se ofrece una cantidad significativa de cursos de idiomas extranjeros y de cursos superiores en Letras con titulación en Lengua Española en todo el territorio nacional”. Y consideran que dicha oferta no es aún del todo suficiente para lo que se demanda, pero si se la compara con lo que había en el pasado, en muchos municipios brasileños, ha aumentado exponencialmente.

Con un panorama cambiado a partir de la nueva ley y derogación de la Ley del español se empezaron a realizar distintas acciones, consideradas como “políticas de resistencia” que tuvieron lugar en distintos puntos del país para intentar evitar que tanto alumnos como profesores fueran perjudicados.

Se puede citar como ejemplo el Manifiesto firmado por distintos docentes del área por ocasión del *IV Colóquio do GEPPELE* (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino de Formação de Professores de Língua espanhola)⁵⁸ recogido en Miranda (2018).

Sobre el panorama del estado de Ceará, Lourenço de Carvalho y Costa Júnior (2020:98) también recogen algunas acciones realizadas para garantizar la enseñanza de español allí y que pueden servir como ejemplo para lo que ocurrió en otros estados del país.

Cita la creación de los Centros Cearenses de Idiomas (CCI) que oferta varios idiomas, entre ellos el español; las oposiciones de la Secretaría de Educación de Ceará (SEDUC-CE) con 95 vacantes para docentes de español en 2018; el movimiento *Fica Espanhol* en el estado; la reactivación de *Associação de Professores de Espanhol do Estado de Ceará*; y la creación de un proyecto de ley estatal para la manutención del español en escuelas del estado.

Respecto al movimiento *Fica Espanhol*, cabe comentar que no ocurrió solo en Ceará, sino que fue una iniciativa que surgió originalmente de las redes sociales con profesores del estado de Rio Grande do Sul en el sur del país, y consiguió aprobar en este

⁵⁸ Dicho encuentro sirvió para “alentar la formación de políticas de resistencia en varios estados de Brasil” y logró reactivar asociaciones de profesores y conseguir que algunos gobiernos municipales y estatales crearán leyes para legislar la enseñanza del español a nivel local.

estado una propuesta de enmienda que garantizaba la oferta obligatoria del español allí; se historicizó con la publicación del libro “#Fica Espanhol no RS: Políticas Linguísticas, Formação de Professores, Desafios e Possibilidades” (2016), y se expandió por el país.

En el caso concreto del estado de Ceará, Lourenço de Carvalho y Costa Júnior (2020:98) mencionan como logro positivo el hecho de que se consiguió en 2019 el Proyecto de Ley nº. 540/19 que preveía clases de español en la enseñanza secundaria de la red básica de este Estado.

En la actualidad, el gobierno brasileño quiere volver a la obligatoriedad del español junto con el inglés. Y en junio de 2024, el Senado aprobó una reforma educativa para ello en los últimos tres años de escolaridad. De ahí volvió a la Cámara de Diputados, pero finalmente no se aprobó. Hecho que deja, de momento, la situación de la obligatoriedad del español por resolver.

2.2.4- Aplicación de las pautas del MECR y del PCIC en Brasil

Respecto a la enseñanza del español en Brasil, tal y como se comentaba al principio de este ítem, cabe mencionar otro punto para tener en cuenta, el Marco Común Europeo de Referencias de las lenguas (MCER)⁵⁹ en paralelo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)⁶⁰.

⁵⁹ Para más información sobre el MCER véase http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm.

⁶⁰Se utilizará como sigla el término PCIC. Y para más detalles véase http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

A simple vista, son parámetros curriculares que no tienen por qué estar relacionados con la enseñanza del español en Brasil, puesto que el contexto territorial que abarcan son el europeo y el español.

Pero actualmente dicha enseñanza está relacionada también con el MCER y el PCIC ya que gran parte de los materiales didácticos utilizados en este país son publicaciones españolas, el examen de certificación del idioma que más se hace sigue siendo el DELE, y los programas de intercambio de alumnado universitario como el *Ciencias sem fronteiras* siguen exigiendo el conocimiento del español peninsular, y sería un error no mencionarlos.

Dada la extensión del país, resulta complicado ver datos muy concretos de la utilización del MCER y PCIC en todas las instituciones de enseñanza, otro motivo por el cual también se decidió escoger para esta investigación un estado como base a título ilustrativo.

Se decidió elegir el estado de Ceará ya que ofrece la posibilidad de observar dos tipos de enseñanza de ELE: a nivel universitario (principalmente en cursos de Letras-Español para la formación de profesores) y a nivel de centro de idiomas.

En este caso concreto se toman como referencias la Universidade Federal do Ceará (en adelante UFC) y su Casa de Cultura Hispánica⁶¹, y la Universidade Estadual do Ceará (en adelante UECE) con su Núcleo de Línguas⁶². Y donde se pueden ver los siguientes datos:

⁶¹ Véase <https://casasdeculturaestrangeira.ufc.br/pt/casa-de-cultura-hispanica/>

⁶² Véase <http://www.uece.br/nucleodelinguas/index.php/o-nucleo/apresentacao>.

1-Casa de Cultura Hispánica: ofrece 4 modalidades de cursos: el principal titulado “Curso de Língua Espanhola (A1, A2, B1 e B2)” con duración de siete semestres divididos en cuatro módulos (con cada uno de los niveles en 2 semestres, menos el A2) y un total de 448 horas/clase; un en modalidad online hasta el B1; un intensivo; uno de preparación al DELE B2; y asignaturas libres ofertadas para los cursos de licenciatura con 64 horas/clase y 4 créditos.

También ofrece un "Exame de Proficiência Leitora em Língua Espanhola-EPLLE” para la certificación del alumnado que necesite comprobar la competencia lectora junto programas de posgrados de la UFC y demás universidades brasileñas.

2-Núcleo de línguas: es un proyecto de extensión de UECE de hace décadas. Estructura su curso en siete semestres que abarcan de los niveles básico a intermedio que los titula de “Espanhol 1 a 7”, y uno que se llama de “Español avanzado”. En su página web no aparecen referencias a niveles del MCER, excepto en la indicación del manual utilizado para el semestre I.

Aun respecto a la terminología del MCER tampoco se aplica en los currículos de las asignaturas de Lengua española en las universidades de este estado, hecho que también se puede considerar incluso normal.

2.3- El Español en los distintos niveles de la Enseñanza en Brasil

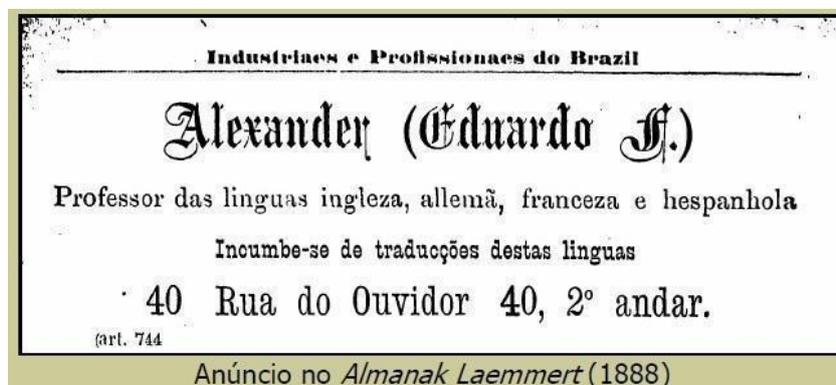


Imagen 5 – Anuncio Español antiguo

El anuncio a cima llama la atención no solo por la manera como está escrito, con una grafía antigua, sino porque hace suponer que en esta época (1888) ya se enseñaba español en Brasil.

Freitas (2011:351) cita este anuncio del *Collegio Inglez*, publicado en 1827 en el periódico *Jornal do Commercio de Río de Janeiro*, como la referencia más antigua que se tiene noticia sobre la presencia del español en una institución escolar brasileña, citado en un ensayo de Gilberto Freyre de 1948, mencionado casualmente, sin intención de permanecer como fuente histórica sobre el español. Comenta que no se sabe en qué niveles se enseñaba este idioma, quiénes eran los profesores o cuáles eran los contenidos de la asignatura.

Según esta autora, la siguiente referencia es la introducción del español en el *Colegio Pedro II* con el profesor Antenor Nascentes, que asumió la Cátedra de Lengua

Española después de aprobar el concurso público con la defensa de su Tesis, y estuvo en ella hasta 1925 cuando le transfirieron para portugués y la asignatura fue extinguida.

Afirma que quizás se siguió impartiendo español, pero no se sabe de seguro, sino que en 1885 hubo oposiciones y el candidato Alfredo Augusto Gomes participó con la Tesis “*Litteratura Hespanhola do XVII século. Escriptores Hespanhoes do XVII século: suas produções principaes*” pero no se sabe si él mismo la aprobó o no.

Comenta también que de 1925 a 1942 la enseñanza del español en Río de Janeiro y Brasil pasó por un largo período de olvido, un período sobre el cual no hay noticias de su presencia en instituciones escolares.

Martínez-Cachero Laseca (2008:52-61) también cita la introducción del español con el profesor Antenor Nascentes y comenta que dicha asignatura era optativa, y que este profesor escribió en 1920 la “Gramática da língua espanhola” una obra de referencia. Y que en 1942 es cuando se encuentra la primera norma de carácter general que menciona el estudio del español en el sistema educativo brasileño (Decreto-Ley nº 4.244, de 9 de abril) que disponía sobre la “Ley Orgánica de Enseñanza Secundaria”, y que contenía una referencia explícita al español, en su Capítulo II.

Al avanzar en el tiempo e ir a referencias más actuales (“boom” del Mercosur y la Ley del español⁶³), se vio como la enseñanza del español en Brasil se fue extendiendo y

⁶³ Se deja aquí la mención a esta Ley puesto que actualmente el tema de la enseñanza del español en Brasil se encuentra en proceso de remodelación, como ya comentamos cuando hablamos de la aprobación en el Senado brasileño del Proyecto de ley PL 5230/2023.

hoy abarca todos los niveles de la enseñanza (primaria, secundaria/Bachillerato⁶⁴, universitaria, y cursos en escuelas/centros de idiomas).

Martínez-Cachero Laseca (2008: 98-99) comenta que “la presencia del español en Brasil va de fuera a dentro de su sistema educativo, es decir primero, con excepción de fenómenos puntuales, aparece en ámbitos que se puede denominar “paraeducativos” (Academias de Idiomas, Centros de Lenguas, Cursos varios, etc.) para después entrar en el terreno educativo (*Vestibular*, *Proyectos piloto*” varios) y solo al final formar parte del sistema educativo reglado stricto sensu. (Enseñanza Fundamental, Media y Universitaria).

Y por ello, sostiene que “aun siendo conscientes de que la clasificación es muy discutible”, ha preferido realizar el análisis de la situación actual del español en tres ámbitos: 1º. una visión general del español en el sistema universitario brasileño, “fundamentalmente porque el mismo sirve de fuente que nutre todo el sistema de enseñanza del español”; 2. a lo que ha denominado sistema “paraeducativo” (en centros de lenguas, academias de idiomas, algunas experiencias “piloto” relacionadas con el MERCOSUR, y la selectividad); y 3º. en la enseñanza reglada (básica y universitaria).

Se sigue aquí esta división, pero se ordena de distinta manera, para dejar la enseñanza universitaria al final y así enlazarla con la formación de profesores. Y por lo tanto se hablará aquí de la enseñanza del español dividida en Enseñanza reglada 1- primaria, secundaria/Bachillerato; Enseñanza no reglada, cursos en escuelas/centros de idiomas; y Enseñanza reglada 2, universidad (licenciaturas y posgrados).

⁶⁴ Se pone Secundaria y Bachillerato juntos porque en Brasil el Bachillerato dura 3 años, y dado que ahora en España dura sólo 2, el último año de secundaria (ESO) aquí corresponde al primero de Bachillerato allí.

Año sistema educativo	Sistema educativo de España	Sistema educativo de Brasil
	Etapa/Curso	Etapa/Curso
	E. Infantil	Educação Infantil (Creche)
	E. Infantil	Educação Infantil (Pré-escola)
1	1º E. Primaria	1º ano de Ensino Fundamental
2	2º E. Primaria	2º ano de Ensino Fundamental
3	3º E. Primaria	3º ano de Ensino Fundamental
4	4º E. Primaria	4º ano de Ensino Fundamental
5	5º E. Primaria	5º ano de Ensino Fundamental
6	6º E. Primaria	6º ano de Ensino Fundamental
7	1º E.S.O.	7º ano de Ensino Fundamental
8	2º E.S.O.	8º ano de Ensino Fundamental
9	3º E.S.O.	9º ano de Ensino Fundamental
10	4º E.S.O.	1º ano de Ensino Médio
11	1º BACHILLERATO	2º ano de Ensino Médio
12	2º BACHILLERATO	3º ano de Ensino Médio

Imagen 6- Equivalencia entre el sistema educativo de España y de Brasil⁶⁵

1-Enseñanza reglada 1:

a) **Primaria:** en España va de los 6 a los 12 años, en Brasil de los 6 a 15 años y se llama Enseñanza Fundamental.

La Ley decía que sería incluida obligatoriamente “a partir de la quinta serie, la enseñanza de, por lo menos, una lengua extranjera moderna, cuya elección quedará a

⁶⁵ Véanse más datos en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:43b222f9-e9bb-4e64-ba73-e09d110c5531/brasil.pdf>.

cargo de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades de la institución» art. 26, § 5.º)⁶⁶.

Dada la dimensión del país, es complicado hacer un perfil numérico de escuelas que imparten español en esta etapa escolar, pero se puede citar como referencia a nivel nacional el Colegio Miguel de Cervantes⁶⁷ de São Paulo que ofrece español desde infantil a bachillerato. Lo que se corrobora en datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012:115) que afirma que dicha enseñanza hasta los 5 años es testimonial y prácticamente se limita a los centros patrocinados por instituciones extranjeras, como se comentaba antes.

b) Secundaria/Bachillerato: en España la Secundaria comprende de los 12 a los 16 y el Bachillerato actualmente son dos años (de los 16 a los 18) pero en Brasil dicha enseñanza se llama *Ensino Médio* (enseñanza media) y va de los 15 a los 17 años.

Para esta etapa la LDB establece que “será incluida una lengua extranjera moderna, como disciplina obligatoria, escogida por la comunidad escolar, y una segunda, con carácter optativo, dentro de las posibilidades de la institución» (art. 36, III)⁶⁸.

Antes eran pocos los colegios que ofertaban español, y los que lo hacían lo ponían en el último curso de la enseñanza media (correspondiente al último de Bachillerato español) y con el fin de preparar al alumnado para el examen de español de la selectividad.

Con la Ley del español, este número fue aumentando y según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012:116) la enseñanza media en Brasil podría resumirse

⁶⁶https://cvc.cervantes.es/LENGUA/anuario/anuario_00/moreno/p06.htm - consulta en línea 20/04/23.

⁶⁷<http://www.cmc.com.br/> - consulta en línea 20/04/23. Como curiosidad, hay que comentar que esta institución usa la terminología del sistema educativo brasileño.

⁶⁸https://cvc.cervantes.es/LENGUA/anuario/anuario_00/moreno/p06.htm - consulta en línea 20/04/23.

en 3 datos: la implantación del español destaca en los Estados del Sur y Sudeste, así como en algunos estados fronterizos con países de habla hispana; hay 11.376 escuelas de Enseñanza Fundamental y 13.557 de Enseñanza Media que ofrecen Español (INEP-2011); y el número total de alumnos que estudian español, entre ambas etapas, asciende a 4.466.698 (INEP-2011).

Al observar el Anuario del Instituto Cervantes, Nogales y Arcas (2021:516) comentan que el censo del INEP de 2018 cifra que en “la enseñanza básica había 5.184.917 alumnos/as matriculados/as en la asignatura de español (94% en centros públicos y un 6% en privados), alumnos/as atendidos/as por 28.529 profesores distribuidos de manera no uniforme en los diferentes estados y siendo superior la ratio en los centros privados.”

En la publicación “El mundo estudia español” (2022:73)⁶⁹ del Ministerio de Educación y Formación Profesional español se pueden ver los siguientes datos, pero no especifica cada una de las etapas de la educación.

ES ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO			
Curso	2018	2019	2020
No. de alumnos	5.184.917	4.648.067	4.081.832
No. de profesores	28.529	24.473	23.678

Imagen 7- Datos del español en Brasil 1 (Fuente: INEP)

⁶⁹ Véanse más detalles en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espaol/2022.html>

2- Enseñanza no reglada:

Se imparte en cursos en escuelas privadas de enseñanza de idiomas/centros de lenguas dependientes de las secretarías de Educación provincial o municipal, centros de instituciones de enseñanza, y centros culturales.

Es lo que Martínez-Cachero Laseca (2008:105) llama de sistema “Paraeducativo” brasileño que surgió a mediados de los 80 “como forma más viable para introducir otras lenguas extranjeras modernas, especialmente el español, en el currículo, ya que como hemos visto toda la enseñanza oficial de idiomas se concentraba en el inglés, algunas Secretarías de Educación estatales deciden crear los denominados Centros de Lenguas”.

En el caso del estado de Ceará se puede citar como referencia de centro de lenguas extranjeras el Núcleo de Línguas de la Universidade Estadual do Ceará, la Casa de Cultura de la Universidade Federal do Ceará (ambos de ámbito público y vinculados a las universidades) y el *Centro de Línguas* del Imphar⁷⁰ (Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos – también público, pero municipal) y donde se imparte español y otros idiomas, y cuyo acceso se hace a través de la convocatoria oficial de un examen de selección de alumnos/as. Además de ellos también hay cursos particulares en academias en régimen de franquicia como “Fisk”, “CCAA” y “Yázigi”, que fueron las primeras en ofrecer español además de su oferta inicial de inglés.

En esta categoría se puede citar también los cursos de “*pré-vestibular*” o “*cursinhos*” que se dedican a preparar a alumnos/as para la selectividad, y son impartidos

⁷⁰ Antigua *Fundação Educacional de Fortaleza* (FUNEFOR) creado en 1973 en la Escuela municipal Filgueiras Lima como un centro Inter escolar para complementar el currículo en lenguas portuguesa e inglesa. Véase más detalles en <http://www.fortaleza.ce.gov.br/imparh/sobre-o-centro-de-linguas>

en colegios y academias que se dedican a ello. En este caso, no hay exámenes o calificaciones puesto que los alumnos ya han acabado el bachillerato.

Con el auge del español, esta lengua pasó a ser más requerida a la hora de elegir un idioma para la selectividad. Quizás porque el alumnado lo considera más fácil que el inglés, o porque simplemente no le gusta la otra lengua, o porque le resulta más fácil porque se parece al portugués (o eso por lo menos es lo que al principio les parece, que el español es fácil).

3-Enseñanza reglada 2:

En este apartado se trata sobre la enseñanza en la universidad (licenciaturas y posgrados).

En ella, además de ser impartido en las carreras de Letras-Español, está presente como asignatura de idiomas en carreras como Traducción e Interpretación, Secretariado, y estudios orientados hacia el comercio o el turismo

En Martínez-Cachero Laseca (2008:99-105) se encuentran datos sobre el español en el sistema universitario brasileño y, a modo de resumen, se pueden resaltar los siguientes: está presente desde los años 30 del siglo pasado, bien como especialidad de Letras, bien como asignatura instrumental, posiblemente con los primeros antecedentes en la Universidad de São Paulo (USP), en la Facultad Nacional de Filosofía de la Universidad de Brasil, que más tarde integraría la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), y en la Universidad Federal Fluminense (UFF); y tenía un ámbito reducido y estaba centrado en Rio de Janeiro, São Paulo, estados del Sur del País, y ciudades como Minas Gerais, Espírito Santo, Alagoas, Bahía y Ceará.

No es hasta la década de los 90 cuando ocurre un avance del español en el nivel universitario, y se intensifica en la última década “como consecuencia de la Ley del español y de otras circunstancias, puede que incluso por encima de la demanda del mercado y de las necesidades formativas de Brasil, al menos en algunos estados, lo que ha ocasionado la extinción de algunas de las carreras de español existentes”.

2.4 - La formación del profesorado de español en Brasil

En cuanto a la enseñanza para la formación de profesores, de acuerdo con el *Cadastro das Instituições de Educação Superior* del Ministerio de Educación brasileño (abril de 2009), había 367 Carreras de “Español” impartidas por Instituciones educativas brasileñas de nivel superior (IES) (Martínez-Cachero Laseca 2009:5).

Al observar datos actuales, se puede ver como esta cifra desafortunadamente ha disminuido después de la derogación de la Ley del español.

Siempre ha habido más oferta de cursos universitarios en las regiones sudeste y sur del país, quizás por la proximidad con la frontera con países de habla hispana. Opinión que se puede comprobar en Martínez-Cachero Laseca (2008:99-105) cuando afirma que “este amplio abanico de estudios superiores de español presenta una distribución territorial muy poco equilibrada”

En las cinco regiones en las cuales está dividido Brasil, se puede ver que donde hay más ofertas de cursos universitarios es en las regiones Sudeste y Sur (45,37% y 74,69%, respectivamente) frente a solo 5% en la región Norte que también hace frontera con países de habla hispana.

Aun así, este autor consideraba como algo extremadamente positivo que en todos los Estados y en el Distrito Federal hubiera al menos una carrera de español puesto que eso suponía “contar con licenciados habilitados para la docencia del español que posibilitan la ejecución de la Ley”.

Dichas carreras tienen distintas denominaciones y las habituales son: *Espanhol*; *Espanhol com respectiva Literatura*; *Espanhol e Literatura da Língua Espanhola*; *Espanhol Português e Respectivas Literaturas*; *Letras – Espanhol*; *Letras - Licenciatura Espanhol*; *Letras - Língua Espanhola*; *Letras - Português/Espanhol*; *Letras Espanhol/Português e Espanhol*; *Letras-Habilitação em Português e Espanhol*; *Língua Portuguesa/Língua Espanhola*; *Português e Espanhol*.

Parte de los cursos es de doble titulación y el alumno hace a la vez su formación en lengua portuguesa y español, y sus respectivas literaturas.

Respeto a ello, Nascimento Campos (1999-2000:184) comenta que la LDB de 1961 fue la que produjo grandes cambios en el sistema educativo, “afectando de manera negativa la enseñanza de lenguas, que pasa a una posición de absoluta desconsideración” pues el estudio de la lengua portuguesa pasa a ser obligatorio y su aprendizaje asumió un nivel de predominio y una posición de privilegio indiscutibles frente al estudio de los idiomas extranjeros en los colegios.

Lo que llevó a un incremento del mercado de trabajo para profesores de esta área, e hizo que las universidades centraran su atención en el portugués y redujera de forma significativa la oferta de lenguas extranjeras y se pasara a ofrecer una en lugar de tres, y las licenciaturas en lenguas modernas pasaran a incluir el portugués obligatorio pues “se consideraba necesario que el futuro profesor de un idioma extranjero tuviera también una

formación semejante en su lengua materna y pudiera actuar también como profesor de portugués”

La formación tiene esta doble vertiente para que el futuro profesor de idiomas conozca a fondo su LM para poder enseñar una LE puesto que es la LM la que el alumnado toma como base para aprender lenguas próximas, como el español, y que esa formación en lengua portuguesa en la carrera beneficia a que se haga un aprendizaje de forma contrastiva.

Esto la diferencia de la carrera de Filología Hispánica en España puesto que el alumnado que la concluye es filólogo y para ejercer como profesor debe hacer un Máster de formación específico (por ejemplo, el Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas que ofertan las distintas universidades del País) que capacita la “aptitud pedagógica”. Mientras que en Brasil la formación en Letras ya trae en su currículo asignaturas en Didáctica, Psicología, Práctica en enseñanza, entre otras, que le habilita a ser profesora cuando acabe dicha licenciatura, y en el caso de Letras Portugués-Español, para los dos idiomas.

Martínez-Cachero Laseca (2008:99-105) cita como características más destacadas de estos estudios las siguientes: otorgan el Título de Licenciado pleno; habilitan para la enseñanza del español; su duración va de seis a ocho semestres; tiene un mínimo de 2.800 horas; cumplen con lo estipulado en la legislación brasileña en materia de formación inicial del profesorado (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Ley 9.394, de 20 de diciembre de 1996) y *Resolução CNE/ CP n.2* de 19/2/2002); la mayoría de los

cursos son presenciales aunque ya hay universidades que ofertan la modalidad a distancia⁷¹ y funcionan en horarios diurno, tarde y noche (algo habitual en Brasil).

2.4.1 – Formación de docentes de español en el estado de Ceará

Como se explicó en la introducción, debido a la extensión de Brasil, se decidió coger como ejemplo el estado de Ceará para observar datos de la enseñanza del español, así como tenerla de base para la aplicación de las sugerencias didácticas de esta investigación.

Uno de los datos a observar es la formación de profesores y que se iba a usar como base el caso de los estudiantes futuros profesores de español.

Por ello, se recogen a continuación la información pertinente a estos datos donde se toma como base dos universidades en este estado.

La formación de profesores se imparte en dos universidades públicas, una del gobierno federal (Universidade Federal do Ceará – UFC) y otra del gobierno provincial (Universidade Estadual do Ceará – UECE).

Ambas ofertan cursos de licenciaturas con una duración media de 9 semestres, y en la modalidad presencial, y Letras Portugués-Español. Aunque la UFC también tenga un curso a distancia vinculado al sistema nacional Universidade Aberta que posibilita la formación de profesores por todo el estado, principalmente en campus del interior del Estado y ayuda a que alumnos que no pueda desplazarse hasta la capital puedan tener

⁷¹ Un ejemplo de ello es el programa *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) del Ministerio de Educación brasileño que oferta cursos de licenciatura de Letras-Español que hace posible la formación de profesores en ciudades del interior del Estado que no pueden desplazarse a la capital.

acceso a estos cursos. También tiene un curso en horario nocturno (de 6 a 10 de la noche) siendo ambos solo de español.

La UECE solo ofrece el curso de Letras Portugués-Español en horario nocturno, aunque con la posibilidad de que se pueda cursar alguna asignatura en el horario de mañana o tarde, que en su mayoría son del área de Portugués o asignaturas como las de Didáctica, Psicología, etc.

En la UFC el curso de Letras formaba parte de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, y estaba estructurado de acuerdo con el modelo de la Facultad Nacional de Filosofía, de la Universidad de Brasil, con sistema educativo creado por Decreto Ley n°. 909226 de marzo de 1946. Ha pasado por varios cambios, siendo el más reciente el de 2005 que establece el nuevo currículo para el curso de Letras. Y desde 2006 pasó a ofrecer la licenciatura de Letras-Español⁷² en la modalidad a distancia a través del Instituto Virtual de la UFC en colaboración con la Universidad Abierta de Brasil (UAB) en varios municipios del Estado.

En la UECE⁷³ el curso de Letras existe desde sus comienzos (hace más de 50 años, cuando se llamaba “Faculdade Católica de Filosofia do Ceará”) y pasó a integrar el Centro de Humanidades desde su creación como Universidade Estadual do Ceará, hace 30 años.

En cuanto a su plan de estudios del Curso de Letras, en los años 70 ofrecía cuatro habilitaciones, entre ellas la de lengua extranjera moderna y a partir de 1976 se adopta un modelo con asignaturas obligatorias con una estructura parecida a la actual y donde había

⁷² Ver datos también en <http://www.cursodeletras.ufc.br/>

⁷³ Datos recogidos en la Tesis de Doctorado de Oliveira Aragão (2006:25-26) en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41406> (consulta en línea)

la de portugués-español y se formaban solo licenciados. Ahora ya hay “Bacharelado” pero no en español.

2.4.2- Formación complementaria para docentes

Además de la formación de profesores en carreras específicas para tal, hay una la formación complementaria promovida por las universidades, asociaciones de profesores y organismos públicos del País, a través de cursos y seminarios o congresos.

Es importante la labor de la Consejería de Educación del MEC español con sus cursos de perfeccionamiento y la realización anual del Seminario de Dificultades de la enseñanza del español, así como la del Instituto Cervantes que imparte cursos para profesores en varias ciudades del país.

Según Lisboa (2009:208), antes de 2005 el Instituto Cervantes solo estaba presente en São Paulo y Rio de Janeiro. Pero en los datos del Anuario del Instituto Cervantes de 2023 y la su propia página web figuran otros 6 más: Brasilia (centro coordinador en Brasil), Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Recife y Salvador, y es la mayor red de centros del Instituto en todo el mundo que ofrece al profesorado brasileño formación (cursos y habilitación como examinador/de DELE) y materiales.

En los datos del Anuario del Instituto Cervantes de 2023 (página 33), el más reciente, aparece un número de 5.778 alumnos/as entre 2019-2020 en los centros del Instituto y AVE (Cursos online), pero en el mismo informe se aclara que las cifras no incluyen datos de los centros donde el total de alumnado no llega a los treinta mil.

Se puede ver también que, a pesar de la derogación de la Ley del español, sigue habiendo inúmeras iniciativas y acciones realizadas juntamente con la Consejería de Educación española y el Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo⁷⁴.

“Las actividades de formación y actualización de profesores realizadas en el contexto de Brasil durante el año 2011 y 2012 han servido para dar respuesta a las necesidades formativas de los profesores de español como lengua extranjera, así como a las de los docentes de otras lenguas. El perfil de los asistentes a las actividades de formación durante el año 2011 y 2012 ha incluido participación de todos los ámbitos educativos; educación primaria, media y superior. Asimismo, se ha observado asistencia a las actividades tanto de profesores en activo como de licenciados en busca de sus primeras experiencias formativas docentes. (...)” y “Por otra parte, las acciones formativas derivadas de compromisos adquiridos a través de convenios suscritos con la AECID son de gran relevancia en el contexto brasileño.” Anuario de del Instituto Cervantes (2013)

En la actualidad, continua a dar respuesta a la necesidad de formación complementaria al profesorado brasileño. Antes solo había cursos presenciales y desplazarse a algunas de las ciudades era un *hándicap* más, y algo de cierto modo inviable principalmente por cuestiones de tiempo y económicas⁷⁵.

⁷⁴Véase más detalles en la publicación “El mundo estudia español” (2022) del Ministerio de Educación y Formación Profesional en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2022.html>.

⁷⁵ El sueldo medio de un docente de la educación básica en la red pública de Brasil es de R\$ 4.131,00 (Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2021:108) que equivale más o menos a unos 826 euros. De ahí que haya docentes que tengan que trabajar en varios sitios para poder tener un nivel de vida razonable. Y no pueda realizar desplazamiento para hacer cursos en otras ciudades.

También existen otras iniciativas como los congresos de profesores y la existencia de grupos específicos como el GEPPELE/CNPq⁷⁶ de la UFC y la *Semana Universitaria* de la UECE⁷⁷ que promueven seminarios y coloquios con inscripciones abiertas tanto a su alumnado como a toda la comunidad de docente de la ciudad y/o provincia

Bien como el programa de *Idiomas sem fronteiras* (IsF- <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>) creado en 2012 por el gobierno brasileño para auxiliar a estudiantes a acceder a programas de movilidad. Y para ello da formación en inglés, francés, español, italiano, japonés, alemán. Está vinculado al programa *Ciência Sem Fronteiras*, y está destinado a profesores (activos en universidades inscritas como núcleo de lenguas) y alumnado de universidades (de licenciatura, máster y doctorado) que busquen perfeccionar el estudio de lenguas extranjeras.

2.4.3- La Formación en ELE y la implantación de la Ley del español

La implantación de la “Ley del Español” afectó no sólo su enseñanza en la secundaria sino, lógicamente la formación de profesores tanto a nivel universitario como de perfeccionamiento, así como la selectividad. Pues se trata de una cadena obvia de enseñanza: el alumnado aprende el idioma en la secundaria/bachillerato, se presenta a la prueba de idiomas de español en el *vestibular* (selectividad), se necesitan profesores para la secundaria, estos profesores tienen que estar habilitados para ello a través de un curso

⁷⁶ Véase más información en <https://geppele.ufc.br/pt/>

⁷⁷ Véase información de la edición anterior en: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/inicioSistema.jsf?ano=2023&titulo=XXVIII%2BSemana%2BUniversit%25C3%25A1ria&id=18>.

universitario de formación de profesores (Letras- Español), la universidad necesita tener una plantilla de docentes formadores fijas para que a la hora de poner su profesorado en el aula estén cualificados para tal imprenta.

Eres Fernández (en Cordeiro y Moreira, 2017:4) hablaba de las condiciones de trabajo de los docentes de español y decía que “siempre han sido muy precarias y ahora son de mucha más inseguridad, una vez que no se sabe qué pasará en la enseñanza reglada”.

“El elemento humano, representado por los docentes de español, sigue siendo el pilar fundamental para la expansión de este idioma en Brasil. La formación y actualización de los profesores en activo y de los futuros profesores es uno de los mayores desafíos, ya que «por un lado hay que desarrollar la competencia lingüística de los futuros profesores en proceso de formación y por otro, desarrollar las competencias didácticas y pedagógicas que les permiten el ejercicio docente” Schroder (2015:113)

A partir de esta cita, Cordeiro y Moreira (2017:7) preguntan la opinión de Moreno Fernández y Eres Fernández sobre la formación de docentes de español en Brasil. Él opina que es “muy dinámica y competente porque no depende solamente de las autoridades, sino de iniciativas de centros, universidades, colectivos de profesores y todo tipo de agrupaciones.” y ella dice que “hay de contarse con expertos en las diferentes áreas” y que “en cada contexto (en cada estado brasileño o al menos en cada región del país) se defina con objetividad cuál es el perfil de profesor que se pretende formar”.

En el Anuario del Instituto Cervantes (2012:116) se afirmaba que era razonable pensar que Brasil disponía de docentes y que las universidades tenían la capacidad para

responder a la demanda de profesores/as de español. Pero no dependía solo de la capacidad de producción de profesores/as por parte de las universidades sino de la capacidad presupuestaria de las administraciones para incorporar al sistema a los docentes necesarios. Y hay quien diga que esta fue una de las “excusas” que muchas administraciones dieron para no implantar el español en sus escuelas.

Lisboa (2009:213-215) decía en aquel entonces que se hablaba mucho de la “integración lingüístico-cultural con los países latino”, pero era España quien estaba invirtiendo en asesorías lingüísticas, en la creación de varias sedes del Instituto Cervantes, en cursos de capacitación de profesores.

2.4.3.1 - Formación y oportunidad de trabajo en el área de ELE

Martínez-Cachero Laseca (2008:47) daba una idea del panorama sobre la formación y el trabajo de docentes de español por aquel entonces. Y afirmaba que su afán de hablar sobre el complejo sistema educativo brasileño no era el de criticar el mismo, “sino la de permitirnos ver con mayor claridad cuál es el contexto educativo en el que ha de situarse la enseñanza del español, un contexto lleno de dificultades y en el que, sin duda, y aun dándose la plena ejecución de lo dispuesto en la Ley 11.611/2005, no resultaría fácil que el alumnado adquiriera un conocimiento adecuado del español.

Así un “retrato robot” de un/a profesor/a de Enseñanza Media, etapa en la que el español sería de oferta obligatoria, tendría 32 horas de clase a la semana, unos 37

alumnos/as en el aula y cobraría en torno a R\$ 866 (332 €)⁷⁸. Posiblemente ese trabajo lo realizaría en dos o tres centros educativos y sin los materiales didácticos adecuados.”

Eres Fernández, ya en 1999, afirmaba que muchas veces no resultaba fácil para un/a profesor/a de español encontrar trabajo o cuando lo encontraba no siempre era lo que esperaba porque algunos centros preferían contratar nativos; otros, aunque impulsados por el “boom” y provocados por el interés del mercado, no poseían la infraestructura necesaria; el sueldo no era lo que se debía pagar⁷⁹; en algunos institutos el español figuraba como una asignatura más, equiparándose en algunos casos a cursos de informática, por ejemplo; y los centros de idiomas no tenían claros los objetivos del curso que mantenían, algunos no sabían qué criterios utilizar a la hora de seleccionar un profesional, lo que implicaba un descenso en el nivel de sus cursos.

Se podrían enumerar otros tantos problemas, pero estos ya pueden dar una idea general sobre el tema.

Para Eres Fernández (1999) en Brasil había una gran cantidad de personas que ejercían la docencia sin haber frecuentado cursos universitarios. Entre ellos, había algunos que buscaban reciclarse y participar en cursos y congresos. Pero había también aquellos que no se dejaban ver, que participaban en los eventos que se realizaban, aunque supieran que el trabajo que realizaban era importante y de mucha responsabilidad.

⁷⁸ Como se pudo ver en una nota anterior, el sueldo base de un/a docente de la educación básica en la red pública de Brasil según datos del *Anuário Brasileiro de Educação Básica* (2021:108) es de R\$ 4.131,00, y por lo tanto ha mejorado.

⁷⁹ Por ello, algunos profesores solían tener más de un trabajo y consecuentemente no podían dedicarse ni a uno ni a otro, lo que acababa por bajar la calidad de su enseñanza. Otro problema era que muchos profesores de la Enseñanza Universitaria no eran profesores titulares, es decir, eran profesores contratados (a través de oposiciones) para estar durante un año impartiendo clases y eso afectaba en la continuidad de posibles proyectos.

Como se puede ver, los autores en distintas publicaciones y fechas tratan de un tema común: la formación adecuada de profesores para que la enseñanza del español sea la adecuada en el panorama educativo brasileño.

Reflexiones antiguas, panorama nuevo. Y no cabe duda de que la creación de la Ley del español supuso una reflexión sobre estas cuestiones para que se hicieran iniciativas que culminaron en la mejoría de lo que allí se cotejaba.

Había que formar personal, contratar personal, preparar personal en el periodo estipulado para la completa implantación de la Ley, lo que supuso la creación de oportunidad de trabajo y fueron muchos/as los/as estudiantes que decidieron hacer la carrera de Letras Español porque veían ahí una oportunidad de trabajo.

Miranda, Carvalho y Messias (2014:74) en un estudio realizado en el Centro de Línguas da FCL – UNESP, en São Paulo, comentaban que “Al vivenciar la práctica, los alumnos-profesores se encuentran con inquietudes relacionadas con la metodología de enseñanza de lengua.

En su discurso era narrada, con mucha frecuencia, su dificultad y, a la vez, su empeño por desprenderse del “modelo tradicional” de enseñanza de LE; en general, manifestaban tal consciencia, sin embargo, no saben muy bien cómo desarrollar ese “otro” modelo.

De cierta forma, eso denotaba la angustia delante del deseo de ser profesores que crean contextos para que su alumnado pueda desarrollar sus habilidades lingüísticas, de forma dialógica y comunicativa”.

El estudio está hecho en São Paulo, pero a lo mejor, si se hiciera un estudio en otros estados de Brasil, las declaraciones serían parecidas.

Fernández (1996:77) llamaba la atención para el elemento humano como auténtico gestor de la implantación y del éxito o no de la pedagogía de ELE, los docentes. Y esto es así, pero el alumnado también juega un papel importante pues no es un/a alumno/a de una academia sino alguien que debe estar implicado en su formación.

Goettenauer (en Sedycias 2005:63) defiende que “Al alumno que comienza a estudiar una lengua extranjera – principalmente aquel que será profesor – debería ser dada la oportunidad de reflexionar sobre su propio idioma, sobre la carga de significados que cada vocablo posee y cuanto es difícil, a veces, sustituir un término por un sinónimo o, en algunos casos, definir a contento una palabra.

Además de eso, él debería ser llevado a percibir que la lengua constituye en realidad una abstracción, concretizada cuando cada persona se expresa verbalmente, y que el hablante al comunicarse opera una selección de expresiones y estructuras, construyendo su propia variedad lingüística.”⁸⁰

Por lo tanto, esa enseñanza debía de ser la que se daba y sigue dando al alumnado el sentido crítico.

Este mismo autor (en Sedycias 2005:63) también afirma que “Es necesario entender que el español precisa ser internalizado, pues se trata de adquirir una segunda lengua y de usarlas como forma de expresión, como vehículo de comunicación, y eso solo

⁸⁰ Traducción nuestra.

se hace posible a la medida que nos apoderamos de esa segunda lengua y la usamos no de forma mecánica, solo reproduciendo estructuras, sino de modo creativo.”

Es imprescindible “despertar a los alumnos para la importancia de desarrollar la capacidad de observar las peculiaridades del idioma estudiado para que no incurra en el equívoco, infelizmente frecuente, de producir textos portugueses en español.”⁸¹

Las afirmaciones no son nuevas, pero sin duda valdría todavía hoy en día en la formación del alumnado de español.

⁸¹ Traducción nuestra.

**Segunda parte: Análisis contrastivo del sistema verbal
de español de España y portugués de Brasil**

CAPÍTULO 3 - La Lingüística Contrastiva

Como se comentó en la introducción, en este capítulo se contemplan los modelos de investigación en la enseñanza de idiomas que se usará como marco para el estudio de los verbos y los falsos amigos verbales, estructurales y/o lexicales bajo las perspectivas de la Lingüística contrastiva y, más concretamente, del análisis contrastivo de FAV entre portugués y español.

Para ello, se pasa a continuación a cotejar datos y aportaciones sobre el tema a partir de las afirmaciones de autores como Licerias (1991-1992), Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988), Santos Gargallo (1992 y 1993), Pastor Cesteros (2004), Vez Jeremías (2004), Rienda y Nieto Núñez (2018), entre otros.

3.1-Lingüística contrastiva: aspectos generales

Rienda y Nieto Núñez (2018:104) recuerdan que para abordar la Lingüística Contrastiva- LC⁸², hay que remontarse a la II Guerra mundial donde se buscaban métodos rápidos y eficaces para que los soldados estadounidenses aprendieran idiomas con atención especial a la oralidad.

Como ciencia, surge a finales de los años 50, ligada al marco teórico de la lingüística estructural y con signo conductista, circunscrita, en términos generales, al área de la glosadidáctica. Postula que las dificultades (“interferencias”) de los alumnos de una L2 pueden ser previstas ya que se puede contrastar distintas áreas como la fonética,

⁸² La gran mayoría de los investigadores está de acuerdo en utilizar el término “Lingüística Contrastiva” para el tipo de investigación donde se comparan dos o más lenguas, generalmente la nativa del alumno y la extranjera. (p. 82)

morfología y sintaxis de L1-L2 para así poder predecir dichas dificultades. (Marcos Marín y Sánchez Lobato 1988:60).

No debe ser confundida con la Lingüística Comparativa (conocida también como Gramática comparativa), término que Saussure (1945:337) contempla dentro de la Lingüística diacrónica, según la perspectiva que se adopte. (Alcaraz y Martínez Linares 1997:336).

Lado (1957) usa la terminología “Análisis de contrastes” y defiende que los errores que cometen los alumnos en su aprendizaje de una L2 se deben a la “interferencia lingüística” por su lengua materna. (Alcaraz y Martínez Linares 1997: 466).

Veza Jeremías (2004:148) la nombra como “la lingüística del contraste” y afirma que trajo grandes expectativas para la enseñanza de lenguas extranjeras que se concretó con la propuesta del análisis contrastivo.

También afirma que “no cabe duda de que la lingüística contrastiva, tan ampliamente desarrollada por la lingüística aplicada y una de las aportaciones más positivas del estructuralismo funcionalista de la escuela de Praga a la enseñanza de lenguas extranjeras, puede analizar las relaciones entre dos sistemas de lenguaje diferentes.” (2004:152).

Su enfoque se basa en la descripción de dos o más sistemas lingüísticos para encontrar semejanzas y diferencias entre ellos (Lado, 1957 en Mayor Sánchez 2004:55)

Tiene como modelos de investigación⁸³ el Análisis Contrastivo (AC) defendido por Fries (1945) y Lado (1957); el Análisis de Errores (AE) de Corder (1967); y la Interlengua (IL) de Selinker (1969).

Son tres modelos con metodología, supuestos teóricos, corpus de datos y tipos de indicios diferentes pero un único objetivo. Y uno no es un rechazo al otro sino una superación del anterior en un intento de superarlo.

Se transcribe a continuación el cuadro resumen tomado de Santos Gargallo (1993:29) con estos modelos de investigación.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN GLOSODIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS			
CRITERIOS	Análisis contrastivo	Análisis de errores	Interlengua
Cronología	1945-1967	1967	1972
Teoría lingüística	Tradicional	Estructuralismo Generativismo Psicolingüística	Pragmática
Objetivos	Contraste entre el L1 y L2	AE en estudiante de L2	Análisis de la IL
Conceptos	Interferencia Equivalencia	Error, dialecto transitorio y transferencia	Estrategias de comunicación
Competencia	Gramatical	Gramatical comunicativa.	Comunicativa
Enseñanza de L2	Audio-lingual Traducción.	Estructuro-global.	Funcional Comunicativa

Tabla 5 – Cuadro resumen metodologías

⁸³ En el texto se usarán los términos AC, AE e IL para Análisis Contrastivo, Análisis de Errores, e Interlengua, respectivamente.

3.2-Análisis contrastivo

Surge en los planteamientos de Fries (*Teaching and learning english as a foreign language* - 1945), Weirnich (*Languages in contact* - 1953) y Lado (*Linguistics across cultures* -1957), a partir de la preocupación didáctica por los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, y con el planteamiento de un método que pudiera evitarlos. Se apoya en la idea de que pueden ser pronosticados, identificando las diferencias entre la LM y la L2.

Según este modelo, al comparar sistemáticamente una L1 con una L2 en todos sus niveles de estructura se podría hacer unas predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de esta segunda y a partir de los resultados se podrían extraer consecuencias metodológicas dirigidas para facilitar este aprendizaje.

Santos Gargallo (1992:85) comenta que el modelo de investigación de AC se fundamenta en la comparación sistemática de dos lenguas “(...) usando los resultados para la corrección y preparación de la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción.”

Analizado desde el punto de vista lingüístico, se apoya en las descripciones formales desde el distribucionalismo y sigue los siguientes pasos: descripción formal de los idiomas en cuestión; selección de las áreas que van a ser comparadas; comparación de las diferencias y semejanzas; y predicción de los posibles errores.

Puede ser observado desde el punto de vista psicolingüístico, a partir del Conductismo, y en su teoría de adquisición de la L2, a través de la imitación de

producciones de adultos y del refuerzo de las respuestas positivas que repetidas generan hábitos (Fernández 1997:15).

Esta misma autora comenta que en él el error es considerado como algo intolerable ya que puede generar hábitos incorrectos y por eso propone un aprendizaje sin errores a través de la repetición de enunciados para que se mecanicen de manera correcta. Es básicamente la concepción del aprendizaje que aparecen los métodos audiolinguales.

Lado (1957:2) afirma que “los resultados de un Análisis Contrastivo pueden ser de gran utilidad para el profesor de lenguas extranjeras, ya que el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua del estudiante y la lengua extranjera le hará saber *cuáles son los problemas reales y podrá ofrecer una mejor manera de enseñanza*”

Se puede resumir dichos conceptos en el siguiente cuadro tomado de Santos Gargallo (1993:73):

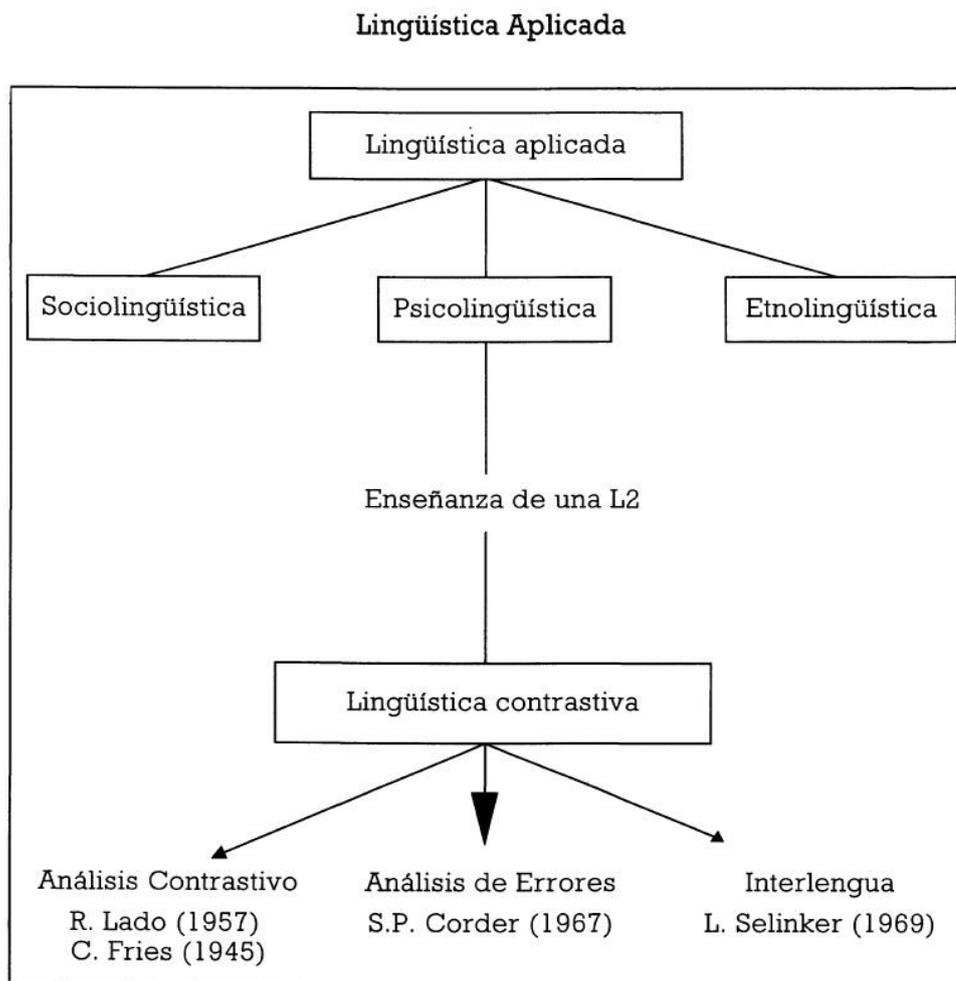


Imagen 8 – Cuadro resumen Lingüística aplicada

Respecto al Análisis contrastivo, Alonso Rey (2012:32) comenta que “(...) es considerado como una herramienta útil en la planificación del programa en lo que respecta a la selección de contenidos porque ayudaría a identificar elementos que podrían resultar problemáticos en el transcurso del proceso de enseñanza/aprendizaje por la diferencia existente entre ambas lenguas. Se puede decir que ésta es una cara de la moneda, la otra cara o la consecuencia lógica es que aquellos elementos que son iguales pasen a ocupar un lugar secundario. Se podría

hablar incluso de un recorte de contenidos respecto a los que serían necesarios para aprendices de otras LM.”

Cita a Jordan (1991) que considera que cuando hay similitudes entre ambas lenguas “es posible no entrar en ciertos puntos que serían necesarios con hablantes de otras lenguas como el inglés (por ejemplo, diferencia entre *ser* y *estar*, y subjuntivo).”

Comenta también el hecho de no tener que explicar ciertos puntos específicos de gramática como el imperfecto, en usos básicos, porque “bastaría con mostrarle las diferencias formales que corresponde a la configuración de este tiempo verbal”.

Alonso Rey (2012:32) cita también a Santos (1998:53) que afirma que:

“o uso da análise contrastiva como ponto de partida para a identificação dos elementos que podem causar problemas no desempenho linguístico de falante de espanhol em português, pode ser de grande utilidade para este público específico. Aliada à análise contrastiva, a análise de erros da produção oral e escrita do aprendiz serviria para detectar se os erros são cometidos pela influência da língua nativa, se são intrínsecos à língua alvo ou de outra natureza.”

Lo mismo pasa con hablantes de portugués aprendientes de español.

Esta misma autora defiende la presentación contrastiva porque ayudaría al alumnado a reparar en las diferencias entre los dos idiomas, que deben ser comprobadas por el AE y que son “aspectos problemáticos o fuente de error por interferencia de la LM” (2012:33)

Como comenta Baralo (1999:35-37) “en los años 60, en plena vigencia del modelo de aprendizaje conductista y de la teoría lingüística estructuralista, se pensaba que los

errores y las peculiaridades de la lengua de los nativos se podrían prevenir si se partía de un análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos en contacto, el de la LM y de la lengua meta.”

Trae observaciones sobre cómo el aprendiente recibe el *input* lingüístico de los hablantes de su entorno y de la idea de que el hábito “se forma por un esfuerzo positivo para las repeticiones correctas y las imitaciones”. Y que quien aprende una L2 inicia ese aprendizaje usando hábitos de su LM lo que acaba por interferir en ella, de ahí que dice que necesita hacer la adquisición de nuevos hábitos. Y también hace comentarios sobre la idea de cómo se interpretan los errores de Interlengua como interferencia de los hábitos de la LM.

En el trabajo de esta autora, se puede ver cómo relaciona los conceptos de “hábitos” con lo que llaman “transferencia positiva” (cuando coinciden con las estructuras de la LM) y “transferencia negativa” (cuando hay diferencias entre los sistemas). Véanse también las aportaciones de autores como Fernández (1997:14-15) sobre el tema.

Baralo (1999:37) relaciona el término con el AE y afirma que “el análisis de errores puso de manifiesto que no todos los errores se podían predecir por el análisis contrastivo y que los que aprenden una LE cometen errores que no se deben simplemente a las transferencias de la LM.” Y que fueron surgiendo otras alternativas de estudios, otros caminos.

3.3- Análisis de errores

Surge a finales de los años sesenta como puente entre el Análisis Contrastivo y la Interlengua, a partir de la sintaxis chomskiana en un replanteamiento de la teoría del aprendizaje y del tratamiento que se daba a los errores.

Considerado en un primer momento como la versión moderada del análisis contrastivo, ya que empieza a ver el error de una manera distinta de la tradicional valorizando y buscando no solo predecirlos, sino tan sólo identificar aquellos que eran resultado de las interferencias de la LM en la lengua meta en producciones reales de los aprendices.

En Fernández (1997:19) se ve cómo esta concepción del error va a ser la clave en el campo de la adquisición-aprendizaje de la lengua, ya que, desde el punto de vista didáctico, su valoración conlleva a la pérdida del miedo al error y la no consideración de este como un “pecado”.

Es la concepción que recogen los enfoques comunicativos, para buscar que el alumno ensaye, y evaluar progresivamente los errores sin que pretenda que estos desaparezcan en un primer estadio. Además, tiene en cuenta la concienciación del aprendiz en lo que respecta a las técnicas de superación del error a partir de sus propias estrategias.

Propone el análisis sistemático de un cuerpo de errores producidos por un grupo de alumnos al intentar expresarse en la lengua meta. Defiende que, a partir del análisis, se puede derivar un programa de enseñanza aprendizaje más efectiva.

Baralo (1999:37), cuando comentaba sobre el análisis de errores, decía también que “había un porcentaje importante de errores que no se podían atribuir a procesos de transferencia.”

Cita que fue Corder (1967) el primero que destacó la importancia de los errores para alumnos, profesores e investigadores puesto que ya ellos proporcionan información sobre el proceso de aprendizaje de LE.

Varios son los autores que consideran las ventajas de este método, como por ejemplo Svartvik (1973) y Burt, Dulay y Krashen (1982), citados en Santos Gargallo (1992: 141-142), que resumen entre ellas, las siguientes:

- supone una contribución significativa a la Lingüística Aplicada;
- eleva el estatus del error ampliando el ámbito de sus fuentes y, de ser considerado algo negativo, ha pasado a ser parte inevitable del proceso de aprendizaje, convirtiéndose así en un respetable objeto de investigación;
- indica a los profesores qué áreas ofrecerán más dificultad para los alumnos, y con ello, el profesor será consciente del punto del proceso en que el alumno se encuentra y el investigador sabrá qué estrategias está utilizando el alumno;
- establece una jerarquía de dificultades, iluminando las prioridades en la enseñanza;
- produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no es adecuado;
- construye test que son relevantes para determinados objetivos y niveles.

El error, antes considerado como algo malo por los profesores, pasa a servir de base para el análisis de la enseñanza-aprendizaje del alumno.

Se amplía el concepto de “error” y el trato que se daba con anterioridad a ello. Evolucionando⁸⁴ hasta el punto de estudiar incluso los efectos pragmáticos en el oyente y para valorarlos en función de su efecto comunicativo.

En el siguiente cuadro de Landriault (1980:86)⁸⁵ se podría resumir como el concepto de “Error” ha ido evolucionando.

Tipo de análisis	Fundamento teórico	Campo de interés	Concepto de Error	Causas del Error
Análisis Contrastivo	Lingüística estructural y behaviorismo	Descripción de la lengua y predicción del error	Es una violación del sistema lingüístico de la lengua modelo, debido a una enseñanza inadecuada. Permiten identificar las dificultades de los alumnos.	Interferencia con L1.
Análisis de Errores	Lingüística generativo-transformacional y cognitivismo	Adquisición de L2	Es útil y necesario; una característica sistemática; refleja la competencia transitoria en un momento dado	Interferencia de la L2 y errores debidos a las estrategias de enseñanza.

Tabla 6- Concepto de “error” – cuadro resumen de Landriault (1980:86)

⁸⁴ Una evolución que se puede encontrar, por ejemplo, en Corder (1967) quién afirmó que el objetivo del AE era predecir las áreas de dificultad mediante un inventario de errores más frecuentes, valorar la importancia y gravedad de ellos desde el punto de vista de la corrección gramatical de las instancias producidas. Luego amplía esta definición centrando los objetivos en las aplicaciones didácticas del modelo y en cómo remediar el material utilizado para esta enseñanza y corregir sus deficiencias.

⁸⁵ Tomado a partir de Santos Gargallo (1992:147-148).

Pero ¿qué es un error? ¿Qué es verdaderamente un error? ¿Cómo considerar cada uno de ellos cuando los comete el alumno?

Según algunos autores, entre ellos Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988:61), muchas veces los errores ocurren por deficiencias en la enseñanza y no por culpa de otros factores como la incompetencia del alumno o casos de posibles interferencias de la LM.

También respecto a ellos, Santos Gargallo (1992:72) afirma que estos no evidencian y caracterizan el sistema de la L1 o el de la que está aprendiendo, sino que se trata de su Interlengua que es el sistema que crea y usa para comunicarse en su LM con reglas de la L2, o de su LM, e incluso con reglas que no son de ninguna de las dos, y que son “propiamente idiosincrásicas.”.

Si se basa en Corder (1967), quien por primera vez lo formuló, hay que inicialmente valorar otros dos conceptos como “falta” y “lapsus”.

En Norrish (1983) se concibe la diferencia entre los tres términos. Considera el *error* como una desviación sistemática, *falta* una desviación inconsistente y eventual, y *lapsus* una desviación debida a factores extralingüísticos (como falta de concentración, memoria corta, etc.).

Se puede aun mirarlos bajo la óptica positiva (considerado como un producto inevitable en el proceso de aprendizaje) o negativa (como una inadecuación de nuestras técnicas y de las estrategias de aprendizaje).

Durão (2007:17-19) trata sobre los errores y los clasifica según criterios lingüístico, gramatical, etiológico, pedagógico y comunicativo (este a raíz del concepto de competencia comunicativa de Hymes, 1972). Y resume cada uno de ellos.

Sobre el criterio lingüístico trae las distintas clasificaciones hechas por distintos autores, entre las cuales las de Burt y Kiparsky (1972) que afirma que se puede dar: por adicción cuando se agrega al contexto un morfema, una palabra redundante o no adecuada; por omisión al suprimir un morfema o palabra al contexto; por ausencia de orden en la oración o por falsa colocación y eso refleja una organización de modo interno de los constituyentes; por mal formación de palabra o estructuras al hacer una falsa elección o selección al usar un ítem de modo equivocado y eso indica una construcción no adecuada.

Para tratar sobre el criterio gramatical la autora utiliza las afirmaciones de Corder (1973) quien indica para este criterio que debe tener en cuenta los errores fonético-fonológico; ortográfico; morfológico; sintáctico⁸⁶; léxico-semántico; y discursivo.

En cuanto al etiológico recurre a Selinker 1972 y Richards para considerar los errores subdivididos en “transitorios (o de desarrollo) y permanentes” para luego añadir que estos también pueden surgir debido a transferencia (que también son llamados por “de interferencia” o “*interlingüísticos*”) y *problemas intralingüísticos* (o *intralingual*).

Después añade una clasificación sobre los de transferencia en cinco categorías: de producción, subproducción, superproducción, mala interpretación, e hipercorrección; y

⁸⁶ Comenta que muchas veces pueden ser a la vez morfológicos y sintácticos.

los intralingüísticos por simplificación, generalización, inducción, y producción excesiva - o subproducción.

Sobre el criterio pedagógico comenta que los errores pueden ser de comprensión, producción, individuales, colectivos, orales, y escritos.

Finaliza este bloque con los comentarios sobre los comunicativos e indica los autores que los proponen: global (Burt y Kiparsky 1972); irritante (Johanson 1973); por inhibición (Schachter 1974); por ambigüedad (Vázquez 1999); estigmatizador (Richards 1973 y Johanson 1973); sociocultural; y pragmático⁸⁷.

3.4.- Interlengua

El término fue generalizado a partir de las propuestas de Selinker en su artículo “*Interlanguage*” de 1972 para referirse al sistema lingüístico intermedio entre la lengua nativa y la lengua meta que es a la vez inestable y carece de institucionalización. Baralo (1999:35) lo cita como el “sistema lingüístico no nativo”.

Nace apoyado en el Análisis de Errores y luego se extiende a las descripciones de los no errores ya que todo ello es parte de la lengua del alumno. Recientemente incorpora también los análisis de interacción comunicativa y la pragmática de la lengua.

Recibe también otras denominaciones como *sistema aproximativo* (Nemser, 1971), o *sistema intermediario* (cuando alude a la entidad abstracta que se desprende de las producciones de los aprendices), *competencia transitoria* (atribuye al alumno las

⁸⁷ En estos dos últimos no cita autores.

intuiciones sobre la gramaticalidad de su lengua), y *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971) considerando la relación entre su LM y la L2).⁸⁸

Baralo (1999:38-39) habla de los cinco procesos que se sitúan en el proceso de aprendizaje de una lengua: “la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de L2, las estrategias de comunicación en la L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta”.

Defiende el estudio y análisis de todo lo que produzca el alumno, para así caracterizar el sistema lingüístico que este utiliza al intentar expresarse en la lengua meta. Es una aproximación a la lengua meta y pasa por distintas etapas hasta que se consiga la competencia deseada. Así se conoce el nivel de competencia que va alcanzando el alumno de la L2.

Pastor Cesteros (2004:110) cita a las palabras de Larsen-Freeman y Long (1991) para definir los tres principios básicos de desarrollo de la interlengua: “las interlenguas varían sistemáticamente, presentan órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo comunes y muestran, de distintos modos, el influjo de la lengua materna del aprendiz.”

La misma autora contempla los distintos fenómenos que son resultados de la influencia de la LM y cita los “la interferencia propiamente dicha (cuando se reproducen patrones de la primera sobre la segunda y provocan errores), la transferencia positiva (cuando se aplican conceptos metalingüísticos o estrategias para el desarrollo de las

⁸⁸ Véase Pastor Cesteros (2004:109).

habilidades desde la LM a la interlengua); la omisión, los préstamos, los aspectos de pérdida de la L1 relacionados con la L2, etc.” Pastor Cesteros (2004:110)

Santos Gargallo, en su investigación sobre los errores en las producciones escritas en español por estudiantes serbo-croatas, decía que su propósito era hacer una exposición “lo más clara y completa posible de estos tres modelos de investigación en glosodidáctica (...)” de ELE, cuyo objetivo principal ha sido “*facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua meta, a través del estudio de errores, un estudio científico basado en la teoría científica y en la teoría del aprendizaje*” (Sridhar 1980:91, traducido por Santos Gargallo 1992:76).

Durão (2007:23) aborda sobre la confusa terminología sobre Interlengua y afirma que dicho término “sirve para nominar diferentes tipos de sistemas lingüísticos en construcción” entre los cuales están los de personas afásicas (Corder, 1971); poéticos (Corder, 1971); de niños aprendices de su LM (Corder, 1971 y Nemser, 1971); de hablantes de un dialecto frente a una variante patrón (Nickel, 1998); lingüísticos especializados (Nemser, 1971); de inmigrantes al usar la lengua del país de acogida (Corder, 1971 y Nemser 1971); de cada aprendiz de LE (individualmente) (Corder, 1971 y Nemser, 1971); de aprendices de LE con LM igual o multilingües (Corder 1971, Nemser, 1971; Selinker, 1972; y Nickel, 1998); y el de “discurso típico del salón de clase de LE” (Moita López, 1996).

Esta misma autora (2007:24-39) comenta que “un mismo aprendiz puede aglutinar en su sistema lingüístico idiosincrásico características peculiaridades de más de un tipo de interlengua”, pero en su publicación decide enfocar su atención en la interlengua de aprendices de LE como fenómeno individual.

Después comenta el término a partir de las perspectivas de Corder y Selinker, para luego afirmar que prefiere “asumir *grosso modo* que la interlingua, en su acepción de producto lingüístico de aprendices de lenguas nativas, abarca el *continuum* que se constituye desde que empieza el contacto del aprendiz con la lengua meta hasta que avanza una etapa en la que, al menos en teoría, LM y LO coexisten.”. (Durão 2007:24-39)

Luego hace una analogía donde compara la interlengua con el hecho de “cruzar una pasarela” y comenta como el alumnado va avanzando en dirección a la L2. Sostiene que el proceso requiere tiempo que puede ser largo o no según la presencia de las lenguas en cuestión y de cómo sea los aspirantes que pretenden aprenderla.

Añade también que se enfrentará con barreras, resistencias o dificultades de aprendizaje cada vez que un elemento se interiorice y que este hecho puede resultar en una especie de “desequilibrio” en la interlengua.

Hecho que consideramos hasta cierto punto normal, puesto que el aprendizaje, como dice la misma autora, es un “continuum”.

Complementa aún su comentario y la comparación con la pasarela y afirma que, al ser una vía de doble sentido, la LM y LO puede llevar a interferir en el proceso y considera este hecho al muy rico y productivo, pero a la vez muy complejo. Y concluye dicha analogía con comentarios sobre la transitoriedad de la interlengua como esencia de ésta hasta que “intuitivamente, se la considere suficiente para satisfacer las propias necesidades comunicativas, y ello depende de cada aprendiz y de sus propósitos al involucrarse en cada proceso de aprendizaje de una LO.”. (Durão 2007:24-39)

En esta misma publicación de 2007 propone la denominación de *Análisis de Interlengua-AI* para las investigaciones sobre las variables lingüísticas y/o extralingüística que inciden sobre las interlenguas de los aprendices de LE para así evitar una superposición de sentidos característicos del término Interlengua. Consideración con la que estamos de acuerdo porque así se podrá estudiar el fenómeno de la interlengua de una manera más completa y donde se podrá observar, como indica la autora, cuatro variables importantes que son la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la fosilización.

3.5- Fosilización

Al observar los distintos aspectos de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, otro punto para tener en cuenta es la fosilización, que en líneas generales sería lo que se va “sedimentando” en el uso de la Interlengua que usa el alumno, y que poco a poco se hace de uso común, como error común, por veces difícil de corregir o modificar.

Durão (2007:53) afirma que la fosilización ocurre cuando determinados errores aparecen de forma reiterada y cita a Weinreich (1953) para tratar sobre la transferencia de estructuras de la LM que se con el tiempo fijan a partir de la interlengua. Luego cita a Nemser (1961) para hablar de cuando se da la fosilización a causa del mantenimiento de elementos que son transferidos desde la LM y que resultan de la economía lingüística.

Comenta aún, que el alumno acaba por forzar el uso de estructuras que todavía no dominan por completo, tales como las de fonética, gramática y léxicas.

Esta autora también sostiene que, para ella, la fosilización consiste en “la presencia de un rasgo característico de un determinado estadio de aprendizaje lingüístico

en otro” y “el estancamiento del desarrollo de la interlengua en un determinado estadio de aprendizaje lingüístico que se puede modificar.

Lo asocia a cuestiones que, en líneas generales, son la presión comunicativa, necesidad comunicativa o de construir enunciado no dominados; insuficiencia del *input* recibido; al no tiene ocasión de practicar la LO con frecuencia; la excesiva generosidad de interlocutores nativos que no corrigen los aprendientes porque se les entiende; y planteamientos metodológicos sin adecuarse a las necesidades de los aprendientes que acaban por no ayudar a superar dichas fosilizaciones.

Aun respecto a la fosilización, observamos también a las afirmaciones de otros autores como Fernández (1997), Pastor cesteros (2004) y a Alonso Rey (2005 y 2012)

La primera comenta sobre el papel activo que tiene la L1 en la adquisición de la L2 y que esto se puede dar ya sea:

“(…)1. como conocimiento preexistente al que se acude “estratégicamente” en la comunicación, 2.como fuente de una interferencia, también estratégica, integrada en los mismos procesos de “construcción creativa” de la lengua, 3. como mediadora entre la L2 y la gramática universal, o 4. integrada en el marco de los universales lingüísticos. En todos estos casos se puede hablar de un papel activo y positivo de la L1 (aunque no excluimos la interferencia negativa, la que puede retrasar o fosilizar el aprendizaje.” Fernández (1997: 25-26)

Pastor Cesteros (2004:105) cita a Selinker (1971:85) para ver como el autor la definía al afirmar que «llamamos fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una lengua materna particular tienden a conservar en su interlengua, en relación con una lengua objeto dada, sin

importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la lengua objeto»

Alonso Rey (2005:16 y 2012:59) aborda el tema de la fosilización e indica que esta especialidad se encuentra localizada en la dimensión del desarrollo o progresión, y que ha sido estudiado por varios autores entre los cuales destaca a Ferreira (1995, 1997) y Santos (1998).

De hecho, para su definición, cita las palabras de Ferreira (1997:144) que la define como “nível estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua- alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos, o da sua língua – materna e o da nova língua”. La complementa con las palabras de Santos (1998:50) que se remite a Selinker (1972:215): "*fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL*". Y concluye que, de forma genérica, se considera que se trata de "a interrupção do desenvolvimento sistemático da interlíngua".

En la publicación de 2012, en las páginas 59 y 60, esta autora lleva el término a la enseñanza de español a lusohablantes y comenta las palabras de Ferreira (1995:39) cuando afirma que “la fosilización es la responsable de lo que se conocería como “portuñol” y que “en el proceso de adquisición/aprendizaje puede ser observado como estadio de Interlengua con niveles de fosilización bastante acentuados”⁸⁹.

Comenta que de esta forma el término queda recogido como coloquialmente se conoce. Y añade que Almeida (1995:18) utiliza el término “portuñol” para para hablar de

⁸⁹ Traducción nuestra.

la IL cuando “*se estabiliza en cierto nivel intermedio o incluso se estaciona en el nivel en ese nivel fosilizado*”.⁹⁰

“La causa principal a la que se asocia la fosilización es que, desde muy pronto, la interlengua del aprendiz le sirve para satisfacer sus necesidades comunicativas, esto es, para entender y hacerse entender, sin que haya bloqueo en la comunicación. Se trataría de una tendencia “parar de aprender” desde el momento en que se alcanza la competencia funcional o por percibir que ciertos elementos no son cruciales para generar una comunicación efectiva” (Alonso Rey 2012:60)

Para más detalles sobre el contraste portugués-español y su enseñanza, se indica el artículo de esta autora titulado “El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza” publicado en *Estudios Portugueses* 4 (2005:11-38) que trae un abordaje sobre el tema y observa datos a partir de la similitud entre las dos lenguas.

Vistos dichos conceptos, se puede contar con los recursos que ofrece la Lingüística contrastiva a través de la observación del Análisis de errores y de la Interlengua del alumnado para observar y ver las estructuras y léxico que usa de manera errónea con frecuencia y así poder detectar dicha fosilización y evitarla, principalmente en los casos de lenguas próximas como español y portugués.

⁹⁰ Traducción nuestra.

CAPÍTULO 4- Lingüística contrastiva y enseñanza de verbos

En el capítulo 3 se trató sobre la lingüística aplicada, se citaron a varios estudiosos sobre el tema y se abordaron las dos vertientes intrínsecas de esta área de investigación que son el análisis contrastivo, el análisis de errores.

Además, también se trató sobre la Interlengua y la fosilización y se comentaron las distintas aportaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del alumno.

La idea de este cuarto capítulo es volver a tratar sobre estas cuestiones, pero enfocadas en la enseñanza de los verbos y comentar algunas aportaciones relacionadas con la lingüística contrastiva.

4.1- Algunas consideraciones sobre la lingüística contrastiva

En las aportaciones anteriormente comentadas se trataba sobre el análisis contrastivo y el análisis de errores como forma de predecir, identificar y trabajar las dificultades y errores del alumnado con el objetivo de preparar materiales acordes para su enseñanza-aprendizaje y evitar la fosilización.

Ferreira (2005:165) defiende la utilización de la LC y especialmente el AC en la enseñanza de ELE a estudiantes brasileños porque lo considera favorable “puesto que la LC instiga la reflexión sobre cómo se aprende una LE. Sus fundamentos revelan, de cierta forma, los elementos a los que debemos dar mayor énfasis y cómo debemos hacerlo, bajo la luz del contraste entre la LM y la LE. En otros términos, se puede decir que el contraste de elementos de la LM y de la LE evidencia necesidades, dificultades y dudas del alumnado, ocasionando una optimización en el proceso de enseñanza/aprendizaje de determinada LE.”

Durão (1998:289) comenta las afirmaciones que hace Ellis (1990) en su *Understanding second language acquisition*, en donde considera que uno de los mecanismos más rentables para aprendices de una L2 es el reaprovechamiento de su L1, pero que también eso tiene dos caras ya que, debido a la similitud entre las lenguas en cuestión, puede ocasionar transferencias positivas o interferencias.

También Durão (Ibid:132-173) apunta los principales problemas de lusohablantes aprendices de español con el siguiente porcentaje:

<i>Paradigmas</i>	<i>Errores por lusohablantes</i>
Nominales	19%
Verbales	30%
Otros	51%

Considera también que los mecanismos que determinan estos errores son:

<i>Mecanismos</i>	<i>Por lusohablantes</i>
Interferencias	67%
Sobregeneralización	23%
Hipercorrección	06%
Dificultad de aprendizaje	04%

Como se puede apreciar en su estudio, los verbos ocupaban un porcentaje considerable en el cómputo de errores, así como las interferencias.

4.2- Aportaciones de la lingüística contrastiva en un caso concreto de investigación

Hemos podido observar las aportaciones de la lingüística contrastiva cuando en 2001 realizamos una investigación con alumnos de ELE de universidades brasileñas del estado de Ceará (Torres de Souza (2001) .

El objetivo era analizar, clasificar y describir los errores más frecuentes de estudiantes lusohablantes estudiantes de Filología hispánica que poseían, por lo general, un nivel 3 de lengua española

El propósito era ver los posibles errores y dificultades que aquellos alumnos podrían tener y los errores que podrían cometer respecto a los verbos en contraste portugués-español .

Para ello, primero se abordó el tema de los verbos a partir del análisis contrastivo, y luego se hizo una tarea lúdica dirigida que culminaba con la producción de un texto escrito, a partir de una viñeta de dibujante argentino Quino.

Dicha investigación resultó muy válida porque, a partir de ella, se pudo elaborar un listado de conclusiones que luego sirvió de base para la elaboración de material para el grupo y otros de distintas asignaturas del área de lengua.

Se pudo comprobar varios errores por Interferencia de la LM, algunos usos de la Interlengua, así como lapsus, fallos y aciertos.

4.3- Aportaciones de la lingüística contrastivo en un caso concreto de investigación

El uso del Análisis Contrastivo entre las dos lenguas, en concreto entre verbos, y más concretamente en lo FCV del portugués en contraste con el español, permite al alumnado la posibilidad de poder comparar y estructurar las formas que va a utilizar. Él tiene el dominio sobre lo que hace y sobre las conclusiones que consiga sacar de esas comparaciones.

En el caso concreto de la investigación anteriormente comentada, defendíamos algunas ideas sobre el caso de los estudiantes lusohablantes de Letras-español como por ejemplo las siguientes:

- El alumnado que ingresa en el curso de Letras-español, por regla general, conoce bien su LM, recibe formación en latín, es capaz de comparar las reglas de la lengua meta con las de su idioma.
- Sus “teorías” no son solo meras especulaciones ya que su base en su LM le permite hacer este nivel de comparación.
- Este alumnado, que tiene una lengua muy semejante a la que va a aprender, suele buscar en su LM recursos para subsanar sus problemas de comunicación y al recurrir a ellos suele usar estructuras oracionales que puedan tener una equivalencia igual en la lengua meta, equivocarse (principalmente en cuanto a la forma escrita, y hacer incluso hipercorrecciones), acertar en los casos donde la lengua L2 es parecida con la suya, y en donde puede prevalecer la analogía de una por otra.
- También suele buscar en su LM los medios para resolver sus dudas en cuanto al uso de las reglas gramaticales y sobre el léxico que va a aprender.

Por todo ello, consideramos que el análisis contrastivo entre las dos lenguas, en concreto entre los verbos y los FCV, permite al alumnado la posibilidad de poder comparar y estructurar las formas que va a utilizar y tiene a la vez la oportunidad de aprender por sí mismo. El alumno tiene el dominio sobre lo que hace y sobre las conclusiones que consiga sacar de estas comparaciones y estructura poco a poco no una gramática universal o una gramática suya sino una gramática que él ve cómo evoluciona

a partir de los datos contrastados. Cuenta, por supuesto, con los datos que le da el profesor, que estará allí para las ideas de contrastes iniciales y apoyo.

CAPÍTULO 5- Portugués y español: consideraciones entre dos lenguas próximas

José Carlos Paes de Almeida Filho (2001:14) defiende que, entre las lenguas románicas, el portugués y el español son las que mantienen entre si mayor afinidad.

De hecho, si se comparan ambas lenguas, como lo hacen, por ejemplo, Feijoo Hoyos y Hoyos Andrade (1996), Vázquez Corredoira (1998), Masip (1999 y 2013), Briones (2001), Veiga (2003), Moreno y Eres Fernández (2007), Sanz Juez (2007), Ferreira Montero (2007, 2011), Durão (1998, 1999 y 2014), entre otros estudiosos, se puede comprobar la existencia de un elevado porcentaje de estructuras y vocabulario fuertemente vinculado o, incluso, común.

A continuación, pasamos a trazar una panorámica histórica y contrastiva para comparar las dos lenguas de sus orígenes hasta la actualidad, y con enfoque dirigido a los verbos.

5.1- El carácter conservador como contraste

Si se observan ambas lenguas, se puede ver que el portugués tiende a ser más conservador ya que mantiene, en no pocas ocasiones, palabras que se parecen más a vocablos del castellano antiguo.

Se pueden citar como ejemplo palabras como “isqueiro” o “cão” tan parecidas a “chisquero” o “can” del español, que ya no se usan o cuyo uso es más propio de personas

mayores. O conjunciones como “mas” en contraste con “pero”. E incluso tiempos verbales como el futuro de subjuntivo que se sigue usando normalmente en portugués.

En el terreno de la gramática también se constata dicha afinidad. En lo que concierne, más concretamente, a los verbos, tema central de esta investigación, esta semejanza es muy acusada. Así lo sostienen Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971:206) quienes comentan que la mayor parte de los tiempos portugueses se corresponden con los del español, aunque sea necesario establecer ciertos matices y considerar ciertas distinciones.

Dado que esta investigación se centra, precisamente, en el contraste de los verbos de estas dos lenguas, parece relevante comenzar con una pequeña introducción a su origen y evolución, para así poder establecer un marco desde el que estudiar sus características y observar las diferencias y similitudes, puesto que estas bien pueden deberse a los procesos ocurridos en el paso del latín al portugués y español, o en sus propios desarrollos posteriores.

5.2- Panorámica histórica de los verbos en contraste portugués-español

En cuanto al origen y evolución del español y del portugués, se sabe que ambos parten del latín vulgar (*sermo vulgaris*), que era la lengua que hablaban los soldados romanos cuando conquistaron la Península.

Aunque hay muchas interpretaciones de *latín vulgar*, la más aceptada es que se trataba de la variante oral del latín, una lengua hablada, viva y más sencilla que la escrita, la del latín culto, clásico y literario.

Un latín que fue poco a poco evolucionando al entrar en contacto con las lenguas ya existentes en aquellas tierras por ellos conquistadas, de modo que fue perdiendo la unidad que tenía y acabó por fragmentarse, no solo en la península Ibérica sino en toda la Romania, en diferentes variantes o dialectos que llegaron a ser las lenguas romances.

En el caso concreto que se estudia aquí, en algunas zonas de la península ibérica, surgen el portugués⁹¹ y el español⁹² o castellano (Véase, por ejemplo, Carrasco González 1994) y *Gramática do português* (Paiva Raposo et al 2013).

Según Holger Stern⁹³, el carácter conservador constituye una de las características más genuinas de la lengua portuguesa. En esta misma línea, Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971:60) sostienen que este carácter “se manifiesta muy especialmente en el verbo, que está más próximo en su configuración del verbo latino que en la mayor parte de los verbos románicos”, pues ha conservado el sentido perfecto del perfecto de indicativo latino en su “*perfeito simples de indicativo*”.

“La tendencia analítica que predominó en el latín vulgar llevó progresivamente a la preferencia de, digamos, *habeo scriptum* en desfavor del clásico *scripti*. De ahí el español *he escrito*(...). Asíñálese la excepción notable del portugués que, a la manera latina, continúa a utilizarse de la forma simple: *escrevi*, lo que es más uno de los trazos conservadores de nuestra lengua. Lo que se dio fue, por lo tanto, lo siguiente: la forma analítica, que indicaba aspecto, acabó por sustituir la forma

⁹¹ No se entrará aquí en detalles del origen del portugués en comparación con la Lengua Gallega puesto que no es el objeto directo de nuestro estudio.

⁹² Se utilizarán los dos términos como sinónimos, aunque a lo mejor prevalezca en el texto el uso del primero por ser el más utilizado internacionalmente.

⁹³ Citado en Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971: 60).

sintética, que exprime el tiempo. Entonces lo que era “aspecto” pasó a ser “tiempo”. (Elia 1988:225-227)⁹⁴.

En portugués esa persistencia de un *Pretérito Perfecto Simple*⁹⁵ de indicativo tiene con un valor de uso distinto pues en español el uso de un marcador temporal obliga al uso del Pretérito Perfecto Simple (*Ayer vi a Juan*), pero si no se usa un marcador temporal se puede decir *Vi a Juan* o *He visto a Juan*, y se entiende la acción como tal (ver a Juan).

En cambio, en portugués esta alternancia no es factible, pues si se trata de una acción perfectamente acabada, aunque no aparezca dicha marca, sólo se puede hacer la construcción con el tiempo simple y nunca con el compuesto (*Vi o João, Hoje vi o João, Ontem vi o João, Esta manhã vi o João – Vi a Juan/He visto a Juan, Hoy he visto a Juan, Ayer vi a Juan, Esta mañana he visto a Juan*) puesto que la forma compuesta implica una acción reiterativa, de frecuencia, de repetición, etc. (*Tenho visto a Juan todos os dias – He visto/Llevo viendo a Juan todos los días*). Véase Cunha y Cintra (1996:453-454)

En relación con el carácter conservador del portugués, Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971) señalan que mantiene un *Mais que perfeito simple*, heredero directo del Pluscuamperfecto de indicativo latino (*amavissem > amasse*), de suerte que en portugués la forma *amara* tiene valor de pasado de Indicativo, en cambio, *amasse* tiene valor de Imperfecto de Subjuntivo⁹⁶, lo que tratará en el capítulo 5 cuando se hable de los falsos amigos estructurales. Se observa una distribución complementaria semejante a la que

⁹⁴ Traducción nuestra.

⁹⁵ Para poder contrastar los aspectos formales y de uso de los Pretéritos se decidió desde un principio usar el término “Pretérito Perfecto Simple” en contraste con “Pretérito Perfecto Compuesto” para una mejor analogía con la nomenclatura de estos tiempos verbales en portugués.

⁹⁶ Respecto a las formas “ra” y “se” (*sse*) véase, por ejemplo, los trabajos de Torres de Souza (2003, 2013 y 2014) sobre su evolución y enseñanza en PLE y ELE

presentaba el español en el siglo XIV, por ejemplo, en *El conde Lucanor*; posteriormente la forma *amara* se futurizó y pasó a tener valor de Subjuntivo.

Lo que ya comentaba Hermerén (1992:13-15) cuando decía que *cantaverat* y *cantavisset* del latín clásico no tuvieron la misma evolución en las lenguas románicas, pues la primera existe en todas ellas y en ellas las formas sintácticas fueron abandonadas, lo que, por lo tanto, corrobora este carácter conservador del portugués al que se aludía anteriormente.

También comentan el hecho de que el portugués “da muestra de la aún hoy imperfecta soldadura del Futuro de indicativo y el Condicional romance en la conjugación pronominal y reflexiva de estos tiempos, que intercalan el pronombre entre Infinitivo y el auxiliar que les han dado origen”, la famosa *Mesóclise* que tanto les cuesta a los alumnos de PLE (*Di-lo-ía se pudesse / Lo diría, si pudiera*).

Otro de los rasgos más característicos y distintivos del portugués es la existencia de un Infinitivo Personal o flexionado que autores como Carrera de la Red y Rodrigues (2006) defienden como derivado del imperfecto de subjuntivo latino mientras que otros filólogos lo ven como “infinitivo común con sujeto en nominativo que ha adquirido desinencias personales por contagio analógico de los tiempos finitos” (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971:62).

Existe un Infinitivo igual que en español y, como tal, no admite los morfemas persona y número (PN) y, por lo tanto, es forma no personal del verbo. Pero lo diferencial es este otro que, además de los morfemas de tiempo, modo y aspecto (TAM), sí admite PN y, en consecuencia, es una forma personal del verbo, por ejemplo, “*Para (tu) chegares ao banco, vira à direita*” / “*Para que llegues al banco, gira a la derecha*” / “*Para (nós)*

chegarmos mais rápido temos que ir de táxi” / “Para que lleguemos más rápido tenemos que ir en taxi”.

5.3- La evolución a partir de la edad media

Ridruejo Alonso (1989) afirma que en la Edad Media estas lenguas presentaban ya un desarrollo y unas características paralelas. Posteriormente, a finales del siglo XV, el castellano pasa a ser una lengua de empleo general entre las clases cultas de toda la Península Ibérica, lo que incluye a Portugal. Aunque el portugués nunca dejó de utilizarse como lengua de cultura, el proceso de introducción del castellano en el reino de Portugal se extendió durante más de 200 años, aunque tal bilingüismo no estaba generalizado.

A lo largo del siglo XV el castellano se usaba únicamente en ambientes cortesanos y en las más altas capas de la sociedad portuguesa como teólogos, juristas, médicos y poetas.

Ya en el siglo XVI pasó a utilizarse en la traducción de obras didácticas y científicas y de modo más globalizado como, por ejemplo, en el teatro, donde se produce el contacto con un público más heterogéneo.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta es la evolución por la que también han pasado ambos idiomas en cuanto a la presencia de tiempos compuestos en sus sistemas verbales, ya que en latín vulgar no existían y el compuesto era considerado como aspecto verbal. Y en su evolución, la forma analítica latina que indicaba el aspecto terminó sustituyendo a la forma sintética que expresaba el tiempo y lo que era “aspecto” pasó a ser “tiempo”, y lo mismo ocurrió a los demás tiempos del “*Perfectum*”.

Directamente relacionado a ello hay que ver la evolución del uso de “*Tenere*” que pasó a concurrir con “*Habere*” en la formación de dichos compuestos. Predominó el “*Habere*” en español, y en portugués, después de un periodo de duda, se impuso el “*Ter*” (“*tener*”) aunque se podrían encontrar usos de los dos.⁹⁷

Asimismo, se puede observar otro dato del cambio sufrido por estas dos lenguas respecto a la posición del auxiliar, que antes aparecía en posición pospuesta y ahora como antepuesto.

También cabe comentar la evolución fonética y consecuentemente escrita que sufren los dos idiomas en el paso del latín al español y portugués, como por ejemplo el verbo *ponĕre* y “*facĕre*” del latín que dieron “*poner*” y “*hacer*” en español, y “*por*”, y “*fazer*” en portugués.

⁹⁷ En portugués, en los siglos XVII y XVIII, se elimina el uso oral del auxiliar “*haver*” en alternancia con “*ter*.”

CAPÍTULO 6- El sistema verbal como base para el estudio de los FAV

Como se comentó en la introducción, uno de los objetivos de esta investigación es hacer un estudio contrastivo de los verbos en el ámbito portugués-español para la observación de datos y repositorio que pueda ser útil en la enseñanza de ellos como falsos amigos verbales en los cursos de Letras-español.

También se ha dicho que este estudio versaría sobre lo que consideramos un doble perfil que poseen los verbos: uno como estructura gramatical y otra como léxico.

Como estructura gramatical nos referimos a los posibles casos en los que el alumno pueda ver alguna estructura concreta de un modo, tiempo o forma verbal y percibirla como un tiempo, modo o forma semejante a una de su LM, pero en realidad acaba por ser distinta en la L2 y, por lo tanto, ser considerada como falso amigo verbal.

Para ello, consideramos pertinente cotejar las distintas estructuras a través de un análisis contrastivo entre los dos sistemas verbales y así poder trabajar con conocimiento de causa con los casos concretos y que sirve además de repaso de estructuras que también puede ser usado como bloque teórico en las clases de ELE a estudiantes de Letras-español,

Como trataremos de las

Nos servirá también como base para tratar las distintas consideraciones en el capítulo 8.

Trataremos sobre las distintas particularidades de cada sistema de modo contrastivo ubicada principalmente en la enseñanza-aprendizaje en ELE, y por ello, parece pertinente empezar tratando sobre las definiciones sobre verbos.

6.1 - El verbo en gramáticas

Boulall (2006:13-27) lleva a cabo un repaso de las consideraciones hechas por distintos autores sobre la definición de verbo y analiza varias obras y autores de renombre como Vicente Salvá (1931), Andrés Bello (1847), Rodolfo Lenz (1920), Real Academia Española (1931), Samuel Gili Gaya (1943), Salvador Fernández Ramírez (1951), William E. Bull (1960), Real Academia 1973 (Esbozo), Juan Alcina y José Manuel Blecua (1975), José Manuel González Calvo (1982), César Hernández Alonso (1984-1992), José Álvaro Porto Dapena (1989), Emilio Alarcos Llorach (1994), Ángel López García (1998), y Santiago Alcoba (1991).

Cada una de las definiciones aporta particularidades que cada autor consideró pertinente desde el punto de vista de su concepción de la gramática. No hay lugar en esta tesis para recogerlas todas, por lo que se procede a seleccionar aquellas que se consideran más relevantes, si se tiene en cuenta el objetivo de este estudio: la enseñanza de español en Brasil a futuros profesores de ELE y a aprendientes en general de este idioma.

En Brasil, los dicentes de español han estudiado siempre con gramáticas y materiales como los de Andrés Bello (1847) como base para contrastar español europeo y de Latinoamérica), Gili y Gaya (1943), Alarcos Llorach (1994), Manuel Seco (1998) y su Diccionario de dudas y dificultades), César Hernández Alonso (1984-1992) y su Gramática funcional), Ignacio Bosque (1999), Rafael Lapesa (2000), Porto Dapena

(1989) y la Gramática de la Real Academia (1931), luego el “Esbozo” (1991) y la actual Nueva gramática . Hasta que más adelante empezaron a aparecer gramáticas como la Comunicativa de Matte Bon (1995) y, para contrastar los dos idiomas, las de Vicente Masip (1999 y 2010), Concha Moreno y Eres Fernández (2007), Aparecida Duarte (1999); Marrone (1990-2005); Fanjul e González (2014), etc.

Hacer un listado basado en todas ellas sería, sin duda, una imprenta considerable y por ello se seleccionan las siguientes⁹⁸:

- “Clase de palabras caracterizada por admitir flexión de persona, número, tiempo, modo y aspecto. Desde el punto de vista sintáctico, el verbo es el núcleo del sintagma verbal. Desde el semántico, los verbos pueden expresar contenidos léxicos (comer, traducir, viajar, necesitar) o bien, conceptos puramente gramaticales (ser, estar, haber, deber). La mayor parte de los verbos posee además la capacidad de seleccionar argumentos.”⁹⁹ (Real Academia Española 1931)

⁹⁸ Algunas de ellas están citadas en la tesis de Boulall (2006) y en este caso las dejaremos marcadas al final de la definición con un asterisco y las letras KB como marca identificatoria (*KB).

⁹⁹REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA: «Glosario de términos gramaticales» en línea (<https://www.rae.es/gtg/verbo>)

- “única clase de palabras con flexión de tiempo, aspecto y modo en español. En cambio, poseen también rasgos de persona los pronombres personales, a los que se asimilan los posesivos, (...) Expresan número el nombre, el adjetivo y el pronombre, así como los determinantes y los cuantificadores. En las lenguas románicas (frente a las semíticas y las de otras familias lingüísticas) el verbo no muestra rasgos de género. El sujeto debe concordar con el verbo en número y persona; pero existen otros componentes de la oración que también han de ser compatibles con la información temporal y aspectual del verbo. Por ejemplo, ayer y llegó se refieren igualmente al pasado en El paquete llegó ayer. Esta forma de compatibilidad está, sin embargo, sometida a numerosas restricciones sintácticas y semánticas (...)” (Nueva Gramática de Lengua Española 2009-2011),

- Clase de palabras o categoría léxica que presenta las siguientes características “**a**) forma (compuesta de raíz (o lexema) y desinencias (morfemas) que se adhieren a la raíz y expresan significados: tiempo, modo, aspecto, persona, número); **b**) conjugación (unión de las desinencias a la raíz del verbo, y cada una representa un significado); **c.** función (siempre presenta el núcleo sintáctico del predicado de la oración)”. (Gomez Torrego, 2005:134 citado en Cardoso y Pozzo 2019:12).

- “(...) en él se condensan los dos campos lingüísticos esenciales en el lenguaje, varias medidas de tiempo, y la actitud de un hablante ante el mensaje del verbo. Es decir, que sintetiza en una sola palabra el fenómeno lingüístico, la representación de un proceso o acontecimiento, la deixis, la comunicación, enmarcándolo todo en el tiempo” (César Hernández Alonso, 1984) *KB

- “(...) una clase de palabras que funcionan como núcleo de la oración [...], y que, en consecuencia, son susceptibles de aparecer representándola sin necesidad de otras unidades, como al decir Llovía, Venid, Voy” (Alarcos 1996:137).

- “palabra capaz de funcionar como núcleo del predicado y de recibir cambios de forma acordes con el sujeto y el tiempo del hecho expresado en la oración.” (M. Seco y otros, 1999). *KB

- “palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. (...) não tem, sintaticamente uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser usados como núcleos do predicado.” (Cunha y Cintra 1996:377).

- “Entende-se por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual o falar organiza seu significado lexical.” (Bechara 2019:297)

En principio es complicado elegir una de ellas para trabajar en todos los contextos cuando se habla del sistema verbal de dos idiomas próximos, como es el caso de portugués y español. Pero quizás, la más completa para este caso es la de la Real academia, ya que contempla aspectos semánticos y gramaticales, que interesa para esta investigación y tesis, como por ejemplo cuando se describen los dos sistemas verbales de portugués y español. Y también porque usa una terminología no muy complicada para nuestros alumnos AEFP.)

6.2 - Los sistemas verbales del español y portugués: diferencias y similitudes

El objetivo de este apartado es visualizar las diferencias y similitudes entre los sistemas verbales de los dos idiomas, puesto que uno de los bloques del estudio contrastivo que se hace en esta investigación trata de falsos amigos estructurales. Es decir, aquellos FAV que consideramos insertados en el campo de las estructuras del verbo que cuando los alumnos la ven o la usan la toman como una estructura igual a de su LM, pero en realidad acaban por ser un falso amigo.

Por ello, nos parece oportuno empezar tu cotejo a partir del análisis contrastivo y repasar conceptos, nomenclaturas y formas.

Masip (1999:19) afirma que las gramáticas portuguesas y españolas siguen en general un enfoque estructuralista, aunque las brasileñas y portuguesas utilizan una terminología relativamente homogénea ya que suelen seguir la “Nomenclatura Gramatical Portuguesa”¹⁰⁰, mientras que las españolas no suelen adoptar una terminología determinada dada la característica de esbozo que tuvo durante un tiempo la gramática de la Real Academia.

“Las brasileñas y portuguesas siguen una línea estructuralista formal tradicional, mientras que las españolas, por influencia de Martinet, Gili Gaya, Alarcos y Martínez, han evolucionado a partir de los años 60 hacia un estructuralismo funcional.” (Masip 1999:19)

¹⁰⁰ Editada por el Ministerio de Educação Nacional en Coimbra-Portugal y en Brasil con el título de “Nomenclatura Gramatical Brasileira e sua elaboração”.

Parece pertinente la afirmación que hacía, pero sin duda, hay que avanzar en el tiempo y tener en cuenta los datos la *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011) de la Real Academia, para el caso del español; y otras como la *Gramática de usos do português* (Neves 2000) o la *Gramática do Português* (Paiva Raposo, et al. (2013) de la Fundação Calouste Gulbekian.

A lo largo del tiempo, se utilizaron diferentes medios en los estudios contrastivos. Panini, ya en el siglo V a.C, se guiaba por el procedimiento inductivo al describir el sánscrito; los lingüistas del siglo XIX por exigencias diacrónicas (históricas) también; y Saussure y sus discípulos un abordaje sincrónico (actual). Por su parte, Chomsky prefiere la deducción y formula sentencias comunicativas plenas de sentido para ser descompuestas progresivamente hasta llegar a la base, lo que supone ser interesante y creativo para presentar la teoría, pero complejo de ejecutar a la hora de contrastar códigos.

Las observaciones que se hacen a continuación están basadas en nuestra competencia nativa, formación en portugués y español, y experiencias como profesora de estos dos idiomas. Así como también como en los trabajos de algunos autores entre ellos Masip (1999), Duarte (1999) y Durão (1999), entre otros, para poder fijar las principales diferencias y semejanzas.

Dada la estructura y la finalidad de este trabajo, hemos decidido cotejar aquí los datos sobre los dos sistemas verbales como un todo, de manera contrastiva tratando los dos a la vez y con fines a contrastar sus principales diferencias y semejanzas.

Y tras consultar las principales gramáticas¹⁰¹ de la lengua española y portuguesa entre las cuales se puede destacar la de Hernández Alonso (1984-1992); Alarcos Llorach (1994); Nueva Gramática Real Academia (2009-2011); Seco (1996); Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971); Cunha y Cintra (1996); Masip (1999), Carrasco González (1994); Vázquez Corredoira (1998); Vilela (1995); Neves (2000) y Gramática do português (Paiva Raposo, et al. (2013). Además de artículos de autores que también se han dedicado a este tema, se puede llegar a las siguientes observaciones que se cotejarán a continuación.

Respecto a las conjugaciones, lo primero a comentar es que en los idiomas existen tres que acaban respectivamente en *-ar*, *-er* e *-ir*. Pero hay que llamar la atención a una particularidad del portugués y es el hecho de que tengan verbos acabados en *-or* y que son considerados como pertenecientes a la 2ª.

De modo general, debido a los orígenes de estos dos idiomas en el latín, las conjugaciones suelen coincidir. Pero aun así surgen dificultades cuando determinadas conjugaciones no se corresponden lo que ocasiona errores de ortografía y pronunciación. Es el caso, por ejemplo, de los siguientes verbos¹⁰²: “Apercibirse”/“Aperceber-se”, “Arrepentirse”/“Arreponder-se” “Convenir”/“Convir”, “Convivir”/“Conviver”, “Decir”/“Dizer”, “Desdecir”/“Desdizer”, “Derretirse”/“Derreter-se”, “Distraerse”/“Distrair-se”, “Disponer”/“Dipor”, “Escribir”/“Escrever”, “Incurrir”/“Incorrer”, “Maldecir”/“Maldizer”, “Morir”/“Morrer”, “Percebir”/“Perceber”,

¹⁰¹ Vicente Masip, en su “Gramática española para brasileños” (1999:26), siguiendo las gramáticas de Mattoso Cámara, Rocha Lima, Cunha & Cintra, Luft, RAE, Madrazo & Moragón, Ambadiang presenta el verbo con igual estructura tanto en portugués como en español: persona, número, tiempo, modo, conjugación, voz, aspecto.

¹⁰² Corresponden respectivamente a la escritura en español y portugués.

“Poner”/“Por”, “Proponer”/ “Propor”, “Rendirse”/“Render-se”, “Remitir”/ “Remeter”, “Sobreponerse”/“Sobrepor” y “Vivir”/ “Viver”.

Buena parte de estos verbos podrían ser considerados según la nomenclatura que se usa en el Diccionario DiFaPe (Durão et al 2014) como FCV dentro del carácter fonético y/o léxico.

Un aspecto que cabe comentar es sobre la clara diferencia semántica entre verbos de los dos idiomas. Algunos no suelen causar ninguna dificultad para el alumno, aunque se escriban o se conjuguen mal, pero otros como por ejemplo “pegar” que en portugués significa “coger”, puede ocasionar mayores problemas en la comunicación.

Al buscar las diferencias más importantes entre las dos lenguas se encuentran una considerable similitud entre sus tiempos y modos verbales, conservada desde el latín las dos tienen su origen o a partir de determinadas evoluciones por las que han ido pasando a lo largo del tiempo cada una de ellas. Véase, a continuación, algunas de ellas.

6.2.1- Modos verbales

Se hace aquí un resumen de las características de cada modo y tiempo verbal. El primer término corresponde al español y el segundo al portugués (como en este ejemplo: Pretérito Imperfecto/Pretérito Imperfeito), y a partir de ahí se comparan los datos.

La idea es traer datos sobre los dos sistemas verbales que puedan ser usados con el alumnado a la hora de explicar la correspondencia entre tiempos, modos y formas verbales de las dos lenguas de cara al concepto de Falsos amigos estructurales del capítulo

8.

Por eso, se han creado las siguiente tablas para una visualización de conceptos, estructuras y formas que sirviera de base luego a la parte práctica.

1- Modo Indicativo:

Español/ Portugués	Acción
Presente: acción.	actual, continua, inacabada
Pretérito Imperfecto/Pretérito Imperfeito:	pasada continua, inacabada.
Pretérito Perfecto Simple ¹⁰³ /Pretérito Perfeito:	pasada puntual, acabada
Pretérito Perfecto Compuesto/Pretérito Perfeito Composto:	pasada reciente, relacionada con el presente ¹⁰⁴
Pretérito Pluscuamperfecto/Pretérito Mais Que Perfeito Composto	acabada anterior a otra pasada, acabada
Pretérito anterior (no existe correspondiente en portugués)	pasada inmediatamente anterior a otra pasada
Futuro/Futuro do Presente	venida, inacabada
Futuro Perfecto/Futuro do Presente Composto	venida anterior a otra venida, acabada
Condicional/Futuro do Pretérito	posible condicionada, realizable, inacabada
Condicional Perfecto/Futuro do Pretérito Composto	imposible, condicionada irrealizable, acabada

¹⁰³ En adelante, se usará la abreviatura P.P.S para referirnos al Pretérito Perfeito Simple, y P.P.C. para el compuesto.

¹⁰⁴ Como ya se ha comentado anteriormente hay un matiz de diferencia entre el portugués y el español, donde en el 1º. es una acción inacabada y en el 2º. acabada.

2- Modo Subjuntivo¹⁰⁵:

Español/ Portugués	Dudas o deseos
Presente/Presente	próximos, disipables o realizables.
Pretérito Perfecto/Pretérito Perfeito:	próximos, ya disipados o realizados.
Pretérito Imperfecto/Pretérito Imperfeito	remotos, difícilmente disipables o realizables
Pretérito Pluscuamperfecto/Pretérito Mais Que Perfeito	frustrados, de imposible disipación o realización
Futuro	dudas o deseos lejanos, disipables o realizables
Futuro Perfecto/Futuro (Composto)	lejanos, disipados o realizados

3- Modo Imperativo:

En ambos idiomas sirve para expresar orden y mandato (deseo vehemente). La diferencia entre uno y otro está relacionada con la formación e irregularidades en la escritura. El portugués coge del presente de indicativo las formas de 2ª persona del singular y 2ª persona del plural¹⁰⁶ (“tu” y “vós”) y las demás del presente de conjuntivo. Mientras que el español coge la 2ª. ps de presente de indicativo, la 2ª pp la forma a partir del infinitivo del verbo sin la -r y añadiendo una “d”, y las demás vienen también del presente de subjuntivo.

¹⁰⁵ En las gramáticas portuguesas se llama “Conjuntivo”.

¹⁰⁶ Se usará en adelante las abreviatura “ps” para persona del singular, y “pp” para persona del plural.

4- Formas no personales:

Español/ Portugués	Dimensión /carácter
Infinitivo Simple/Infinitivo Impessoal	sustantiva del verbo, inacabada.
Infinitivo pessoal	sustantiva del verbo, personalizada, inacabada.
Infinitivo pessoal pretérito	sustantiva del verbo, personalizada, acabada.
Infinitivo compuesto/Infinitivo Impessoal (compuesto)	sustantiva del verbo, acabada.
Gerundio	adverbial del verbo, inacabada.
Gerundio Compuesto	adverbial del verbo, acabada
Participio	adjetiva del verbo, acabada.

Respecto a los modos verbales ambas presentan tres: Indicativo, Subjuntivo¹⁰⁷ e Imperativo¹⁰⁸, además de las Formas no personales¹⁰⁹. Y de manera general tienen casi los mismos usos salvo en algunas excepciones que se comentarán cuando sea pertinente.

En portugués existen dos tipos de infinitivo, uno igual al español y otro llamado “Infinitivo Pessoal” que posee las formas en general parecidas a las del Futuro Simple del Subjuntivo, de verbos regulares.

¹⁰⁷ En las gramáticas editadas en Portugal se utiliza también el término “Conjuntivo”.

¹⁰⁸ Algunos autores, al contrario de lo que dice la Real Academia en su Gramática, no lo consideran como modo verbal. Por ejemplo, Alarcos (1996:150, 151) comenta que *las particularidades del imperativo inducen a segregarlo de la categoría de los modos, a pesar de la concomitancia que sus referencias de sentido presentan con ellos.*

¹⁰⁹ En portugués son llamadas “Formas nominais”.

Es el caso por ejemplo de “*É importante chegares cedo*” (Infinitivo pessoal) “*Quando chegares a casa, telefona-me*” (Futuro simples de Subjuntivo) que en español sería “*É importante llegar pronto*” y “*Cuando llegues a casa, llámame*” (aquí se cambia incluso de tiempo verbal).

Es uno de los tiempos verbales que Ceolin (2003) contempla dentro de lo que llama como falsos amigos estructurales en contraste portugués-español.

Para este autor, los falsos amigos estructurales pueden ser estructuras verbales entendidas como tiempos o modos verbales como el “infinitivo pessoal” propio del portugués que, al no existir en español, el alumno se confunde a la hora de usar.

En cuanto al Indicativo, se diferencian en que en portugués no existe el Pretérito Anterior, hay un Pluscuamperfecto Simple y los Condicionales son llamados respectivamente de Futuro do Pretérito y Futuro do Pretérito Composto.

6.2.2- Tiempos verbales

Respecto al uso de los tiempos verbales ambas lenguas poseen el indicativo, subjuntivo (llamado en la variante portuguesa de “conjuntivo” o incluso por alguna gramática como Cunha y Cintra 1996 y 2016), imperativo, formas no personales, y casos de perífrasis. Cada uno de ellos será comentado a continuación.

1-Indicativo

Tiene el Pretérito Imperfecto sólo formal ya que en portugués para acabados en *-ar* se hace en *-ava*, como en español medieval, y para los acabados en *-er* e *-ir* no se acentúa la “i” tónica (menos en la 2ª. p. plural).

El Pretérito Indefinido (Pret. Perf. Simple) presenta terminaciones diferentes en las conjugaciones regulares.¹¹⁰ Y el Pretérito Perfecto (Pret. Perf. Comp.) en portugués el auxiliar puede ser “ter” (“tener” en español) o “haver”¹¹¹ (haber). Hay también una diferencia aspectual entre el uso en los dos idiomas, ya que, en español, *dependiendo de la perspectiva (temporal o psicológica) que adopte el hablante* se puede utilizar una forma u otra (Alarcos, 1996:166), mientras que en portugués la única perspectiva que se adopta es la temporal. Así, “*tenho feito o exercício*” (*He hecho el ejercicio*) da la idea de una acción que se viene realizando desde hace algún tiempo hacia el presente.

Torrijano Perez (2014:153-155) comenta esa diferencia entre el Pretérito perfeito Simple y Pretérito perfecto compuestos (en adelante PPS y PPC) en los dos idiomas y afirma que no hay una equivalencia funcional, aunque la pueda haber formal, pues la del primero puede equivaler al PPS o PPC del segundo, y que eso puede llevar al alumnado a deducciones equivocadas.

El Pretérito Pluscuamperfecto en portugués existe en la forma y compuesta (con el “Ter” “Tener” como principal auxiliar. Para el simple se conserva la forma verbal en – RA del Pluscuamperfecto de indicativo latino, *que antes existía en español y que ha sido transferida al subjuntivo* (Penny, 1993:161-164)¹¹².

¹¹⁰ En el portugués estándar hablado en Brasil, como en el español de Sudamérica, es más común el uso del Pretérito Perfecto Simple que el Compuesto.

¹¹¹ Se puede usar como auxiliar “ter” o “haver”, aunque el primero sea más usual y el segundo más estilístico y/o rebuscado.

¹¹² Se tratará del contraste con este tiempo verbal cuando se hable de los Falsos amigos estructurales en el capítulo 5, pero cabe comentar ya aquí que el *Pretérito mais que perfeito simples* en portugués es más usado en textos literarios o formales y se puede decir que está en desuso en el lenguaje coloquial (Véase Cunha y Cintra 1996:456). Y que, en líneas generales, no implica dificultades al alumnado si lo vemos en el Indicativo, aunque haya que tener en cuenta este contraste con el Imperfecto de Subjuntivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No existe Pretérito Anterior en portugués y eso también causa dificultad a los alumnos a la hora de estudiar los verbos

El Futuro Imperfecto del español corresponde al Futuro do Presente portugués; algunos verbos en español sufren alteraciones en su forma- a) Caber, Cabré, Haber, Habré, Poder, Podré, Querer, Querré; Saber, Sabré, b) Poner, Pondré, Tener, Tendré Salir, Saldré, Valer, Valdré, Venir, Vendré, c) Decir, Diré; Hacer, Haré. En portugués suele fundirse con el auxiliar “*haver*” dando lugar a formas que presentan diptongo (Caber + *hei* = *caberei*) y así se tiene: *Caberei, Haverei, Poderei, Quererei, Saberei, Porei, Terei, Sairei, Valerei, Virei, Direi, Farei.*

En cuanto al Futuro Perfecto corresponde al Futuro do Presente Composto portugués y como todos los compuestos de este idioma se forma con el auxiliar “*Ter*” (*Tener*);

El Condicional Simple¹¹³ en español corresponde a las formas verbales en portugués se llama Futuro do Pretérito¹¹⁴. Hay que destacar las irregularidades con algunos verbos (los mismos anteriormente comentados en Futuro Imperfecto).

Por último, el Condicional Compuesto que corresponde al Futuro do Pretérito Composto portugués y también tiene como auxiliar el verbo “*Ter*” (*Tener*)

¹¹³ Alarcos (1996:152,153) cuestiona la colocación de este tiempo verbal pues cree que, si su comportamiento combinatorio es análogo a las formas del indicativo, y si sus peculiaridades son compartidas por la forma *cantarás*, también incluida en el indicativo, convendría o dejar las dos dentro de este modo, o bien segregarlas como un modo intermedio entre indicativo y subjuntivo.

¹¹⁴ “La Nomenclatura Gramatical Brasileña eliminó la denominación de MODO CONDICIONAL para el FUTURO DO PRETÉRITO. Aunque en el proyecto de Nomenclatura Gramatical Portuguesa no se haya adoptado esta última designación, decidimos optar por su empleo (...) porque, en nuestra opinión, se trata en realidad, de un tiempo (y no de un modo) que sólo se diferencia del FUTURO DO PRESENTE por referirse a hechos pasados, mientras que el último se relaciona con hechos presentes. (...)” (Cunha y Cintra, 1996:462). La traducción es nuestra.

2-Subjuntivo

Tiene el Presente básicamente igual en los dos idiomas, con excepción de las conjugaciones irregulares, en general también sufridas en el Presente de Indicativo, o algunos usos que en portugués se hace con el Infinitivo.

En el Pretérito Imperfecto las principales diferencias están en el hecho de que el español posee dos formas, una en *-se* y otra en *-ra* y en portugués sólo hay la primera ya que la segunda corresponde a su Pretérito Mais Que Perfeito Simples de Indicativo. (Véase las observaciones sobre este tiempo verbal).

En el Pretérito Perfecto la diferencia se caracteriza por el uso del verbo “ter” (tener) como auxiliar del portugués.

El Pretérito Pluscuamperfecto corresponde al Pretérito Mais Que Perfeito portugués y las diferencias básicas son las terminaciones que tienen el español (antes comentadas en el Pretérito Imperfecto) y el uso del verbo “ter” (tener) como auxiliar en portugués.

Respecto a los futuros, el Futuro Imperfecto apenas se usa en español (hoy día se utiliza los Presentes de Indicativo o Subjuntivo), pero en portugués su uso corresponde al Futuro Simples do Subjuntivo. Y el Futuro Perfecto, como el Futuro Imperfecto, apenas se usa en español (se suele utilizar los Pretéritos Perfectos de Indicativo o Subjuntivo), pero en portugués su uso corresponde al Futuro Composto do Subjuntivo.

3- Respecto al uso del Indicativo o Subjuntivo

Los usos de los tiempos verbales del Subjuntivo suelen ser prácticamente los mismos en portugués y español, pero hay algunas estructuras donde surgen las siguientes diferencias:

- con verbos de actividad mental (tales como creer, opinar, pensar y recordar) en oraciones afirmativas + “que” se usa el indicativo y en negativas el subjuntivo, pero en portugués también se usa el Indicativo en las negativas;
- con “aunque”, “a pesar de que”, “por mucho que” para comunicar una información presupuesta o compartida se usa el Subjuntivo y para una información nueva el Indicativo, pero en portugués también para esto, se usa el Subjuntivo;
- con la condicional “si” si expresa seguridad en el cumplimiento de la acción (condición real) se usa el Indicativo, si es una hipótesis o irrealidad se usa el Subjuntivo, pero en portugués se utiliza el Futuro de Subjuntivo para las condiciones reales y no presente de Indicativo (“*Se eu estudar bastante, passarei no vestibular*” / “*Si estudio bastante, apruebo la selectividad*”).

4- Imperativo:

La forma afirmativa en los dos idiomas se construye a partir del Presente de Indicativo (2ª. persona del singular y 2ª. persona del plural) y del Presente de Subjuntivo (demás personas, menos la 2ª. del plural que en español se hace desde el Infinitivo del verbo). Y hay que considerar también los cambios ortográficos que sufren determinados verbos;

La negativa se construye a partir del Presente de Subjuntivo y las principales diferencias suelen ocurrir igual que con aquellos irregulares del Presente de Indicativo.

5- Formas no personales:

La primera diferencia reside en la nomenclatura, ya que en portugués son llamadas de “Formas nominais”

La segunda es que el Infinito Flexionado/Conjugado es algo peculiar de la Lengua Portuguesa, aunque existiera ya en otros idiomas, como por ejemplo en dialecto leonés del siglo XII, en Napolitano del siglo XV, y aun en otros no indoeuropeos como por ejemplo el húngaro.

Hay que diferenciar “Infinito Conjugado” e Infinitivo Personal, ya que éste último posee sujeto propio, es decir, una forma que tiene el sujeto en el caso nominativo.

Respeto al Gerundio, las principales diferencias surgen al comparar algunos verbos irregulares como Caer (Cayendo/Caindo), Construir (Construyendo/Construindo), Dormir (Durmiendo /Durmindio), Ir (Yendo/Indo), Leer (Leyendo/Lendo), Morir (Muriendo/Morrendo), Oír (Oyendo/Ouvindo), Pedir (Pidiendo/Pedindo), Poder (Pudiendo/Podendo), Sentir (Sintiendo/Sentindo).

Con el Participio en ambas lenguas existen verbos que presentan apenas un participio, pero también hay otros que poseen un participio regular y otro irregular.

De modo general, los regulares en construcciones de voz activa son usados en español con el auxiliar Haber y en portugués con *Ter* y *Haver*. Ya los irregulares con Ser, Estar, Tener, etc. en español y con *Ser*, *Estar*, *Ficar*, etc. en portugués. Pero hay que

matizar que la forma verbal “pagado” con Haber de uso normal y corriente en español hoy día es considerada ya antigua en portugués y se usa en su lugar con *Haver* y *Ter* la forma verbal *pago*.

“Hay algunos verbos de 2ª. y de 3ª. conjugación que sólo poseen el participio irregular, no habiendo conocido jamás la forma regular en *-ido*. (...) En este grupo debemos incluir tres verbos de 1ª. Conjugación - ganhar, gastar y pagar – que antiguamente se usaban normalmente los dos participios. En el lenguaje actual se prefiere, tanto en las construcciones con el auxiliar ser como en aquellos en que entra el auxiliar ter, las formas irregulares ‘ganho’, ‘gasto’ e ‘pago’, siendo que esta última substituyó completamente el antiguo ‘pagado’.” (Cunha y Lindley Cintra, 1996: 440).¹¹⁵

Coloquialmente, el nativo de lengua portuguesa puede equivocarse al utilizar dichas formas, y suele llevar tal error a la lengua que está aprendiendo, llegando a construir frases como: *He pago la cuenta*. O aún usar indistintamente las formas *pago* y *pagado* como por ejemplo en *La cuenta está paga/La cuenta está pagada* o *He pagado la cuenta/He pago la cuenta*.

6-Perífrasis:

En general, las principales diferencias que ocurren entre los dos idiomas son debidas al cambio del verbo auxiliar, uso de preposición, cambio de forma no personal

¹¹⁵ La traducción es nuestra.

(infinitivo por gerundio o al revés) encontradas principalmente en las siguientes perífrasis:

Venir a + Infinitivo, Deber de + Infinitivo, Ir a + Infinitivo – porque en su LM no se usa con preposiciones; o porque se usa con otras como es el caso de “Estar a punto de + infinitivo que en Portugués se dice “Estar para”; o con construcciones que sólo existen en español como por ejemplo *Echarse a + Infinitivo* o *Romper/Ponerse a + Infinitivo* (en su LM es “começar a + Infinitivo”); y *Llevar + Gerundio* (en la variante brasileña se usa “Estar + Gerundio”), *Acabar por + Infinitivo* (en su LM se suele hacer con Gerundio), y aún *Acabar de + Infinitivo* (cuya diferencia reside en que en su LM el auxiliar se hace conjugado en P.P.S y no en Presente de indicativo como en portugués –“*Acabo de llegar*” / “*Acabei de chegar*”).

6.3-Paradigma verbal: modelo de conjugación verbal

Para que se visualicen las diferencias y semejanzas comentadas anteriormente, se ha elaborado un cuadro comparativo con paradigma verbal español-portugués a modo de resumen¹¹⁶ de los tiempos y formas verbales y usando como ejemplo el verbo “Amar”

Se ha hecho también un cuadro comparativo con cada una de las conjunciones en –AR, –ER, e –IR de los verbos regulares.¹¹⁷ que se puede ver en los anexos.

¹¹⁶ Aunque haya gramáticas que traigan el Pretérito simple y compuesto de indicativo como “Indefinido” y “Pretérito perfecto”, se decidió usar la nomenclatura de la Real Academia española (a partir de su “Libro de estilo de la lengua española” y “Modelo de conjugación verbal” disponibles en su página web) y no tampoco referencia a términos como “copretérito”, “antipresente”, etc. para facilitar la comparación con la terminología en los dos idiomas y poder contrastar las dos formas de manera más manejable y visible. Y para portugués decidimos tomar como base la gramática de Cunha y Cintra (1996:379) ya que es una de las gramáticas de referencia usada tanto en Brasil como en Portugal.

¹¹⁷ Para este primer momento se ha decidido hacer el cuadro sólo con los regulares.

En este cuadro, aunque en portugués estándar apenas se use el pronombre personal *vós* se ha decidido conservar aquí para así poder contrastar las formas verbales para *vosotros*.

ESPAÑOL

PORTUGUÉS

Tiempos	Formas	Tempos	Formas
INDICATIVO			
Presente *con perífrasis “Estar + gerundio”	<i>Amo</i> <i>Estoy amando</i>	Presente *con perífrasis “Estar + infinitivo”	<i>Amo</i> <i>Estou</i> <i>amando</i> <i>Estou a amar</i>
Pretérito Perfecto Simple o Indefinido	<i>Ame</i>	Pretérito Perfecto Simples	<i>Amei</i> <i>Amaram</i>
Pretérito Perfecto Compuesto	<i>He amado</i>	Pretérito Perfeito Composto	<i>Tenho amado</i>
Pretérito Imperfecto	<i>Amaba</i>	Pretérito Imperfeito	<i>Amava</i>
Pretérito Anterior	<i>Hube amado</i>	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	Pretérito mais que perfeito simples	<i>Amara</i>
Pretérito Pluscuamperfecto	<i>Había amado</i>	Pretérito mais que perfeito composto	<i>Tinha amado</i> ¹¹⁸
Futuro Simple	<i>Amare</i>	Futuro do Presente simples/ <i>Futuro</i> <i>Imperfeito</i>	<i>Amarei</i>
Futuro Perfecto o Compuesto	<i>Habré amado</i>	Futuro do presente composto/ <i>Perfeito</i>	<i>Terei amado</i>
Condicional Simple	<i>Amaría</i>	Futuro do Pretérito/ <i>Condicional</i> <i>Presente</i>	<i>Amaria</i>
Condicional Perfecto o Compuesto	<i>Habría amado</i>	Futuro do Pretérito Composto/ <i>Condicional</i> <i>Pretérito</i>	<i>Teria amado</i>
SUBJUNTIVO ¹¹⁹			
Presente	<i>Ame</i>	Presente	<i>Ame</i>
Pretérito Perfecto	<i>Haya amado</i>	Pretérito Perfeito Composto	<i>Tenha amado</i>

¹¹⁸ En portugués también se puede usar como auxiliar el verbo “haver”, pero se dejan aquí las construcciones solo con “ter” para que el contraste fuera más visible ya que una de las dificultades del alumnado reside precisamente en usar uno u otro auxiliar con los tiempos compuestos.

¹¹⁹ Cunha y Cintra (1996:379) traen en el paradigma verbal este modo verbal como “Conjuntivo” que solo es usado en Portugal, pero usamos aquí “Subjuntivo” porque es la forma empleada en Brasil y porque así queda más fácil la comparación.

Pretérito Imperfecto	<i>Amara/se</i>	Pretérito Imperfeito	<i>Amasse</i>
Pretérito Pluscuamperfecto	<i>Hubiera/se amado</i>	Pretérito mais que perfeito	<i>Tivesse amado</i>
Futuro Simple	<i>Amare</i>	Futuro simples./Futuro Imperfeito.	<i>Amar</i>
Futuro Perfecto o Compuesto	<i>Hubiere amado</i>	Futuro composto	<i>Tiverem acabado</i>
FORMAS NO PERSONALES			
Infinitivo Simple	<i>Amar</i>	Infinitivo Impessoal	<i>Amar</i>
		Infinitivo Pessoal Simple	<i>Amares</i>
Infinitivo Compuesto	<i>Haber amado</i>	Infinitivo Pessoal Compuesto	<i>Tiver amado</i>
Gerundio Simple	<i>Amando</i>	Gerúndio Simple	<i>Amando</i>
Gerundio Compuesto	<i>Habiendo amado</i>	Gerúndio Compuesto	<i>Tendo amado</i>
Participio	<i>Amado</i>	Participio	<i>Amado</i>
IMPERATIVO			
Presente	<i>Ama</i>	Presente	<i>Ama</i>

Tabla 10 – Cuadro resumen verbos Portugués/Español

CAPÍTULO 7- Dificultades y errores del alumnado lusohablante en ELE

Uno de los propósitos de esta investigación es tratar sobre los verbos en el contexto de los falsos amigos verbales, y ya se ha dicho que el planteamiento es hacerlo teniendo en cuenta el doble perfil de los verbos en cuanto su contenido gramatical, así como lexical.

Para tratar del perfil gramatical, se hizo en el capítulo 6 consideramos pertinente hacer primero un inventario de casos donde se puede ver las posibles dificultades y los posibles errores que pueden tener los alumnos lusohablantes estudiantes de ELE en el proceso de aprendizaje de los verbos.

Así, si hace aquí un observación general de dichas dificultades y los verbos como estructura observando

contextualizar los relevante En este capítulo se hará un abordaje de los verbos en el aprendizaje de ELE desde la perspectiva del alumnado, teniendo en cuenta sus dificultades y los posibles errores de los lusohablantes estudiantes de español, con especial atención a los alumnos futuros profesores

7.1 - Dificultades del alumnado lusohablante en ELE

Dadas las características anteriormente comentadas, y tras observar distintos trabajos que tratan sobre dificultades y errores de alumnos lusohablantes estudiantes de español, como por ejemplo Durão (1999 y 2004), Torijano Pérez (2003), Alonso Rey

(2005), Da Silva Júnior (2010), Arias Méndez (2011), Peixoto Feliciano (2019), entre otros, se puede hacer un pequeño inventario con las principales dificultades con las que se pueden encontrar estos alumnos (en especial los brasileños) al estudiar el sistema verbal español, como las que se comentan a continuación.

7.1.1- Dificultades de los estudiantes brasileños de ELE con los morfemas verbales

En cuanto a los morfemas verbales de persona y número, los alumnos tienden a flexionar el infinitivo español como en portugués; confunden las personas del Imperativo afirmativo y negativo, al usar la tercera como si fuera la segunda; y suelen confundir el uso de las terminaciones verbales *-ra* y *-se* que en español pertenecen al Imperfecto de Subjuntivo y en portugués a dos tiempos verbales distintos, la primera del Pretérito mais que perfeito simples y la segunda del Imperfecto del Subjuntivo.

Además, al usar la 1ª. persona del singular o la 2ª. y 3ª. del plural, tienden a confundir el uso de los pronombres específicos que no existen en portugués como por ejemplo “ello”¹²⁰.

Otro tipo de confusión que suelen hacer es en cuanto a las personas del Imperativo afirmativo y negativo, usando la 3ª. como 2ª.

Se equivocan a veces al utilizar el auxiliar haber en construcciones del tipo “he visto” por “ha visto”.

¹²⁰ En niveles iniciales confunden este pronombre con “él” y a veces los usan indistintamente. El profesor Masip también habla de las formas “nosotros/as” y “vosotros/as” pero no estamos totalmente de acuerdo ya que hay una correspondencia con “nós” y “vós” (aunque ésta apenas se use en portugués, y que “nós” sea coloquialmente por la expresión “a gente”).

7.1.2 - Dificultades de los estudiantes brasileños de ELE con los tiempos verbales españoles

En portugués existen dos tipos de infinitivo, uno igual al español y otro llamado “Infinitivo Pessoal” que posee las formas en general parecidas a las del Futuro simple del Subjuntivo. En su LM, los lusohablantes, ya suelen confundir el uso de estos dos tiempos verbales de ahí que tal vez se pueda justificar los usos equivocados que hacen en español al confundirse también.

Tienden a tener problemas para asimilar el Pretérito perfecto Compuesto, quizás porque en su LM no sea usada para los mismos casos y se suele usar más la forma simple para los casos en que se aplica esta estructura.¹²¹

También suelen tener dificultades a la hora de aprender el Pretérito pluscuamperfecto, aunque tenga los mismos usos que en su LM la forma verbal acaba en *-ra*. Por otro lado, también la pueden confundir con la del Imperfecto del Subjuntivo.

Suelen tener dificultad en cuanto al uso del Pretérito Perfecto de Subjuntivo español, lo que no logramos entender porque en su LM existe una forma verbal equivalente. Lo mismo ocurre con el Pluscuamperfecto del Subjuntivo.

Como se ha comentado anteriormente, suelen confundirse con el uso de Imperfecto de Subjuntivo por la forma verbal empleada.

¹²¹ Vicente Masip, en su Gramática española para brasileños, presenta un cuadro donde resume comparativamente las conjugaciones española y portuguesa (Brasil) y hace comentarios del tipo “no se enseña en Brasil”. Consideración, al parecer, no de todo acertada, ya que en el caso del Pretérito Perfecto Simple, aunque no tenga igual caracterización temporal que en español es normalmente enseñado.

No consiguen entender el Pretérito anterior y tampoco usarlo correctamente. Quizás porque no exista en su LM y no suelen esforzarse en aprenderlo ya que, incluso en español tampoco hay que hacer este esfuerzo pues el uso de este tiempo verbal está casi totalmente en desuso.

Aunque se pueda utilizar el Gerundio como en los casos del español, puede ser que prefieran una forma del Presente de Indicativo. “*Trabajo*” por “*Estoy trabajando*”.

También suelen tener dificultades cuando se trata de usar verbos con conjugaciones irregulares principalmente en los siguientes casos que se comentan a continuación.

Al usar los verbos en Presente de Indicativo y Subjuntivo las principales dificultades suelen ser con verbos acabados en *-iar*, y los terminados en *-uar* y *-guar* porque, al contrario de lo que ocurre en su LM, conservan la diptongación; cuando ocurren cambios y la vocal temática o radical pasa a ser otra (*-e* cambia a *-ie*; *-o* cambia a *-ue*; *-e* pasa a *-i*); con verbos terminados en *-uir* que reciben una *-y* después de la *-u*; con los terminados en *-acer*, *-ecer*, *-ocer* y *-ucir* por el cambio de *-c* a *-zc*; y con algunos también muy frecuentes con determinadas irregularidades en la 1ª. persona o en toda la estructura del tiempo verbal. Es el caso de Caber (Quepo), Caer (Caigo), Hacer (Hago), Oír (Oigo), Poner (Pongo), Salir (Salgo), Tener (Tengo), Traer (Traigo), Venir (Vengo), Ver (Veo), Leer (Leo).

En el caso de los pretéritos los verbos con los que suelen tener dificultad son Andar (anduve), Caber (cupe), Conducir (conduje), Dar (di), Decir (dije), Hacer (hice), Morir (morí), Poder (pude), Poner (puse), Querer (quise), Reír (reí), Saber (supe), Traer (traje), Tener (tuve), Venir (vine), entre otros.

En relación con los verbos en futuros la dificultad resulta en usar Caber (cabré), Poder (podré), Poner (pondré), Querer (querré)¹²², Saber (sabré), Salir (saldré), Tener (tendré), Valer (valdré), Venir (vendré), entre otros.

Si se observan las dificultades con los verbos en Imperativo, con uso de verbos irregulares, escritura de algunas formas pero las más frecuente al usar Decir, Hacer, Ir, Pedir, Poner, Salir, Seguir, Tener, Venir, entre otros. Una posible ayuda puede ser la de que aprendan bien las formas irregulares en Presente de indicativo ya que estas también pasan al Presente del Subjuntivo y luego al Imperativo (por ejemplo “yo siga” / “que yo siga” / “siga usted”

También pueden tener dificultades con las formas impersonales, principalmente debido a la diptongación o cambios ortográficos que sufren determinados verbos, tanto en Gerundio como en Participio, como, por ejemplo en Abrir- abriendo/abierto; Caer- cayendo/caído; Construir- construyendo/construido; Cubrir- cubriendo/cubierto; Decir- diciendo/dicho; Dormir- durmiendo/dormido; Hacer- haciendo/hecho; Ir- Yendo/ido; Leer- leyendo/leído; Morir- muriendo/muerto; Oír- oyendo/oído; Pedir- pidiendo/pedido; Poder- pudiendo/podido; Poner- poniendo/puesto; Resolver- resolviendo/resuelto; Salir- saliendo/salido; Satisfacer- satisfaciendo/satisfecho; Sentir- sintiendo/sentido; Tener- teniendo/tenido; Traicionar- traicionando/traicionado; Traer- trayendo/traído; y Venir- viniendo/venido.

Otra posible dificultad es cuando se trata de verbos con participio irregular o con dos participios (llamados en portugués de “abundantes”) debido a las equivocaciones que

¹²² Éste, juntamente con el verbo “morir” resultan difíciles también respecto a la pronunciación, ya que, en gran parte de Brasil, en especial en nuestro estado, pro no se usa esta *r* como doble, vibrante, sino como más semejante a la “*j*” española.

cometen también en su LM, al dudar sobre sus usos con los verbos auxiliares en tiempos compuestos, voz activa y pasiva,¹²³ o aún al utilizar determinados participios del portugués como puede ser el caso, por ejemplo, de “atencioso” por “atento” o “desiludido” por “desilusionado”.

7.1.3 - Dificultades con los modos verbales para estudiantes brasileños de ELE

Por lo general los dos idiomas tienen casi los mismos usos de los modos verbales, pero aun así suelen tener dificultad en cuanto al uso del Subjuntivo donde suelen hacer construcciones con el Infinitivo y conjugarlo, utilización común en su LM dada la similitud de las formas verbales de estos dos modos.

También se pueden encontrar algunas equivocaciones de uso del Subjuntivo por el Indicativo o al revés, cosa que los mismos nativos del español pueden hacer. Por ejemplo, en: “*No creo que es inteligente*” / “*No creo que sea inteligente*” (no considerando claro, el matiz de diferencia semántica que hay en la intencionalidad del interlocutor).

Puede que se equivoquen al utilizar determinadas formas no personales, es el caso del Infinitivo por Gerundio, comentado anteriormente en las dificultades con morfemas verbales número personal.

En el caso de la forma verbal *-ra*, también anteriormente comentada, terminan por equivocarse de modo verbal usando Subjuntivo por Indicativo y viceversa.

¹²³ Comentados anteriormente en las páginas 16 y 17.

7.1.4 - Dificultades de los estudiantes brasileños de ELE con las voces verbales

Suelen usar la voz pasiva en casos donde obligatoriamente se debía usar la activa, hecho muy común en su LM.

Pueden tener problemas para utilizar correctamente la concordancia en las pasivas reflejas, y lo mismo ocurre al usarlas en su LM ya que coloquialmente no se controla tan bien como debía ser si se siguiera la norma.

Tienen dificultades con verbos en forma refleja o formas pronominales españolas no reflejan, principalmente debido a que determinados verbos en su LM no traen obligatoriamente el pronombre.

7.1.5 - Posibles dificultades con el aspecto verbal para estudiantes brasileños de ELE

Como en los dos idiomas la idea de aspecto verbal es básicamente la misma, tratándose de inacabado/acabado, no suelen tener mayores problemas, aunque puede que tengan dificultades al utilizar el pretérito compuesto español en casos donde generalmente usarían el simple en su LM.¹²⁴

¹²⁴ Si por un lado nos preocupa este tipo de dificultad, por otro nos plantea el hecho de que utilizando la forma simple se acerca a la manera hispanoamericana de hablar español, lo que tampoco les vendría mal a la hora de tener que comunicarse en esta variante. Creo que cabe a nosotros los profesores mostrarles las dos formas de español ya que cuanto mejor domine el idioma en una modalidad o en otra, mejor podrá enseñar a sus alumnos.

7.2 - Posibles errores en el uso de verbos por estudiantes brasileños de ELE

Para hablar de los posibles errores, hay que tratar primero el concepto de error definido en los distintos modelos de investigación en glosodidáctica de segundas lenguas, comentados en el capítulo anterior donde se vieron distintas consideraciones y acepciones sobre este término, como las que se resumen a continuación.

-En el Análisis contrastivo el error “es una desviación de la norma de la lengua meta, originado por interferencia con la estructura de la lengua nativa” (Santos Gargallo 1993:73);

-A partir de la concepción de Análisis de errores en AC, lo que antes considerado como algo malo por los profesores, pasa a servir de base para el análisis de la enseñanza-aprendizaje del alumno, y es visto como algo útil y necesario; una característica sistemática; refleja la competencia transitoria en un momento dado.

-los errores “*Caracterizan la Interlengua del estudiante, un sistema que utiliza para comunicarse en su lengua nativa y que contiene reglas de L2, así como reglas de su lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas.*” (Santos Gargallo 1992:72)

-hay que tener en cuenta los conceptos de *falta* y *lapsus* (Corder, 1967) entendiéndolo a *error* como una desviación sistemática, *falta* una desviación inconsistente y eventual, y *lapsus* una desviación debida a factores extralingüísticos (como falta de concentración, memoria corta, etc. (Norrish, 1983)

- Si se mira bajo la óptica positiva (y se considera como un producto inevitable en el proceso de aprendizaje) o negativa (como una inadecuación de nuestras técnicas y de las estrategias de aprendizaje).

-Considerarlos según criterios lingüístico, gramatical, etiológico, pedagógico y comunicativo, como explica Durão (2007:17-19).

-Respecto al criterio gramatical (Corder 1973) tener en cuenta aspectos fonético-fonológico; ortográfico; morfológico; sintáctico; léxico-semántico; y discursivo.

Y no olvidarse de los parámetros de la Interlengua y la fosilización a la hora de considerar dichos errores en la enseñanza-aprendizaje del idioma.

De modo general, los alumnos lusohablantes¹²⁵ suelen cometer errores a partir de las dificultades comentadas en el apartado anterior. Precisamente basada en ellas es que se consideran aquí como posibles los errores que se irán presentando a continuación¹²⁶ en cuanto a la estructura y según cada una de las terminaciones verbales.

7.2.1 - Posibles errores en distintas conjugaciones por estudiantes brasileños de ELE

-Verbos Regulares en AR

1-INDICATIVO

¹²⁵ Como ya se ha mencionado en los capítulos anteriores, el término "lusohablante" estará utilizado aquí en acepción a estudiantes de español que tienen como L1 el portugués en Brasil.

¹²⁶ Se utilizarán las siguientes abreviaturas: "ps" para persona del singular y "pp" para persona del plural.

En Presente los errores son básicamente errores de escritura, en lo que respecta a la acentuación gráfica en la 2ª. pp y escrita en la 3ª. pp la escriben con “m” (como en su LM).

En Pretérito Imperfecto el error más común es la escritura equivocada de y por b, por interferencia con la L1. Así como también se da el caso, por el mismo motivo, de la pronuncia equivocada de estas dos consonantes, y también la falta de acentuación como en las terminaciones “ia” también porque en su LM no la tiene, excepto en algunos casos concretos (por ejemplo, en caía, saía, excluía)

En el caso del Pretérito Perfecto apenas se producen problemas con la 1ª. persona del singular, aunque en portugués la desinencia sea un diptongo, de ahí la tendencia a diptongación una u otra vez; con la 3ª.ps tendencia a diptongación por interferencia con la L1; con la 3ª. pp tendencia a hacer la desinencia en -ran en vez de -ron por interferencia con la L1, donde la misma se hace en -ram.

Hay que considerar la diferencia aspectual que existe entre el Pretérito Perfeito Simple y Composto en portugués.

Con el Pretérito Perfecto Compuesto¹²⁷, de manera general hay una tendencia a utilizar el verbo "Tener" (por "Haber") por interferencia con la L1, donde es comúnmente utilizado (véase uso de "Ter" y "Haver" en portugués, anteriormente comentado); puede que se cometan errores de acentuación en la 2ª. pp, ya que en la L2 la forma lleva tilde y en la L1 no. Y respecto a la utilización de los participios en la formación de los tiempos

¹²⁷ Se ha preferido la terminología de Pretérito Perfecto Compuesto para así marcar mejor la diferencia con el Simple.

compuestos, no hay grandes problemas, dado que, en la mayoría de los casos suelen tener la misma estructura que en la L1.

Respecto al Pretérito Pluscuamperfecto, como en portugués existen las formas Simple y Compuesta, que ya no se conserva en el español actual; hay Tendencia a utilizar el verbo "Tener" como auxiliar, ya que es lo que se usa en la L1 ("Ter").

Como en portugués la forma sería "Tinha", el auxiliar en Imperfecto también puede ocurrir la interferencia con la forma "Había" y decir "tenía".

Otro posible error es la utilización de la forma en *-ra* (por ejemplo "amara") ya que en portugués es la forma que se conservó para este tiempo verbal al contrario del español que pasó a utilizarla como pretérito Imperfecto de Subjuntivo en alternancia con la forma en *-se* (por ejemplo "amase"). Y en cuanto al uso de Participios sin grandes problemas, excepto aquellos verbos que presentan irregularidades en sus formas verbales.

En el caso del Futuro hay una tendencia a diptongación de la 1ª. ps por interferencia con la L1; y con la 3ª. pp no suele ocasionar problemas dado que en portugués acaba en *ão*. Y con el Futuro Perfecto la tendencia es a utilizar el verbo "Tener" como auxiliar, ya que es lo que se usa en la L1 ("Ter"). O aún "tendrei amado" por pura equivocación de escritura y/o fonética.

Respecto al Condicional la equivocación puede darse al nombrarse el tiempo verbal ya que en portugués de Brasil no hay tal denominación.¹²⁸ .Y apenas ocurren

¹²⁸ “La *Nomenclatura Gramatical Brasileira* eliminó la denominación de MODO CONDICIONAL para el FUTURO DO PRETÉRITO. Aunque en el proyecto de *Nomenclatura Gramatical Portuguesa* no se haya adoptado esta última designación. (...)” (Cunha y Lindley Cintra, 1996:462). La traducción es nuestra.

problemas, dada la semejanza con la L1, que no sea por la falta de acentuación que suelen cometer ya que en su LM no lleva dicha tilde. Y con el Condicional Perfecto la tendencia es la de utilizar el verbo "Tener" como auxiliar, ya que es lo que se usa en la L1 ("Ter"). O aún "tendría amado" por pura equivocación de escritura y/o fonética.

2-SUBJUNTIVO

Al observar el Presente se percibe que no suele haber mayores problemas, dada la semejanza con la L1, aunque hay que tener en cuenta principalmente la escritura (*vaya/vá, esté/esteja, sea/seja, etc.*). Lo que quizás puede ocurrir es la utilización del "Infinitivo Pessoal", propio del portugués, por este tiempo verbal.

En el Pretérito Perfecto cometen posible fallo en la escritura del verbo auxiliar, ya que esta forma no existe en portugués.

Como "haya" es irregular puede que ocurran errores del tipo: "tenga amado" por pura confusión dado que en la L1 la construcción se hace con el auxiliar "ter" (tener) o también porque la formación del auxiliar es a partir de Presente del Subjuntivo "tenga".

Respecto al Pretérito Imperfecto hay una tendencia a un mayor uso de la forma -se que la -ra dado que es como aparece esta desinencia para este tiempo verbal en portugués. Y al usar la terminación -se, puede que ocurran algunas equivocaciones en la forma escrita, por interferencia con la L1, dado que en ésta se hace en -sse.

En el Pretérito Pluscuamperfecto suele haber una tendencia al uso de "*tuviera amado*" o "*tivese amado*", dada la interferencia con el portugués, donde se utiliza el auxiliar "ter" (tener) y se hace la terminación en -sse.

Respecto al Futuro, aunque en español este tiempo verbal sea cada vez menos utilizado, cuando se hace uso de él, suelen confundirse ya que en la L1 es igual que el Infinitivo Pessoal Simples. Y quizás aparezca también aquí otro tipo de interferencia de la L1 en el uso de este tiempo, la construcción equivocada como el "Infinitivo pessoal" propio del portugués. Y con el Futuro Perfecto puede que ocurran equivocaciones del tipo "hubiese amado" por interferencia de "hubiera/se" del Pluscuamperfecto. O aún "tivessen amado" por interferencia con la L1.

En el Imperativo no suelen cometer errores ya que la forma escrita es muy parecida, excepto en la 2ª del plural que posee estructura distinta en su LM, la 3ª del plural que acaba en *-m*, y aquellos verbos que presentan irregularidad.

En cuanto a las Formas no personales, en el Infinitivo no tienen mayores problemas ya que en español la forma y el uso del Infinitivo es casi idéntica al portugués a no ser por los verbos con terminaciones propias de la L2, como es el caso del verbo poner aquí de segunda conjugación y en la L1 de 3ª y uno u otro distinto dada la construcción y evolución desde el latín en cada uno de los dos idiomas. Pero con el compuesto puede haber una posible confusión al utilizar "*tiver amado*", forma propia de la L1.

Aún sobre ellas, en el caso del Gerundio Simple no suele haber problemas dada la semejanza con la L1. Incluso en la utilización de este en estructuras de perífrasis verbales como por ejemplo la de "estar + gerundio" ampliamente usada en el portugués de Brasil. Pero en el Compuesto, quizás una posible confusión usando "teniendo amado" ya que en la L1 es "tendo amado".

Respecto al Participio no hay grandes problemas de no ser en casos particulares de irregularidades de verbos en español que no se dan en sus correspondientes del portugués.

-Verbos regulares en ER y en IR¹²⁹

Los errores con verbos con las terminaciones en *-er* e *-ir* suelen ser parecidos en cuanto a la escritura, acentuación, confusión al usar una u otra forma, etc. Por eso, solo se comentan aquí los más relevantes relacionados con la estructura, como es el caso del Pretérito Perfecto Simple que, en ambas conjugaciones, como en la 1ª., hay una tendencia a hacer con la 3ª. pp la desinencia en -ran, en vez de -ron, por interferencia con la L1, donde la misma se hace en -ram. Así como la no diptongación en la 3ª. pp. Y con la 2ª. conjugación los errores son básicamente de escritura, dado que en portugués se mantiene la E temática del Infinitivo del verbo en casi todas las personas mientras que en español sufre inflexión y cierra la vocal en su grado, pasando a I. Y también equivocaciones en lo que respecta a la acentuación gráfica en la 2ª. Persona del singular.

Respecto a la 3ª conjugación los problemas más comunes son los de acentuación y diptongación: acentuación equivocada de la 1ª. persona del singular, como "partí" (fallo que también suelen cometer en la L1, aunque no esté gramaticalmente correcto en este idioma); y diptongación errónea de la 3ª. persona del singular en -iu. O aún la no diptongación de la 3ª. pp por interferencia con la L1.

- Con los demás tiempos verbales del Indicativo (Pretérito Perfecto Compuesto, Pretérito Pluscuamperfecto, Futuro, Futuro Perfecto, Condicional y Condicional

¹²⁹ Se comentarán aquí sólo aquellos tiempos verbales en que aparezcan problemas de posibles errores en estas conjugaciones en comparación con los de la 1ª.

Perfecto) suelen cometer los mismos errores que los de la 1ª. Conjugación comentados anteriormente.

Respecto al Subjuntivo, coinciden los tipos de errores anteriormente comentados para la 1ª. conjugación en el Presente, Pretérito Perfecto, Pretérito Pluscuamperfecto, y Futuro Perfecto.

7.3 - Ejemplos de estudios sobre errores y dificultades del alumnado en contraste portugués-español

En la enseñanza-aprendizaje de español, hay varios autores con investigaciones que han usado la lingüística contrastiva como base para sus estudios y en en distintas áreas (léxico, fonética, gramática, etc.).

Tras observar los datos anteriores donde se cotejaban los errores y dificultades del alumnado lusohablante estudiante de español,

Por tener un ejemplo de ellas, se cita aquí el trabajo hecho por Cardoso y Pozzo (2019) que recogen datos sobre estas investigaciones y citan a Pavón (2019), Porlakof (2009), Da Silva Júnior (2010), Ortiz (2011), Gómez Seibane (2012), Baerlocher Rocha (2013), Torrijos (2015). Y también la que hicieron Gargallo y Alexopoulou (2021) citando a Durão (1997), Revilla Castaño (2002), Torijano Pérez (2002), Heiser Souza de Almeida (2003), Israel Semino (2004), Arias Mendes (2011), Fonseca de Oliveira (2013), Simoes Colla (2015), Rakotovoay (2017), y Peixoto Feliciano (2019).

Datos que son importantes para cotejar distintos estudios basados en el Análisis contrastivo, Análisis de errores, e Interlengua y a partir de los cuales se puede trazar un perfil no solo del alumnado sino de los temas que puedan interferir en su enseñanza-

aprendizaje para así intentar buscar distintas alternativas para la mejoría de su capacitación en la L2, en este caso el de ELE.

Dada la estructura de esta investigación y por no desviarse del foco principal, se quiso ver si los posibles errores comentados en el apartado anterior podrían ser reales y se decidió hacer un breve resumen de los datos cotejados por Durão (1999:115) que dedica una parte de su estudio a los paradigmas verbales y observa donde hay el número más elevado de equivocaciones Y como criterio los divide en los que “no llevan aparejados de cambio de significado” y los que llevan.

Respecto a los primeros enumera los relacionados con la diptongación de la vocal tónica; empleo de la diptongación generalizada; conversión de la vocal “e” de la raíz en “i”; aplicación de una desinencia verbal de la LM y no la de la L”; dificultad en el uso de “ha” y “hay”; confusión en el uso de “haber” y “tener”.

En cuanto a los segundos comenta los cambios de la 1ª. persona del singular por la 3ª. (por ejemplo “dije” por “dijo”; usos de “hube” por “hubo”, “viviran” por “viveron” (y cambios de la -m final portuguesa por -n española como interferencia de la LM y a la vez hipercorrección; uso de infinitivo flexionado (propio de la LM); y colocación pronominal con algunos verbos.

Al ver estos comentarios, observamos que, en una investigación nuestra previa que también versaba sobre el análisis de errores, se han encontrado algunos datos parecidos o iguales a los que cita Durão. Y también se ha verificado la existencia de otros como los de acentuación (como en las formas del Imperfecto de indicativo “parecía” por “parecía”); diptongación inadecuada; escritura (por ejemplo, “v” por “b” en formas del Imperfecto de indicativo, y casos de mezcla entre los idiomas, como en “empieçan”);

colocación pronominal; Pretérito Perfecto Compuesto en lugar del simples; varios errores en cuanto al uso de terminaciones verbales que resultaban incluso en el cambio de tiempos verbales, como *-ran* por *-ron* (“*tubieran*” por “*tuvieron*”, “*viajaran*” por “*viajaron*”) que supone una confusión de uso de los tiempos verbales P.P.S e Imperfecto del Subjuntivo; uso del “Infinitivo pessoal” propio de la LM en lugar de formas del Subjuntivo; uso de algunas formas concretas como “*fui*” por “*fue*” o verbos y/o estructuras propias de la L1 (“*ficar*” por “*quedar*” e incluso inadecuación de este por analogía “*Me quedaba aburrido*” por “*Me enfadaba*”, “*refleja*” por “*reflexiones*”, “*Tengo una certeza*” por “*Estoy segura*”); entre otros, que corroboran la afirmación de la influencia y/o interferencia de la LM del alumnado en la L2.

**Tercera parte: Los falsos cognados verbales en español
de España-portugués de Brasil**

CAPÍTULO 8 - Verbos falsos cognados en el contraste español-portugués

Tras las consideraciones de los capítulos anteriores, se pasa ahora a la idea principal de esta tesis y trabajo de investigación: los verbos falsos cognados en el contraste español-portugués.

El objetivo es observar los falsos amigos (en adelante, FA) o falsos cognados (en adelante, FC) en su doble perfil: estructural/gramatical y en el lexical.

En un apartado cotejamos datos sobre el primero y luego nos dedicamos al segundo ámbito y tratamos sobre la adquisición del léxico en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (En adelante, ELE) por ser una de las bases en las que el alumnado se apoya para desarrollar sus competencias lingüísticas en la nueva lengua que aprende.

Dentro de este contexto, se dirige la atención específicamente a los verbos, dada su importancia lexical y gramatical.

Se enfoca dentro de la enseñanza de los llamados FA, y se considera el hecho de que los verbos suelen aparecer en distintas listas, como un elemento más, sin cotejar su doble condición lexical y gramatical, o de una manera más específica, delimitada y detallada que queremos plantear.

Se utilizará el término Verbos Falsos Cognados (en adelante VFC) o Falsos amigos verbales (en adelante FAV) ya que se decide usarlos aquí los FA y FC como sinónimos.

La idea surge a partir de la observación de algunos materiales didácticos de ELE y Portugués Lengua Extranjera (en adelante, PLE), entre ellos, “Curso Intensivo” y “En Vocabulario” - Anaya, “Vente” – Edelsa, “Gramática contrastiva de español para brasileños” - SGEL, “Passaporte para português” y “Entre nós”- Lidel); y del análisis de actividades hechas por el alumnado en clase en las que se tiene en cuenta conceptos sobre Análisis de errores (Corder 1957), Análisis contrastivo (Fries 1945 y Lado 1957), Interlengua (Selinker 1969), etc., presentes a la hora de preparar clases y material que contenga el tema.

Se han observado datos teóricos y prácticos a partir de nuestra experiencia docente y también de la de estudiosos como Almeida Filho (2001), Santos Gargallo (1992, 1993 y 1998), Alonso Rey (2005 y 2012), Ferreira (2001), Durão (1998, 1999 y 2014), Ferreira Montero (2007 y 2011), Sabino (2006), Humblé (2005-2006), Vaz da Silva y Vilar (2004), Ceolin (2003), entre otros, que tratan sobre los aspectos anteriormente citados.

Se contempla primero un marco teórico con una apreciación sobre la adquisición del léxico; las diferentes definiciones de FC y comparaciones con los términos “falsos amigos” y “heterosemánticos”, así como su respectiva clasificación; y, después, se trata sobre los FA en contraste español-portugués y en su enseñanza-aprendizaje. Luego, en el siguiente capítulo, se plantean propuestas didácticas a partir de las cuales se puede trabajar con los FA en el aula de modo a mejorar su enseñanza-aprendizaje y uso en las distintas habilidades lingüísticas.

8.1 - Verbos falsos cognados: marco teórico

Para situar los FA en la enseñanza-aprendizaje de lenguas hay que tener en cuenta, entre otras cosas, la adquisición del léxico. Por eso, para este capítulo, se pensó primero en hablar de un marco teórico para situar el tema que nos ocupa, revisar la bibliografía en cuestión y observar y comentar distintas opiniones sobre el tema.

No se pretende hacer un abordaje exhaustivo del complejo tema que es la adquisición del léxico ni recoger toda la base de datos con todas las aportaciones sobre el ello, sino visualizar las que puedan ser relevantes y nos sirvan para ubicar el tema de los Falsos Amigos Verbales, motivo por el cual se decide tratarlo directamente aquí en este capítulo y respectivos apartados 8.1 y 8.1.1.

8.1.1- El léxico y su adquisición en la enseñanza-aprendizaje de idiomas

Para tratar sobre el léxico y su adquisición, se decidió aquí hacer primero un breve repaso de algunos términos relacionados con ello.

En el Diccionario de términos clave de ELE se puede ver el término “léxico” o “vocabulario” definido como conjunto de unidades léxicas (en adelante UL) de una lengua, comprendidas normalmente como “palabras”.

A partir de ahí, las UL son relacionadas con otros conceptos como lexicón mental, vocabulario receptivo, vocabulario productivo, etc.

El mismo diccionario cita también el MCER que trata sobre elementos como “fórmulas fijas, modismos, metáforas lexicalizadas, elementos gramaticales y locuciones prepositivas modismos, metáforas lexicalizadas”, etc. Y finaliza con una observación

donde comenta la equivalencia entre los términos vocabulario y léxico entendidos como sinónimos por la didáctica de la lengua, y distintos según algunas disciplinas lingüísticas.

En el MCER (2002) se pueden ver las distintas competencias que deben ser adquiridas por el aprendiente de una lengua, entre las cuales la comunicativa que engloba componentes de las competencias lingüísticas y donde están incluidos, entre otros, los conocimientos y las destrezas léxicas.

La competencia léxica es entendida como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.”

Se encuentran dos tipos de vocabulario: cerrado (artículos, cuantificadores, demostrativos, posesivos, pronombres, adverbios, preposiciones y conjunciones) y abierto (sustantivos, verbos y adjetivos principales).

Así como también son de este último tipo los conjuntos léxicos cerrados, expresiones hechas, fórmulas de cortesía, marcadores conversacionales, colocaciones, locuciones idiomáticas, comparaciones fijadas por el uso, clichés o metáforas lexicalizadas, muletillas, estructuras fijas iniciadoras de frase, y combinaciones de palabras que se utilizan juntas. (Calviño García y Ferreira Montero 2012).

No se tratará aquí cada uno de ellos, pero se cotejarán algunas aportaciones de distintos autores para contextualizar los falsos amigos que se pretende tratar en esta investigación.

Por eso, para un listado más completo de la bibliografía sobre la adquisición y enseñanza-aprendizaje del léxico, se indica, por ejemplo, a Larrañana Domínguez (2004:

145-153) donde se pueden consultar ocho apartados distintos, que van desde los estudios sobre el tema hasta las nuevas tecnologías, y se citan autores como Alvar Ezquerro (1993), Baralo (1996, 1999 y 2001), Benítez Pérez (1994), Gómez Torrego (1995), Higuera García (2004), entre tantos otros.

A la que se pueden añadir publicaciones como las de García Calviño y Ferreira Montero (2012); Alonso Rey (2012, 2014 y 2015); Mendizábal de la Cruz (2016); Mendizábal de la Cruz y Sastre Ruano (2017); los artículos recopilados en Bargalló Escrivá et al. (2018), Barrio de la Rosa (2017), Moreno y Martínez (2021), Martín Vegas et al. (2022), y Alcaraz Mármol (2023); además de distintos trabajos de másteres y tesis doctorales como de Baerlocher Rocha (2013), etc.

Baralo (2005:32), por ejemplo, afirma que necesitamos las palabras para comunicarnos y que ellas son lo único realmente importante ya que, si ellas nos faltan, surge una barrera de comunicación, donde hay que buscar estrategias compensatorias para sustituirlas.

Sí que hay que tener en cuenta la importancia de las palabras y por ello se debe observar y trabajar su adquisición en el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo que atañe tanto al alumnado como a docentes.

Hay que considerar también las afirmaciones de Santamaría Pérez (2008:10) cuando afirma que conocer una unidad léxica es un proceso cognitivo complejo en el que se aprende la forma, el significado y también un entramado de relaciones formales y semánticas entre ella y otras palabras, además de su uso. Y también cuando afirma que eso se hace de manera gradual y con la implicación de los procesos de entrada (*input*), almacenamiento y recuperación de contenidos.

Esta autora complementa este comentario y afirma que en lengua extranjera este aprendizaje es un proceso cognitivo más complejo porque no se trata solo de emparejar palabras de la Lengua materna (en adelante, LM) a la Segunda lengua (en adelante, L2) pues, además de aprenderlas, el alumnado tiene que sentir la necesidad de aprenderlas por si le hace falta en situaciones comunicativas. Y si no es consciente de eso, es función de los profesores motivar y crear la necesidad a partir de la realización de distintas tareas.

También en relación con la enseñanza-aprendizaje del léxico, Santamaría Pérez (2008:21) comenta sobre el hecho de que el léxico se haya estudiado como algo secundario supeditado a la gramática, ya que no es hasta la aparición del enfoque comunicativo cuando se sitúan al mismo nivel.

Considera aún que es inútil saber vocabulario sin saber cómo crear correctamente las combinaciones y estructuras a nivel gramatical, ya que él debe ocupar un sitio fundamental en las unidades didácticas de forma integrada en las destrezas.

Hace además un resumen de la evolución de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario en los diferentes métodos a lo largo del siglo XX, para luego tratar de cómo la aparición del MCER plantea su enseñanza con un enfoque que integra transparencia centrada en la acción, en el cual los usuarios y aprendices de una lengua son miembros de una sociedad que realiza tareas dentro de unas circunstancias, entorno y campo de acción específicos.

Comenta también que en el MCER el alumnado desarrolla competencias que le permitirán usar la lengua adecuadamente, dando al léxico una importancia esencial para el dominio lingüístico y comunicativo ya que, si no tiene el conocimiento de las unidades léxicas, no le es posible realizar dichas tareas.

Situados en este contexto, el alumnado debe alcanzar determinados objetivos entre los cuales están la competencia oral y escrita para una comunicación adecuada en estos dos ámbitos, teniendo en cuenta conocimientos de léxico; ortografía, acentuación y puntuación; gramática; fonética y también de fluencia y entonación/prosodia; estructuras como por ejemplo los conectores; cohesión y coherencia.

Además, aspectos socioculturales intrínsecos a los países en los cuales se habla la lengua que se está aprendiendo con el fin de conseguir capacidad para usar estrategias comunicativas y desarrollar las competencias generales, lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

8.1.2 - El léxico en el MCER

Las diferentes programaciones didácticas de los cursos de idiomas y niveles en España tienen como guía central el Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (en adelante, MCER).

Como se vio en el capítulo 2, incluso Brasil, un país que está fuera del contexto europeo de enseñanza, adopta de manera “indirecta” las pautas del MCER, ya que hay cursos de ELE en centros de idiomas y en universidades que utilizan su nomenclatura a la hora de nombrar los niveles de enseñanza y/o asignaturas, así como hace uso de manuales que los utilizan.

En el MCER, el léxico aparece cuando se habla de las competencias lingüísticas, incluyéndose en los conocimientos y destrezas junto con las fonológicas y sintácticas, además de otros aspectos de la lengua más allá de los sociolingüísticos y pragmáticos.

Así como especifica la competencia léxica en el apartado 5.2.1.1., definida como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”, y comprendida por las expresiones hechas (donde se incluyen las fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, otras frases hechas y régimen semántico) y polisemia.

En el apartado 4.2, en las páginas 55 y 56, también trae catorce temas de comunicación con subdivisiones a partir de los cuales se guían los distintos programas y/o manuales didácticos.

No hay un apartado específico con un listado de palabras estipuladas para cada nivel y tampoco ningún glosario con ellas. Eso está contemplado en el Plan curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) que trae inventarios para los diferentes niveles (A1-A2, B1-B2, y C1-C2).

Si se observa más concretamente el léxico en el MCER y en el PIC se ve que en ninguno de los dos aparecen indicados los Falsos amigos, Falsos cognados o heterosemánticos. Quizás porque sería complicado establecer en ellos un listado de palabras y contrastarlas desde el español con distintos idiomas.

En estas publicaciones, se podría llamar la atención para la existencia de ellos ya que son muy comunes importantes llamar la atención para la existencia de los ellos, ya que son muy comunes principalmente en idiomas tan próximos al español como pueden ser, por ejemplo, el portugués, italiano o francés.

Por eso, en el caso del contraste portugués-español, se puede ver el trabajo de Peres Martorelli (2016) sobre las unidades léxicas el PCIC (en cada uno de los niveles y por áreas temáticas) donde contrasta español-portugués y observa si la escritura entre ellas es igual, parecida o diferente para luego hacer un inventario de estas y cotejar los distintos

porcentajes. Incluso indica aquellas que considera como FC o heterosemánticos (FC_H)¹³⁰.

En resumen, lista los siguientes datos: en A1-A2 102 palabras de las cuales 12 FC_H en Identidad personal (nº.3), 11 en Alimentación (nº.5), y 8 en el Individuo - Dimensión física (nº. 1).; en B1-B2: 3658 y los temas 5. Alimentación, 6. Educación y 7. Trabajo son los que presentan el mayor número. En un total de 7 en el nivel uno y en el C1-C2 de las 5106 el número disminuye considerablemente y solo hay 18 palabras de las cuales el mayor número se encuentra en los ítems que 4. Relaciones personales y 13. Salud e higiene con 3 palabras en cada uno de ellos.

Se constata que en el PCIC hay 109 FC_H en los inventarios de nociones específicas.

“Esta importante carga de complejidad frente a un aprendiz brasileño, sobre todo en niveles bajos, dificulta la adquisición léxica en estos temas mencionados y, consecuente, aumenta la necesidad de atención del docente, sobre todo teniendo en cuenta la cercanía y relevancia de estos campos para el aprendiz y la tendencia a menospreciar las diferencias entre el español y el portugués por su mutua inteligibilidad. (Peres Martorelli 2016:717)

Parece importante esta afirmación y nos remitimos a que las palabras de puesto que el análisis lingüístico del léxico, su conocimiento, almacenamiento, procesamiento y uso son extremadamente complejos. Además, el conocimiento de una palabra, su

¹³⁰ Se usará aquí esta abreviatura ya que la autora usa los dos términos en conjunto.

estructura interna y proyección sintagmática están incluidas en la competencia gramatical. (Baralo 2005:30-35 y MCER 2002).

Por lo que hay que tener en cuenta la dificultad de determinar qué elementos, nivel de cantidad y cualidad debe aprender el alumnado de ELE. Ya que, en los currículos, los criterios para elegirlos tienen relación directa con las habilidades comunicativas, funciones, temas y situaciones que enseñar. Por lo tanto, los profesores deben tener en cuenta dichos criterios para conseguir atender a lo que necesita y espera el alumno en su aprendizaje.

Calvino García y Ferreira Montero (2012:24) consideran que, si se tiene en cuenta en léxico planificado (que se considera que el alumnado debe conocer sobre determinado tema) y el ocasional (que aparece de forma puntual en algún texto), hay que priorizar el primero y dejar en segundo plano el otro (con referencia a Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), 2004).

Comentan que hay que ser flexibles a la hora de seleccionar y grabar el léxico en nuestras clases y listan las siguientes orientaciones propuestas por el Consejo Europeo:

- a) seleccionar las unidades léxicas, clave, palabras y frases.
- b) aplicar principios léxico-estadísticos que muestran las palabras de mayor frecuencia en discursos orales y/o escritos.
- c) elegir textos auténticos, hablados y escritos, y practicar la enseñanza aprendizaje de cuantas palabras contengan. Hecho que consideran que no es pedagógicamente útil para los primeros niveles.

Parece relevante la afirmación que hacen cuando dicen que el A es más indicado para los niveles iniciales y el C va ganando importancia según avancen a niveles más altos.

En el caso de esta investigación, se ha elegido una de las categorías que conlleva siempre cierta dificultad tanto para el alumno como para el profesor; uno, porque tiene que aprenderlo y el otro, porque tiene que ver cómo enseñarlo: los falsos amigos, y más concretamente los verbales.

Pero antes de profundizar un poco más en ello, se coteja primero el concepto de Falsos amigos y sus diferentes acepciones.

8.2 - Delimitación y definición de los conceptos de falsos amigos y falsos cognados

Delimitar y definir conceptos no es tarea fácil. Y eso no sería diferente en el caso de los Falsos amigos ya que el concepto en sí conlleva tener que diferenciar la nomenclatura usada por los distintos autores y estudiosos del tema.

En la bibliografía existente los términos más comunes son “Falsos amigos”, “Falsos cognados” y “Heterosemánticos” y por ello, lo primero que hay que tener en cuenta es intentar definirlos y así poder ver si se pueden usar como sinónimos.

Tras la lectura de distintas obras se pudo comprobar que hay quien defiende cada uno de estos conceptos por separado y establece determinados aspectos para definirlos y

diferenciarlos. Y quienes los tratan como sinónimos, como se verá a continuación, a partir de una breve muestra de ello. Véanse primero en distintos diccionarios, como ejemplo.

1.- Los dos términos están contemplados en dos áreas distintas. Se ven los cognados en la Lexicografía y los falsos amigos en la Traductología como términos que “pueden producir situaciones embarazosas al traductor” (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997:116).

2- Solo se habla del término ‘cognados’ y definidos como formas semejantes en lenguas o dialectos diferentes donde la similitud entre ellas es debida a un origen común y no al azar o a un préstamo llevado de una a otra. Y cita como ejemplo las palabras “mar” y “mare” en italiano (Jean Dubois 1992:112).

3- FA y FC en contraste. El primero para los que presentan cierta semejanza en la forma, pero con significado diferente. Y el segundo, para los que se asemejan en la forma y en el sentido. Se hace alusión a conceptos y visiones distintas al tratar uno y otro término y ubica los FA en una visión centrada en la transferencia negativa entre la L1 y la L2 del alumno y los FC relacionados con la transferencia positiva (Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes).

Más allá de estos diccionarios y si se observan aportaciones de algunos investigadores sobre el tema, se encuentran algunas consideraciones como las que se enumeran a continuación.

1-Vita (2005:30-31)

Cita la primera designación del término “falsos amigos” hecha por Maxime Koessler e Jules Derocquigny (1928) en el libro *Les faux-amis ou Les trahisons du vocabulaire anglais*, también luego definido por el *Dictionnaire de la Linguistique* como “palabras de etimología y de forma parecidas, pero de sentido parcial o totalmente diferente”.

Ubica en la Lingüística el término ‘cognato’ y a partir de este supone que ha derivado ‘falso cognato’ y lo defiende, a partir de una traducción al portugués de Robert Lado (1972), como palabra con similitud en la forma, pero con diferente significado.

Comenta también que sobre el término “heterosemánticos” “no encontró referencias para su origen, excepto cuando cita a Nascentes (1934) que define “homónimos heterosemánticos” como “palabras semejantes con significados diferentes” y aboga a por que este concepto no envuelve ninguna referencia al origen de los vocablos.

Concluye sus comentarios y cita a Becker (1967) que es quien lo retoma en su *Manual de español*. Hecho en sí curioso, ya que es frecuente encontrar en las listas de FA el término heterosemántico.

2-Sabino (2006)

Hace un resumen de los diferentes términos donde se contemplan distintos aspectos. Se centra en los FA y FC y defiende la postura de no considerarlos sinónimos. Y define los primeros como los que provienen de étimos diferentes que a partir de una evolución fonética resultaron ortográfica y/o fonológicamente idénticos o semejantes, pero con semántica distinta. Y los segundos como los que les une la semejanza, pero no tienen ningún sentido en común.

3-Carlucci y Díaz Ferreiro (2007:162)

Afirman que los términos “falsos cognados”, “falsos amigos”, “falsos afines”, “falsas analogías”, “trampas”, “parónimos”, “calcos léxicos”, heterosemánticos” son usados de modo indistinto.

Comentan las consideraciones de Vita (2005:30-32) y Sabino (2006:255) y concluye que son utilizados para designar fenómenos lingüísticos diferentes. Complementa diciendo que, aunque no exista una terminología normalizada, la expresión “falso amigo” es la más usada. Hecho que hemos comprobado a lo largo de nuestra investigación.

4-Ferreira Montero (2003 y 2007)

Define los FA como palabras que acaban por ser verdaderas trampas en la lectura y la traducción a pesar de su aparente facilidad para entenderlas, traducirlas o interpretarlas. (apud Ceolin 2003:40).

También es Ferreira Montero (2007:438-441) quien comenta que las diferentes propuestas de autores sobre los FA están centradas tradicionalmente en cuatro aspectos: la homografía, homofonía, etimología y semántica sea total o parcial. Además, hace comentarios y las compara con las de Ceolin (2003), Sanz Juez (1991) y Vaz y Silva (2004).

5- Sanz Juez (2007)

Sobre el uso de los tres términos falsos amigos, falsos cognados y heterosemánticos, es curioso ver cómo los usa de manera alternada y por lo tanto como sinónimos.

6- Alvar Ezquerro (2003:42-43)

Considera las palabras con formas parecidas y sentidos diferentes por veces emparentadas en su origen, pero pronunciadas o escritas de distinta manera, debido a la evolución de las lenguas o el paso de una a otra.

Luego comenta también sobre las diferencias que no son formales y tan solo gramaticales, por ejemplo, el género diferente. Añade asimismo que los verdaderos falsos amigos “son palabras con parecido formal, aunque con valores diferentes”.

7- Durão (2015:176)

Comenta sobre la noción del término usada en Brasil en los compendios lexicográficos en contraste portugués-español donde se privilegia las palabras que son parecidas en la forma pero que tiene por lo menos un significado divergente.

Afirma que dicha propuesta peca porque deja de lado un conjunto de unidades léxicas que igual que las semánticas, por su aparente semejanza formal o fónica, se constituyen también como un problema de comprensión/aprendizaje.

8.2.1 - De la definición a la clasificación

Como se ha podido ver, las definiciones son variadas. Unos hacen distinción entre los términos, otros lo consideran iguales, pero con matices, otros como sinónimos. Y algo parecido pasa con su clasificación, ya que en líneas generales se parte de la diferencia semántica entre los términos, aunque algunos autores los clasifican teniendo en cuenta rasgos fonéticos, género, escritura, unidades fraseológicas y/o expresiones idiomáticas e incluso según el contexto.

Se comentan aquí solo algunas clasificaciones y se indica a Massana Roselló (2016:117-118) para un resumen más completo, a la que podría añadirse la de Durão et al (2014) en el Diccionario DiFaPe¹³¹.

1-Vaz da Silva y Vilar (2004:8-9) comentan que una de las clasificaciones hasta ahora más seguidas por los estudiosos del campo está basada en lo que provoca la falsa analogía. Y añade que esta categoría se puede resumir en cinco ítems que son diferentes el sentido, pero poseen forma idéntica o semejante (homógrafos y homófonos); el género gramatical; la pronunciación; el registro lingüístico; y la grafía. Reagrupa dichos ítems en dos aspectos: externo (escrita - homógrafos y de distinta grafía, y oralidad - homófonos y de distinta pronunciación) e interno (distinto género gramatical y distinto registro lingüístico).

Para concluir afirman que, aun así, creen que es posible otra clasificación más simple y a la vez más rigurosa y que colabore en el proceso de enseñanza y aprendizaje del PLE. Y añaden que, además, de los distintos factores para que se considere una forma como FA o no, el más conflictivo es el uso que el signo lingüístico recibe por parte de los hablantes. Y, más adelante, sostiene que se debe marcar los requisitos mínimamente obligatorios para la consideración de los FA y enumera cuatro. Y después finalizan resumiendo aún más en apenas dos factores: semejanza de formas y disparidad de significados que se podría distinguir en dos categorías que llama de FA 'total' y FA 'parcial'.

2- Se distinguen cuatro tipos de falsos amigos observando: palabras que son iguales, pero con sentido diferente; casi idénticas con mismo sentido, pero con usos

¹³¹ Véase más detalles en el ítem 5.4.2.2 de este capítulo.

diferentes; idénticas con significado *grosso modo* igual, pero con varias acepciones con una o alguna diferente; en parejas con acepciones en principio idénticas, pero que funcionan con restricciones diferentes en cuanto a la gramática y léxico. Ejemplos: “exquisito” / “esquisito”; “aclarar” y “esclarecer”; “lástima”; y “hablar”/“decir”, “falar”/“dizer” respectivamente. (Humblé 2005-2006:198).

3- se hace un primer abordaje a partir del valor semántico y la relación de oposición inclusiva en el que se verifican unidades lexicales con significantes iguales o semejantes en los dos idiomas, pero con significados más amplios y restringidos en otro. (Sabino 2006:250).

4- se ven que la mayoría de las clasificaciones se basan en cuatro criterios semánticos donde se comparan entre lengua A y B: términos totalmente diferentes; con adecuación del sentido más acusada en una que en otra; con significado más extenso en una que en otra; y los que no se consigue una traducción en la lengua B. Lo que no deja de ser en sí mismo una comparación de palabras entre una lengua y otra que también hacen otros investigadores. (Sanz Juez 2007:7).

5- Clasifica como falsos amigos ortográficos - que coinciden en ambas lenguas en la ortografía, no coinciden o puede que no coincidan en la pronunciación; fonéticos - que no coinciden en la ortografía, coinciden o puede que coincidan (por una pronunciación equivocada) en la fonética, e incluye también aquellos que poseen distintos acentos; y aparentes - que sin coincidir en la escrita ni en la pronunciación, recuerdan por la forma aproximada y debido a asociaciones lexicales varias, otros significados y sentidos distintos. (Ferreira Montero 1996 apud Ceolin 2003:40).

6-Ceolin (2003:40) añade que dicha definición parece fijarse sólo en el aspecto léxico-semántico y comenta sobre la posibilidad de que se debería trasladar también al aspecto estructural de la lengua, haciendo referencia a que las afinidades de las estructuras gramaticales (especialmente las sintácticas) son enormes.

Este autor (2003:41) aporta, asimismo, una definición diferente de las demás, considera el aspecto gramatical y trae como novedad los conceptos 'falsos amigos estructurales' o 'estructuras falso amigas' y contempla como tales las estructuras gramaticales (sintácticas y morfosintácticas) que, aunque comparten semejanzas en cuanto al aspecto exterior no lo hacen cuanto al sentido y uso. Considera entre ellas el uso del Pretérito Perfecto compuesto, la perífrasis del Futuro próximo, y la desinencia *-ra/-se* del Imperfecto de Subjuntivo. Hecho que, como se puede apreciar, es una de las pocas referencias a los verbos como falsos amigos más allá del léxico.

7-Afirma que hay tres tipos: equivalentes (mismo sonido, misma grafía, mismas acepciones, pero uso diferente); homónimas (mismo sonido, misma grafía, pero acepciones diversas y diferencias en los usos); y parónimas (semejantes, pero difieren en el sonido, grafía, acepciones y uso). (Masip 2013:73)

8- Falsos amigos como pares con plano morfológico o fónico iguales o parecidos de mismo étimo o no, que presentan diferencias en cuanto a la acentuación, ortografía, género, gramática, número gramatical, regencia, léxico y/o semántica. Y según una delimitación nocional de los FA, la elección de lexemas y los encuadra en una tipología de nueve unidades léxicas. (Durão 2014:33-34).

Como se ha podido apreciar, hay varias definiciones y clasificaciones, y la gran mayoría de ella tiene su enfoque basado en los FA como léxico. Y lo más novedoso es

cómo los tratan Muñiz Cachón (2001) y Del Río Zamudio (2010), Ceolin (2003), y Galiñanes Gallén (2006), ya que aportan una terminología distinta al tratarlos en el plano gramatical. Las dos primeras autoras usan el término “falsos amigos gramaticales”, el segundo utiliza “falsos amigos estructurales” y la tercera “falsos amigos adjetivales”.

8.3 - Falsos cognados verbales: algunos ejemplos en contraste

Tras observar las distintas definiciones y clasificaciones se cotejan a continuación los Falsos cognados verbales y con fines a observarlos en dos casos concretos planteados en nuestra tesis: los falsos amigos estructurales a partir de las afirmaciones de Ceolin (2003), Muñiz Cachón (2001) y Del Río Zamudio (2010); y lo falsos amigos lexicales (es decir, falsos amigos/falsos cognados/heterosemánticos).

8.3.1 - Falsos cognados estructurales

Muñiz Cachón (2001) presenta el término “falsos amigos gramaticales” y explica que son “paradigmas gramaticales que por tener una estructura aparentemente semejante en dos lenguas reciben el mismo nombre, pero que, proyectados hacia la realidad, configuran referencias y usos diferentes”.

Muestra una aparente equivalencia entre los morfemas, pero no en la norma, y suelen causar errores gramaticales en la traducción. Por ejemplo, el caso de la simetría en el sistema de formas verbales del pasado en francés y español seguida de la simetría en la norma y en los usos. (Muñiz Cachón, 2001:177)

Otra autora que también hace referencia al término falsos amigos gramaticales es Del Río Zamudio (2010) que comenta que los lingüistas se han detenido en los de tipo

léxico en las últimas décadas. Y los trata a partir de la clasificación de FA que cita de Álvarez Lugrís (1997) porque considera que es más exhaustiva ya que engloba palabras, frases hechas, refranes y giros idiomáticos, estructuras sintácticas, categoría gramatical de género y situaciones y connotaciones.

Es por lo tanto Ceolín (2003:40) quien trae la terminología de “falsos amigos estructurales” y contempla los verbos en el contexto de los falsos amigos de una manera específica, y defiende que el tema no debe ser visto sólo en cuanto al aspecto léxico-semántico, sino que se puede trasladarlo al aspecto estructural de la lengua.

Considera como “*falsos amigos estruturais*” o “*estruturas falso amigas*”, las estructuras gramaticales, en especial las sintácticas o por lo menos morfosintácticas que, aunque sea semejantes en su aspecto exterior, no comparten su sentido o su uso, lo que pone en causa el acto comunicativo de la misma manera que lo hacen los falsos amigos lexicales. (Ceolin 2003:41)

Su estudio parte de consideraciones hechas en clases a partir de las dificultades de hablantes de español aprendientes de portugués. Y las que más le llamaron la atención fueron el uso del pretérito perfecto compuesto (en adelante PPC), la perífrasis del llamado “futuro próximo” y la desinencia -ra/-se del imperfecto del subjuntivo.

Las afirmaciones de Ceolin parten de la enseñanza de portugués a hispanohablantes, pero nuestra experiencia docente en clases de ELE corrobora que dichas dificultades también ocurren en el caso de lusohablantes que aprenden español como LE.

De las tres estructuras que este autor observa, se presta aquí especial atención a la de la forma verbal *-ra/-se* en Imperfecto de Subjuntivo porque consideramos que, si el alumno la usa de manera equivocada en portugués o español, conlleva a un cambio de tiempo verbal que da lugar a un error y afecta directamente a su desempeño oral y escrito, así como el de comprensión.

Por ello, en el caso del Imperfecto de Subjuntivo, estamos de acuerdo que puede ser considerado como “falso amigo estructural” puesto que, cuando el alumno ve en un texto dicha forma, inconscientemente puede asociarla a la estructura existente en su LM y por lo tanto entenderla de otra manera que no es originalmente la de la L1 y por lo tanto incorrecta.

Dicho eso, se decidió observar los aspectos de la forma verbal *-ra* en contraste portugués-español y considerar, cómo este autor, como un Falso cognado estructural.

Recordamos las afirmaciones de Ferreira Montero (2007:437-439) al considerar que en el aprendizaje del español por hablante de lengua materna portuguesa o al revés, al contrario de lo que pueda parecer, los FA estructurales pueden ser más peligrosos que los lexicales a la hora de la enseñanza, aprendizaje y traducción.

8.3.1.1 - Falsos amigos estructurales: el caso de la forma *-ra*

Para tratar sobre este caso en concreto de los falsos amigos estructurales, es necesario ver algunos aspectos y observar similitudes y diferencias de la forma verbal *-ra* en contraste portugués-español.¹³²

¹³² Se puede ver como referencia a Torres de Souza (2003 y 2014).

Algunos de ellos están recogidos en el capítulo 4 cuando se comenta la estructura de los sistemas verbales de los dos idiomas y posibles dificultades y/o errores que suele tener el alumnado de ELE. Aun así, quedan reflejados aquí algunas aportaciones necesarias para completar dichos datos.

La forma verbal *-ra* es considerada por varios estudiosos como una de las dificultades comunes en alumnos tanto de ELE como de PLE (Durão, 1998 y 1999; Briones, 2001; Alonso Rey, 2012).

Cotejarla en el contexto de la enseñanza de ELE a lusohablantes puede ser aparentemente fácil ya que, en teoría, basta con tratarla en clase y enseñar a los alumnos que no hace parte del “Pretérito Mais que Perfeito Simples” sino del “Imperfecto de Subjuntivo” en español, y que alterna su uso con la forma *-se*, que corresponde en portugués a *-sse*. Y por lo tanto así queda mejor explicada y más fácil de entenderla¹³³.

Al contrario de lo que ocurre en español, la forma *-ra* en portugués no alterna *-se* (*-sse*). Las dos hacen parte de tiempos y modos verbales distintos: la primera del “Pretérito Mais Que Perfeito” de Indicativo y la segunda del “Imperfeito” de Subjuntivo. Esa forma *-se* tiene su origen en el “Mais Que Perfeito de Subjuntivo” en el Subjuntivo latino, evolucionando desde el Latín Vulgar, pasando por transformaciones fónicas y/o morfológicas.

En cuanto al español algunos autores relacionan la forma verbal *-ra* directamente con la cortesía verbal y consideran no sólo la alternancia formal, como también el tiempo verbal a que hacen parte y otro uso temporal o modal. Meyer-Hermann, al tratar sobre

¹³³ Esta correspondencia de usos será comentada más adelante.

cortesía la relaciona con el uso del Condicional, del Imperfecto y del “Mais que perfecto” principalmente en lo que se refiere a la atenuación.

Sobre la intencionalidad del hablante, Böckle (1984: 26-57), en cuanto al uso de Indicativo o Subjuntivo, habla de sus usos en las distintas oraciones. Lloyd (1993:574), citando a Lapesa, al hablar de la diferencia entre singular y plural entre *amássedes/comiéssedes* > la considera especialmente importante, pues ya en su formación un uso u otro tenía que ver con la cortesía verbal.

Hermerén (1992:11-17) afirma que en ninguna de las lenguas románicas la forma del más que perfecto de indicativo llegó a ser utilizada de manera tan variada como en español, pues puede tener el valor de más que perfecto, pretérito perfecto, imperfecto del indicativo; de potencial, de más que perfecto e imperfecto del subjuntivo.

El hecho de que “cantara” alterne con la forma del Imperfecto de Subjuntivo “cantase” en español moderno y, a veces también formas del indicativo, como “había cantado” y “cantó” parece un “contratito *in adiecto*” que se tiene explicado de distintas maneras. En su obra afirma trata también del valor del indicativo en español moderno a través de una pesquisa de este registro en periódicos españoles e hispanoamericanos.

No siempre hay una equivalencia entre las formas verbales *-ra* y *-se* en portugués y español. Incluso hay casos donde se usan expresiones propias del portugués u condicional, e incluso un tiempo verbal particular de este idioma, el infinitivo personal.

Así como la fórmula *-ra* se apoderó de *-se*, ocurrió lo mismo al revés. Se puede utilizar una por otra, siempre que el valor sea de imperfecto de subjuntivo. Pero también para muchos lingüistas son intercambiables. Otros dicen que para eso hay que considerar aspectos como frecuencia, preferencia, coloquialidad, uso en prótasis, para un tipo u otro

de oración y/o verbo, dialectalidad, regionalismo, actualidad/inactualidad, distinción semántica, uso culto/vulgar, elegancia y etc. (Veiga, 1996).

En español actual aparece con significado de posibilidad o probabilidad y oraciones principales como, por ejemplo, en ¡*Quién lo creyera!* Y no puede ser sustituida por *-se*.

Alarcos (1994:159) cita 3 casos básicos de uso diferente de las dos formas: cuando se utiliza como un arcaísmo o dialectismo en lugar de “*había cantado*”; uso afectado, periodístico y dialectal que la iguala a “*cantaste*”; y uso afectado y arcaizante equiparando a “*cantarías*”.

Matte Bon (1995) cita incluso cuadros con resúmenes donde trae las expresiones y/o verbos más comunes o los que rigen un uso u otro en determinadas situaciones de contexto o tipos de oraciones.

Hermerén (1992:25) en sus ejemplos sacados de periódicos españoles e hispanoamericanos y en la evaluación de sus cuestionarios, nota que la forma *-ra* (con valor no subjuntivo) es menos frecuente con un verbo intransitivo que con un transitivo. Y afirma que, cuanto a su valor conjuntivo el uso de *-ra* en apódosis probablemente contribuyó a la atracción/ dislocación de esta forma a la prótasis (...) donde entró en competencia con la forma *-se*.

En portugués, la forma no pertenece al imperfecto de subjuntivo, sino a otro tiempo verbal, el pretérito pluscuamperfecto simple (que no existe en español) y eso puede hacer que el alumnado acabe por confundir sus usos. Y eso conlleva a que los alumnos lusohablantes que estudian español se confundan a la hora de usar la forma en L2 por interferencia con la LM.

Cuando se la ve en textos orales o escritos, tiende a asociarla a este tiempo verbal propio del portugués, y eso, a nuestro parecer conforma las bases para considerarla con una estructura falsa amiga.

Algunos autores relacionan directamente su uso con la cortesía verbal¹³⁴ y se pueden ver ejemplificadas similitudes y diferencias que el alumno puede hacer uso a la hora de comunicarse. (Meyer-Herman en Böckle 1984:26-27, Lloyd 1993:574, Cinto 1991, Gelabert et al. 1996).

Para observar dicho uso y constatar algunos casos donde el alumno puede tener dificultades al usar la forma *-ra* (inseridos en los actos de habla que se puede encontrar en el MCER y PCIC) y que se pueda considerar los casos como falso amigo estructural, se trae aquí como ejemplo práctico un fragmento de una tabla contrastiva portugués-español donde se pueden ver reflejados algunos de dichos usos. La tabla completa original está en los anexos.

Actos del habla	Uso de <i>-ra</i> y/o <i>-se</i> (español)	Uso de <i>-ra</i> y/o <i>-sse</i> (portugués)
Presentar algo o a alguien	<i>Quisiera presentarte</i>	<i>Queria apresentar-te*/Te apresentar (Br)</i>
Conversar: pedir, tomar, mantener, dar o rehusar la palabra	<i>Quisiera decir...</i>	<i>Queria dizer /Gostaria de dizer</i>

¹³⁴ Al intentar explicar la razón de un determinado uso modal hay que considerar los hechos lingüísticos que pueden indicar el estado mental del sujeto que habla (un matiz psicológico) o ser simplemente un cliché que obedece a las circunstancias particulares. Aunque se llega a considerar, por ejemplo, que este mismo hablante sí es consciente de que en determinados casos, un uso modal u otro sea obligatorio. (Vallejo 1992 apud Böckle 1984:10)

Prometer/ofrecer: aceptar o declinar una proposición	<i>No hacía falta que se molestara; no es nada</i>	<i>Não tinha necessidade de que se incomodasse/preocupasse, não é nada. Não precisava se incomodar.</i>
Suplicar	<i>Por lo que más quieras, ten un poco de paciencia.</i>	<i>Pelo que mais queres, tem um pouco de paciência. *Pelo amor de Deus, tem um pouco de paciência.</i>
Ordenar/prohibir/permitir: dar indicaciones, instrucciones (según las distintas circunstancias)	<i>Con Iberia ya hubiera llegado (*publicidad)</i>	<i>Com a TAP já tinha /teria chegado.</i>
Aconsejar/recomendar/sugerir; aconsejar/desaconsejar	<i>Si estuviera en tu lugar (yo en tu lugar), no lo haría. Si fuera tú, no lo haría. ¿Y si vinieras cuando antes?</i>	<i>Se estivesse no seu lugar (eu, em teu lugar), não o faria. Se fosse você, não o faria. E se viesses o quanto antes?</i>

Tabla 7 – Muestra de Tabla MCER

Al crear la tabla se buscó que las frases estuviesen en portugués *estándar* para así poder abarcar ejemplos tanto de la variante brasileña como europea. Y se marcaron con la indicación (Br) los casos específicos de Brasil, y (Pt) los usos del portugués europeo.

Los casos marcados con asterisco son de uso más coloquial y común. De hecho, algunas estructuras en *-sse* en portugués resultan a veces muy formales o requintadas. Lo mismo ocurre con algunos casos en español (como en “*Si fueras tan amable de ayudarme*” en lugar de “*¿Podía ayudarme?*”).

El alumno puede pensar que esta forma en *-ram* es la forma que se trata aquí. Cabe al profesor llamar su atención y comparar la escrita de esta (Pretérito Perfeito Simples) con la de PMQPS para que no se confundan.

En los casos en que en español aparecía la forma “usted” se puso aquí como correspondencia “senhor” / “senhora”; y para “tú” la forma “você” excepto en los casos en que se quería dejar constancia de alguna forma verbal usada en una forma de tratamiento u otra (por ejemplo, en “*Vem quando quiseres*”. / *Venha quando quiser*” para que el alumno visualice el uso de las desinencias).

Tras analizar los 27 ejemplos traídos en ella, se pudo comprobar que 15 de ellos presentan diferencias entre los dos idiomas y sí puede ser objeto de dificultad y/o error a la hora de que el alumno la use en las distintas habilidades lingüísticas. Por supuesto que esto es solo una muestra, pero no cabe duda de que si se hiciera una tabla completa con las distintas áreas temáticas del MCER y PCIC aparecerían nuevos casos.

Otro caso para analizar, respecto al Pretérito Imperfecto del Subjuntivo, sería el que Durão (1998:139) también cita como uno de los problemas en el aprendizaje del español por lusohablantes el cambio que estos aprendices hacen de desinencias verbales *-an* por *-on* lo que genera un aparente cambio de tiempo verbal por otro (del Pretérito perfecto simple de indicativo a Pretérito imperfecto del subjuntivo). Comenta además que la utilización de una desinencia por otra no está relacionada con problemas de

discordancia, sino más bien por la confusión o descuido a la hora de redactar las dos formas.

Así como el que trata Da Silva Júnior (2010: 454) por “confusión entre el pretérito imperfecto (de subjuntivo e indicativo) y el pretérito perfecto simple. Y cita varias muestras de su estudio, entre las cuales “*En 1990 yo tenera 4 años y estudiara en el colégio Batista Santos Dumont y en mis vacaciones de aquel año yo y mis padres viajáramos a Manaus*” y “*La viagem fuera muy divertida...*”

8.3.2 - Falsos cognados lexicales

Durão (2002:13-28) afirma que el desconocimiento del sentido de los falsos cognados puede influir en proceso de comprensión lectora, principalmente en el caso de lenguas próximas. Y que la cercanía entre dos lenguas influye en la adquisición de vocabulario,

“Con ello, queremos indicar que, si los aprendices no tienen acceso a esa información de modo explícito o si no tienen una exposición suficiente a esas palabras a lo largo del proceso de enseñanza / aprendizaje de la lengua española, pueden no percatarse de que existe la posibilidad de que formas parecidas compartan sólo la estructura física, no el valor connotativo y no ver la necesidad de empeñarse por aprender ese conocimiento.” (Durão 2002:13-28).

Esta autora afirma que gran parte de los trabajos sobre falsos cognados en contraste portugués-español en la década de los 90, tenía como punto de vista los llamados “resbalones”. Y cita a trabajos como los de Carmolinga (1991:147-155; 1994:139-145)

Benedetti (1992; 2001:9-24), Eres Fernández (1995:175-178) y Brugueño Miranda (1998:21-27; 1999:73-84) con referencia. (Durão 2002:13)

A partir de ahí, ve pertinente hacer un estudio de los FC basados en la comprensión lectora de estos aprendientes de español cuando dichas formas aparecen en los textos y “para cuya interpretación se exige un dominio lingüístico que sobrepasa la inferencia de sentido vía LM”

“El léxico del portugués y del español no se dispone en un plano totalmente equivalente, pues la frecuencia de uso de un vocablo en una lengua no corresponde exactamente a la frecuencia de este en la otra, debido tanto al campo semántico que delimita unos y otros vocablos, como las connotaciones que han ido adquiriendo (Marrone, 1990:8)” Durão (2002:16)

Según un estudio realizado por Eres Fernández (1995:175) los estudiantes lusohablantes entienden aproximadamente un 46% del idioma hablado y un 58% del idioma escrito. Y Durão (2002:16) llama la atención para los otros 42% que se debe trabajar puesto que ahí pueden estar enmarcados los FC.

De ahí que este otro porcentaje deba ser trabajar para mejorar todas las habilidades lingüísticas que el alumnado debe tener.

8.3.3 - Falsos cognados en contraste español-portugués

En la bibliografía sobre los falsos amigos en lenguas próximas como español y portugués, se pueden encontrar distintas opiniones, ya que estudiosos que abogan por la idea de que “no hacen que nos entendamos mal, sino que hacen que no nos comuniquemos de una manera adecuada” (Humblé, 2005-2006:200), y otros que defienden que en el

aprendizaje del español por hablante de lengua materna portuguesa o al revés, al contrario de lo que pueda parecer, los FA estructurales pueden ser más peligrosos que los lexicales a la hora de la enseñanza, aprendizaje y traducción. Montero (2007:437-439).

Sobre ellos, Ceolin (2003:39), en la ocasión de su publicación, decía que había pocos estudios entre portugués y castellano pues, por aquel entonces, la lista sólo estaba compuesta por los trabajos de Ferreira Montero (1996) y Sanz Juez (1991) y los diccionarios de Carita (1999), de Lorenzo Feijoo Hoyos (1992 reeditado en 1998) y de Marzano (2001), además había que acrecentar a la lista el Diccionario que Ferreira Montero preparaba.

Actualmente, ya existe más bibliografía sobre este tema, como, por ejemplo, Vaz da Silva & Vilar (2004), Humblé (2005-2006), Sabino (2006), Ferreira Montero (2007, 2011), y Silva Alves (2008) y estudios como los de Andrade y Durão (2009), el diccionario DiFaPe de Durão et al. (2014) y de otros varios investigadores que iremos indicando a lo largo de nuestro texto.

Se encuentran en ellos y en distintas publicaciones en línea un vasto número de listas que se podría aportar como ejemplos de FA en contraste español-portugués, pero resulta complicado recopilar todas aquí ya que van desde simples listados a glosarios y diccionarios.

A título ilustrativo, se expone aquí una de ellas, en la que se pueden encontrar el léxico con una doble comparativa que va de un idioma a otro y viceversa a partir de una misma palabra “a modo de espejo”, y que sirve para observar ejemplos de algunos verbos que coinciden en la escrita en las dos lenguas, pero tienen un significado diferente al compararlos.

<i>Portugués</i>	<i>Español</i>	<i>Español</i>	<i>Portugués</i>
aborrecer	aburrir/molestar	aborrecer	detestar
aceitar	aceptar	aceitar	lubrificar com óleo
aceite (p.p.)	aceptado	aceite	óleo
acordar	= / despertar	acordarse	lembrar-se
alargar	ampliar	alargar	alongar
apagar	= / borrar	apagar	= (apagar)
apaixonado	enamorado	apasionado	afeiçoado/partidário
apurar	purificar	apurar	apurar, acabar

Figura 1- Fragmento de la publicación en línea de la Comisión Europea¹³⁵

En ella y en la mayoría de las listas consultadas, se puede ver que no aparece el término “verbos falsos amigos” o “verbos falsos cognados” y seguimos sin encontrar algo específico sobre los FA relacionado directamente solo con los verbos, excepto el “Glosario de verbos falsos amigos en el portugués brasileño y el español europeo” de Shirley Pereira de Sousa, de 2011.

Lo mismo pasa si se busca material sobre FA contemplados como unidades gramaticales y sólo se encuentran las publicaciones comentadas anteriormente en el apartado 8.3.1, y una de ellas específicamente como falsos amigos adjetivales (por Galiñanes Gallén, de 2006).

Por ello, se dedica el siguiente apartado a consideraciones sobre algunas obras en concreto relevantes para el estudio de los Falsos amigos verbales, base de esta investigación.

¹³⁵ <http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/47/pyc476.htm> consulta en línea.

Para ello, se decide hacer un inventario de los FAV encontrados en dichas publicaciones y crear tablas contrastivas para enumerarlos. Así se podrá con ellas seleccionar material para las propuestas didácticas.

Dichas tablas se encuentran en su totalidad en los anexos, pero en los respectivos apartados relacionados con las publicaciones se presentan fragmentos de estas para su ejemplificación.

8.4 - La enseñanza-aprendizaje de los falsos cognados español-portugués

En lo que se refiere a los falsos amigos, su enseñanza, *grosso modo*, se basa en listados de palabras (como la que se vio en el apartado anterior) y ejercicios de diferentes tipologías (cloze, rellenado de huecos en frases o textos, reestructuración de frases, detectarlos en pequeños textos o frases, crucigramas, traducción inversa de frases textos, etc.).

Algunos manuales los traen en sus unidades en pequeños bloques de ejercicios o en apéndice al final de ellos (Véase por ejemplo Curso Intensivo - Anaya, Gramática contrastiva de español para brasileños - SGEL, Passaporte para português y Entre nós - Lidel, entre otros). O incluso alguna gramática contrastiva, como es el caso de “*Gramática contrastiva del español para brasileños*” (Moreno y Fernández: 2007), o algunas publicaciones destinadas únicamente al aprendizaje de léxico como es el caso de “*Falsos amigos português-espanhol/espanhol-português*” de Díaz Ferrero (2013) de la editorial Lidel.

8.4.1 - Algunos materiales analizados

Para analizar los distintos materiales disponibles en el mercado, se tendría que disponer de las publicaciones editadas tanto en Brasil como en España. Y en el caso de las ediciones brasileñas eso es algo complicado debido a que no todas las editoriales tienen representantes en España; las compras por internet son inadmisibles principalmente por los costes con gastos de envío; y los materiales online no siempre son accesibles, ya que la mayoría necesita de suscripción (a veces piden domicilio en Brasil) o bajo previo pago no podemos afrontar.

Al leer a Eres Fernández en Cordeiro y Moreira (2017:8) se ve que en los últimos años ha habido en Brasil un aumento considerable de la producción local de materiales por la inversión de distintas editoriales nacionales y españolas como Moderna /Santillana, SGEL, Difusión, Ática, Saraiva, Scipione.

Dichas publicaciones contaron con la participación de autores brasileños o hispanohablantes que ya residían en el país hace tiempo, y revisores y equipo editorial también de allí, aunque en algunos casos con capital español.

En un estudio coordinado por Eres Fernandez en 2012 se hablaba de la publicación de 12 títulos de enseñanza fundamental, 19 para los cursos finales de esta etapa y 22 de enseñanza media, y se supone que estos números se han incrementado.

Hoy, en 2024, ya existen incluso libros dirigidos al público universitario como “Campus sur” de la editorial Difusión, o “Destino Erasmus” de SGEL.

También se nota el aumento de páginas webs con material auténtico y sugerencias didácticas además del hecho de que algunas editoriales dispongan de sitios con libre

acceso para docentes (por ejemplo, Moderna/Santillana o SGEL). Algunas son accesibles en España y otras piden la suscripción a través del centro donde se trabaja en Brasil.

Por todo ello, en lugar de trabajar con manuales de ELE, se decide hacer un análisis en publicaciones específicas, como las que se analizan a continuación, y donde se pudieran ver los FA desde el punto de vista que planteamos en esta investigación: los falsos amigos verbales.

No se puede olvidar de obras como la “Gramática española para brasileños” de Vicente Masip (1999) que también de carácter contrastivo, pero preferimos elegir para análisis otro título suyo puesto que está enfocado directamente a los falsos amigos y que comentaremos en apartado 8.4.1.2.

Tampoco otras obras como el Diccionario de Feijoo Hoyos (1992), pero en este caso en concreto, al ser utilizado como referencia para el diccionario de Ferreira Montero (2011) se decide no trabajar con él en este estudio.

A continuación, se pasa a comentar publicaciones que se eligieron para observar los falsos amigos verbales de esta investigación.

8.4.1.1 - “Gramática contrastiva del español para brasileños” (Moreno y Fernández: 2007)

Material de autoría de las profesoras e investigadoras Concha Moreno e Isabel Gretel M. Eres Fernández, conocidas en Brasil por sus obras de referencia sobre la investigación y la enseñanza del español y adoptadas por muchos de los que se dedican a estas áreas de ELE.

En el prólogo recuerdan a la obra de orientación contrastiva “Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros” (Antenor Nascentes 1920), y al “Manual de Español” (Idel Becker 1945), donde se privilegiaban las llamadas “divergencias léxicas” entendida como una de las mayores dificultades del lusohablante para aprender español.

Publicada por la editorial SGEL en 2007 fue, sin duda, bien acogida. Y sin duda sin duda interesante que enlaza los temas de una manera bastante curiosa y lúdica con distintos apartados como “*Así lo dicen... a prensa y la publicidad*” con recortes de periódicos que luego son usados como base en los ejercicios; *Reflexiona*; *Comprueba*; “*Lo decimos igual*” y “*Lo decimos diferente*” que parece hacer buen uso del Análisis contrastivo; *Consolida*; y “*Chismes lingüísticos*” que recoge curiosidades sobre el tema tratado en la unidad.

En cuanto al caso que nos ocupa, los FAV, trae un listado en el apéndice I en las páginas 308 a 314, en el cual parecen 28 verbos, pero sin bloques de ejercicios específicos sobre el tema, sino en apartados como por ejemplo “*Consolida*” para traducir frases.

Al tratarse de una gramática contrastiva, además del bloque referido anteriormente, podrían haber aprovechado para tratar los FA en otros ejercicios de la publicación. A lo mejor, no lo han hecho por querer trabajar más ítems de los contenidos puramente gramaticales.

8.4.1.2 - “Armadilhas da língua espanhola – “Falsos amigos” – convergências – divergências – ambiguidades – equívocos”. (Masip 2013)

El profesor e investigador Vicente Masip publicó en 2013, a través de la Editora de la Universidade Federal de Pernambuco en Brasil, este libro dedicado a los falsos amigos donde observa palabras de la variante brasileña en contraste con el español.

Primero trata sobre la terminología relacionada con el tema y va desde la comunicación y lenguaje; sonido y expresión; semiología, semiótica y semántica; semántica lógica y semántica lingüística; campos asociativos, semánticos o nocionales; etc. hasta llegar a un apartado donde concreta la nomenclatura y observa términos como la equivalencia, la homonimia y paronimia que luego usa para clasificar las palabras de su listado.

Lista un total de 835 duplas de “falsos amigos” y considera entre ellas 9 de equivalencia, 145 homónimas y 683 parónimas (1,07%, 17,33%, y 81,60% del total respectivamente).

El autor llama la atención para los casos en que las grafías iguales que no corresponden a sonidos iguales, que denuncia la limitación del registro escrito “muy pobre y carente de recursos” frente a una “extraordinaria riqueza de comunicación verbal, segmental y prosódica”. (Masip 2013: 354).

Respecto a los verbos, se puede observar que hay 110 como parónimas, 60 homonimias y 5 de equivalencia, que se puede considerar pocos ya que en la lista inicial podría haber incluido verbos como por ejemplo “estofar”, entre otros.

En los anexos se puede ver un listado de esos Falsos amigos verbales encontrados retirados directamente del listado general.

8.4.1.3 - “Falsos amigos portugués-español/español-portugués” (Díaz Ferrero: 2013)

Dado que la publicación de Díaz Ferrero es una de las pocas dedicadas exclusivamente a los FA relacionados con los niveles de competencia lingüística de A1 a B1 del MCER, se decidió cotejar para observar cómo traía los Falsos amigos verbales en ella.

En la introducción la autora comenta que los FA “no solo interfieren en el significado sino en todos los aspectos de la lengua” y los define como “unidades de la lengua extranjera, que posee una forma idéntica o parecida al español y al mismo tiempo oculta en alguna divergencia que pasa inadvertida y por mimetismo con la lengua original, provoca un error o inadecuación de comprensión o expresión escrita u oral.”

Los clasifica en cinco grandes grupos: semánticos; morfológicos y sintácticos; ortográficos y ortotipográficos; prosódicos; y pragmáticos. Y añade que en su manual se ocupará de los FA semánticos, es decir, “de las unidades léxicas de la lengua portuguesa, idénticas o semejantes al español, con significado total o parcialmente distinto.

Afirma también que se concibió como complemento de los métodos manuales que se utilizan actualmente en las clases de lengua portuguesa y traducción de portugués español, y cuyo objetivo principal es desarrollar y reforzar la competencia lingüística, bien como el estímulo del alumnado para manejar de forma adecuada las principales

fuentes de documentación lingüística, con especial atención a los diccionarios bilingües y monolingües.

Añade que la variante utilizada es el portugués europeo, siguiendo las normas del *Nuevo acuerdo ortográfico de la lengua portuguesa*, pero recoge los FA de la variante brasileña, indicándose cuando haya alguna diferencia entre las dos variantes.

En este caso no es solo un simple glosario sino un material que trata de los FA e indica 101 ejercicios para trabajar con ellos, y está dividido en 3 partes: en la primera se aborda los falsos amigos por unidad temáticas e indica los distintos niveles del MCER (del A1 al B1+).

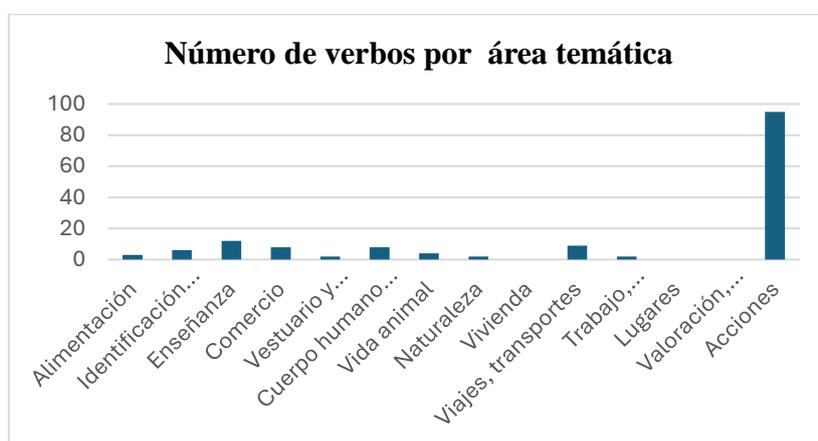
Trae además un apartado sobre las diferencias entre el portugués de Brasil y Portugal, un bloque con los conectores y otro sobre fraseología; en la segunda parte hace una revisión de los falsos amigos; y en la tercera trae un glosario con las soluciones de los ejercicios y referencias bibliográficas.

Por todo lo mencionado anteriormente, dada la carencia de material específico que incluya también ejercicios, se decidió tenerlo en cuenta en la investigación, aunque la publicación esté pensada inicialmente para la variante europea de portugués. Creemos que puede ser usado en clases tanto de PLE como de ELE. Y el profesor debe estar atento a las posibles dudas que surjan en cuanto a algún uso de las dos variantes de portugués.

Por ello, se quiso hacer una recogida de datos para observar los FA verbales presentes en él en las distintas unidades temáticas de las cuales trata la autora (Alimentación; Identificación personal/Relaciones personales; Enseñanza; Comercio; Vestuario y complementos; Cuerpo humano y salud; Vida animal; Naturaleza; Vivienda;

Viajes, transportes; Trabajo, profesiones; Lugares; Valoración, calificaciones; y Acciones).

Tras observar cada una de ellas, se puede encontrar un total de 152 verbos (algunos repetidos porque tienen distintas acepciones) que se resume en cantidad numérica por tema en el gráfico a continuación y se puede ver más detalladamente y con los pertinentes comentarios en respectiva tabla en los Anexos.



8.4.2 - Diccionarios específicos

Como se comentó anteriormente, es complicado listar toda la bibliografía para observar en qué manuales o materiales de apoyo aparecen los FA cotejados de una manera que no sea las típicas listas contrastivas entre los dos idiomas.

“Los más abyectos glosarios colgados en Internet, sin ningún criterio organizativo ni el más mínimo rigor filológico, que se copian unos a otros y abundan en una única

visión unilateral y viciada (la del brasileño confiado que aprende español partiendo de una percepción de facilidad engañosa)” – Ferreira Montero (2007: 438).

Sabino (2006:68) afirmaba que seguían prevaleciendo la elaboración de listas y la falta de adecuación contextual en la preparación de actividades para trabajar con los FA y también comentaba que no se podía considerar un FA sólo a partir de una comparación lingüística propuesta en el Análisis Contrastivo (AC), sino que se debería certificar el FA a través del Análisis de errores (AE) y hacer la comprobación científica de ello a partir de la teoría de la Interlengua (IL), ya que consideraba que solo se podía constatar su veracidad en un determinado contexto cuando se interrumpe la comunicación.

Al observar dichas consideraciones, se puede pensar que le corresponde al profesor detectar las posibles dificultades del alumno y buscar la manera de tratar el tema de manera que se aleje de las típicas y aburridas listas con la creación de material propio que motive a los alumnos.

Para ello, debe tener en cuenta no solo los planteamientos de la enseñanza-aprendizaje de ELE y PLE, sino también otros aspectos insertados en este contexto, como el de la ‘falsa facilidad’ advertida por Almeida Filho (2001) y comentada por Alonso Rey (2005). Y también indicada como factor positivo por el 55,5% de los estudiantes hispanohablantes de PLE consultados en el mismo estudio de esta autora.

Asimismo, se debe considerar la semejanza que confunde al aprendiz como citaba Santos (1998:45) y las aportaciones sobre adquisición/interferencias citadas que comentaba Durão (1998:289), entre otros estudiosos.

En el caso de los verbos, si se observan las afirmaciones de Masip (1999:26) cuando decía que, aunque en los dos idiomas el verbo presente igual estructura (en cuanto

persona, número, tiempo, modo, conjugación, voz, y aspecto), resulta ser una de las principales dificultades que tienen los alumnos de ELE hablantes de portugués y PLE hablantes de español, en su enseñanza-aprendizaje.

Lo que les lleva a cometer errores, y por lo tanto hay que tratarlo con atención en sus diferentes formas y aspectos. Y creemos que en como falsos amigos verbales también.

Por eso, nos hemos planteado trabajar con dos materiales en concreto: el *Diccionario de Falsos Amigos Português-Espanhol/Espanhol-Português* de Ferreira Montero (2011), y el *Dicionário de Falsos amigos português-espanhol- DIFAPE*. (Volume 1 A-D) coordinado por Durão (2014) para a partir de ellos, de los datos de Peres Martorelli (2016), crear una posible lista de Falsos amigos verbales.

8.4.2.1 - Diccionario de Falsos Amigos Português-Espanhol/Espanhol-Português

El autor comenta en el prólogo del diccionario que parte de él fue publicado en las actas del Congreso Internacional Luso-español de Lengua y Cultura en la frontera (Cáceres 1994) a partir de un estudio que “incidía en la problemática de la adquisición y fijación del vocabulario de portugués en la enseñanza a hispanohablantes en los niveles iniciales de A1 y A2.

Retomó el proyecto más adelante teniendo en cuenta su experiencia docente en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Badajoz y Salamanca, y en la Universidad de Salamanca y con base en cuatro publicaciones, en su opinión, imprescindibles: *Diccionario de la Lengua Española* (Real Academia Española – 2001 y avances de la 23ª. edición), *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea* (Academia das Ciências

de Lisboa 2001), Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Rio de Janeiro 2001) y el *Diccionario de Falsos amigos* de Balbina Lorenzo Feijoo Hoyos (1998).

En sus 688 páginas, hemos podido encontrar una media 754 verbos falsos amigos, y decimos “media” porque algunos de ellos en ocasiones se desdoblan, como “empurrar” / “empurar” / “emporrarse” o “surrar” / “zurrar”, entre otros.

El propio autor dice que “en la mayor parte de las veces, y debido a imperativos de espacio, para no repetir la categoría en que cada acepción de una entrada (especialmente en los verbos)” había optado por señalarla apenas en el inicio o cuando ésta muda, entendiéndose que se mantiene la misma hasta que aparezca una nueva indicación en las acepciones siguiente. Véase, por ejemplo “picar” (página 481-482).

Nos gustaría hacer aquí un listado completo con todos esos 754 FAV, pero decidimos aplicar la información en la lista 6 , así se recopilaba también datos de esta.

En la siguiente tabla se ve reflejada la cantidad de ellos en cada una de las letras.

Letra	Número de entradas	Letra	Número de entradas
A	110	O	6
B	26	P	41
C	67	Q	4
D	78	R	63
E	160	S	27
F	33	T	38
G	12	U	2
H	4	V	17
I	16	X	1
J	7	Y	0
L	22	Z	2
M	35		Total = 754

Tabla 8 – FVA en Ferreira Monteiro

Sin embargo, nos pareció adecuado comentar aquellos que son más relevantes por distintos motivos: 1) nos resultó curioso que apareciera; 2) nos llamó la atención que no estuvieran listados (podría haber sido incluido en la lista bien porque el verbo en cuestión aparece como participio o incluso como sustantivo); y 3) considerar importante su conocimiento en el contraste entre los dos idiomas.

Sorprende que si hace el contraste partiendo del portugués al español en lo que llama “consulta en espejo” no aparezcan verbos los pares como “celar”/ “zelar”; “cenar”/ “jantar”, “cimentar”, “concorrer”, “encajar”, “largar”, “machucar”/“machacar”/ “lastimar”, “salar”/ “salgar”, “mudar”/ “cambiar”, “petar”/ “estallar” (coloquial “estar lleno”/ “bombar” (coloquial en Brasil igual a “petar” en español: “*Isto está bombando na Internet*” / “*Esto está petando en internet*”), “remontar”, “retrasar”, “sazonar”/ “adobar”, “tapar”, “trapichear”, “sobar”, “tocar”, “topar”, “trair”, “vagar”, y “velar”.e

8.4.2.2 - Diccionario de falsos amigos portugués-español – DiFaPE

Nace dentro del proyecto de elaboración del *Diccionario Contrastivo Portugués-Español* (DiCoPoEs) por los profesores investigadores Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (Universidade Federal de Santa Catarina), Reinhold Werner (Universidad de Augsburgo) y María Ángeles Sastre Ruano (Universidad de Valladolid) que se transforma en un macroproyecto de varios diccionarios entre los que están del DiFaPE (*Diccionario de falsos amigos portugués-español*).

El DiCoPoEs “aprovecha el mecanismo de transferencia positiva de conocimientos de la lengua materna (el portugués) hacia la segunda lengua que se aprende (el español) porque lleva al usuario desde voces de su lengua materna hacia voces de la

lengua extranjera que necesita para producir un texto o discurso en la lengua que están aprendiendo”. Sastre Ruano (2013/2:47-48)

Deciden “acotar solo los llamados *falsos amigos*, entendiendo como tales no solo los heterosemánticos, sino también aquellos que desde diversos puntos de vista (ortográfico, gramatical, etc.) pueden jugarle una mala pasada al hablante de portugués como lengua materna en su aprendizaje de español” (Sastre Ruano 2013/2: 54-55)

Por lo general, los trabajos lexicográficos que tratan de los FA en Brasil, suelen traerlos con la idea de palabras parecidas en la forma y con por lo menos un significado diferente.

En DiFaPe no adoptaron dicho criterio, sino que trae los FA pensados como pares léxicos que “son iguales o parecidos en el plano fónico o mórfico que, compartiendo o no el mismo étimo, presentan divergencias de acentuación, grafía, género gramatical, número gramatical, regencia, así como divergencias léxicas y/o semánticas.” (Durão 2015: 196-197)

Tuvieron en cuenta los FA con sílaba tónica es distinta en español; gran semejanza gráfica, pero distintos en algunas grafías; los que, aunque con gran similitud gráfica, tienen género gramatical del término equivalente distinto; con regímenes sintácticos distintos.

Para la selección de las unidades léxicas lematizadas se basaron en los principios metalexicográficos y datos recogidos en producciones escritas y orales de alumnos brasileños de español en estudios de análisis contrastivos y análisis de errores desarrollados por el equipo. E indican que usaron también el corpus CREA de la Real

Academia española (versión de 2008) y se donde fueron privilegiados los lexemas con unidades léxicas del portugués que se resumen a continuación.

Las que corresponden a unidades léxicas del español; con potencial semántico más amplio y restricto; ; en las que hay intersección mutua de significados con relación a las del español; unidades léxicas en que ciertos campos semánticos; que corresponde tan solo una única unidad léxica del español; que corresponden a unidades léxicas homógrafas o de etimología común en español; del español que tienen diferencias gramaticales; con trazos de coloquialidad; con trazos de unidades; y son divergentes.

Está dirigido principalmente a hablantes nativos de la variante de portugués brasileña que inician el estudio de español como LE en cursos superiores de enseñanza porque consideran que al lidiar con su LM tendrían mayor facilidad para entender las informaciones y las equivalencias de traducción reunidas y compiladas en el diccionario (Durão 2015:195-196).

Del DiFaPe solo se puede encontrar publicado el volumen I que va de la letra A a la D, y usan como etiquetas los siguientes contrastes: de género gramatical, de número gramatical, fónico, acentual, gráfico, léxico y semántico. Y con ellos clasifican cada una de las entradas del diccionario

Para la recopilación de datos de nuestra investigación decidimos trabajar inicialmente solo con los categorizados en el diccionario como léxicos y semánticos y que están así en DiFaPe de la siguiente forma¹³⁶:

1- léxicos: los que “identifica los equivalentes españoles que tienen formas distintas, en relación con la palabra lematizada del portugués, pero por lo menos una

¹³⁶ Véase la clasificación completa en las páginas 60 a 63.

acepción semejante o muy parecida a la acepción/las acepciones de las formas lematizadas” y cita como ejemplo “açougue” / “carnicería”;

2- semánticos: los que “identifica los equivalentes españoles que tienen formas iguales o parecidas a las formas lematizadas del portugués, pero que tienen por lo menos una acepción o significado distinto.” Y cita como ejemplo “apertado” / “prieto-a”.

Asimismo, fueron seleccionados algunos de contraste fónicos y gráficos que parecen importantes para nuestro alumnado y que, sumados a los anteriores, alcanzan un total de 225 verbos que consideramos como FAV.

Creamos con ellos una lista/inventario de FAV para trabajar con ella en algunas de las actividades que proponemos para clases de Letras-español y que pueden ser vistas en el capítulo 9.

En nuestra lista/inventario además de seleccionar los FAV, hacemos algunos comentarios relacionados con observaciones que encontramos relevantes. Como, por ejemplo, que nos resulta curioso que ponga “achegado” pero no “achegar” (“allegar” esp); que no aparezca algunos verbos como “brigar” = pelear; echar la bronca, así como “buscar” (“recoger”); podrían haber comentado algo sobre o verbo “aleijar” (lisiar, tullir, mutilar esp), pero no aparece aquí ni tampoco después de “aleijado”; o que aparezca “alistar” después de “alisado” y no entendemos por qué.

A modo de ejemplo, se deja aquí el siguiente cuadro retirado de la lista creada a partir esta publicación, y que se puede ver al completo en los anexos¹³⁷.

¹³⁷ Tal y como figura en la tabla original que está en anexos, véase aquí F, G, L y S para identificar los contrastes Fónicos, Gráficos, Léxicos, y Semánticos respectivamente, y “esp” como abreviatura para “español”.

Número en la lista	Portugués	Español
60.	Afastar	= alejar esp L y S; apartar esp L y S
107.	Aquecer	= calentar esp F y G **Creemos que podría ser L
143.	Barganhar	= cambalanchar /cambalachear esp L **Podría haber puesto “negociar con dolo”

En una primera conclusión, después de hacer la observación de datos de estas publicaciones, y tal y como suponíamos al principio de nuestra investigación, se puede decir que el tema de los verbos en contraste portugués-español inseridos en el contexto de los falsos amigos/cognados debe ser estudiado con más ahínco tanto en PLE como en ELE dada la notoria cantidad de palabras encontradas.

Como un breve resumen, se recuerdan los datos comentados en este mismo capítulo en la siguiente tabla.

	Año de publicación	Publicación/autor(a)/es	Número de FAV encontrados
1	2011	<i>Diccionario de Falsos amigos portugués-español/español-portugués</i> (Ferreira Montero)	754
2	2013	<i>Falsos amigos português-espanhol</i> (Díaz Ferrero)	152
3	2013	“ <i>Armadilhas da língua espanhola – “Falsos amigos”</i> (Masip)	110
4	2014	<i>DiFaPe – volume I</i> (Durão et al) *letras A a D	225

5*	2016	Análisis del inventario de nociones específicas del plan curricular del Instituto Cervantes (Peres Martorelli) *tesis doctoral	109
----	------	--	-----

Tabla 9 - Resumen datos diccionarios

Asimismo, se observó que, al comparar los verbos presentes en el libro “*Armadilhas da língua espanhola – “Falsos amigos” – convergências – divergências – ambiguidades – equívocos*” (Masip 2013) y el *DiFaPe* (Durão et al – 2014), de las letras A a D (que es hasta dónde llega el volumen I de este último) solo coinciden 23 verbos. Y otro dato que llama la atención es que en el primero aparecen 45 verbos más que en el segundo. Hechos que resultan curiosos ya que los dos trabajan con la variante de portugués brasileña.

Por todo ello, creemos necesario pensar en posibles actividades para trabajar los verbos en el contexto de los falsos amigos/cognados y se indican en el siguiente capítulo algunas posibles aplicaciones didácticas.

**Cuarta parte: Una aproximación a la enseñanza-
aprendizaje de los falsos cognados verbales en español
de España-portugués de Brasil**

CAPÍTULO 9 - Propuestas y sugerencias de actividades

En este capítulo, tras recopilar datos, aportaciones, consideraciones que sirven de base para esta investigación, se plantean algunas propuestas didácticas de posible aplicación en la enseñanza de los FAV, pensadas y dirigidas a los estudiantes universitarios de la carrera de Letras-español propuestos.

Para ello, se hace antes una revisión de las distintas metodologías en los siguientes apartados para luego entrar en las consideraciones generales e ideas y proponer las actividades didácticas.

9.1 - Metodologías de enseñanza

Cualquier investigación que se lleve a cabo y que tenga como ámbito la enseñanza-aprendizaje de idiomas debe tener en cuenta las distintas metodologías¹³⁸ de las que se pueden hacer uso en la concreción de sus objetivos.

Para tal fin, a lo largo de los años, han aparecido diferentes modelos de enseñanza que han ido evolucionando según los objetivos, la finalidad y para quien se enseñaba, hasta alcanzar un nivel de integración entre docente-discente, gramática-comunicabilidad, teoría y práctica.

En el caso de esta investigación, no podría ser diferente. Por ello, a continuación, se tratan algunas de estas re las metodologías que pueden estar relacionadas con él.

¹³⁸ Se consideran aquí las siguientes terminologías *metodología* o *método* en oposición a *enfoque* y *técnicas* basándonos en los conceptos de Sánchez Pérez (1982:13): “Metodología o método” - algo articulado y sistematizado, la concretización del enfoque; “Enfoque” - una tendencia sin precisar el contenido de esta; y “Técnica” - un proceder determinado, operativo, por medio del cual se trata de alcanzar los objetivos propuestos por un método.

Dado el carácter y estructura de este trabajo, no se hará un abordaje exhaustivo de las mismas, sino que se intentará cotejarlas observando los datos que se consideren relevantes para que más adelante, en el desarrollo concreto del tema elegido, comentarlas y ubicarlas relacionándolas con el mismo.

Para ello, se tendrá en cuenta las aportaciones de distintos autores como Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988), Sánchez Pérez (1998), Liceras (1991-1992), Baralo (2005), Santos Gargallo (1992, 1993, 1999), Fernández (1991, 2009), Pastor Cesteros (2004), entre otros.

Inicialmente se hará un repaso de algunos de los métodos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del español como Lengua extranjera-ELE que se suelen usar en aulas donde este idioma es impartido, pero que estén relacionados con las propuestas didácticas sugeridas aquí, como por ejemplo los métodos Gramatical, Directo, Audio-lingual, Global-Estructural (Nocio-funcional) y el Comunicativo, para luego acercarse a la actualidad con referencias, por ejemplo, al uso de las TICs o de las metodologías activas, que se comentan a continuación.

9.1.1 - Método Gramatical

Como el propio nombre indica, este método se fundamenta en la gramática y surgió dentro del marco teórico de la Lingüística tradicional

Al comentar a Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988) y Sánchez Pérez (1982) se puede observar cómo esta metodología trataba el lenguaje bajo una visión normativa y prescriptiva, con una preeminencia del escrito sobre el hablado. Y que la creencia en la norma debía derivar de los modelos literarios consagrados.

Había el convencimiento de que los procesos lingüísticos eran fundamentalmente lógicos. Se hacía un aprendizaje memorístico de las reglas de la gramática, se utilizaban listados de vocabulario sin contexto y la práctica de la traducción tanto directa como inversa.

Según sus criterios, el hecho de aprender una segunda lengua significa aprender a leer y traducir, aprender las reglas de la gramática en un aprendizaje sistemático y explícito de ella. No hay una preocupación por el habla.

Para Santos Gargallo (1992:41-42) este método opera con la presentación de un listado de palabras; enunciación de las reglas gramaticales; ejemplificación de las reglas y el vocabulario; y ejercitación de las reglas y el vocabulario mediante la traducción directa e inversa. Y acaba en una lengua “convencional e irreal, desconectada de la realidad social”.

Aunque se pueda decir que esta metodología es hoy día algo superada, se sigue utilizando en algunos casos, ya que sus planteamientos pueden servir en determinadas situaciones según el tipo de grupo de alumnos que se tenga.

Otro factor importante que hace que se siga en uso este tipo de método es el hecho de que en algunos cursos de español no hay tiempo disponible para aplicar ejercicios más prácticos, y el docente tiene que recurrir a por ejemplo listados de reglas y vocabularios para poder cubrir el programa previsto.

9.1.2 - Método Audio-lingual

También se conoce con el nombre de audio lingüístico o audio-oral denominado “situacional” en Europa y “audiolingual” en América, permite un cambio de óptica a la hora de elaborar los manuales y materiales para el aula, ya que buscan distribuir sus

contenidos en un elevado número de niveles y apoyarlos en materiales complementarios como el cuaderno de ejercicios, cintas, diapositivas y etc. para uso dentro y fuera del aula.

Fue inspirado en la lingüística de Bloomfield y en la psicología behaviorista de un proceso mecánico de estímulo-respuesta y tiene como principales características la utilización de *pattern-drills* (según las teorías de Fries y Lado); el énfasis en la expresión oral; la práctica a partir de la imitación; la presentación de las estructuras de forma gradual y en diálogos que deben ser repetidas y ejercitadas hasta convertirse en hábito; y que utiliza la inducción, primero los ejemplos y luego los ejercicios estructurales.

Se utiliza la técnica de la repetición mecánica que permite interiorizar las estructuras gramaticales y el vocabulario.

Se difundió rápidamente y se hizo muy popular en escuelas y universidades, donde surgieron cursos de idiomas extranjeros. Entre los cuales se pueden destacar el “English 900” y el “Lado English series” de 1964 y 1977, respectivamente.

9.1.3 - Otros Métodos

Para hacer un breve resumen de los distintos métodos, además de los anteriormente mencionados, se puede citar en Estados Unidos los siguientes: Método de la Respuesta Física Total (Asher, 1985), Método Silencioso (Gattegno, 1972 y 1976), Aprendizaje Comunitario (Curran, 1976), Sugestopedia (Lozanov, 1978), Enfoque Natural (Terrell, 1977; Krashen y Terrell, 1983). Y en Europa el Enfoque Comunicativo (Consejo de Europa 1971) y Enfoque por Tareas (Long, 1985 y Nunan, 1989).

Se hablará un poco de estos dos últimos porque son los que aparecen en varios manuales de enseñanza del español, algunos de ellos utilizados en Brasil (punto original de referencia de investigación) y en publicaciones que tratan sobre ELE.

9.1.3.1 - Enfoque Comunicativo

Krashen (1982) decía que “la mejor manera de adquirir una segunda lengua es utilizar elementos lingüísticos que tengan un mensaje y sean de interés, el contenido es lo importante, la forma algo subsidiario.”

Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988:58) dicen que “en términos generales, y siguiendo a Sánchez Pérez (1987:21-23), se puede afirmar que «lo que en nuestros días se denomina "método comunicativo" surge precisamente muy de la mano de los programas nocional-funcionales». Y comentan que:

“Si el propio marco teórico de la lingüística desde cualquiera de sus orientaciones ha pasado a destacar más los aspectos del significado en detrimento de los aspectos formales, la enseñanza de lenguas segundas, en correlación con lo anterior, es lógico que se planteara que, además de las estructuras gramaticales, la lengua es, ante todo, instrumento de comunicación. Por lo que, prioritariamente, la enseñanza de lenguas segundas ha de perseguir la comunicación en un contexto social determinado.

La enseñanza de L2 ha de centrarse en la comunicación, en el acto de habla, y en el aprendizaje han de primar las funciones comunicativas del lenguaje sobre la gramática de base pedagógica, que, como su denominación indica, responde a un marco teórico menos doctrinal y más ecléctico. La pronunciación, el léxico, la

sintaxis se conciben como medios para conseguir el fin de la comunicación interpersonal.” (Marcos Marín y Sánchez Lobato 1988:58)

Sánchez Pérez (1987:26) afirma que este método debe proceder de la siguiente manera: definir y seleccionar contenidos; seleccionar las funciones lingüísticas, los registros lingüísticos y el vocabulario; identificar de los puntos gramaticales los que exigen el uso comunicativo; identificar los problemas fonéticos, los sonidos de la cadena hablada y los agrupados tanto de vertiente auditiva como productiva; identificar los problemas ortográficos para la lectura y escritura; identificar y describir los problemas de morfología, sintaxis, fonética u ortografía para prevenir interferencias; identificar y seleccionar y estudiar los problemas semánticos.

Tiene como características: la gramática tratada a partir de la adquisición inductiva y algunos aspectos de gramática como, por ejemplo, el Subjuntivo aún se explique de forma explícita. Y “presenta las estructuras gramaticales sin temor a los paradigmas incompletos que aterran a los estudiantes.” (Santo Gargallo 1992:51)

Como bien comentan Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988:57) no rechazan del todo los criterios base de los estructuralistas, sino que incluso se apoya en ellos. Además, trata por ejemplo de la enseñanza de la lengua oral, la presentación de los diferentes registros, del uso de la LM (en tanto en cuanto sirva para ayudar en la adquisición de una segunda), de la práctica de la expresión escrita y la detección de los errores con fines a eliminar posibles interferencias. No es un rechazo al método anterior, sino que se propone una reevaluación más seria y comprometida con las necesidades reales del alumnado.

Hoy día, tras comprobar las ventajas e inconvenientes del método comunicativo, cada vez son más los profesores que abogan por un método que esté al servicio del alumno y no al revés, como al principio se pensaba y se usaba.

Este va a ser el que se encargará de hacer hincapié en todas las destrezas o habilidades del lenguaje a partir de actividades donde la comunicación sea llevada al aula.

Luego, por la insuficiente cantidad de actividades recogidas en los manuales, empiezan a aparecer los materiales complementarios para desarrollar dichas destrezas de forma integrada o por separado, y se incorporan materiales auténticos escritos o audiovisuales, como artículos de periódicos, grabaciones de la radio y televisión, entrevistas y etc.

Además, también se elaboran materiales lúdicos con fines a potenciar la interacción de todos los estudiantes por igual.

9.1.3.2 - Enfoque por tareas

Aguirre Beltrán (2004:663), cuando trata sobre del tercer elemento del Plan curricular del Instituto Cervantes (1994:77), la metodología, afirma que esta “se fundamenta en la convicción de que la articulación coherente de los bloques de contenidos y de las orientaciones metodológicas constituye el procedimiento más adecuado para posibilitar que el proceso de enseñanza y aprendizaje conduzca al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.” Y que, para ello, al presentar orientaciones prácticas, propone el enfoque por tareas como “el instrumento para la organización de las actividades”.

Es, por lo tanto, recomendado por el Plan Curricular del Instituto Cervantes-PCIC y esta nueva metodología busca llevar a la práctica un programa organizado en torno a elementos gramaticales a partir de juegos y actividades que promueven la integración en

el aula donde se podía manejar el vacío de información y la nueva tipología de ejercicios incorporado con la metodología.

Surge como una reacción crítica a las anteriores alternativas metodológicas nocional-funcional. Y se fundamenta básicamente en la toma de decisiones de estudio del estudiante y el vacío de información.

Zanón y Hernández (1990:13) fundamentan este método y defiende que “la enseñanza de una lengua extranjera no puede reducirse al dominio de los contenidos necesarios para la comunicación, sino que deberá necesariamente incorporar el ejercicio de procesos de comunicación en lengua extranjera como elemento esencial del diseño del curso.”

Afirman aún que no se puede reducir la comunicación a una mera asimilación de contenidos y proponen convertir los ejercicios en tareas que deben ser concebidas como planes para la actividad en el aula, y en su misma realización y diseño los profesores y alumnos van creando conjuntamente el currículo.

Además, dicen que se deben crear situaciones en las que la información debe ser manipulada con un fin concreto.

Según Santos Gargallo (1992:62), el proceso de adquisición de una lengua es algo que exige constancia y motivación por parte del estudiante, y preparación y paciencia por parte del profesor, que no es un trabajo fácil y que la creatividad es aquí un factor imprescindible.

Hay una considerable bibliografía sobre el tema que va desde la explicación y caracterización del enfoque en sí, como su aplicabilidad en distintas áreas de la enseñanza de ELE (entre ellas dirigidas a fines específicos) o incluso materiales concretos que traen distintas propuestas didácticas. Y se puede citar como ejemplo publicaciones como las de

Fernández (2003 y 2005); y la que comparte con Navarro Blanco (2011) y donde indican distintas propuestas didácticas para llevarlo a cabo en diferentes niveles de enseñanza.

Métodos, metodologías, enfoques, planteamientos, los más diversos, pero siempre según el pensamiento en boga en el momento y con fines a la mejoría de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas. Ora con foco en la traducción, otras veces en la gramática, en ocasiones para evitando la L1 y poniendo atención solo en la L2, un sinfín de ideas que han ido evolucionando.

9.1.3.3 - De lo tradicional a lo más actual

Gironzetti, Canales y Alamán (2020:68-69) afirman que el aula ha dejado de estar asociado a un contexto formal con la llegada y uso de ordenadores y pantallas y se ha adaptado con naturalidad a la dinámica de clase. Y que las TIC han cambiado los contextos naturales de aprendizaje de lenguas. Estamos todos conectados y eso permite usar las nuevas tecnologías para trabajar la lengua fuera de casa.

En Torres de Souza (2000, 2011 y 2013) se pueden ver ejemplos de las TICs aplicadas a la enseñanza de ELE, con enfoque en los verbos en el contraste portugués-español.

Como referencia, se puede citar a varios autores que han escrito sobre el tema del uso de las TICs en la enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo Mar Cruz Piñol que lleva años tratando del este tema y tiene varios trabajos publicados, entre los cuales, los más recientes “Veinte años de tecnología y ELE” (2014) y “Aplicaciones al aprendizaje de lenguas de dos herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos” (2023). En este, junto con Pastor Cesteros, cita uno de los temas de moda actualmente

que es el uso de las herramientas de la Inteligencia Artificial-IA y cita *ChatGpt* como uno de los recursos.

No hay que olvidar que esta innovación pasa también por las llamadas metodologías activas, tan de moda en la actualidad y común principalmente en la enseñanza secundaria que va abriendo camino en la del ELE, como por ejemplo a *Flipped Classroom* (Aula invertida), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Cooperativo, Gamificación, Aprendizaje basados en problemas, *Design Thinking-DT*, Aprendizaje Basado en el Pensamiento (*Thinking Based Learning*), Aprendizaje Basado en Competencias, Aprendizaje cruzado, o el proyecto *Aula del Futuro* (oriundo del “*Future Classroom Lab de European Schoolnet*”, etc. (Véase como ejemplo la página del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado del Ministerio de Educación y Formación profesional en España)¹³⁹ o la del CEDEC - Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no propietarios.¹⁴⁰



Imagen 8- Metodologías activas

¹³⁹ https://formacion.intef.es/pluginfile.php/2862/mod_resource/content/2/metodologas_activas.html

¹⁴⁰ <https://cedec.intef.es/sobre-las-metodologias-activas/>

9.2 - Consideraciones generales e ideas

El proceso de adquisición de una lengua es algo que exige constancia y motivación por parte del estudiante, y preparación y paciencia por parte del profesor, que no es un trabajo fácil y que la creatividad es aquí un factor imprescindible (Santos Gargallo 1992:62).

El aprendizaje de una segunda lengua consiste en la adquisición de la capacidad para comprenderla y hacer uso de su sistema para comunicarse tanto oralmente como por escrito con personas que usan este mismo sistema lingüístico. Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988:43).

Estamos de acuerdo con dichas afirmaciones y creemos que se debe contar con ellas a hora de crear actividades para nuestros alumnos de ELE y PLE para conseguir poner en prácticas las pautas del MCER.

Asimismo, en el caso de estos dos idiomas, se debe observar los conocimientos previos del alumno como falso principiante, ya que, al ser dos lenguas tan próximas, los alumnos no parten de cero (Alonso Rey, 2005:32).

Para plantear actividades relacionadas con los falsos amigos verbales que estén pensadas para ayudar al alumno, tema que nos atañe en este caso, se debe, además de proporcionarle tareas motivadoras que les resulten interesantes y prácticas, partir del análisis de errores cometidos para intentar identificar sus principales dificultades y trabajarlas para que dichos errores no se fosilicen.

Si se tiene en cuenta que “buen docente es aquel que mantiene despierto el interés de sus discípulos, mientras, la vida les enseña lo necesario.” (Reizabal y Tenorio 1992:32)

hay que buscar la forma para que eso ocurra. Y lo primero que hay que considerar son algunos conceptos, como por ejemplo la motivación.

Motivación es el “el ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarlo con interés y diligencia.” (DRAE)

Para ayudar al alumno con el tema, se debe también intentar desmitificar la falsa creencia de que el tema de los falsos amigos verbales es difícil; trabajar aquellos que realmente suponen mayor dificultad para aplicarlos adecuadamente en las habilidades lingüísticas de cada nivel; hacer tareas controladas dirigidas a cada una de las que se contemplan en el MCER; proponer las que estén más próximas a la realidad para el nivel y temas de modo a utilizar estos falsos amigos verbales en tareas concretas (emails, cartas, descripciones, narraciones, etc.). Y hay varias formas de hacerlo.

En Torres de Souza (2000), se planteaba la figura del profesor artesano que tenía que recurrir a internet en busca de materiales auténticos en línea para, a partir de ellos, crear un material que fuera a la vez actual y motivador. Y en publicaciones de 2014 (a y b) así como en la 2012 (donde trataba sobre el uso de la Web 2.0 para la enseñanza de verbos) se sugerían varios ejemplos de posibles actividades.

Respecto a qué actividades plantear a los alumnos y cómo hacerlas, es interesante ver las ideas de algunos autores, como las que se pueden ver a continuación.

Mendizábal de la Cruz y Sastre Ruano (2016:59-60) plantean una sugerente lista de actividades para trabajar con unidades fraseológicas verbales en el aula, que pueden ser adaptadas al contexto de los FAV, de ahí que se contemplan aquí los datos más interesantes, y que se pueden ver a continuación.

Entre ellas, la lectura de imágenes para comentarlas oralmente; lectura y comprensión de textos; el uso de mapas conceptuales; el uso de textos periodísticos; trabajos con búsquedas de significado de palabras; ejercicios de generalización con juegos; y propuestas lo más comunicativo que se pueda y con base en el enfoque por tarea.

9.3 - Consideraciones, ideas y ejemplos dirigidos a FCV

Para pensar propuestas didácticas dirigida al tema que aquí se propone, hay que remitirse primero al marco teórico donde se comentaba las distintas metodologías y el análisis contrastivo y el análisis de errores como base para averiguar las dificultades del alumnado y a partir de ellos, decidir el léxico a enseñar.

Santamaría Pérez (2008) trata sobre el hecho de que conocer una unidad léxica es un proceso cognitivo complejo y que se hace de manera gradual e implicando los procesos de input, almacenamiento y recuperación de contenidos. Y las de que, para ello, el alumno, además de aprenderlas tiene que sentir la necesidad de hacerlo.

Parece interesante lo que dice la autora y que el profesor debe ser el incentivador de tal imprenta y contar con las indicaciones del MCER y del PCIC para elaborar actividades donde este proceso de aprendizaje sea más llevadero.

En el caso de esta investigación al tratarse de lenguas tan próximas creemos que hay tener en cuenta a nuestros alumnos como falsos principiantes, y las observaciones hechas en clase a partir de los presupuestos del Análisis Contrastivo (AC), Análisis de errores (AE) e Interlengua (IL) indicados por varios estudiosos, entre ellos Sabino (2006) que hablaba de certificarse sobre la veracidad de los FA, comprobarlos y verificar que la

comunicación no se interrumpe. Todo ello para elegir el léxico adecuado en cantidad y calidad y así elaborar un material acorde con las necesidades de nuestros alumnos (véase por ejemplo Baralo, 2005).

Al contemplar la adquisición del léxico con base en verbos falsos amigos, se nota que dicha labor es complicada, ya que hay que elegir los verbos adecuados para cada nivel y observar diferentes aspectos como la semántica, ortografía, fonética, etc. Además, hay que delimitar aquellos verbos que sean FC o FA, enseñar la diferencia entre dichas acepciones y priorizar los que pueden generar dificultades en la competencia lingüística del alumno.

Para ello, después de observar las diferentes definiciones y clasificaciones comentadas también en el marco teórico y pensado en los niveles para los cuales se pretendía desarrollar las propuestas didácticas, se decidió contar con las aportaciones de Ferreira Montero (2007) y Durão (2014), por considerar que las dos se complementan, ya que cotejan principalmente los FA verbales clasificados en cuanto a la semántica y fonética.

Además, si pueden cotejar verbos cuya pronunciación de determinados sonidos puede ocasionar una analogía equivocada, llevada al error en el nivel semántico, como por ejemplo en los pares “correr” / “coger”, “cazar” / “casar” / “caçar”, etc. y otros que se encuentran reflejados en la lista creada a partir de la publicación de Durão (2014).

9.4 - Propuestas didácticas

Tras tener en cuenta las consideraciones de los apartados anteriores, se pasa a continuación a comentar algunas de las propuestas didácticas que pueden creemos que

ser útiles para la enseñanza-aprendizaje de los FAV dirigidas al alumnado propuesto en esta investigación: los estudiantes universitarios de la carrera de Letras-español, futuros profesores de español.

Para ello, se consideran las especificaciones de las distintas asignaturas cursadas durante su formación, se recuerda su doble perfil de estudiante alumno de español (AESP) y futuro profesor (AFP) así como las siguientes asignaturas: en la UFC las de “Espanhol Lengua y cultura” (de la I a la V y que corresponden a los niveles iniciales a avanzado) y Morfosintaxis; y en la UECE las de “Estrutura e uso da língua espanhola” (I a III). Y en ambas universidades las relacionadas con la práctica docente. En los anexos se encuentran dos documentos con detalles sobre ellas.

Como se podrá ver, las propuestas están pensadas para que sean realizadas desde niveles básicos, hasta niveles más avanzados e incluso relacionados con asignaturas concretas.

La investigadora Peixoto Feliciano (2019) defiende la idea de que el docente debe seleccionar paulatinamente los cognados o falsos amigos desde principio de la enseñanza con la debida atención para adaptar lo que seleccione a cada nivel y realizar actividades para su asimilación de la diferencia entre LM y L2. Y no cree que tal enseñanza deba introducirse sólo a partir de niveles intermedios. Incluso opina que los FA son tratados muy superficialmente en el nivel básico.

Concordamos con esta opinión puesto que consideramos el hecho de que el alumno debe aprender desde muy pronto la diferencia entre los FA entre las dos lenguas para evitar posibles errores y más adelante alguna fosilización de términos.

Si llevamos esto al terreno de los FAV, podemos tener como un ejemplo el caso del verbo “acordar” que necesita aprender ya en el primer nivel de enseñanza por ser algo básico y necesario para describir acciones del cotidiano y rutina diaria.

Otro detalle para tener en cuenta es la manera como el abordaje de este léxico previamente seleccionado aplicado debe ser hecha.

9.4.1 - Propuesta didáctica 1: curso “Verbos falsos cognados” con TICs

Esta primera propuesta didáctica está pensada para los FAC de tipo lexical y puede ser utilizada como curso específico en una plataforma online o ser insertado como bloque temático en un blog donde el alumnado puede trabajar el tema de manera autónoma a partir de distintas actividades.

Puede servir como idea para crear un minicurso dirigido sobre FAV con enfoque en sus futuros alumnos.

Para ello se pueden usar como apoyo distintas herramientas y/o aplicaciones online que pueden servir para dicha labor como Liveworksheet (<https://es.liveworksheets.com/>), Wordwall (<https://wordwall.net/es>), Educaplay (<https://es.educaplay.com/>), Kahoot (<https://kahoot.com/schools-u/>), Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/es-ES>), generadores de emojis como en <https://recursostic.net/generador-de-emojis-aleatorios/>, etc. con las cuales se puede trabajar no solo los contenidos del tema en sí de forma práctica, motivadora, lúdica, sino también los diferentes procesos de evaluación (cuantitativa, formativa, autoevaluación, etc.).

En el ejemplo que se describe aquí se usó la plataforma Moodle para su ejecución y congrega distintos recursos en una única ubicación online viable y práctica para los alumnos.

Se propone esta idea como un curso titulado “Verbos falsos cognados (“falsos amigos”)” insertado en una dinámica para que el alumno vaya avanzando en cada bloque temático para conseguir, en su conclusión, haber aprendido un número significativo de falsos amigos verbales, con una aplicación real en las distintas competencias lingüísticas.

Se pensó inicialmente en trabajar dichos falsos amigos verbales en el nivel A2 a partir de un material específico seleccionado para los distintos contenidos léxico-semánticos pautados en el MCER y base de la programación didáctica y con las tablas creadas en esta investigación.

Está estructurado a partir de un material con una lista básica de veinte verbos que son falsos amigos verbales en portugués/español. A partir de esta primera lista base se pensó en los distintos bloques temáticos (descripción personal, casa, alimentación/rutina diaria, etc.) siguiendo los contenidos léxicos-semánticos del MCER para los niveles propuestos.

A continuación, se van planteando, en cada uno de los bloques, diferentes actividades/tareas con diferentes ejercicios pensados para las habilidades/destrezas (comprensión, expresión y mediación orales y escritas).

En cada uno de ellos se ve cómo se puede trabajar de manera gradual los falsos amigos verbales para que, a partir del input proporcionado, el alumno pueda conseguir aprenderlos y aplicarlos en una comunicación adecuada a su nivel de aprendizaje.

La idea general es trabajar las diferentes habilidades lingüísticas a partir de falsos amigos verbales pues son base para la comunicación oral y escrita en la lengua extranjera. El planteamiento usado en el curso propuesto puede servir para mejorar los conocimientos sobre los verbos en la correcta adecuación de su uso.

Dado el nivel del curso que se propone, no se contempla en él ninguna clasificación específica planteada por los distintos estudiosos del tema, aunque se tenga en cuenta lo que en Durão et al (2014) y Ferreira Montero (2011) consideran como léxico, semántico, gráfico y fonético.

Se usan como sinónimos los términos falsos cognados, falsos amigos y heterosemánticos a partir de las definiciones del Instituto Cervantes pues son las que se presentan al alumno en la plataforma y porque los consideramos “más cercanos” y conocidos por ellos.

A continuación, se enseña una pequeña muestra de los primeros bloques del curso para que se tenga una idea de cómo está estructurado. Y luego algunas imágenes para visualizarlos.

Se empieza con un primer bloque llamado ‘Bloco Tema 1 - *Introducción*’ que trae una introducción sobre el tema y luego dos apartados.

Uno llamado ‘Webs útiles’ donde se indican webs que les pueden ser útiles y les sirven como referencia para investigar un poco más sobre el tema, si quieren. Y a seguir se plantea una primera tarea llamada ‘Base de datos’ donde se pide que cada alumno añada a la base alguna web que conozca sobre el tema o que haya consultado.

El otro llamado ‘Glosario de verbos falsos amigos’ que es un espacio colaborativo donde el alumno irá añadiendo los verbos que aprenderá durante el curso.

Luego hay el 'Bloco Tema 2 (*Verbos 1*)' que trae una lista de verbos en contraste portugués/español, una canción con verbos y a partir de ella una actividad donde el alumno tiene que buscar verbos falsos amigos y luego comprobar si los que indicó aparecen en la lista dada.

Después tienen una actividad que se llama '*Verbos que ya sé*' donde tiene que completar una tabla con los verbos que ya ha aprendido. Se trata de una tabla donde hay que poner la palabra en español su correspondencia en portugués, un ejemplo para contextualizarla e indicar si la conocía o no y alguna observación que quiera hacer (por ejemplo, si la había confundido con otra o pensaba que significaba otra cosa). Dicha tabla servirá de base para que cada alumno vaya creando su lista personal y pueda colaborar en el glosario del Tema 1.

Luego viene el 'Bloco Tema 3 (*Verbos 2*)' donde hay una segunda lista de verbos, pero con la particularidad de que en ella se presentan pares de palabras en contraste portugués/español y español/portugués, como acordar/despertar y acordar/lembrar.

Se indica una "wiki" creada para que compartan las actividades de expresión oral y escrita creadas durante el curso. Y a continuación una actividad con un video que debe ser visto 2 veces para que identifiquen los verbos falsos amigos que allí aparecen (cada uno hace su lista personal que debe ser enviada a su profesor/a).

En los siguientes bloques se va entrando en materia. Es decir, a partir de esta base general, se plantean diferentes bloques con base en los contenidos léxico-semánticos.

Se puede ver cómo en cada uno de ellos hay diferentes actividades entre las cuales las de comprensión y expresión oral y escrita, donde el alumno aprende nuevos FCV y

entrena con ellos en dichas actividades. Además, se les indica que añadan dichos verbos aprendidos al glosario del primer bloque para así crear un glosario común entre todos.

Véase a continuación algunas imágenes de las actividades del curso.



Imagen 1 - Portada

+ TEMA 1: INTRODUCCIÓN

Los Falsos cognados, coloquialmente conocidos como "Falsos amigos" son, por lo general, vistos como una simple lista de palabras que al contrastar nuestra lengua materna con la que estamos aprendiendo nos puede llevar a cometer errores en la Expresión oral y escrita así como a entender mal determinadas palabras y/o expresiones y sus significados. Y con los verbos, esto no es distinto. De ahí la idea de este curso para trabajar con los Falsos Cognados verbales

ACTUALIZACIONES DE CURSOS:
 Actualizado: Tarea
 Actividad 1 - Base de datos
 Actualizado: Glosario
 Glosario Verbos Falsos amigos
 Actualizado: Foro
 Novedades
 Actualizado: Base de datos
 Webs útiles
 Actualizado: Tarea
 Actividad 2 - Glosario
 Actualizado: Tarea (2.2)
 Actividad con el video/audio
 Verbos
 Falsos amigos
 NUEVAS ENTRADAS AL GLOSARIO:
 8 de jul, 11:41
 Rubi Torres
 Acciones
 QUIZZES:

Calibrar Entender Encontrar Alertar Engañar
 Antever Polarizar Monitorar Visualizar Filtrar Gerenciar Aprender Solucionar Descubrir
 Ouvir Identificar Responder Poupair Centralizar Clasificar Liderar Comparar Conhecer Economizar Ajudar
 Analisar Integrar Expandir Relacionar Explorar Optimizar Colectar Ampliar Relacionar Interagir Encurtar
 Guiar Gerir Perceber Construir Conectar Mensurar Estudiar Publicar Avaliar Informar Avaliar

Web's útiles
 Actividad 1 - Base de datos
 Glosario "Verbos Falsos amigos"
 Actividad 2 - Glosario

BACK TO TOP

Imagen 2 - Tema 1: Introducción

9.4.2. - Propuesta didáctica 2: Falsos amigos verbales - “Verbos, frases y una canción”

Esta propuesta didáctica está planteada con la idea de trabajar los FA con una metodología más ecléctica puesto que combina actividades más tradicionales con otras más modernas, entre las que se destacan el enfoque comunicativo, el aprendizaje colaborativo y el Aprendizaje Basado en Proyecto -ABP, puesto que se trata de un mini proyecto con un producto final que es la creación de un texto y con él una canción.

Igual que la anterior, esta propuesta puede servir como ejemplo a alumnos universitarios lusohablantes estudiantes de español en las carreras de Letras-español, futuros profesores.

La idea es trabajar con FAV a partir de actividades colaborativas, para obtener como producto final un texto que servirá de base para crear una canción usando una aplicación de inteligencia artificial.

Se pretende conseguir a través de distintas actividades, trabajar las cinco habilidades lingüísticas planteadas en el MCER: comprensión y expresión oral y escrita, así como la mediación.

La actividad está diseñada para trabajar los FAV con alumnos de nivel A2 contemplada dentro del tema “Viajes” y también el de “Relaciones personales”, por lo tanto, puede ser ubicada dentro del programa de las asignaturas de “Espanhol Lengua y cultura” (II a III) y de “Estructura e uso da língua espanhola” II.

Se realiza en 5 etapas: 1ª.- actividad en grupo con juego de pares de FAV; 2ª.- elaboración de frases con; 3ª.- creación de texto a partir de las frases creadas; 4ª.- elección del texto preferido del grupo; y 5ª.-transformar el texto en una canción.

1º. Etapa - audición de canción e identificación de FAV

1°. La clase empieza con la audición de una canción. Al entrar en clase, los alumnos la oyen, como motivación tipo “rompe hielo” para entrar en materia. El profesor puede preguntar si les gusta, que les parece, etc. y comentar que es sobre el tema que van a trabajar en clase este día y que intenten adivinar cual es.

2°. Una vez hecho eso, se divide el grupo en 2 a 4 subgrupos, según el número total de alumnos en el aula el día en que se hace la tarea;

La división del grupo se puede hacer de varias maneras: según vayan entrando en clase se entrega un palillo de color a cada alumno, y luego se forman los subgrupos agrupando los alumnos que tengan el palillo de mismo color; o de manera aleatoria donde el profesor selecciona rápidamente quien va con quien.

Una manera más lúdica de hacer los subgrupos es que a medida que los alumnos vayan entrando en clase, se les entregue a cada uno un papelito con un FAV (a unos en portugués y a otros el significado en español) para que busque su par correspondiente.

En este caso, los pares de FAV están agrupados por áreas temáticas (por ejemplo, presentación, acciones, alimentación, etc.) de modo que luego cada subgrupo trabaja con una específica.

Además, sin que lo sepan, los que primero encuentren sus pares, serán los representantes de subgrupo. El profesor debe estar atento mientras se hace la actividad para luego indicar el líder de cada uno que luego tendrá una función importante.

3°. Una vez creados los subgrupos, se entrega a cada uno una fotocopia con un listado de FA (palabras y verbos) y se hace un juego que consiste en que cada uno de los alumnos lea un verbo en portugués y diga su correspondiente en español.

Se hablan entre ellos para, de modo colaborativo, intentar acertar. Y el profesor va apuntando los aciertos y errores.

En caso de no acertar, es el siguiente grupo quien tiene que intentar contestar y así ganar el punto del subgrupo antecesor.

A medida que el juego va avanzando, el profesor va apuntando las posibles dificultades de los alumnos para en una próxima ocasión volver a trabajar con estos FAV si se hace necesario.

2ª. etapa - creación de frases

1º. Una vez acabado este 1º. bloque y después de ver las posibles dudas, se pide a cada subgrupo que elijan por lo menos a 3 FAV para crear frases con ellos.

Previamente se crea un código QR donde está ubicado un *Padlet*¹⁴¹ para que el representante del subgrupo vaya apuntando las frases creadas.

2º. Se corrigen las frases entre todos, comentando los aciertos y errores (escritura, pronunciación, etc.

3º. Se edita el *Padlet* con las respuestas correctas.

4º. Se graban las frases creadas por los alumnos para trabajar la expresión oral.

3ª. etapa – creación de texto

1º. El profesor explica la siguiente actividad que consiste en elaborar un texto con las frases creadas, donde deben enlazarlas de modo a crear un texto colaborativo entre todos. Así se trabaja la Expresión escrita.

Se indica un código QR para subir los textos en la nube. Y se procede a la corrección de ellos para la etapa final.

4ª. etapa: creación de una canción

¹⁴¹ Página web <https://padlet.com/>

1°. El profesor presenta un texto modelo¹⁴², creado con FAV y lo usa como base para mediación o expresión oral.

Después de trabajar con él, enseña los textos creados, y hace una votación para elegir el texto preferido del grupo.

Se puede hacer a la antigua usanza, con sorteo manual, o usando algunas de las aplicaciones online, como por ejemplo *Mentimeter*.¹⁴³

5°. Etapa: entrenando con canciones

1°. Se vuelve a poner la canción de la 1a. etapa, ahora sí como ejercicio de Comprensión oral que puede ser un ejercicio de rellenado de huecos.

2°. Se indica a los alumnos que, a partir del texto elegido por todos, se creará una canción como el texto creado.

Se puede plantear como un mini proyecto. Y está pensada para usar recursos como ordenador y pantalla digital con conexión a internet y sistema de audio/altavoz; herramientas online (*QR, Padlet, Google Suite- Google drive*), fotocopias (lista de verbos y papelillo con palabras); y aplicación de IA.

La duración de esta depende del número total de alumnos y subgrupos, pues hay que corregir los textos creados para luego transformar el que gane en una canción. Se puede plantear que sea con un mínimo de 2 o 3 sesiones de 50 minutos cada una.

Entre la 1ª. y 2ª. sesión hay actividades para que hagan en casa y sigan trabajando el vocabulario visto (FAV), así como se les indica un par de videos sobre el tema (en una perspectiva de *Flipping Class* (Clase invertida) para que se pueda utilizar el tiempo de

¹⁴²Creación de texto en formato periódico usando (<https://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp> y *Canva*).

¹⁴³Página web: <https://www.mentimeter.com/es-ES>

aula para las actividades planteadas, principalmente las de expresión oral y expresión escrita (colaborativa).

A continuación, se ofrecen algunas imágenes de las actividades nombradas.



Imagen 1 - texto creado con FAV para Actividad de Mediación y/o

Expresión oral

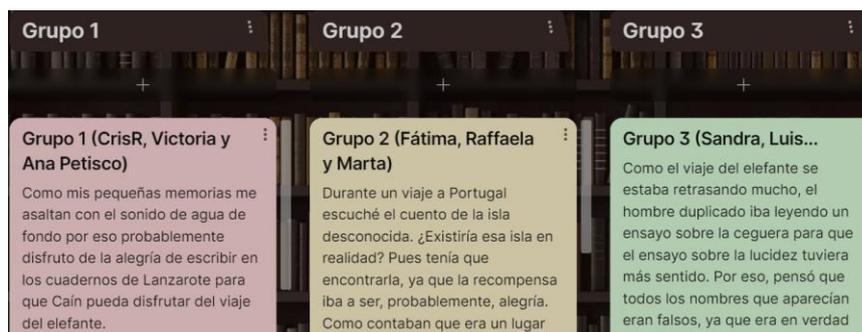


Imagen 2 - Ejemplos de textos en Padlet

9.4.3. - Propuesta didáctica 3: Mini tareas para FCV

En el caso de la tercera propuesta aquí planteada, se trata de un bloque de mini tareas que se pueden hacer por separado o combinadas. Están pensadas también para las asignaturas comentadas en el apartado 9.3 de este capítulo. En este caso, se dividen en

dos bloques: una sobre los Falsos cognados verbales lexicales y otros con Falsos cognados verbales estructurales, que se pasa a comentar a continuación.

-Bloque 1 – Tareas con falsos cognados verbales lexicales

1.1-Actividad “Pelota arrugá”: Se lleva un texto (literario, periodístico o creado con IA donde aparezcan 10 verbos de una de las listas creadas); se arruga el papel y se pone encima de la mesa para que cada alumno se acerque y, sin tocarlo, consiga ver y recoger por lo menos 10 palabras escritas en él.

Luego se crean grupos para que trabajen de manera colaborativa primero en la creación de frases y luego en un texto a partir de las frases creadas. Se les puede dar algunos conectores o definir el tiempo verbal o modo para que usen en sus creaciones. Se puede usar *QR* y *padlet* para subir el texto creado. La actividad está pensada para asignaturas a partir de Lengua 2 de las asignaturas de la carrera.

1.2 – Actividad tipo juego para que, a partir de una serie de verbos dados (a partir de una ruleta creada en *Wordrall*), se intente identificar y definir si son Falsos amigos, Falsos cognados o Heterosemánticos. Se trabaja con ella la parte teórica del tema con los conceptos y definiciones, así como la parte práctica pues, una vez identificados los FCV crearán con ellos un pequeño texto individual.

Como hay varias listas creadas, se puede elegir los FCV según las asignaturas de nivel inicial, intermedio o avanzado.

1.3- Esta 3ª. mini tarea está pensada para cuando ya empiezan a cursar asignaturas de práctica docente. Se puede usar una de las listas como base para elegir determinados FCV y hacer 2 ejercicios: uno en grupos para que seleccionen de 30 dados por el profesor,

por lo menos 5 y deberán intentar ubicarlos por tema léxico semántico del MCER y PCIC; el segundo ejercicio es que planteen en qué nivel los daría (enseñanza fundamental, curso de lenguas, etc.).

1.4-La cuarta mini tarea que se propone trata de trabajar la expresión oral y escrita de forma lúdica con una actividad de enfoque por tareas. La idea es que los alumnos elaboren primero un texto oral donde tienen que relacionar diez FCV con varias imágenes de emojis que el profesor va enseñando de manera aleatoria.

Se graban los textos mientras se hacen y luego se elige entre todos la historia más curiosa o divertida. Y se proponen con ella dos mini tareas adicionales para casa

La primera es escuchar el audio del texto ganador (que el profesor se encargará de enviar a los grupos) y observar posibles errores en cuanto al léxico, estructuras y fonética. Luego grabarlo con las correcciones que cada uno considere pertinente.

La segunda mini tarea es rehacer el texto oral, pero para ello cada alumno recibirá del profesor dos emojis más que deben ser incorporados al texto original, pero escrito.

Estas mini tareas pueden ser adaptadas y llevadas a otros contextos de la enseñanza del español. Por ejemplo, se puede relacionar con algún tema de la cultura, que bien puede ser una historia ambientada en las fallas valencianas, la feria de abril, los sanfermines, etc.; o a partir de algún texto literario, como un fragmento del Lazarillo de Tormes o la Celestina para dar un enfoque modernizado.

Bloque 2 – Tareas con los falsos amigos estructurales

Se proponen para este bloque cuatro mini tareas para trabajar a la vez la forma verbal -ra del Imperfecto del Subjuntivo y los verbos FAC estructurales. En este caso en

las asignaturas de Lengua IV y V y Morfosintaxis en UFC, y en Estructura y uso del español 3 en la UECE.

1.1-Se trata de trabajar con una canción que tenga en su letra FCV. Para este ejercicio se propone trabajar con la canción de “Ojalá pudiera borrarte” de grupo mejicano Maná puesto que en ella se pueden ver tanto estructuras con la forma verbal -ra del Imperfecto de Subjuntivo, como verbos en infinitivo que son FCV y suelen ocasionar dificultad a los alumnos.

Se puede hacer la mini tarea de distintas formas: 1º. como un juego en equipos donde se pone la canción para que se escuche, se hagan pausas que sirvan como dictado para “cazar” palabras y verbos; 2º. Se entregan a los alumnos la letra de la canción desordenada y en grupo, según se escuche la canción, la ordenan; 3º. Después de hacer una de estas tareas, se puede hacer un ejercicio de expresión oral donde los alumnos tienen que poner en 3 situaciones distintas y usar para ellas el principio de una de las frases “Si pudiera borrar...”, “Ojalá pudiera...”, “Como quisiera...”.

Así se trabajan la comprensión oral (al oír la canción), la expresión oral (al hablar entre ellos para ordenar las frases o crear las situaciones de la 3ª. tarea), y también se puede pedir que hagan un texto usando uno de los principios de frases dados como parte de una Expresión escrita.

Una variación de la tarea de la canción/dictado es utilizar alguna herramienta online como Lyricstraining¹⁴⁴ para y hacer una mini competición en el aula.

1.2- Elegir de la lista creada con la forma -ra y actos de habla cinco acciones y a partir de ellas crear frases en español donde se use dicha forma. Así se puede observar si consiguen usarla, si resulta ser una dificultad encontrar la correspondencia portugués-

¹⁴⁴ <https://es.lyricstraining.com/es/play/mana/vivir-sin-aire/HMdGuRFUxM>

español al hacer frases en español (ver qué formas y tiempos verbales usarían los alumnos);

1.3-Con la misma lista de la anterior tarea elegir aleatoriamente diez ejemplos y compararlos con el portugués y crear frases. Luego elegir de estos de estas tres a cinco y crear en parejas un diálogo donde éstas puedan ser colocadas. Así se trabaja la Expresión oral y escrita.

1.4-También con la misma tabla de las tareas anteriores, elegir cuatro números aleatorios y con los que salgan ver en qué contextos las usarían y con que formas en portugués y español.

CONCLUSIONES

Como se planteó originalmente en el resumen y la introducción, este trabajo de investigación tiene por objetivo principal el estudio de los falsos cognados verbales en contraste portugués-español en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera – ELE en Brasil.

Por ello, se ha buscado analizar la bibliografía relativa al tema y se han tenido en cuenta datos teóricos y prácticos a partir de estudiosos como Almeida Filho (2001), Santos Gargallo (1992, 1993 y 1998), Alonso Rey (2005 y 2012), Ferreira (2001), Durão (1998, 1999 y 2014), Ferreira Montero (2007 y 2011), Sabino (2006), Humblé (2005-2006), Vaz da Silva y Vilar (2004), Ceolin (2003), entre otros, para poder desarrollar los distintos capítulos propuestos para esta investigación.

La tesis se ha estructurado en nueve capítulos en los que abarcan desde una panorámica sobre el portugués y español, la enseñanza de español en Brasil, las distintas metodologías de enseñanza, hasta el contraste de los sistemas verbales de las dos lenguas, cotejando posibles dificultades y errores de los alumnos para luego profundizar en el objetivo principal del estudio que era el análisis contrastivo de los falsos cognados verbales desde la perspectiva de su dualidad gramatical y lexical.

Para la contextualización del estudio, se han escogido como referencia estudiantes universitarios de la carrera de Letras-español en Brasil, por su doble perfil como aprendientes de español y futuros profesores de este idioma. Y dada la extensión del país, se focalizó en el estado de Ceará para la observación de datos en cuanto a la enseñanza

del español, la formación de profesores, la enseñanza de los verbos, y la posible aplicación didáctica centrada en los falsos amigos verbales.

También se han analizado distintos materiales y diccionarios, entre ellos las publicaciones de Ferreira Montero (2011), Masip (2013), Díaz Ferrero (2013), Durão et al (2014) y Peres Martorelli (2016), entre otras, a fin de identificar la presencia de los verbos en ellas. A partir de esta observación se elaboraron distintas tablas contrastivas que servirían de base para las distintas propuestas didácticas y que ha sido recogidas en los anexos de esta tesis. Estas tablas pueden considerarse la concreción de las reflexiones realizadas en los capítulos teóricos de la tesis y constituyen una aportación original de nuestro estudio.

Las propuestas didácticas recogidas en el capítulo final han sido elaboradas de distintas maneras: una como curso para plataforma online o blog, otra como mini proyecto, y otras dos como bloques con mini tareas, con una dedicada a los falsos amigos lexicales y el otro a los falsos amigos estructurales. Todas ellas tienen en cuenta las asignaturas impartidas en la carrera de Letras-español del alumnado propuesto como referencia.

Tras la observación de todos estos datos se llegan a las siguientes conclusiones:

1-no hay un consenso en cuanto a la terminología adaptada para denominar a los falsos amigos, ya que se pueden ser nombrados: falsos amigos, falsos cognados o heterosemánticos, considerados por separado o como sinónimos (que a final fue como se ha considerado en este estudio);

2- tampoco lo hay, en cuanto a su clasificación, que es muy variada. Consideramos que la que acaba por ser más simple y práctica para el alumnado es la propuesta por Durão et al (2014), que atiende al carácter léxico, semántico, fonético, gráfico y gramatical;

3-los FA no aparecen cotejados en el MCER o en el PCIC; hecho hasta cierto punto comprensible, puesto que sería complicado hacer, por ejemplo, un apartado específico para ello, teniendo en cuenta las distintas lenguas próximas al español como pudiera ser el caso del portugués o italiano;

4-en la bibliografía, los verbos son tratados como una categoría más en las distintas publicaciones, excepto en Ceolin (2003), que los considera de manera específica y diferente a otras categorías gramaticales;

5-igualmente, en las clases de ELE, cuando se aborda el tema de los falsos amigos, los verbos son tratados de forma similar que las demás categoría. Sin embargo, creemos que deberían abordarse de una forma específica distinto, ya que se constituyen uno de los componentes oracionales más importantes para la comunicación oral y escrita.

6-los verbos deberían recibir una mejor atención y ser considerados un fenómeno particular, como falsos amigos verbales, dada su importancia en la elaboración de textos orales y escritos,

7- no hay actividades específicas pensadas para los verbos como falsos amigos y, en las publicaciones en las que hay ejercicios, estos verbos aparecen tratados como una categoría más.

8- tras la observación de publicaciones específicas sobre falsos amigos, se pudo comprobar que hay un número elevado de verbos que son falsos amigos verbales. Por

citar un ejemplo, los 754 casos que aparecen en el Diccionario de Ferreira Montero (2011) y los 225 en el DiFaPe de Durão et al (2014), cifra que, sin duda, podría ser mayor si se hubiera podido seguir el análisis con el volumen 2.

Tras todas estas conclusiones, podemos apuntar la validez de nuestra hipótesis inicial: hay un elevado número de falsos amigos y escasez de estudios específicos sobre ellos. Además, los estudios que existen no los abordan de una forma conjunta atendiendo a su perspectiva léxica y gramatical.

Por todo ello, podemos afirmar que todavía resta mucho que estudiar sobre los falsos amigos verbales. Consideramos clave que estos se consideren en su dimensión estructural. Tal y como se ha apuntado en esta tesis.

Proponemos un enfoque integral que supera la mera observación de listas y que presuponga la integración contextual de estas unidades. Este enfoque resulta si cabe más relevante para los futuros profesores (Afp) que han de familiarizarse con estas unidades. Resulta clave que en su formación reflexionen sobre la enseñanza de los FA para así poder seleccionar el léxico pertinente a cada nivel y adecuarlo a las necesidades de sus alumnos. En este sentido, recomendamos que trabajen desde la perspectiva del análisis de errores. En el caso de acceso al español desde una lengua cercana, consideramos que Los FAV deben incorporarse desde niveles iniciales, sobre todo en los alumnos que serán futuros profesores (Afp), puesto que ayuda a la toma de conciencia lingüística.

En enseñanza de los FAV debe ponerse al alumno en el centro de proceso y fomentar tareas destinadas al uso de estas unidades, que este pueda utilizarlos correctamente en las distintas habilidades lingüísticas del MCER tanto en PLE como en ELE.

En síntesis, con esta tesis, esperamos haber aportado material de trabajo y propuestas conducentes a mejorar el tratamientos de estas unidades. Consideramos que los datos recogidos y sistematizados en este trabajo pueden resultar una aportación relevante para que FAV pueden ser abordados en el aula de una manera distinta:

- como léxico y como estructura con atención a una de las formas que ocasiona el cambio de tiempo verbal y por lo tanto errores a la hora de hacer textos oral o escrito;

- como unidades contextualizadas en actos de habla útiles para la comunicación.

Para ello, ofrecemos un inventario de los FAV, elaborado a partir de distintas publicaciones, en el que las unidades han sido organizadas en los distintos campos léxicos y semánticos planteados en el MCER y PCIC. También proporcionamos propuestas para trabajar los FAV a fin de evitar la posible fosilización de los errores. (por ejemplo, verbos como acordar, borrar, etc.). Estas propuestas han sido contextualizadas en distintas asignaturas de los grados de formación de profesores de Letras-Español (Universidade Federal do Ceará y Universidad Estadual do Ceará) en el estado de Ceará.

Por ello esperamos que este estudio, con el objetivo de poder dar visibilidad de las dificultades que entrañan el aprendizaje/enseñanza de este aspecto concreto, pueda contribuir a la mejora de su adquisición y uso de la FAV.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, B. (2004) Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. S. Lobato e I. Santos Gargallo (dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (pp.643-664). SGEL.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. 8ª reimpresión. Espasa-Calpe
- Alcaraz Mármol, G. (2023). *Aprendizaje y enseñanza de vocabulario en L2. Nuevas perspectivas y horizontes en la investigación didáctica*. Dykison. <https://www.jstor.org/stable/jj.5076247>
- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de Lingüística*. Editorial Ariel.
- Almeida Filho, J.C.P. (1995-2001). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En Almeida Filho, J.C.P (org), *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2ª. ed. (pp.13-21). Pontes.
- Alonso Rey, R. (2005). *El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de PLE-HE*. Estudios Portugueses 4. (pp.11-38).
- Alonso Rey, R. (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Luso-Española de Ediciones.
- Alonso Rey, R. (coord.) (2014). *Portugués para hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos* – número monográfico Estudios Portugueses y Brasileños 12. Luso-Española de Ediciones.

Alonso Rey, R. (2014). *(Re) interpretación léxica en el PHE*. La lengua portuguesa/coord. Ángel Marcos de Dios. Vol. 2. (Estudios Lingüísticos). (pp. 37-58)

Alvar Ezquerro, M. (1993). *La formación de palabras en español*, Arco Libros.

Alonso Rey, R. (2015). *Compreensão lexical no PLE: transferência vs. interferência no reconhecimento de palavras próximas no caso dos falantes de espanhol*. Estudos da AIL em Ciências da linguagem, língua linguística, didática. Roberto Samartim (ed.lit), Raquel Bello Vázquez (ed.lit). Elias J. Feijó Torres, Manuel Brito Semento. (pp. 185-197).

Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Arco Libros.

Andrade Neta, N.F. (2000). *Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*. Cuadernos Cervantes. Vol. 6. n. 29. (pp. 46-56).

Andrade, O. G. y Durão, A. B de A. B. (2010). Desvios léxico-semânticos sistemáticos (transferências léxicas) e não sistemáticos (casos de fronteira) na interlíngua oral de brasileiros aprendizes de espanhol 1. En actas del VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas.

Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. [Tesis de doctorado Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional Universidad Complutense de Madrid URI <https://hdl.handle.net/20.500.14352/48796>

Arias Méndez, G. (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)*. [Tesis de doctorado Universidad de Salamanca]. Repositorio

Institucional – Universidad de Salamanca
<https://produccioncientifica.usal.es/documentos/5e4e720e2999524eaa94cc47>

Baerlocher Rocha, C. (2013). *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera*. [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio Institucional – Universitat de Barcelona.
<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/45804>

Baralo, M. (1996). *Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. Actuales tendencias en la enseñanza de español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso de ASELE*. Grande Alija, Francisco Javier (coord.). (pp.63-68).

Baralo, M. (1996). *Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del ELE. Actuales tendencias en enseñanza de español como lengua extranjera I: actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Peydró, Salvador Montesa (dir. congr.) y Gomis Blanco, Pedro (dir. Congr.).

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid. Arco/Libros.

Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de gramática en Pastor Cestero y Salazar García (eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Alicante*. (pp.23-38) Universidad de Alicante.

Baralo, M. (2005). *La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia*. En *Revista Carabela* nº58 (pp. 27-48) SGEL.

Bargalló Escrivà, M. (coord.) (2018). *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE.

Barrio de la Rosa, F. del (2017). *Palabras Vocabulario Léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. Edizioni Ca'Foscari <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/venpalabras/>

Bechara, I. (2019). *Moderna gramática portuguesa*. Editora Nova fronteira.

Böckle, K. (1984). *Para uma análise semântico do emprego dos modos nas orações Ilativas iniciadas por daí que e semelhantes correlatos*”, José G. Herculano de Carvalho y Jürgen Smidt-Radyeldt (coord.). (pp.07-55) Coimbra editora.

Boulall, K. (2006). *El sistema verbal del español (con especial atención al uso de los tiempos*. [Tesis de doctorado Universidad de Granada]. Repositorio Institucional –Universidad de Granada. URI: <http://hdl.handle.net/10481/1073> Online en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1073>

Briones, A. I. (2001). *Dificultades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado*. Madrid.

Cardoso, A. L. y Pozzo, M. I. (2019). *Un estudio etiológico de los errores morfosintácticos y gramaticales en la interlengua de aprendices brasileños de español un análisis de la categoría «verbos»*. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = Internacional Journal of Foreign Languages. Nº. 11 DOI <https://doi.org/10.17345/rile11>

Carlucci, L. y Díaz Ferrero, A. M. (2007). *Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica*. Sendeban. En *Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación, Vol. 18*. (pp.159-190). Universidad de Granada.

Carrasco González, J. M. (1994). *Manual de iniciación a la lengua portuguesa*. Ariel.

- Carrera de la Red, M. y Rodrigues, J. M. (2006). *Las equivalencias en español del infinitivo flexionado portugués: Una perspectiva contrastiva*. Boletín de Lingüística [online]. Vol.18. n.26. pp.63-101. URL https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092006000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Carvalho, T. L.y Costa Júnior, J. V. L. da. (2020) El español en la educación brasileña: desde el histórica nacional hasta las especificidades en las IES de Rio Grande do Norte. EN Revista Leia Escola. (V. 20, n. 2. pp. 305-317) [Tesis de doctorado Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional Universidad Complutense de Madrid.
- Ceolin, R. (2003). *Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano*. En Revista Philologica Românica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3732418>
- Cinto, J. (1991). *Actos de habla de la lengua española (repertorio)*. Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. (versión castellana, Instituto Cervantes, [en línea] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- CONSELHO DE EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Asa Editores II, S.A.
- Cordeiro, D. M. y Moreira, G. L. (2017). *La enseñanza del español en Brasil presente, pasado y futuro*. Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres Fernández. MarcoELE- Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. Nº. 25 URL <https://marcoele.com/>

- Corder, S. P. (1992[1967] a). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. En Licerias, Juana Muñoz (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. (pp.31- 40.) Visor.
- Corder, S. P. (1992[1971] b). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. En Licerias, Juana Muñoz (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. (pp.63-77). Visor.
- Cruz Piñol, M. (2004). *El léxico en el aula de español como lengua extranjera: recursos en Internet para la elaboración de actividades*. Revista Carabela. Nº. 56.2004 (Ejemplar dedicado a La enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera). (pp.171-187)
- Cruz Piñol, M. (2014). *Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet*. MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. Nº. 19. <https://marcoele.com/>
- Cunha, C y Cintra, L.F.L. (1996). *Nova gramática do português contemporâneo*. 12ª ed. João Sá da Costa.
- Da Silva Júnior, P. A. (2010). *Análisis de Errores. Estudio de las estructuras verbales y Discursivas en el aprendizaje del español por parte de por parte de alumnos brasileños (producción escrita)*. [Tesis de doctorado Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional – Universidad de Salamanca. URI <http://hdl.handle.net/10366/76568> y DOI 10.14201/gredos.76568
- Del Río Zamudio, S. del (2010). *El peligro de cometer falsos amigos gramaticales al traducir del español al italiano. El ejemplo de realidad*. Nuevos caminos del Hispanismo. Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. (pp.10)

- Díaz Ferrero, A.M. (2013). *Falsos amigos Português-Espanhol Español-Português*. Lidel.
- Duarte, C. A. (1999). *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*. Temas de Español 1. Español lengua extranjera. Edinumen.
- Dubois, J. et al. (1992). *Diccionario de Lingüística*. Alianza Editorial. (versión española de Inés Ortega y Antonio Domínguez; dirección y adaptación de Alicia Ylleta; 1.a ed. 3ª reimp).
- Durão, A. B. A. B. (1997): *Análisis de errores gráficos de lusohablantes aprendices de español*. En Anuario brasileño de estudios hispánicos nº 7.(pp. 43-62.)
- Durão, A. B. A. B. (1998). *Caracterización de la competencia lingüística transicional de lusohablantes aprendices de español e hispanohablantes aprendices de portugués*. [Tesis de doctorado Universidad de Valladolid].
- Durão, A. B. A. B. (1999). *Análisis de errores e Interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Editora UEL
- Durão, A. B. A. B. (2002). *¿Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español*. En Anuario brasileño de estudios hispánicos nº 12 (pp.13 – 28).
- Durão, A. B. A. B. (2004). *Reflexiones en torno a la gramática en los procesos de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera*. En Simposio de Didáctica de Español para Extranjeros: Teoría y práctica del Instituto Cervantes de Rio de Janeiro. Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros.
- Durão, A. B. A. B. (2007). *La Interlengua*. Arco / Libros.

Durão, A. B de A. B y Goes de Andrade, Otávio (2009). Seguindo as pistas dos desvíos léxico-semânticos produzidos por estudantes brasileiros de español. En Durão, A.B de A.B (Org.). *Por uma lexicografia bilingue contrastiva*. (Ed. V. 1. pp. 23-43).

Durão, A. B. A. B (coord.); Ortigoza, A. F.; Ruano, M. A. S.; Werner, R. (2014) *Dicionário de Falsos Amigos Português-Espanhol (DiFAPE)*, vol. 1. Editora Insular.

Durão, A. B. A. B. (2015). *Projeto metalexigráfico do Dicionário de Falsos amigos Português-Espanhol (DiFaPe)*. pp. 192-209. *Cadernos de tradução*. 35(1). Universidade Federal de Santa Catarina. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35n1p192>.

El español en el mundo, Anuario del Instituto Cervantes, 2000. Instituto Cervantes (coord.) Plaza & Janés-Círculo de Lectores.

El español en el mundo, Anuario del Instituto de Cervantes 2009. Editores Instituto Cervantes. Círculo de lectores.

El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes (2015). Instituto Cervantes Boletín Oficial del Estado.

El español en el mundo Anuario del Instituto Cervantes 2018. Instituto Cervantes. Boletín Oficial del Estado.

El español: una lengua viva. Informe 2016. Anuario del Instituto Cervantes (2016). Instituto Cervantes.

Elia, S. (1979). *Preparação à lingüística românica*. Ao livro técnico.

Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.

Martínez, J. M. (coord.) Círculo de lectores.

Eres Fernández, G. (1999). *Ser profesor en Brasil: ventajas y problemas*. En *Cuadernos*

Cervantes n° 24. pp. 10 - 17.

<http://www.hispanico.com.br/html/documentos.asp?doc=1>

Eres Fernández, G. (coord.) et al (2012). *Materiais didáticos de espanhol: entre a*

quantidade e a diversidade. URL <http://www4.fe.usp.br/cepel/pesquisa>

Eres Fernández, G. (2018). G. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en

Brasil. En Miranda, C. (org.). *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. (Colección Complementos). pp.9-18.

Embajada de España. Consejería de Educación en Brasil. URL

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19248

Fanjul, A. P. y González, N. M. (orgs.) (2014). *Espanhol e português brasileiro: estudos*

comparados. Parábola Editorial.

Feijóo Hoyos, B. L. y Hoyos Andrade, R. (1992). *Dicionário de Falsos Amigos do*

Espanhol e do Português. Consejería de Educación de la Embajada de España.

Scritta, [reed. Editorial Edelsa, 1998].

Feijóo Hoyos, B. L. y Hoyos Andrade, R. (1996). *Diccionarización de los falsos amigos*

del español-portugués – historia, metodología y resultados. En Peydró, Salvador

Montesa (dir. Congr.), Pedro Gomís Blanco (dir. Congr.). (pp.137-142). Actas del

V Congreso Internacional de ASELE.

Fernández, S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español*

como lengua extranjera. [Tesis de doctorado Universidad Complutense de

Madrid]. Repositorio Institucional Universidad Complutense de Madrid

<https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1024443011>

- Fernández, S. (1996). *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Fundación Antonio de Nebrija, D.L.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Fernández, S. (2003). *El marco común europeo de referencia y enfoque de por tareas*. Carabela. Nº. 57 (ejemplar dedicado a: Marco común europeo de referencia para las lenguas, enseñanza, aprendizaje y evaluación propuestas para la enseñanza de ELE (I)). (pp.103-122).
- Fernández, S. (2009). *Interlengua y aprendizaje/adquisición del español*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas. Nº. 5
- Fernández, S. (2009). Tareas y proyectos en clase. Edinumen.
- Fernández, S. y Navarro Blanco, A. (2011) *Enfoque por tareas: Propuestas didácticas. Tareas: aprender, hacer, español*. Embajada de España. Consejería de Educación en Brasil. Secretaria General Técnica.
- Ferreira Montero, H. J. (1996). *La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes*. In Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera (Cáceres, 1 al 3 de diciembre de 1994). Cáceres: Universidad de Extremadura, Tomo II, (pp. 189-277).
- Ferreira Montero, H. J. (2007). *Nem tanto ao mar nem tanto à terra o las desmesuras del vocabulario (una propuesta lexicográfica)*. Separata Aula Ibérica Actas de los Congresos de Évora y Salamanca. (pp. 433-449). Ediciones Universidad de Salamanca.

- Ferreira Montero, H. J. (2011). *Diccionario de Falsos Amigos Português-Espanhol/Espanhol-Português*. Luso Española de Ediciones. Salamanca.
- Ferreira, I. A. (1995-2001) A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?. En Almeida Filho (org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. (pp.39-48). Pontes.
- Ferreira, I. A. (1997). Interface português/espanhol. En Almeida Filho (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. pp. 141-151.Pontes.
- Ferreira, Paulo Martins. (1984). *Algumas considerações sobre o conjuntivo nas línguas românicas*. José G. Herculano de Carvalho y Jürgen Smidt-Radyeldt. pp. 257-392.Coimbra editora.
- Galiñanes Gallén, M. (2006). *Falsos amigos adjetivales*. Espéculo: Revista de Estudios literários. Nº.32 <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/129087>
- García Calviño, J. M. y Ferreira Montero, H. J. (2012). *Dudas y obstáculos en el aprendizaje de ELE: El léxico*. Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica.
- Gelabert, M. J. et al. (1996). *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado*. SGEL.
- Gironzetti, E., Blanco, A. y Pano, A. (2020). Nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, segunda y de herencia: perfiles, factores y contextos. En P. Taboada y M.R Barros (Coords.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* pp. 53-74. Universidade de Santiago de Compostela. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0002.pdf

Gómez Torrego, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Ediciones SM.

Hermerén, I. (1992). *El uso de la forma en RA con valor no subjuntivo en el español moderno*. Lund University Press.

Hernández Alonso, C. (1984-1992). *Gramática funcional del español*. Madrid, Gredos.

Higueras García, M. (2005). *Claves prácticas para la enseñanza del léxico*. Carabela. Nº. 56, 2004 (Ejemplar dedicado a: La enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera). Hispania 74. pp. 788-792.

Higueras García, M. (2005). *Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendices de ELE*. In Congreso Internacional de ASELE. 15. Secretariado de pp.480-488. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Houaiss, A. (2001). *Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Ed. Objetiva.

HUMBLÉ, P. (2005-2006). *Falsos cognados. Falsos problemas. un aspecto de la enseñanza del español en Brasil*. Revista de Lexicografía, XII. pp. 197-207. En línea
[https://www.academia.edu/387229/Falsos_Cognados. Falsos Problemas. Un Aspecto De La Enseñanza Del Español En Brasil](https://www.academia.edu/387229/Falsos_Cognados._Falsos_Problemas._Un_Aspecto_De_La_Ense%C3%B1anza_Del_Espa%C3%B1ol_En_Brasil).

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.
[\[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/\]](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).

Jordan (1991). Portuguese for Spanish Speakers: a case for contrastive analysis"

- Krashen (1985). *The input hypothesis: issues and implications*, Nueva York, Longman.
En Licerias, Juana Muñoz (comp.). (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. pp.31-40 Visor.
- Licerias, J. M. (comp.). (1991-1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor.
- Lloyd, P. M. (1993). *Del latín al español*. Madrid. Gredos.
- Luft, C.P. (1985). *Moderna gramática brasileira*. 6ª ed. Globo.
- Marchand, M. (1980). *O verbo: uma abordagem prática*. Editora Sulina.
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (1988-1991). *Lingüística aplicada*. Síntesis.
- Marrone, C. S. de [1990] (2005). *Português-Español: aspectos comparativos*, Editora do Brasil.
- Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. [en línea]<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm>
- Martín Vegas, R. A. et al. (2022). La enseñanza del léxico. Colección Aquilafuente AQ334. Álvarez Rosa, C. V. (ed.lit), Marcet Rodríguez (ed.lit), Nevot Navarro, M. (ed.lit) Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0334>
- Martínez-Cachero Laseca, A. (2009). La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones" [en línea]. En *Análisis del Real Instituto Elcano* (ARI), N°. 140.

- Martínez-Cachero Laseca, A. (2008). *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Edición bilingüe. Colección Orellana. Secretaria General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación Política Social y Deportes.
- Masip, V. (1999). *Gramática española para brasileños*. Tomo I. Morfosintaxis. Difusión.
- Masip, V. (2010). *Gramática española para brasileños. Fonética y Fonología, Ortografía y Morfosintaxis*. Parábola editorial.
- Masip, V. (2013). *Armadilhas da língua espanhola: “falsos amigos” – convergências – divergências – ambiguidades – equívocos*. Editora UFPE. URL <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/423>
- Massana Roselló, G. (2016). *La adquisición de la competencia traductora portugués-español: un estudio en torno a los falsos amigos* [Tese de doctorado - Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/368565/gmr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español*. Tomos I y II. Edelsa.
- Mayor Sánchez, J. (2004). Aportaciones de la Psicolingüística en J. S. Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. pp 43-68. SGEL.
- Mendizábal de la Cruz, N. (2016). “Estar en el candelerero”: *La enseñanza de la fraseología española como segunda lengua*. MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. N.º 23.

- Mendizábal de la Cruz, N. y Sastre Ruano, M. A. (2017). Problemas de las unidades fraseológicas verbales y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Palabras Vocabulario Léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* en Barrio de la Rosa, Florencio del (coord.). pp. 49-62 Edizioni Ca'Foscari
- Michaelis de Vasconcelos, C. (1913). *Lições de filologia portuguesa*. Lisboa/Coimbra, ed. da "Revista de Portugal".
- Miranda Ubilla, H. (2000). *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*. [Tesis de doctorado Universidad de Valladolid]
- Miranda, C. (org.) (2018). *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. (Colección Complementos). URL https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19248
- Miranda, K. R. M.; Carvalho, Kelly C. H. P.; Messias, Rozana A. L. (2014). *A formação do professor de espanhol no Centro de Línguas da FCL Unesp - Assis: histórias compartilhadas*. Anuario brasileño de estudios hispánicos. V. I. (pp. 67 -78).
- Moreira, Araújo y Eres Fernández G. (2022). *Por la defensa de la enseñanza de ELE en Brasil. la interiorización de su enseñanza en la región Nordeste*. Forúm Lingüístico. Vol. 19. Nº. 2. (pp. 8008-8025).Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e85255>
- Moreno Fernández, F. (2000). *El español en Brasil. El español en el mundo* en *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes-Plaza y Janés-Círculo de lectores.
- Moreno, C. y Eres Fernández, G. (2007). *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Editorial SGEL.

- Moreno, M. A. M. (coord.) y Martínez, M. T. (coord.) (2021). *Estudios del léxico en el ámbito universitario del siglo XXI*. Ediciones Octaedro. Colecciones: Universidad. URL <https://es.everand.com/read/512712828/Estudios-del--en-el-ambito-universitario-del-siglo-XXI>
- Muñiz Cachón, C. (2001). *Alcance de la gramática en la traducción. Los falsos amigos gramaticales*. Revista española de lingüística. Vol. 31. Fasc. 1. pp. 163-178. doi: <https://doi.org/10.31810/RSEL.31.1>
- Nascimento Campos, S. (1999-2000). *Gente de Brasil: enseñanza del español como lengua extranjera para estudiantes brasileños*. [en línea]. En Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. Nº 11, pp. 183-194.
- Neves, M. H. de M (2000). *Gramática de usos do português*. Editora UNESP.
- Nogales, Rosa María Sánchez-Cascado y Arcas, Daniel Gallego (2021). *El español en Brasil*. Anuario Cervantes 2021.
- Oliveira Aragão, C. (2006). *Todos Maestros y Todos Aprendices - La Literatura en la Formación de Profesores de E/LE tratada como Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores*. [Tesis doctoral Universitat de Barcelona.] Repositorio <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41406>
- Paiva Raposo, E. B. et al. (2013). *Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbekian.
- Paraquett, M. (2009). *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas. Número 6. DOI <https://doi.org/10.26378/rnlael06114>

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas - Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante / Universitat d'Alacant, Servicio de Publicaciones.

Peixoto Feliciano, M. C. (2019). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español*. Universidade da Coruña. [Tesis de doctorado Universidad da Coruña]. Repositorio Institucional – Universidade da Coruña RUC <http://hdl.handle.net/2183/24468>

Penny, R. (1993). *Gramática histórica del español*. Ariel.

Pereira, S. de S. (2011). *Glosario de Verbos "Falsos Amigos" en el Portugués Brasileño y el Español Europeo*. Grin Verlag.

Peres Martorelli, A. B. (2016). *Análisis del inventario de nociones específicas del plan curricular del Instituto Cervantes: implicaciones para la enseñanza del léxico en hablantes del portugués brasileño*. [Tesis de doctorado Universidad Nacional de Educación a Distancia- UNED (España). Facultad de Filología. Departamento de Lengua Española y Lingüística General.]. Repositorio Institucional Universidad http://buscador.biblioteca.uned.es/permalink/f/ffr813/34UNED_ALMA2174958230004215

RAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. 22ª Edición 2001. Disponible en: <https://dle.rae.es/>

Ramallo, M. de B. (2011). *El papel de las universidades brasileñas en la formación de profesores de español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado Universitat de Barcelona]. Repositorio Institucional Universitat de Barcelona <http://hdl.handle.net/10803/31882>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22.^a ed. 2 vols., Espasa Calpe. (Versión de consulta en línea).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1931). *Gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1991). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa - Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. La muralla.
- Ridruejo Alonso, E. (1989). *Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico*. Síntesis.
- Ridruejo Alonso, E. (1983). La forma verbal en –ra en español del siglo XIII (oraciones independientes). F. Marcos Marín (ed.) *Introducción plural a la gramática histórica*. pp. 170-185. Cincel.
- Rienda J. y Nieto Núñez N. (2018). *Lingüística contrastiva y lenguas cognadas en el contexto del aula de ELE en Brasil*. Universidad de Granada. URI: <http://hdl.handle.net/10481/54041>

- Rivilla, R. G. (coord.) (2018). El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes
- Rodrigues, F. S. C. (2010). Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. En BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Espanhol: ensino médio. 103 (Coord.) Barros, C.S. e Marins Costa, E.G.
- Sabino, M. A. (2006). *Falsos cognatos, ¿falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica na prática* - UNESP. Alfa 50 (2). pp.251-263. En línea <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1422/1123>.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1982). *La enseñanza de idiomas*. Hora.
- Sánchez Pérez, A. (1987). *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, SGEL.
- Santamaría Pérez, M. I. (2008). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Publicacions Universitat D'alicant.
- Santos, P. (1998). O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. En Cunha y Santos (Coord.) *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. pp. 49-57 Ednub.
- Santos Gargallo, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata*. Universidad Complutense de Madrid.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Editorial Síntesis.

- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros.
- Sanz Juez, A. (1999). *Prácticas de léxico español para hablantes de portugués nivel: inicial-intermedio*. Arco/Libros.
- Sanz Juez, A. (2007). *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. SGEL
- Sastre Ruano, M. A. (2013). *El diccionario contrastivo portugués-español (DiCoPoEs) en la lexicografía bilingüe portugués-español: aportaciones, limitaciones y expectativas*. Cadernos de tradução. Vol. 2. Nº. 32
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2013v2n32p39>
- Seco, M. (1998). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Sedycias, J. (2005). *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*. pp.195-205. Parábola.
- Selinker, L. (1992[1972]). La interlengua. En Liceras, Juana Muñoz (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. pp.79-101. Visor.
- Torrijano Pérez, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Arco/Libros.
- Torres de Souza, R. M. (1994). *Pretérito perfecto simple y compuesto: interferencia en el aprendizaje del español*. En Actas del I Seminario de las dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes (especial atención a interferencias) pp. 79-81. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

- Torres de Souza, R. M. (2000). En *Actas XI Congreso Internacional de la ASELE*. pp. 915-918. Universidad de Zaragoza. En línea http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm
- Torres de Souza, R. M. (2003). A forma verbal-RA em Português e Espanhol: evolução de ontem, interferências de hoje. En Veiga, Alexandre (coord.), *Gramática e léxico em sincronia e diacronia: um contributo da Lingüística portuguesa - Anexos de Moenia: Revista Lucense de Lingüística & Literatura*, 14. pp.179-194. Universidade de Santiago de Compostela – Servicio de publicaci3ns.
- Torres de Souza, R. M. (2012). La Web 2.0 en ELE: algunas herramientas prácticas para la ense~anza de verbos. En Hernández González, Carmen (coord.) *La Red y sus aplicaciones en la ense~anza-aprendizaje del espa~ol como lengua extranjera*, ASELE. pp.517-526.
- Torres de Souza, R. M. (2014). A forma verbal –RA em contraste Português/Espanhol: da fala à express3o escrita em PLE-FE. En Alonso Rey, R. (coord.), *Portugués para hispanohablantes: aspectos te3ricos y prácticos* – número monográfico Estudios Portugueses y Brasileños 12. pp.109-138. Luso-Espa~ola de Ediciones.
- Torres de Souza, R. M. (2014). Los verbos en la Expresi3n Escrita en PLE. cada tiempo a su tiempo. En Actas del Congreso Internacional de Lengua Portuguesa y Marcos De Dios, Ángel (Ed.) *La lengua portuguesa Vol. II Estudios Lingüísticos*. Aquilafuente. pp.755-771. Ediciones Universidad Salamanca.
- Vázquez Corredoira, F. (1998). *A Constru~3o da Língua Portuguesa frente ao Castelhana*. Laiovento.
- Vaz da Silva, Ana Margarida Carvalho y Vilar, Guillermo. (2004). *Os falsos amigos na rela~3o espanhol - português*. En *Cadernos de PLE* 3. pp.75-96. <https://proa.ua.pt/index.php/cple/article/view/36955/23647>

- Vázquez Cuesta, P. y Mendes Da Luz, M.A. (1971). *Gramática portuguesa*. 3ª ed. Gredos.
- Veiga, A. R. (coord.) (2003). Gramática e léxico em sincronia e diacronia - um contributo da linguística portuguesa. Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. Colecciones Lucus lingua. Anexos de Moenia 14.
- Veiga, A. R. (1996). *La forma verbal española cantara en su diacronía*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Vejerías, J. M. (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo, I (dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. pp.147-163. SGEL.
- Vilela, M. (1995). *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionario, gramática*. Libreria Almedina.
- Villalba, C. P. (dir.) (2023). El español en el mundo. Colecciones Anuario del Instituto Cervantes. Editor Instituto Cervantes.
- Vita, C.P. (2005). *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”*. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo.
- Zanón, J. y Hernández, M.ª J. osé (1990). *La enseñanza de la comunicación en la clase de español* En Cable n.º 5. pp. 12-18.

ANEXOS

TABLA 1 - PARADIGMAS VERBALES

Tabla de creación propia, elaborada a partir de distintas gramáticas de portugués y español para que se visualicen las diferencias y semejanzas entre los tiempos, modos y formas verbales de las dos lenguas y sirva de base teórica para cotejar los usos en que el alumnado pueda tener dificultades o cometer errores por interferencia de su LM, así como observar los usos de formas como *-ra*, *-ron*, para el concepto de falsos amigos estructurales. cotejado en el capítulo ocho y en las propuestas didácticas del nueve.

Se usa como ejemplo el verbo “Amar” de la 1ª. conjugación y de los verbos regulares.

1-Verbos Regulares em -AR: Verbo modelo “Amar”

INDICATIVO

- Presente

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Amo	Eu	Amo
Tú	Amas	Tu	Amas
Él/Ella/Usted	Ama	Ele(a)/Você	Ama
Nosotros(as)	Amamos	Nós	Amamos
Vosotros(as)	Amáis	Vós ¹⁴⁵	Amais

¹⁴⁵ Aunque hoy en día en portugués apenas se usa el pronombre personal “vós” (coloquialmente se usa “vocês”), lo presentaremos aquí para poder contrastar con las formas verbales de “vosotros” del español.

Ellos(as)/Ustedes	Aman	Eles(as)/Vocês	Amam
-------------------	------	----------------	------

- Pretérito Imperfecto/Pretérito Imperfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Amaba	Eu	Amava
Tú	Amabas	Tu	Amavas
Él/Ella/Usted	Amaba	Ele(a)/Você	Amava
Nosotros(as)	Amábamos	Nós	Amávamos
Vosotros(as)	Amabais	Vós	Amáveis
Ellos(as)/Ustedes	Amaban	Eles(as)/Vocês	Amavam

- Pretérito Perfecto Simple/Pretérito Perfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Amé	Eu	Amei
Tú	Amaste	Tu	Amaste
Él/Ella/Usted	Amó	Ele(a)/Você	Amou
Nosotros(as)	Amamos	Nós	Amamos
Vosotros(as)	Amasteis	Vós	Amastes
Ellos(as)/Ustedes	Amaron	Eles(as)/Vocês	Amaram

- Pretérito Perfecto Compuesto/Pretérito Perfeito Composto

Español		Portugués ¹⁴⁶	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	He amado	Eu	Tenho amado
Tú	Has amado	Tu	Tens amado
Él/Ella/Usted	Ha amado	Ele(a)/Você	Tem amado
Nosotros(as)	Hemos amado	Nós	Temos amado
Vosotros(as)	Habéis amado	Vós	Tendes amado
Ellos(as)/Ustedes	Han amado	Eles(as)/Vocês	Têm amado

- Pretérito Anterior ¹⁴⁷

- Pretérito Mais Que Perfeito ¹⁴⁸

Español		Portugués	
		Persona	Forma verbal
		Eu	Amara
		Tu	Amaras
		Ele(a)/Você	Amara
		Nós	Amáramos
		Vós	Amáreis

¹⁴⁶ Considerar por supuesto la diferencia de uso que hay a la hora de utilizarse este tipo de estructura compuesta que no tiene en general el mismo sentido de aspectualidad que hay en la compuesta del español.

¹⁴⁷ Se ha decidido no ponerlo aquí ya que no existe en portugués y en español se encuentra en desuso.

¹⁴⁸ En el caso de este tiempo verbal, aunque no exista en español, se ha decidido comentarlo ya que es uno de los que puede ofrecer dificultad al alumno al aprender la L2, porque su forma verbal es idéntica al de otro tiempo verbal en español.

		Eles(as)/Vocês	Amaram
--	--	----------------	--------

- Pretérito Pluscuamperfecto/Pretérito Mais Que Perfeito Composto

Espanñol		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Había amado	Eu	Tinha amado
Tú	Habías amado	Tu	Tinhas amado
Él/Ella/Usted	Había amado	Ele(a)/Você	Tinha amado
Nosotros(as)	Habíamos amado	Nós	Tínhamos amado
Vosotros(as)	Habíais amado	Vós	Tínheis amado
Ellos(as)/Ustedes	Habían amado	Eles(as)/Vocês	Tinham amado

- Futuro/Futuro do Presente

Espanñol		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Amaré	Eu	Amarei
Tú	Amarás	Tu	Amarás
Él/Ella/Usted	Amará	Ele(a)/Você	Amará
Nosotros(as)	Amaremos	Nós	Amaremos
Vosotros(as)	Amaréis	Vós	Amareis
Ellos(as)/Ustedes	Amarán	Eles(as)/Vocês	Amarão

- Futuro Perfecto/Futuro do Presente Composto

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Habré amado	Eu	Terei amado
Tú	Habrás amado	Tu	Terás amado
Él/Ella/Usted	Habrá amado	Ele(a)/Você	Terá amado
Nosotros(as)	Habremos amado	Nós	Teremos amado
Vosotros(as)	Habréis amado	Vós	Tereis amado
Ellos(as)/Ustedes	Habrán amado	Eles(as)/Vocês	Terão amado

- Condicional /Futuro do Pretérito

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Amaría	Eu	Amaria
Tú	Amarías	Tu	Amarias
Él/Ella/Usted	Amaría	Ele(a)/Você	Amaria
Nosotros(as)	Amaríamos	Nós	Amaríamos
Vosotros(as)	Amaríais	Vós	Amaríeis
Ellos(as)/Ustedes	Amarían	Eles(as)/Vocês	Amariam

- **Condicional Perfecto/Futuro do Pretérito**

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Habría amado	Eu	Teria amado
Tú	Habrías amado	Tu	Terias amado
Él/Ella/Usted	Habría amado	Ele(a)/Você	Teria amado
Nosotros(as)	Habríamos amado	Nós	Teríamos amado
Vosotros(as)	Habríais amado	Vós	Teríeis amado
Ellos(as)/Ustedes	Habrían amado	Eles(as)/Vocês	Teriam amado

-SUBJUNTIVO

- **Presente**

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Ame	Eu	Ame
Tú	Ames	Tu	Ames
Él/Ella/Usted	Ame	Ele(a)/Você	Ame
Nosotros(as)	Amemos	Nós	Amemos
Vosotros(as)	Améis	Vós	Améis
Ellos(as)/Ustedes	Amen	Eles(as)/Vocês	Amem

- Pretérito Perfecto/Pretérito Perfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Haya amado	Eu	Tenha amado
Tú	Hayas amado	Tu	Tenhas amado
Él/Ella/Usted	Haya amado	Ele(a)/Você	Tenha amado
Nosotros(as)	Hayamos amado	Nós	Tenhamos amado
Vosotros(as)	Hayáis amado	Vós	Tenhais amado
Ellos(as)/Ustedes	Hayan amado	Eles(as)/Vocês	Tenham amado

- Pretérito Imperfecto/Pretérito Imperfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Amara/se	Eu	Amasse
Tú	Amaras/ses	Tu	Amasses
Él/Ella/Usted	Amara/se	Ele(a)/Você	Amasse
Nosotros(as)	Amáramos/semos	Nós	Amássemos
Vosotros(as)	Amárais/seis	Vós	Amásseis
Ellos(as)/Ustedes	Amaran/amasen	Eles(as)/Vocês	Amassem

- Pretérito Pluscuamperfecto/Pretérito Mais Que Perfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Hubiera/se amado	Eu	Tivesse amado
Tú	Hubieras/ses amado	Tu	Tivesses amado
Él/Ella/Usted	Hubiera/se amado	Ele(a)/Você	Tivesse amado
Nosotros(as)	Hubiéramos/semos amado	Nós	Tivéssemos amado
Vosotros(as)	Hubierais/seis amado	Vós	Tivésseis amado
Ellos(as)/Ustedes	Hubieran/sen	Eles(as)/Vocês	Tivessem amado

- Futuro

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Amare	Eu	Amar
Tú	Amares	Tu	Amares
Él/Ella/Usted	Amare	Ele(a)/Você	Amar
Nosotros(as)	Amáremos	Nós	Amarmos
Vosotros(as)	Amareis	Vós	Amardes
Ellos(as)/Ustedes	Amaren	Eles(as)/Vocês	Amarem

- Futuro Perfecto/Futuro (Composto)

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Hubiere amado	Eu	Tiver amado
Tú	Hubieres amado	Tu	Tiveres amado
Él/Ella/Usted	Hubiere amado	Ele(a)/Você	Tiver amado
Nosotros(as)	Hubiéremos amado	Nós	Tivermos amado
Vosotros(as)	Hubiereis amado	Vós	Tiverdes amado
Ellos(as)/Ustedes	Hubieren amado	Eles(as)/Vocês	Tiverem amado

-IMPERATIVO**-Imperativo Presente**

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Tú	Ama	Tu	Ama
Él/Ella/Usted	Ame	Ele(a)/Você	Ame
Nosotros(as)	Amemos	Nós	Amemos
Vosotros(as)	Amad	Vós	Amáís
Ellos(as)/Ustedes	Amen	Eles(as)/Vocês	Amem

-Imperativo Negativo

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Tú	No Ames	Tu	Não Ames
Él/Ella/Usted	No Ame	Ele(a)/Você	Não Ame
Nosotros(as)	No Amemos	Nós	Não Amemos
Vosotros(as)	No Améis	Vós	Não Ameis
Ellos(as)/Ustedes	No Amen	Eles(as)/Vocês	Não Amem

-FORMAS NO PERSONALES/FORMAS NOMINAIS**- Infinitivo Simple/Infinitivo Impessoal (simples)**

Español	Portugués
Forma verbal	Forma verbal
Amar	Amar

- Infinitivo Compuesto/Infinitivo Impessoal (composto)

Español	Portugués
Forma verbal	Forma verbal
Haber amado	Ter amado

- Infinitivo Pessoal Simples

Espanñol		Portugués	
		Persona	Forma verbal
		Eu	Amar
		Tu	Amares
		Ele(a)/Você	Amar
		Nós	Amarmos
		Vós	Amardes
		Eles(as)/Vocês	Amarem

- Infinitivo Pessoal Composto

Espanñol		Portugués	
		Persona	Forma verbal
		Eu	Ter amado
		Tu	Teres amado
		Ele(a)/Você	Ter amado
		Nós	Termos amado
		Vós	Terdes amado
		Eles(as)/Vocês	Terem amado

- Gerundio/Gerúndio

Español	Portugués
Forma verbal	Forma verbal
Amando	Amando

- Gerundio Compuesto/Gerúndio Composto

Español	Portugués
Forma verbal	Forma verbal
Habiendo amado	Tendo amado

- Participio/Particípio

Español	Portugués
Forma verbal	Forma verbal
Amado	Amado

2-Verbos Regulares em –ER: Verbo modelo: Comer**INDICATIVO****- Presente**

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Como	Eu	Como
Tú	Comes	Tu	Comes
Él/Ella/Usted	Come	Ele(a)/Você	Come
Nosotros(as)	Comemos	Nós	Comemos
Vosotros(as)	Coméis	Vós	Coméis
Ellos(as)/Ustedes	Comen	Eles(as)/Vocês	Comem

- Pretérito Imperfecto/Pretérito Imperfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Comía	Eu	Comia
Tú	Comías	Tu	Comias
Él/Ella/Usted	Comía	Ele(a)/Você	Comia
Nosotros(as)	Comíamos	Nós	Comíamos
Vosotros(as)	Comías	Vós	Comíeis
Ellos(as)/Ustedes	Comían	Eles(as)/Vocês	Comiam

- **Pretérito Perfecto Simple/Pretérito Perfeito**

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	Comí	Eu	Comi
Tú	Comiste	Tu	Comeste
Él/Ella/Usted	Comió	Ele(a)/Você	Comeu
Nosotros(as)	Comimos	Nós	Comemos
Vosotros(as)	Comistes	Vós	Comestes
Ellos(as)/Ustedes	Comieron	Eles(a)/Vocês	Comeram

- **Pretérito Perfecto Compuesto/Pretérito Perfeito Composto**

Español		Portugués	
Persona	Forma verbal	Persona	Forma verbal
Yo	He comido	Eu	Tenho comido
Tú	Has comido	Tu	Tens comido
Él/Ella/Usted	Ha comido	Ele(a)/Você	Tem comido

Nosotros(as)	Hemos comido	Nós	Temos comido
Vosotros(as)	Habéis comido	Vós	Tendes comido
Ellos(as)/Ustedes	Han comido	Eles(as)/Vocês	Têm comido

- **Pretérito Anterior**

- **Pretérito Mais Que Perfeito**

Español		Portugués	
		Persona	Forma Verbal
		Eu	Comera
		Tu	Comeras
		Ele(a)/Você	Comera
		Nós	Comêramos
		Vós	Comêreis
		Eles(as)/Vocês	Comeram

- Pretérito Pluscuamperfecto/Pretérito Mais Que Perfeito Composto

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Había comido	Eu	Tinha comido
Tú	Habías comido	Tu	Tinhas comido
Él/Ella/Usted	Había comido	Ele(a)/Você	Tinha comido
Nosotros(as)	Habíamos comido	Nós	Tínhamos comido
Vosotros(as)	Habíais comido	Vós	Tínheis comido
Ellos(as)/Ustedes	Habían comido	Eles(as)/Vocês	Tinham comido

- Futuro/Futuro do Presente

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Comeré	Eu	Comerei
Tú	Comerás	Tu	Comerás
Él/Ella/Usted	Comerá	Ele(a)/Você	Comerá

Nosotros(as)	Comeremos	Nós	Comerem os
Vosotros(as)	Comeréis	Vós	Comereis
Ellos(as)/Ustedes	Comerán	Eles(as)/Vocês	Comerão

- Futuro Perfecto/Futuro do Presente Composto

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Habré comido	Eu	Terei comido
Tú	Habrás comido	Tu	Terás comido
Él/Ella/Usted	Habrá comido	Ele(a)/Você	Terá comido
Nosotros(as)	Habremos comido	Nós	Teremos comido
Vosotros(as)	Habréis comido	Vós	Tereis comido
Ellos(as)/Ustedes	Habrán comido	Eles(as)/Vocês	Terão comido

- Condicional /Futuro do Pretérito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Comería	Eu	Comeria
Tú	Comerías	Tu	Comerias
Él/Ella/Usted	Comería	Ele(a)/Você	Comeria
Nosotros(as)	Comeríamos	Nós	Comeríamos
Vosotros(as)	Comeríais	Vós	Comeríeis
Ellos(as)/Ustedes	Comerían	Eles(as)/Vocês	Comeriam

- Condicional Perfecto /Futuro do Pretérito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Habría comido	Eu	Teria comido
Tú	Habrías comido	Tu	Terias comido
Él/Ella/Usted	Habría comido	Ele(a)/Você	Teria comido
Nosotros(as)	Habríamos comido	Nós	Teríamos comido

Vosotros(as)	Habríais comido	Vós	Teríeis comido
Ellos(as)/Ustedes	Habrían comido	Eles(as)/Vocês	Teriam comido

-SUBJUNTIVO/CONJUNTIVO

- Presente

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Coma	Eu	Coma
Tú	Comas	Tu	Comas
Él/Ella/Usted	Coma	Ele(a)/Você	Coma
Nosotros(as)	Comamos	Nós	Comamos
Vosotros(as)	Comáis	Vós	Comais
Ellos(as)/Ustedes	Coman	Eles(as)/Vocês	Comam

- Pretérito Perfecto/Pretérito Perfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Haya comido	Eu	Tenha comido

Tú	Hayas comido	Tu	Tenhas comido
Él/Ella/Usted	Haya comido	Ele(a)/Você	Tenha comido
Nosotros(as)	Hayamos comido	Nós	Tenhamos comido
Vosotros(as)	Hayáis comido	Vós	Tenhais comido
Ellos(as)/Ustedes	Hayan comido	Eles(as)/Vocês	Tenham comido

- Pretérito Imperfecto/Pretérito Imperfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Comiera/se	Eu	Comesse
Tú	Comieras/ses	Tu	Comesses
Él/Ella/Usted	Comiera/se	Ele(a)/Você	Comesse
Nosotros(as)	Comiéramos/se mos	Nós	Comêsse mos
Vosotros(as)	Comierais/seis	Vós	Comêsseis
Ellos(as)/Ustedes	Comieran/sen	Eles(as)/Vocês	Comesse m

- Pretérito Pluscuamperfecto/Pretérito Mais Que Perfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Hubiera/se comido	Eu	Tivesse comido
Tú	Hubieras/ses comido	Tu	Tivesses comido
Él/Ella/Usted	Hubiera/se comido	Ele(a)/Você	Tivesse comido
Nosotros(as)	Hubiéramos/semos comido	Nós	Tivéssemos comido
Vosotros(as)	Hubierais/seis comido	Vós	Tivésseis comido
Ellos(as)/Ustedes	Hubieran/sen comido	Eles(as)/Vocês	Tivessem comido

- Futuro

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Comiere	Eu	Comer
Tú	Comieres	Tu	Comeres
Él/Ella/Usted	Comiere	Ele(a)/Você	Comer
Nosotros(as)	Comiéremos	Nós	Comermos s

Vosotros(as)	Comiereis	Vós	Comerdes
Ellos(as)/Ustedes	Comieren	Eles(as)/Vocês	Comerem

- Futuro Perfecto/Futuro (Composto)

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Hubiere comido	Eu	Tiver comido
Tú	Hubieres comido	Tu	Tiveres comido
Él/Ella/Usted	Hubiere comido	Ele(a)/Você	Tiver comido
Nosotros(as)	Hubiéremos comido	Nós	Tivermos comido
Vosotros(as)	Hubiereis comido	Vós	Tiverdes comido
Ellos(as)/Ustedes	Hubieren comido	Eles(as)/Vocês	Tiverem comido

IMPERATIVO

-Imperativo Presente

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Tú	Come	Tu	Come
Él/Ella/Usted	Coma	Ele(a)/Você	Coma

Nosotros(as)	Comamos	Nós	Comamos
Vosotros(as)	Comed	Vós	Coméis
Ellos(as)/Ustedes	Coman	Eles(as)/Vocês	Comam

-Imperativo Negativo

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Tú	No Ames	Tu	Não Ames
Él/Ella/Usted	No Ame	Ele(a)/Você	Não Ame
Nosotros(as)	No Amemos	Nós	Não Amemos
Vosotros(as)	No Améis	Vós	Não Ameis
Ellos(as)/Ustedes	No Amen	Eles(as)/Vocês	Não Amem

□ FORMAS NO PERSONALES/FORMAS NOMINAIS**- Infinitivo Simple/Infinitivo Impessoal (simples)**

Español	Portugués
Forma Verbal	Forma Verbal
Comer	Comer

- **Infinitivo Compuesto/Infinitivo Impessoal (composto)**

Español	Portugués
Forma Verbal	Forma Verbal
Haber comido	Ter comido

- **Infinitivo Pessoal Simples**

Español		Portugués	
		Persona	Forma Verbal
		Eu	Comer
		Tu	Comeres
		Ele(a)/Você	Comer
		Nós	Comeremos
		Vós	Comerdes
		Eles(as)/Vocês	Comerem

- Infinitivo Pessoal Composto

Español		Portugués	
		Persona	Forma Verbal
		Eu	Ter comido
		Tu	Teres comido
		Ele(a)/Você	Ter comido
		Nós	Termos comido
		Vós	Terdes comido
		Eles(as)/Vo cês	Terem comido

- Gerundio/Gerúndio

Español	Portugués
Forma Verbal	Forma Verbal
Comiendo	Comendo

- Gerundio Compuesto/Gerundio Composto

Español		Portugués
Forma Verbal		Forma Verbal
Habiendo comido		Tendo comido

- Participio/Particípio

Español	Portugués
Forma Verbal	Forma Verbal
Comido	Comido

3- Verbos Regulares en IR - Verbo modelo: Partir**-INDICATIVO****- Presente**

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Parto	Eu	Parto
Tú	Partes	Tu	Partes
Él/Ella/Usted	Parte	Ele(a)/Você	Parte
Nosotros(as)	Partimos	Nós	Partimos
Vosotros(as)	Partís	Vós	Partís
Ellos(as)/Ustedes	Parten	Eles(as)/Vocês	Partem

- Pretérito Imperfecto/Pretérito Imperfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Partía	Eu	Partia
Tú	Partías	Tu	Partias
Él/Ella/Usted	Partía	Ele(a)/Você	Partia
Nosotros(as)	Partíamos	Nós	Partíamos
Vosotros(as)	Partíais	Vós	Partíeis
Ellos(as)/Ustedes	Partían	Eles(as)/Vocês	Partiam

- Pretérito Perfecto Simple/Pretérito Perfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Partí	Eu	Parti
Tú	Partiste	Tu	Partiste
Él/Ella/Usted	Partió	Ele(a)/Você	Partiu
Nosotros(as)	Partimos	Nós	Partimos

Vosotros(as)	Partisteis	Vós	Partistes
Ellos(as)/Ustedes	Partieron	Eles(as)/Vocês	Partiram

- Pretérito Perfecto Compuesto/Pretérito Perfeito Composto

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	He partido	Eu	Tenho partido
Tú	Has partido	Tu	Tens partido
Él/Ella/Usted	Ha partido	Ele(a)/Você	Tem partido
Nosotros(as)	Hemos partido	Nós	Temos partido
Vosotros(as)	Habéis partido	Vós	Tendes partido
Ellos(as)/Ustedes	Han partido	Eles(as)/Vocês	Têm partido

- Pretérito Anterior- Pretérito Mais Que Perfeito

Español		Portugués	
		Persona	Forma Verbal
		Eu	Partira
		Tu	Partiras
		Ele(a)/Você	Partira
		Nós	Partíramos
		Vós	Partíreis
		Eles(as)/Vocês	Partiram

- Pretérito Pluscuamperfecto/Pretérito Mais Que Perfeito Composto

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Había partido	Eu	Tinha partido
Tú	Habías partido	Tu	Tinhas partido

Él/Ella/Usted	Había partido	Ele(a)/Você	Tinha partido
Nosotros(as)	Habíamos partido	Nós	Tínhamos partido
Vosotros(as)	Habíais partido	Vós	Tínheis partido
Ellos(as)/Ustedes	Habían partido	Eles(as)/Vocês	Tinham partido

- **Futuro/Futuro do Presente**

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Partiré	Eu	Partirei
Tú	Partirás	Tu	Partirás
Él/Ella/Usted	Partirá	Ele(a)/Você	Partirá
Nosotros(as)	Partiremos	Nós	Partiremos
Vosotros(as)	Partiréis	Vós	Partireis
Ellos(as)/Ustedes	Partirán	Eles(as)/Vocês	Partirão

- Futuro Perfecto/Futuro do Presente Composto

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Habré partido	Eu	Terei partido
Tú	Habrás partido	Tu	Terás partido
Él/Ella/Usted	Habrá partido	Ele(a)/Você	Terá partido
Nosotros(as)	Habremos partido	Nós	Teremos partido
Vosotros(as)	Habréis partido	Vós	Tereis partido
Ellos(as)/Ustedes	Habrán partido	Eles(as)/Vocês	Terão partido

- Condicional /Futuro do Pretérito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Partiría	Eu	Partiria
Tú	Partirías	Tu	Partirias
Él/Ella/Usted	Partiría	Ele(a)/Você	Partiria

Nosotros(as)	Partiríamos	Nós	Partiríamos
Vosotros(as)	Partiríais	Vós	Partiríeis
Ellos(as)/Ustedes	Partirían	Eles(as)/Vocês	Partiriam

- Condicional Perfecto/Futuro do Pretérito Composto

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Habría partido	Eu	Teria partido
Tú	Habrías partido	Tu	Terias partido
Él/Ella/Usted	Habría partido	Ele(a)/Você	Teria partido
Nosotros(as)	Habríamos partido	Nós	Teríamos partido
Vosotros(as)	Habríais partido	Vós	Teríeis partido
Ellos(as)/Ustedes	Habrían partido	Eles(as)/Vocês	Teriam partido

-SUBJUNTIVO**- Presente**

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Parta	Eu	Parta
Tú	Partas	Tu	Partas
Él/Ella/Usted	Parta	Ele(a)/Você	Parta
Nosotros(as)	Partamos	Nós	Partamos
Vosotros(as)	Partáis	Vós	Partais
Ellos(as)/Ustedes	Partan	Eles(as)/Vocês	Partam

- Pretérito Perfecto/Pretérito Perfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Haya partido	Eu	Tenha partido
Tú	Hayas partido	Tu	Tenhas partido
Él/Ella/Usted	Haya partido	Ele(a)/Você	Tenha partido

Nosotros(as)	Hayamos partido	Nós	Tenhamos partido
Vosotros(as)	Hayáis partido	Vós	Tenhais partido
Ellos(as)/Ustedes	Hayan partido	Eles(as)/Vocês	Tenham partido

- Pretérito Imperfecto/Pretérito Imperfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Partiera/se	Eu	Partisse
Tú	Partiras/ses	Tu	Partisses
Él/Ella/Usted	Partiera/se	Ele(a)/Você	Partisse
Nosotros(as)	Partiéramos/sem os	Nós	Partíssem os
Vosotros(as)	Partierais/seis	Vós	Partísseis
Ellos(as)/Ustedes	Partieran/sen	Eles(as)/Vocês	Partíssem

- Pretérito Pluscuamperfecto/Pretérito Mais Que Perfeito

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Hubiera/se partido	Eu	Tivesse partido
Tú	Hubieras/ses partido	Tu	Tivesses partido
Él/Ella/Usted	Hubiera/se partido	Ele(a)/Você	Tivesse partido
Nosotros(as)	Hubiéramos/semos partido	Nós	Tivéssemos partido
Vosotros(as)	Hubierais/seis partido	Vós	Tivésseis partido
Ellos(as)/Ustedes	Hubieran/sen partido	Eles(as)/Vo cês	Tivessem partido

- Futuro

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Partiere	Eu	Partir
Tú	Partieres	Tu	Partires
Él/Ella/Usted	Partiere	Ele(a)/Você	Partir

Nosotros(as)	Partiéremos	Nós	Partirmos
Vosotros(as)	Partiereis	Vós	Partirdes
Ellos(as)/Ustedes	Partieren	Eles(as)/Vocês	Partirem

- Futuro Perfecto o Compuesto/Futuro (Composto)

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Yo	Hubiere partido	Eu	Tiver partido
Tú	Hubieres partido	Tu	Tiveres partido
Él/Ella/Usted	Hubiere partido	Ele(a)/Você	Tiver partido
Nosotros(as)	Hubiéremos partido	Nós	Tivermos partido
Vosotros(as)	Hubiereis partido	Vós	Tiverdes partido
Ellos(as)/Ustedes	Hubieren partido	Eles(as)/Vocês	Tiverem partido

-IMPERATIVO**-Imperativo Presente**

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Tú	Parte	Tu	Parte
Él/Ella/Usted	Parta	Ele(a)/Você	Parta
Nosotros(as)	Partamos	Nós	Partamos
Vosotros(as)	Partid	Vós	Parti
Ellos(as)/Ustedes	Partan	Eles(as)/Vocês	Partam

-Imperativo Negativo

Español		Portugués	
Persona	Forma Verbal	Persona	Forma Verbal
Tú	No Partas	Tu	Não Parta
Él/Ella/Usted	No Parta	Ele(a)/Você	Não Partas
Nosotros(as)	No Partamos	Nós	Não Partamos

Vosotros(as)	No Partáis	Vós	Não Partais
Ellos(as)/Ustedes	No Partan	Eles(as)/Vocês	Não Partam

→FORMAS NO PERSONALES/FORMAS NOMINAIS

- Infinitivo Simple/Infinitivo Impessoal (simples)

Español	Portugués
Forma Verbal	Forma Verbal
Partir	Partir

- Infinitivo Compuesto/Infinitivo Impessoal (composto)

Español	Portugués
Forma Verbal	Forma Verbal
Haber partido	Ter partido

- Infinitivo Pessoal Simples

Español		Portugués	
		Persona	Forma Verbal
		Eu	Partir
		Tu	Partires

		Ele(a)/Você	Partir
		Nós	Partirmos
		Vós	Partirdes
		Eles(as)/Vo cês	Partirem

- Infinitivo Pessoal Composto

Español		Portugués	
		Persona	Forma Verbal
		Eu	Ter partido
		Tu	Teres partido
		Ele(a)/Você	Ter partido
		Nós	Termos partido
		Vós	Terdes partido
		Eles(as)/Vo cês	Terem amado

- Gerundio/Gerúndio

Español	Portugués
Forma Verbal	Forma Verbal
Partiendo	Partindo

- Gerundio Compuesto/Gerúndio Composto

Español	Portugués
Forma Verbal	Forma Verbal
Habiendo partido	Tendo partido

- Participio/Particípio

Español	Portugués
Forma Verbal	Forma Verbal
Partido	Partido

TABLA 2 - LA FORMA VERBAL -RA EN ACTOS DEL HABLA

Tabla de creación propia elaborada a partir de las obras de “Actos de habla de la lengua española (repertorio)” de Fernández Cinto (1991) y “Repertorio de funciones comunicativas” Gelabert et al (1996) para visualizar ejemplos donde aparece la forma verbal *-ra* usada en español en los actos de habla en contraste portugués-español e identificar los casos en que su uso podría ser factible de ocasionar problemas de dificultad, errores o interferencia de la LM y así cotejar los verbos como falsos amigos estructurales.

Se usará para actividades propuestas en el capítulo 9.

Actos de habla	Uso de <i>-ra</i> y/o <i>-se</i> (español)	Uso de <i>-ra</i> y/o <i>-sse</i> (portugués)	Dificultad
Presentar algo o alguien	<i>Quisiera presentarte...</i>	<i>Queria apresentar-te/lhe...</i> <i>Apresento-te/lhe...</i>	sí
Sugerir algo a alguien	<i>¿Y si fuéramos al cine?</i>	<i>E se fôssemos ao cinema? /E se a gente fosse ao cinema?</i> (Br) ¹⁴⁹	
Conversar: pedir, tomar, mandar, dar y rechazar la palabra	<i>Yo quisiera decir...</i>	<i>Eu queria dizer...</i> (<i>Gostaria de dizer...</i>)	sí
Prometer/ofrecer: aceptar o declinar una proposición	<i>No hacía falta que se molestara/se...</i>	<i>Não tinha necessidade que se incomodasse /preocupasse...</i> <i>Não precisava se preocupar/incomodar.</i> .. (*) ¹⁵⁰	sí

¹⁴⁹ Se buscó aquí que las frases estuviesen en portugués *standard* para así poder abarcar ejemplos tanto de la variante brasileña como europea. Y se marca con (Br) los casos específicos de Brasil, y (Pt) los usos del portugués europeo.

¹⁵⁰ Los casos marcados con asterisco son de uso más coloquial y común. De hecho, algunas estruturas em *-sse* en português resultam a veces muy formales o requintadas. Lo mismo ocurre con algunos casos en español (como en “*Si fueras tan amable de ayudarme*” en lugar de “*¿Podía ayudarme?*”).

Suplicar	<i>Por lo que más quieras, ten un poco de paciencia.</i>	<i>Pelo que mais queres, tem um pouco de paciência. Pelo amor de Deus, tem um pouco de paciência. (*)</i>	sí
Ordenar/prohibir/ permitir: dar indicaciones (según las diferentes circunstancias)	<i>Con Iberia ya hubiera llegado. (publicidad de carretera)</i>	<i>Com a Iberia já tinha/teria chegado.</i>	sí
Aconsejar/ recomendar/ dar/sugerir, aconsejar/ desaconsejar	<i>Si estuviera en tu lugar (yo en tu lugar), no lo haría. Si fuera tú, no lo haría. ¿Y si vinieras cuanto antes?</i>	<i>Se estivesse no teu lugar (eu, em teu lugar), não o faria. /Se estivesse no seu lugar... Se fosse você, não o faria. / Se eu se fosse a ti, não o faria... (Pt) E se viesses o quanto antes?</i>	
Acordarse u olvidarse por sí mismo	<i>Lo recuerdo como si lo viera. Se me figura que estás desmemoriado, eso fue el año pasado.</i>	<i>Lembro como se o visse. Acho que estás sem memória/esquecido, isso foi ano passado.</i>	
Expresión de ignorancia, de desconocimiento: extrañeza a una noticia (como respuesta a un hecho presentado como verdadero/ preguntas concretas)	<i>Nunca me lo hubiera creído. Nunca me lo hubiera planteado.</i>	<i>Nunca teria acreditado. Nunca teria/tinha pensado nisso.</i>	sí
Juzgar a algo/ alguien	<i>Si no hubiera ido, no habría perdido nada</i>	<i>Se não tivesse ido, não tinha/teria perdido nada.</i>	
Como expresar la condición y las hipótesis	<i>Si fuera rico daría la vuelta al mundo. Si hubiéramos salido por la tarde, hubiéramos encontrado más coches. Incluso aunque me lo repitiera hasta la saciedad no me lo</i>	<i>Se fosse rico daria a volta ao mundo. Se tivéssemos saído à tarde, tínhamos/teríamos encontrado mais carros. Inclusive, ainda que repetisse até cansar não</i>	Sí en algunos casos

	<i>creería/dudo que me lo creyera. Aunque se volviera loca, continuaría queriéndola. Si hubiéramos llamado al guardia... Si yo hubiera estado allí... Si usted hubiera venido...</i>	<i>acreditaria/duvido que acreditasse. Mesmo que ela ficasse louca, continuaria amando-a. Se tivéssemos chamado o guarda... Se eu tivesse estado ali... Se você tivesse vindo...</i>	
Como expresar la finalidad	<i>Le llamó para que viniera/se. Se lo explicó de modo que lo entendiera.</i>	<i>Chamou-lhe para que viesse. Explicou de modo que o entendesse.</i>	
Como expresar la oposición-concesión	<i>Aunque te hubieras vestido de astronauta, te hubiera reconocido. Aunque fuera el único hombre sobre la tierra, no me casaría con él.</i>	<i>Mesmo que você tivesse se vestido de astronauta, tinha/teria lhe reconhecido. Ainda que fosse o único homem sobre a face da terra, não me casaria com ele.</i>	
Recibir a alguien	<i>Siéntase como si estuviera en su propia casa</i>	<i>Sinta-se como se estivesse em sua própria casa.</i>	
Excusarse/desculparse pidiendo tiempo	<i>Si tuviera la amabilidad de esperar, ahora estoy ocupado.</i>	<i>Se tiver a amabilidade de esperar, agora estou ocupado. (* Se puder fazer o favor de esperar, agora estou ocupado.</i>	sí
Contestar a una presentación	<i>¡Me han hablado tanto de ti que es como si te conociera de toda la vida!</i>	<i>Já me falaram¹⁵¹ tanto de você que e como se lhe conhecesse há muito tempo.</i>	
Rechazar una invitación	<i>Me hubiera encantado haber podido aceptar su invitación. Muchas gracias por su invitación. Me hubiera gustado ir ¡Qué más quisiera yo!</i>	<i>Gostaria de ter podido aceitar o seu convite. Muito obrigado(a) pelo convite. Gostaria de ter ido. Que mais quisera (eu)! (* Quem me dera!</i>	Sí en algunos casos

¹⁵¹ El alumno puede pensar que esta forma en *-ram* es la forma que se trata aquí. Cabe al profesor llamar su atención y comparar la escrita de esta (en Pretérito Perfeito Simples) con la de Pretérito mais que perfeito Simple y explicar que no corresponden para que no se confundan.

	<i>Quisiera poder aceptar su invitación, pero...</i>	<i>Queria poder aceitar o seu convite mas...</i>	
Rechazar un ofrecimiento	<i>Me sabría mal que vd. se ofendiera, pero... Si me lo hubiera dicho antes, pero es... ¡Sólo faltaría que tú tuvieras que [...] - enfático</i>	<i>Eu sentiria/lamentaria muito se você se ofendesse mas... Se tivesse dito antes, mas é... Era só o que faltava, que tivesse que [...]</i>	
Pedir ayuda	<i>Si fueras tan amable de ayudarme... ¿Y si hicieras algo por mí? Si fuera vd. tan amable, ¿podría [...]?</i>	<i>Seria tão amável em ajudar-me.../Por gentileza, poderia ajudar-me... E se fizesses algo por mim? Se fosse tão amável, poderia [...] – tom irônico.</i>	
Ofrecer ayuda y apoyo	<i>Si usted quisiera, yo podría ayudarle. Quiero que sepas que puedes pedirme lo que quieras.</i>	<i>Se o senhor/a senhora quiser, eu poderia/posso lhe ajudar.¹⁵² Quero que (você) saiba que pode me pedir o que quiser.</i>	sí
Recusar una oferta de ajuda	<i>Sólo faltaría que tú tuvieras que hacerlo por mí. No, gracias, pero le estaré tan agradecido como si lo hubiera hecho.</i>	<i>Era só o que faltava, que você tivesse que fazer isso por mim. Não, obrigado(a). Mas estarei (estar-lhe-ei) tão agradecido como se você (o) tivesse feito.</i>	
Pedir/Marcar hora	<i>Quisiera mantener una entrevista con [...] – formal Quisiera concertar una cita con usted - formal</i>	<i>Queria marcar uma entrevista com... Queria marcar uma entrevista com o senhor/a senhora.</i>	sí
Aceptar o conceder una hora	<i>Vente cuando quieras</i>	<i>Vem quando quiseres. Venha quando quiser.</i>	sí

¹⁵² En los casos en que en español aparecía la forma “usted” se puso aquí como correspondencia “senhor”/ “senhora”; y para “tú” la forma “você” excepto en los casos en que se quería dejar constancia de alguna forma verbal usada en una forma de tratamiento u otra (por ejemplo en “Vem quando quiseres”./Venha quando quiser” para que el alumno visualice el uso de las desinencias).

Rechazar o no conceder una hora	<i>Si fuera a otra hora... Ya sabe usted que me hubiera gustado, pero...</i>	<i>Se fosse em outra hora... O senhor/a senhora já sabe que eu teria gostado, mas...</i>	sí
Agradecer	<i>Quisiera agradecerle/darte las gracias...</i>	<i>Queria agradecer-lhe</i>	sí
Desear buena suerte a alguien	<i>¡Dios quiera que todo te salga bien!</i>	<i>Deus queira que tudo dê certo para você.</i>	
Pedir disculpas a alguien	<i>Desearía que olvidaras lo sucedido. ¿Podrías hacer como si no lo hubiera visto? Quisiera que usted hiciera el favor de excusarme con [...]</i>	<i>Gostaria que você esquecesse o que aconteceu. Podia fazer de conta que não o viu?/que não viu nada? Queria que você fizesse o favor de desculpar-me com [...]</i>	Sí en algunos casos

TABLA 3 - “Armadillas de la lengua español”

Tabla de creación propia hecha a partir del libro “*Armadilhas da língua espanhola: “falsos amigos” – convergências – divergências – ambiguidades – equívocos*” de Masip (2013).

Para ello, a partir del listado portugués/español que trae la obra, se hace un inventario de verbos a partir de la selección de aquellos que se considera que pueden ser más relevantes en contraste portugués-español teniendo en cuenta el contexto del alumando propuesto para la investigación.

Se hacen distintas observaciones en cuanto al uso de determinados verbos en contraste portugués-español. Y se usan algunas siglas para la clasificación: P para parónimas, H para Homónimas y E para Equivalentes como las que utiliza el autor.

Se usará para actividades propuestas en el capítulo 9.

	Portugués	Español	Clasificación
1	abonar /abonáR/ vb. (depositar fiança)	abonar /abonáR/ vb. (depositar fiança, adubar)	H
2	abrumar /abrumáR/ vb. (cobrir ou encher de bruma, tornar escuro ou sombrio; tornar aprensivo, triste, melancólico)	abrumar /abrumáR/ vb. (causar preocupação, causar grande incômodo, constranger alguém com excesso de elogios e atenções)	H
3	aceitar /aseitáR/ vb.	aceitar /aθeitáR/ vb.	P

	(consentir, concordar, conformarse, assumir obrigação, consentir, acolher)	(lubrificar ou temperar com óleo ou azeite)	
4	acenar /asenáR/ vb. (fazer um gesto)	cenar /θenáR/ vb. (jantar)	P
5	aclarar /aklaráR/ vb. (esclarecer, elucidar, tornar claro, clarificar, purificar)	aclarar /aklaráR/ vb. (esclarecer, elucidar, tornar claro, clarificar, purificar, tornar mais rala uma matéria espesa, diminuir o sabão da água, processo de desaparecimento das nuvens do céu, processo que torna a voz mais perceptível)	H
6	acontecer /akoNteséR/ vb. (suceder, passar, ocorrer, ser ou constituir fato de importância na vida social)	acontecer /akoNteθéR/ vb. (suceder, passar, ocorrer)	P
7	acordar /akoRdáR/ vb. (despertar, concordar, animar, avivar. suscitar, harmonizar, trazer à memória, conciliar)	acordar /akoRdáR/ vb. (despertar concordar, animar, avivar. suscitar, harmonizar, trazer à memória, conciliar, conceder)	H
8	acostar /akoStáR/ vb. (encostar, juntar, arrimar, aproximar-se até tocar, aproximar-se da costa,	acostar /akostáR/ vb. (encostar, juntar, arrimar, aproximar-se até tocar, aproximar-se da costa,	P

	apoiar-se, basear-se, procurar amparo ou auxílio, recostar-se, deitar)	apoiar-se, basear-se, recostar-se, deitar, aferir uma balança)	
9	acreditar /akreditáR/ vb. (dar crédito, crer, conceder reputação, conferir poderes, julgar, achar)	acreditar /akreditáR/ vb. (dar crédito, crer, conceder reputação, conferir poderes, julgar, achar)	E
10	acusar /akuzáR/ vb. (imputar alguém)	acusar /akusáR/ vb. (imputar alguém, sentir)	P
11	adiantar /adiaNtáR/ vb. (avançar, fazer avançar, progredir, mover para frente, acelerar, apressar, antecipar, precipitar-se, pagar com antecedência, emprestar, compensar)	adelantar /adelaNtáR/ vb. (avançar, fazer avançar, progredir, mover para frente, acelerar, apressar, ultrapassar)	P
12	adobar /adobáR/ vb. (fazer adobes com argila crua)	adobar /adobáR/ vb. (temperar a comida, curtir peles)	H
13	afanar /afanáR/ vb. (obter com afã)	afanar /afanáR/ vb. (obter com afã)	H
14	afincar /afiNkár/ vb. (fincar, plantar de estacas, fixar a vista, fitar, teimar, insistir) fincar /fiNkár/ vb. (cravar, pôr, enraizar, fixar, ficar	afincar /afiNkár/ vb. (fincar, arraigar, estabelecer-se num determinado lugar, fixar-se) fincar /fiNkár/ vb. (adquirir propriedades)	H

	firme ou imóvel, teimar, insistir)		
15	agasalhar /agazałáR/ vb. (abrigar, proteger do frio, albergar, cobrir, abafar, acolher de modo especial)	agasajar /agasaxáR/ m. (homenagear, acolher de modo especial, hospedar, aposentar)	P
16	airar /airáR/ vb. (tomar ar, refrescar-se)	airar /airáR/ vb. (irritar, mover a ira, agitar, alterar violentamente)	H
17	alagar /alagáR/ vb. (inundar, encher d'água)	halagar /alagáR/ vb. (elogiar, adular)	P
18	alargar /alaRgáR/ vb. (tornar largo, afrouxar, despertar, ampliar, aumentar, gastar largamente, prolongar-se, estender-se, alastrar-se, propagarse)	alargar /alaRgáR/ vb. (tornar largo, afrouxar, despertar, ampliar, aumentar, gastar largamente, prolongar-se, estender-se, alastrar-se, propagarse)	E
19	aleijar /aleizáR/ vb. (causar aleijão, deformar, mutilar, estropiar, magoar muito, deturpar, adulterar, causar prejuízo financeiro, machucar ligeiramente)	alejjar /alexáR/ vb. (distanciar, afastar, ficar longe)	P
20	alinhar /alipáR/ vb. (perfilar)	aliñar /alipáR/ vb. (temperar)	P
21	alternar /aLteRnáR/ vb. (revezar)	alternar /alteRnáR/ vb. (revezar, conviver com diversas pessoas)	P

22	amassar /amasáR/ vb. (sovar, misturar, mesclar, machucar, amarrotar, amarfanhar, esmagar, pisar, vencer, juntar, amearhar, bolinar, estragar)	amasar /amasáR/ vb. (sovar, misturar, mesclar, machucar, amarrotar, amarfanhar, esmagar, pisar, vencer, juntar, amearhar, massagear, friccionar, construir, amearhar)	P
23	apanhar /apañáR/ vb. (colher, recolher, tomar, pegar, segurar, agarrar, levantar do chão, caçar ou pescar, embarcar, apossar-se, roubar, contrair uma doença, ser atingido, receber, sofrer, tomar, levar, conseguir, ser derrotado, receber uma surra)	apañar /apañáR/ vb. (colher, recolher, tomar, segurar, agarrar, levantar do chão, enfeitar-se, arrumar-se, consertar)	P
24	apagar /apagáR/ vb. (interromper, fazer cessar, extinguir o fogo, desmanchar, aplacar, desvanecer, desbotar, fazer perder os sentidos, matar, perder o ânimo, adormecer)	apagar /apagáR/ vb. (interromper, fazer cessar, extinguir o fogo, desmanchar, desbotar)	H
25	aperrear /apeReáR/ vb. (jogar perros [cães] contra alguém, apoquentar, fazer sofrer, causar preocupação)	aperrear /apereáR/ vb. (jogar perros [cães] contra alguém, ofender gravemente)	P
26	aporrear /apoReáR/ vb. (bater, espancar, apoquentar, domar mal um cavalo)	aporrear /aporeáR/ vb. (bater com uma porra [porrete, cacete, pau], golpear violentamente de	P

		qualquer jeito, importunar, incomodar, afugentar as moscas, preparar um guisado, ficar muito atarefado)	
27	aprazar /aprazáR/ vb. (marcar, determinar tempo, convocar para ocasião prefixada, designar, fixar, delimitar prazo)	aplazar /aplaθáR/ vb. (marcar, determinar tempo, convocar para ocasião prefixada, designar, fixar, delimitar prazo, adiar, retardar, diferir, viver em concubinato)	P
28	apurar /apuráR/ vb. (lavar, afinar, juntar dinheiro, cobrar, acelerar, purificar, esmerar-se)	apurar /apuráR/ vb. (purificar, santificar, aproveitar ao máximo, ficar preocupado, apressar)	H
29	arengar /areNgáR/ vb. (discutir, disputar)	arengar /areNgáR/ vb. (discursar)	H
30	arrancar /aRaNkáR/ vb. (tirar, extrair, desprender da terra, puxar, extinguir, destruir, exterminar, erradicar, despertar, provocar, suscitar, desferir, separar, afastar, desviar, obter, conseguir com insistência, retirar, extirpar, erguer, avançar com ímpeto, iniciar, partir, fugir, libertar-se)	arrancar /araNkáR/ vb. (tirar, extrair, desprender da terra, puxar, conseguir com insistência, conseguir com astúcia, escarrar, retirar, extirpar, avançar com ímpeto, partir, fugir, libertar-se, iniciar, começar inesperadamente, provir, originar-se)	P

31	arreglar /aRegláR/ vb. (ajustar, combinar, consertar, pôr em ordem assuntos ou negócios)	arreglar /aregláR/ vb. (reduzir ou sujeitar à regra, compor, consertar, acicalar, engalantar, castrar, capar, ajustar, compor, arrumar)	P
32	arrojar /aRozáR/ vb. (lançar)	arrojar /aroxáR/ vb. (lançar, vomitar)	P
33	assestar /aseStáR/ vb. (apontar, dirigir)	asestar /asestáR/ vb. (apontar, dirigir, descarregar)	P
34	atracar /atrakáR/ vb. (aportar um navio)	atracar /atrakáR/ vb. (aportar um navio, assaltar, fartar-se)	H
35	azarar /azaráR/ vb. (transmitir má sorte, dar encima, tentar aproximação com alguém, insinuar interesse amoroso, flertar)	azarar /aθaráR/ vb. (ficar aturdido, perturbado, envergonhado; estragar [jogo])	P
36	borrar /boRáR/ vb. (sujar, enodoar, riscar, pintar grosseiramente, sujar-se com fezes)	borrar /boráR/ vb. (sujar, enodoar, riscar, pintar grosseiramente, sujar-se com fezes, apagar)	P
37	botar /botáR/ vb. (bater a bola contra uma superfície, lançar fora, vestir, calçar, pôr, preparar, arranjar, estabelecer, montar, guardar, depositar, declarar,	botar /botáR/ f. (bater a bola contra uma superfície, lançar fora, dispensar, lançar um barco à água, mudar, pular)	H

	proclamar, iniciar, despedida [expressão])		
38	brincar /briNkáR/ f. (divertir-se)	brincar /briNkáR/ f. (saltar, pular)	H
39	cabrear-se /kabreáRsi/vb. (empinar-se)	cabrearse /kabreáRse/ vb. (ficar bravo, irado)	P
40	cachear /kafeáR/ vb. (cobrir-se de cachos [vegetais], espigar [o arroz], tornar-se cacheado [o cabelo])	cachear /katfeár/ vb. (revistar com o fim de achar objetos suspeitos)	P
41	calar /kaláR/ vb. (deixar de falar, não dizer, ocultar, impor silêncio) calhar /kaháR/ (encaixar, ajustar, convir, ser oportuno, coincidir)	calar /kaláR/ vb. (ficar empapado, ficar ensopado, ficar encharcado, atravessar ou furar um objeto, atingir um navio certa profundidade na água, captar algo implícito) callar /kaháR/ (deixar de falar, não dizer, ocultar, impor silêncio)	H
42	caldear /kaldeáR/ vb. (tornar incandescente, soldar, ligar, converter em calda ou massa, mestiçar, tomar caldo)	caldear /kaldeáR/ vb. (tornar incandescente, aquecer, excitar, animar, estimular)	P
43	cancelar /kaNseláR/ f.	cancelar /kaNθeláR/ f.	H

	(apagar, inutilizar, anular, fechar, concluir, excluir, suprimir, eliminar)	(fechar, concluir, quitar)	
44	cantar /kaNtáR/ vb. (entoar uma melodia, cortejar)	cantar /kaNtáR/ vb. (entoar uma melodia, confessar)	H
45	cascar /kaSkáR/ vb. (tirar a casca, descascar, aplicar pancadas, dirigir palavras amargas)	cascar /kaskáR/ vb. (quebrar, bater, encher a paciência de alguém [expressão], insistir, perder a saúde)	P
46	chutar /ʃutáR/ vb. (bater na bola, blefar, maltratar)	chutar /tʃutáR/ vb. (bater na bola)	P
47	cobrar /kobráR/ vb. (reclamar uma dívida qualquer)	cobrar /kobráR/ vb. (reclamar uma dívida em dinheiro)	H
48	colar /koláR/ vb. - m. (grudar, filar, receber um grau acadêmico, enfeite de pescoço)	colar /koláR/ vb. (blanquear, enganar, furar fila) collar m. (enfeite de pescoço)	H
49	colher /kólÉR/ vb.- f. (pegar, segurar, agarrar, tomar, colheitar, pá de pedreiro, talher para sorver líquidos)	coger /koxÉR/ vb. (pegar, segurar, agarrar, tomar, colheitar)	P
50	contestar /koNteStáR/ vb. (criticar, discordar)	contestar /koNtestáR/ vb. (responder)	P

51	curtir /kuRtíR/ vb. (trabalhar o couro, sofrer, aguentar, suportar, assimilar as durezas da vida, desfrutar, aproveitar)	curtir /kuRtíR/ vb. (trabalhar o couro, sofrer, aguentar, suportar, assimilar as durezas da vida, bronzear-se)	H
52	danar /danáR/ vb. (causar dano, perverter, amaldiçoar, condenar, dar-se mal)	dañar /daɲáR/ vb. (causar dano)	P
53	dançar /daNsáR/ vb. (bailar, sair prejudicado)	danzar /danθáR/ vb. (bailar)	P
54	decorar /dekoráR/ vb. (enfeitar, ajeitar, embelezar um ambiente, aprender de cor)	decorar /dekoráR/ vb. (enfeitar, ajeitar, embelezar um ambiente)	H
55	defraudar /defraudáR/m. (burlar o Tesouro Público, sonegar impostos, desviar recursos, iludir, desenganar)	defraudar /defraudáR/ m. (burlar o Tesouro Público, sonegar impostos, desviar recursos, iludir, desenganar)	E
56	desabrochar /dezabrojãR/vb. (despertar, abrir, desenvolver-se, crescer, manifestar-se, soltar-se, romper)	desabrochar /desabrotʃãR/vb. (desafivelar, esamarrar, desatacar, desabotoar, abrir, manifestar em confiança um segredo)	P
57	desenvolver /dezeNvoLvÉR/vb. (promover o crescimento como um todo, pôr em prática, empregar, dar	desenvolver /deseNbolbéR/vb. (promover o crescimento como um todo, decifrar,	P

	origem, originar, gerar, produzir, desembrulhar)	descobrir, sair de uma dificuldade, agir com habilidade, desembrulhar)	
58	desgravar /deSgraváR/vb. (desfazer uma gravação)	desgravar /desgrabáR/ vb. (abater imposto)	P
59	desligar /deSligáR/ vb. (separar, desatar, desprender, soltar, apartar, despedir, demitir, exonerar, interromper a alimentação elétrica de um aparelho, desobrigar, libertar, sair da realidade)	desligar /desligáR/ vb. (separar, desatar, desprender, soltar, dispensar de vínculos eclesiásticos)	P
60	desmanchar /deSmaNfjáR/vb. (desfazer, desarmar, destruir, demolir, desfazer, abater-se, elogiar [expressão])	desmanchar /desmaNtjáR/vb. (tirar as manchas, limpar)	P
61	despegar /deSpegáR/ vb. (desunir, separar, despregar, desgrudar, tornar menos afeiçoado, afastar)	despegar /despegáR/ vb. (desunir, separar, despregar, desgrudar, tornar menos afeiçoado, afastar, decolar)	P
62	despejar /deSpezár/ vb. (esvaziar, desobstruir, desalojar um inquilino)	despejar /despexár/ vb. (separar uma incógnita, desocupar, esclarecer algo, ficar límpido ou sem nuvens [céu], jogar longe uma bola [esportes], ficar esperto)	P
63	despistar /deSpiStár/ vb.	despistar /despistár/ m.	P

	(desorientar, desnortear, iludir)	(desorientar, desnortear, iludir, desligar)	
64	desplumar /deSplumáR/ vb. (tirar as plumas, tirar as penas)	desplumar /desplumáR/ vb. (tirar as plumas, tirar as penas) desplomar /desplomáR/ vb. (perda do prumo, perda da posição vertical, cair, desabar)	P
65	desquitar /deSkítáR/ vb. (separar, desmamar, destetar, desobrigar, libertar, vingar-se)	desquitar /deskitáR/ vb. (restaurar uma perda, vingar-se)	P
66	destelhar /deSteÁáR/ vb. (arriar o telhado)	destellar /desteÁáR/ vb. (brilhar)	P
67	discar /diSkáR/ vb. (pressionar cada uma das teclas de um telefone)	discar /diskáR/ vb. (pressionar cada uma das teclas de um telefone)	P
68	embalar /eNbaláR/ vb. (acelerar, acondicionar pacotes, balançar a criança, imprimir movimento ritmado ao balançar, entreter, iludir, encantar, acarinhar, afagar, impulsionar, carregar uma arma com bala)	embalar /eNbaláR/ vb. (acelerar, fazer balas de peixe, espantar os peixes, golpear o fundo da barca, deixar-se levar por um afã, colocar balas sem pólvora num canhão)	H
69	embolar /eNboláR/ vb.	embolar /eNboláR/ vb.	H

	(pôr bolas nos cornos de um touro, cair rolando)	(pôr bolas nos cornos de um touro)	
70	empanar /eNpanáR/ vb. (envolver em pano, esconder, encobrir, ocultar, tirar o brilho; deslustrar, macular, escurecer, turvar, impedir, embaraçar, obstar, envolver em pão)	empanar /eNpanáR/ vb. (envolver em pão, semear de trigo as terras, granar a messe)	H
71	emperrar /eNpeRáR/ vb. (mostra obstinação, travar, bloquear, não ceder)	emperrar /emperáR/ vb. (mostrar obstinação)	P
72	empinar /eNpináR/ vb. (erguer, fazer subir, ensoberbecer-se, beber)	empinar /eNpináR/ vb. (erguer, fazer subir, ensoberbecer-se, beber)	H
73	encarar /eNkaráR/ vb. (fitar, enfrentar, analisar, desafiar)	encarar /eNkaráR/ vb. (fitar, enfrentar, analisar)	H
74	encontrar /eNkoNtráR/vb. (descobrir, deparar, achar, detectar, atinar, ir ao encontro de, chegar, unir, chocar-se, compensar)	encontrar /eNkoNtráR/ vb. (descobrir, deparar, achar [também no sentido de “opinar”], detectar, atinar, ir ao encontro de, chegar, unir, chocar-se, compensar)	H
75	endereçar /eNderesáR/vb. (enviar algo para determinado endereço)	enderezar /eNdereθáR/ vb. (endireitar algo torto)	P
76	enfeitar /eNfeitáR/ vb.	afeitar /afeitáR/ vb.	P

	(adornar, dar boa aparência, pôr farpas em touros)	(adornar, dar boa aparência, barbear, esquilar cavalos, recortar ramos e folhas de uma planta, cortar os extremos dos chifres dos touros)	
77	engrossar /eNgrosáR/ vb. (aumentar em quantidade, massa ou volume tornar mais numeroso, multiplicar, tratar as terras para que se tornem mais férteis, lisonjear [expressão], perder a paciência, ficar irado, alterar-se)	engrosar /eNgrosáR/ vb. (aumentar em quantidade, massa ou volume. tornar mais numeroso, multiplicar, tratar as terras para que se tornem mais férteis)	H
78	enrolar /eNRoláR/ vb. (dobrar em rolo, envolver, cingir, embrulhar, esconder, ocultar, expor de maneira confusa, confundir, enganar)	enrolar /eNroláR/ vb. (alistar-se no Exército, na Marinha ou na Aeronáutica)	P
79	ensinar /eNsináR/ vb. (transmitir conhecimentos, indicar)	enseñar /eNsepáR/ vb. (transmitir conhecimentos, indicar, mostrar)	P
80	entornar /eNtoRnáR/ vb. (despejar, servir, derramar, verter, virar, desbordar)	entornar /eNtoRnáR/ vb. (entreabrir, encostar, deixar uma pequena abertura)	H
81	escalar /eSkaláR/ vb. (subir, ascender, superar obstáculos para chegar a um lugar mais alto,	escalar /eskaláR/ vb. (subir, ascender, superar obstáculos para chegar a um lugar mais alto)	P

	destinar ou designar alguém para determinado serviço ou missão)		
82	escamar /eSkamáR/ vb. (tirar, desfazer ou perder as escamas)	escamar /eskamáR/ vb. (tirar as escamas, recear, desconfiar, ficar preocupado)	P
83	escatimar /eSkatimáR/ vb. (poupar, economizar)	escatimar /eskatimáR/ vb. (poupar, economizar)	P
84	espichar /eSpijáR/ vb. (enfiar peixe, furar um recipiente para extrair líquidos, esticar, estender, alongar, espetar, furar, vencer numa discussão, deitar-se)	espichar /espiťjáR/ vb. (semear verduras ou plantar milho, começar um tonel de sidra, morrer, emagrecer)	P
85	estafar /eStafáR/ vb. (cansar, esgotar, importunar, maçar, esbanjar, desperdiçar)	estafar /estafáR/ vb. (enganar, ludibriar)	P
86	estranhar /eStrapáR/ vb. (achar extraordinário, achar diferente, causar espanto, causar admiração, achar censurável, reparar, notar, esquivar-se, afastar-se, fomentar desavenças)	extrañar /eGstrapáR/ vb. (desterrar a um país estrangeiro, afastar-se de alguém, sentir admiração ou surpresa, achar diferente, sentir falta, ter saudades)	P
87	estropiar /eStropeáR/ vb. (provocar um problema físico)	estropear /estropeáR/ vb. (provocar um problema mecânico, uma avaria, enguiçar)	P

88	explorar /eSploráR/ vb. (reconhecer, percorrer, pesquisar, investigar, explotar)	explorar /eGsploráR/ vb. (reconhecer, percorrer, pesquisar, investigar)	P
89	explotar /eSplotáR/ vb. (tirar proveito econômico, aproveitar)	explotar /eGsplotáR/ vb. (tirar proveito econômico, aproveitar, explodir)	P
90	exprimir /eSprimíR/ vb. (expressar, revelar, manifestar, representar por meio da arte, significar, dar a entender)	exprimir /eGsprimíR/ vb. (espremer, aproveitar ao máximo, aproveitar-se de alguém)	P
91	fardar /faRdáR/ vb. (vestir farda, prover de farda)	fardar /faRdáR/ vb. (sortir e abastecer de roupa; presumir, vangloriar-se, envaidecer-se)	H
92	fastidiar /faStidiáR/ vb. (produzir fastio, tédio, enfado; ser impertinente, ser rabugento)	fastidiar /fastidiáR/ vb. (importunar, incomodar, que produzir desgosto, ser estragaprazeres, ou antipático)	P
93	fechar /fejáR/ vb. (trancar, impedir a passagem, acertar todos os quesitos de uma prova)	fechar /fetjáR/ vb. (datar; registrar dia, mês e ano)	P
94	filar /filáR/ vb.	filar /filáR/ vb.	H

	(agarrar à força, segurar com os dentes, conseguir gratuitamente, colar nas provas)	(cortar sutilmente, arriar progressivamente um cabo)	
95	figar /fiSgáR/ vb. (pescar com fisga ou arpão, deter, prender, tocar, atingir, alcançar rapidamente, apanhar ou perceber com rapidez, despertar amor ou paixão)	figar /fisgáR/ vb. (pescar com fisga ou arpão, farejar com u olfato, indagar, gozar de alguém de modo inteligente e dissimulado)	P
96	flamear /flameáR/ vb. (lançar chamas)	flamear /flameáR/ vb. (lançar chamas, queimar um líquido inflamável [flambar], tremular uma bandeira)	H
97	folhar /foLáR/ vb. (produzir folhas, folhear, tornar muito delgado, adornar com folhagem, revestir de folha)	follar /foLáR/ vb. (asoprar com fole, peidar sem fazer barulho, formar ou compor com folhas alguma coisa, fornicar)	P
98	forrar /foRáR/ vb. (cobrir, reforçar, revestir, alimentar-se)	forrar /foráR/ vb. (cobrir, enriquecer [expressão])	P
99	frisar /frizáR/ vb. (enrugar, franzir, salientar, sublinhar, ter semelhança, beirar)	frisar /frisáR/ vb. (levantar e retorcer os pelos de algum tecido, congeniar, confrontar, aproximar-se)	P
100	fundir /fuNdíR/ vb.	fundir /fuNdíR/ vb.	H

	(derreter, solidificar em molde, juntar, unir, incorporar, esbanjar, estragar, perturbar, render, desfazer-se)	(derreter, solidificar em molde, juntar, unir, queimar, quebrar)	
101	galgar /gaLgáR/ vb. (transportar, pular, subir, chegar em pouco tempo a uma posição elevada, andar velozmente)	galgear /gaLgeáR/ vb. (limpar regueiros)	P
102	impender /iNpeNdéR/vb. (estar prestes a agir ou acontecer, caber, competir, tocar, ser preciso cumprir)	impender /iNpeNdéR/ vb. (gastar dinheiro)	H
103	incorporar-se /iNkoRporáR/vb. (ingressar numa corporação)	incorporarse /iNkoRporáR/ vb. (ingressar numa corporação, suspender ou erguer as costas)	P
104	inferir /iNferíR/ vb. (induzir ou deduzir)	inferir /iNferíR/ vb. (induzir ou deduzir, aplicar ou desferir)	H
105	jantar /zaNtáR/ m. (refeição noturna) **creemos que debía de estar marcada también como verbo, como hace con otras palabras.	yantar /yaNtáR/ m. (refeição diurna, iguaria)	P
106	lavar /lavráR/ vb.	labrar /labráR/ vb.	P

	(trabalhar a terra, conformar qualquer tipo de material, causar, provocar, registrar)	(trabalhar a terra, conformar qualquer tipo de material, causar, provocar)	
107	levar /leváR/ vb. (transportar, conduzir, portar, arrastar, puxar, retirar, afastar, guiar, ter em seu poder, ser portador, prosseguir, continuar, apanhar)	levar /lebáR/ vb. (levantar [âncora], suspender, mover-se, ir embora)	P
108	liar /liáR/ vb. (ligar)	liar /liáR/ vb. (ligar, envolver, enganar, confundir)	H
109	licenciar /liseNsiáR/ vb. (conceder licença, isentar temporariamente, mandar embora, despedir, conceder o grau de licenciatura, conseguir ou fornecer autorização para transitar)	licenciar /liθeNθiáR/ vb. (conceder licença, isentar temporariamente, mandar embora, despedir, conceder o grau de licenciatura, advogar, conseguir ou fornecer autorização para transitar, conceder aos soldados o desligamento do exército, tornar-se licencioso e desordenado)	P
110	ligar /ligáR/ vb. (unir, relacionar, aliar, fazer aderir, pegar, vincular, misturar, pôr em funcionamento, laquear, ter sorte, ficar ligado, discar, telefonar)	ligar /ligáR/ vb. (unir, relacionar, aliar, fazer aderir, pegar, vincular, misturar, laquear. alear metais, namorar, paqueirar)	P

111	lograr /lográR/ vb. (obter, fruir, desfrutar, tirar lucro, aproveitar, conseguir, alcançar, enganar com astúcia, burlar, defraudar)	lograr /lográR/ vb. (obter, fruir, desfrutar, tirar lucro, aproveitar, conseguir, alcançar)	H
112	machucar /mafukáR/ vb. (esmagar, triturar, esmigalhar, debulhar, pisar, trilhar, amarrotar a roupa, ferir, ofender)	machucar /matfukáR/ vb. (amarrotar ou lavar mal a roupa)	P
113	malhar /maĶáR/ vb. (bater com malho ou martelo, debulhar cereais, espancar, contundir, ridicularizar alguém, juntar ou proteger o gado, coachar; adulterar um produto, fazer ginástica)	mallar /maĶáR/ vb. (fazer malha, machacar)	P
114	manejar /manezáR/ vb. (mover ou executar com as mãos, manusear, menear, administrar, delinear, projetar, dispor, controlar, ter conhecimento, executar)	manejar /manexáR/ vb. (mover ou executar com as mãos, manusear, menear, administrar, delinear, projetar, dispor, controlar, ter conhecimento, executar, dirigir, virar-se)	P
115	mangar /maNgáR/ vb. (caçoar, zombar, demorar)	mangar /maNgáR/ vb. (pôr cabo em algum instrumento, vestir uma peça de roupa com mangas, ligar, encaixar, mendigar, furtar)	H
116	manjar /maNzjáR/ vb. - m.	manjar /manxáR/ vb. - m.	P

	(comida, iguaria, alimento espiritual, informar-se, sobremesa, comer, observar, espionar, observar, conhecer, entender, comprender)	(comida, iguaria, alimento espiritual, informar-se, sobremesa)	
117	marcar /maRkÁR/ vb. (pôr sinais, indicar, apontar, delimitar, patentear, fixar, calcular, contar, determinar, bordar, ferir, impressionar, observar, discar, aplicar um ferro em brasa no gado, acompanhar um outro jogador, fazer [falta, gol], apontar, indicar, bordar, ajeitar o cabelo)	marcar /maRkÁR/ vb. (pôr sinais, indicar, apontar, delimitar, patentear, fixar, calcular, contar, determinar, bordar, ferir, impressionar, observar, discar, aplicar um ferro em brasa no gado, acompanhar um outro jogador, fazer [falta, gol], apontar, indicar, bordar, ajeitar o cabelo, discar um número telefônico)	H
118	marear /mareÁR/ vb. (navegar, manobrar, enjogar, tirar o brilho, desorientar, governar-se nas suas ações, perturbar-se, embriagar-se, zangar-se,)	marear /maeÁR/ vb. (navegar, manobrar, enjogar, tirar o brilho, desorientar, governar-se nas suas ações, perturbar-se, embriagar-se)	H
119	marrar /maRÁR/ vb. (bater com força, defrontar, deparar, arremeter contra um touro)	marrar /marÁR/ vb. (desviar-se de linha reta, falhar num dos lances de uma tourada)	P
120	medrar /medráR/ vb. (sentir medo, progredir)	medrar /medráR/ vb. (progredir)	H

121	minar /mináR/ vb. (abrir minas ou cavidades, invadir às ocultas, cavar, escavar; pequena torre de mesquita, de três ou quatro andares, de onde se anuncia a hora das orações [minarete]; desenraizar, propagarse, alastrar-se, corroer paulatinamente, prejudicar, brotar água, fluir, jorrar, deixar sair, deixar escapar, espalhar)	minar /mináR/ vb. (abrir minas ou cavidades, invadir às ocultas, cavar, escavar; pequena torre de mesquita, de três ou quatro andares, de onde se anuncia a hora das orações [minarete]; tomar grandes providências para conseguir algo, colocar explosivos)	H
122	mirar /miráR/ vb. (ver, olhar, fitar, observar, espreitar, contemplar, fazer pontaria)	mirar /miráR/ vb. (ver, olhar, refletir, excesso de sensibilidade expressão)]	H
123	molestar /moleStáR/ vb. (afetar, atacar, magoar, maltratar, causar dano ou prejuízo, ofender, melindrar, desgostar, penalizar, abusar sexualmente)	molestar /molestáR/ vb. (melindrar, desgostar)	P
124	mosquear /moSkeáR/ vb. (salpicar de pintas ou manchas, cobrir-se de manchas ou pintas, afugentar as moscas, mexer a cauda [o cavalo] ao sentir a espora, vagabundar)	mosquear /moskeáR/ vb. (afugentar as moscas, ficar ressentido, desconfiar, açoitar, afastar violentamente o que incomoda)	P
125	palmar /paLmáR/ m.	palmar /palmáR/ m.	H

	(relativo à palma, relativo à palma da mão, que tem o comprimento de um palmo, algo evidente, empalmar)	(relativo à palma, relativo à palma da mão, que tem o comprimento de um palmo, algo evidente, lugar onde se criam palmas, instrumento, morrer [expressão])	
126	parar /paráR/ vb. (interromper um movimento, ficar quieto, deter-se, interromper alguma ação)	parar /paráR/ vb. (interromper um movimento, ficar quieto, deter-se, interromper alguma ação, ficar de pé)	H
127	passar /pasáR/ vb. (percorrer, ir além, mover, aplicar, coar, filtrar, deslizar o ferro, marcar, expedir, despachar, sofrer, padecer, cozinhar, assar, grelhar, lançar a bola, transmitir, legar, superar uma prova)	pasar /pasáR/ vb. (percorrer, ir além, mover, aplicar, coar, filtrar, deslizar o ferro, marcar, expedir, despachar, sofrer, padecer, cozinhar, assar, grelhar, lançar a bola, transmitir, legar, superar uma prova, exceder-se [expressão])	P
128	patear /pateáR/ vb. (manifestar desagrado com os pés, bater com as patas, dar-se por vencido, sucumbir, fracassar)	patear /pateáR/ vb. (manifestar desagrado com os pés, bater com as patas, andar muito, ficar bravo [espernear], retrocesso da arma de fogo ao ser disparada)	H
129	pegar /pegáR/ vb.	pegar /pegáR/ vb.	P

	(colar, segurar, apanhar, embarcar, perceber, aceitar, ser condenado, contrair, iniciar, repercutir)	(colar, bater, castigar, maltratar, aproximar, contrair ou transmitir doenças [expressões], empezar una acción, aficionarse [expressão], ser víctima, repercussão negativa [expressão], engañar [expressão])	
130	pelar /peláR/ vb. (tirar o pelo, ficar sem pelo, tirar a pele, depenar, descascar, desembainhar a espada, atingir uma temperatura elevadíssima, despir-se, gostar muito)	pelar /peláR/ vb. (tirar o pelo, ficar sem pelo, tirar a pele, depenar, desembainhar a espada, atingir uma temperatura elevadíssima, despir-se, gostar muito, tirar com engano, criticar, correr [expressão], suportar [expressão])	H
131	picar /pikáR/ vb. (ferir, furar, cravar, cortar em pedacinhos, fazer tatuagem, comunicar ânimo, reagir, provocar, coçar, arder, cobrir um lance, lavar com picão, morder, ticar, desafiar, aumentar o preço, voar baixando o nariz [do avião])	picar /pikáR/ vb. (ferir, furar, cravar, cortar em pedacinhos, fazer tatuagem, comunicar ânimo, reagir, provocar, coçar, arder, cobrir um lance, lavar com picão, morder, ticar, desafiar, aumentar o preço, voar baixando o nariz [do avião], movimentação do mar, morder uma isca, aplicar injeção, beliscar)	H

132	picotar /pikotáR/ vb. (perfurar, inutilizar)	picotear /pikoteáR/ vb. (bicar, beliscar, ticar, ferir o touro várias vezes, mover repetidamente a cabeça do cavalo, falar muito de temas fúteis, discutir)	P
133	pinchar /piNjáR/ vb. (impelir, empurrar, incentivar, atirar, descer ou subir, pular, picar)	pinchar /piNtjár/ fvb. (impelir, empurrar, incentivar, atirar, descer ou subir, pular, furar, aplicar uma injeção)	P
134	pirar /piráR/ vb. (retirar-se, safar-se, fugir, enlouquecer, endoidar [expressão])	pirar /piráR/ vb. (gazear aula, fugir [expressão], enlouquecer, endoidar)	H
135	portar /poRtáR/ vb. (carregar consigo, tracionar, comportar-se, proceder de modo exemplar)	portar /poRtáR/ vb. (carregar consigo, tracionar, comportar-se, proceder de modo exemplar)	H
136	procurar /prokuráR/ vb. (esforçar-se por achar, pedir com insistência, buscar, ir ao encontro de, indagar, investigar, pesquisar, selecionar)	procurar /procuráR/ vb. (esforçar-se por achar, pedir com insistência, buscar, ir ao encontro de, indagar, investigar, pesquisar, selecionar)	E
137	quadrar /kuadráR/ vb.	cuadrar /kuadráR/ vb.	P

	(dar forma quadrada, perfilar-se [militar], ser conveniente, agradar, convencer, adaptar-se, ajustar-se, amoldar-se, ser satisfatório, conveniente, convir, preparar-se diante do touro para colocar bandarilhas)	(dar forma quadrada, perfilar-se [militar], ser conveniente, agradar, convencer [expressão], adaptar-se, ajustar-se amoldarse, ser satisfatório, conveniente, convir, preparar-se diante do touro para colocar bandarilhas e preparar o touro para receber a estocada, parada do cavalo com as quatro patas firmes, operação matemática expressão))	
138	quebrar /kebráR/ vb. (reduzir a pedaços, fragmentar, partir, romper, fraturar, enfraquecer, debilitar, esfriar, interromper, cortar, infringir, violar, arruinar, desfazer, dissipar, anular, cassar, virar, espancar, esforçar-se ao máximo [expressão])	quebrar /kebráR/ vb. (reduzir a pedaços, fragmentar, partir, romper, fraturar, enfraquecer, debilitar, esfriar, interromper, cortar, infringir, violar, arruinar, desfazer, dissipar, anular, cassar, virar, espancar)	H
139	quitar /kitáR/ vb. (pagar, liquidar, separar-se, deixar, abandonar, impedir, tolher, vedar, ser dispensado, separar-se, desquitar-se)	quitar /kitáR/ vb. (mudar, separar, fazer desaparecer, despojar, proibir, suprimir, obstar, impedir, libertar, desembaraçar, nomenclatura taurina [expressão])	H

140	rasurar /RaZuráR/ vb. (riscar, apagar, raspar)	rasurar /rasuráR/ vb. (depilar, fazer a barba e o bigode)	P
141	rechinar /Reĵinár/ vb. (produzir som agudo áspero, produzir som semelhante ao de ferro em brasa sobre a carne, ranger, estalar)	rechinar /Retĵinár/ vb. (produzir som agudo y áspero, produzir som semelhante ao de ferro em brasa sobre a carne, ranger, estalar, ficar furioso, fazer alguma coisa a contragosto)	P
142	reclamar /Reklamár/ vb. (impugnar ou protestar, queixar-se, lamentar-se, apontar falhas, manifestar descontentamento, reivindicar, invocar, implorar, pedir, demandar, exigir)	reclamar /reklamár/ vb. (impugnar ou protestar, queixarse, lamentar-se, apontar falhas, manifesta descontentamento, reivindicar, invocar, implorar, pedir, demandar, exigir, chamar aves com reclamo, atrair, fazer propaganda)	P
143	regalar /Regalár/ vb. (presentear, dar gratuitamente, acariciar, recrear, deleitar)	regalar /regalár/ vb. (presentear, dar gratuitamente, acariciar, recrear, deleitar)	P
144	regatear /Regateár/ vb. (pechinchar, driblar)	regatear /řegateár vb. (pechinchar, driblar, competir em regatas)	P

145	reparar /ReparáR/ vb. (consertar, recobrar, restablecer, recuperar, remediar, corregir, remediar, indenizar, compensar, resarcir, prestar atención, fixar a vista, proteger-se, recuperar-se)	reparar /ReparáR/ vb. (consertar, recobrar, restablecer, recuperar, remediar, corregir, remediar, indenizar, compensar, resarcir, prestar atención, fixar a vista, proteger-se, recuperar-se, ficar parado, conter-se)	P
146	restar /ReStáR/ vb. (sobrar, sobejar, ficar, faltar para fazer, sobrar)	restar /restáR/ vb. (sobrar, sobejar, ficar, faltar para fazer, sobrar, subtrair)	P
147	retirar /RetiráR/ vb. (tirar para trás, tirar de onde estava, retratar-se, afastar-se, auferir, obter, salvar, libertar, afastar-se, partir para um retiro, viajar)	retirar /retiráR/ vb. (tirar para trás, tirar de onde estava, retratar-se, afastar-se, auferir, obter, salvar, libertar, afastar-se, partir para um retiro, viajar, aposentar-se, ir embora)	P
148	sacar /sakáR/ vb. (tirar, retirar, captar)	sacar /sakáR/ vb. (tirar, retirar)	H
149	secar /sekáR/ vb. (tirar a umidade, enxugar, esgotar, estancar, murchar, interromper, importunar, dar azar, sumir, neutralizar, evaporar-se)	secar /sekáR/ vb. (tirar a umidade, enxugar, esgotar, estancar, murchar, interromper, importunar, dar azar, sumir, evaporar-	H

		se, neutralizar, ficar impressionado [expressão])	
150	soprar /sopráR/ vb. (expirar com intensidade pela boca, dirigir o sopro, favorecer, dizer em voz baixa, retirar peças no jogo de damas, retirar, separar)	soplar /sopláR/ vb. (expirar com intensidade pela boca, dirigir o sopro, favorecer, dizer em voz baixa, retirar peças no jogo de damas, retirar, separar, passar fila aos colegas, roubar, denunciar)	P
151	tachar /taʃáR/ vb. (acusar, rotular)	tachar /tatʃáR/ vb. (riscar)	P
152	taxar /taʃáR/ vb. (aplicar taxas, cobrar impostos)	tachar /tatʃáR/ vb. (riscar)	P
153	tender /teNdéR/ vb. (estirar, estender, encher, desfraldar, hastear, ter vocação, digir-se, encaminhar-se, propender, ter em vista, aproximar-se, aspirar, pretender, inclinar-se)	tender /teNdéR/ vb. (estirar, estender, encher, desfraldar, hastear, ter vocação, digir-se, encaminhar-se, propender, ter em vista, aproximar-se, aspirar, pretender, inclinar-se, estender a roupa)	H
154	testar /teStáR/ vb. (deixar em testamento, fazer testamento, dar testemunho, certificar, submeter a teste)	testar /teStáR/ vb. (deixar em testamento, fazer testamento, apagar, dar testemunho, certificar, dar com a cabeça, teimar [expressão])	P

155	<p>tirar /tiráR/ vb.</p> <p>(puxar, jogar fora, conseguir, arrancar, extrair, descalçar, desnudar-se, cobrar, arrecadar, livrar, obter, conseguir, arremessar, excluir, abolir, medir, avaliar, traçar, descrever, servir-se, fazer reproduzir, convidar para dançar, transcrever uma música, fazer, roubar, deduzir)</p>	<p>tirar /tiráR/ vb.</p> <p>(puxar, jogar fora, jogar-se, lançar, abandonar, disparar, estragar, imprimir, atrair, fazer força, manejar armas, atrair, comover, virar, dirigir-se, levar, abusar sexualmente [expressão])</p>	H
156	<p>tocar /tokáR/ vb.</p> <p>(apalpar, atingir, tirar sons, fazer ouvir, executar, anunciar mediante batidas, comover, agitar, excitar, provar, experimentar, conduzir, tanger, caber em partilha, ganhar, mencionar, comunicar-se por telefone, visitar superficialmente, sentir-se aludido)</p>	<p>tocar/tokáR/ vb.</p> <p>(apalpar, atingir, tirar sons, fazer ouvir, executar, anunciar mediante batidas, comover, agitar, excitar, provar, experimentar, conduzir, tanger, caber em partilha, ganhar, mencionar, comunicar-se por telefone, visitar superficialmente, sentir-se aludido, levar a pior [expressão])</p>	E
157	<p>tomar /tomáR/ vb.</p> <p>(pegar, segurar, empunhar, agarrar, apossar-se, arrebatat, arrancar, tirar, roubar, invadir, capturar, conquistar, assaltar, preencher, abranger, ocupar, contratar, assalariar, receber, aspirar, sorver, beber, ingerir, seguir, ganhar, aceitar, assumir, adotar, adquirir, apresentar, engolir, beneficiar, ser</p>	<p>tomar /tomáR/ vb.</p> <p>(pegar, segurar, empunhar, agarrar, apossar-se, arrebatat, arrancar, tirar, roubar, invadir, capturar, conquistar, assaltar, preencher, abranger, ocupar, contratar, assalariar, receber, aspirar, sorver, beber, comer,</p>	P

	<p>surpreendido por, embarcar, medir, passar a ter, ocupar, confundir, ser invadido)</p>	<p>ingerir, seguir, ganhar, aceitar, assumir, adotar, adquirir, apresentar, engolir, beneficiar, ser surpreendido por, embarcar, medir, passar a ter, ocupar, confundir, ser invadido, contratar, alugar, comprar, julgar, gozar [expressão], pegar no pé [expressão])</p>	
158	<p>tombar /toNbáR/ vb. (deitar no chão, derrubar. inclinar-se, mudar de rumo, cair, declinar, cair para o lado, morrer, fazer o tombo, registrar, inventariar, proteger oficialmente bens móveis e imóveis)</p>	<p>tumbar /tuNbáR/ vb. (fazer cair ou derrubar, ser atingido por uma grande impressão, ser reprovado num exame, talar árvores, matar, descansar)</p>	P
159	<p>torcer /toRséR/ vb. (vergar, entortar, deslocar, desarticular, desconjuntar, alterar, desvirtuar. distorcer, corromper, pervertir, adulterar, fazer ceder, sujeitar, vencer, encurvar, encracolar, levar, induzir, desviar, afastar, simpatizar com um clube esportivo, incentivar jogadores, mudar de direção, desistir de um plano, submeter-se, sujeitar-se, assentir)</p>	<p>torcer /tóRθéR/ vb. (vergar, entortar, deslocar, desarticular, desconjuntar, alterar, desvirtuar. distorcer, corromper, pervertir, adulterar, fazer ceder, sujeitar, vencer, encurvar, encracolar, levar, induzir, desviar, afastar, mudar de direção, desistir de um plano, submeter-se, sujeitar-se, assentir)</p>	P

160	trair /traíR/ vb. (atraiçoar)	traer /traéR/ vb. (trazer)	P
161	tregar /trepáR/ vb. (subir, elevar-se, escalar, galgar postos, falar mal, difamar, copular)	tregar /trepáR/ vb. (subir, elevar-se, escalar, galgar postos, furar)	H
162	trinar /trináR/ vb. (cantar com trino, dizer ou proferir em tom suave, soar à maneira de trino ou gracejo, tocar um instrumento tremulando as cordas)	trinar /trínáR/ vb. (cantar com trino, dizer ou proferir em tom suave, soar à maneira de trino ou gracejo, tocar um instrumento tremulando as cordas, celebrar [um sacerdote] três missas no mesmo dia, ficar com raiva [expressão])	H
163	vedar /vedáR/ vb. (impedir, proibir, interditar, estorvar, embaraçar, tolher, estancar, fechar, tampar)	vedar /bedáR/ vb. (impedir, proibir, interditar)	P
164	volver /voLvéR/ vb. (mudar de posição, pôr em movimento, agitar, transportar rolando, dobrar, mudar, alterar, dirigir, apontar, voltar, restituir, devolver, tornar, virar-se, agitar-se, repetir)	volver /bolbéR/ vb. (mudar de posição, pôr em movimento, agitar, transportar rolando, dobrar, mudar, alterar, dirigir, apontar, voltar, restituir, devolver, tornar,	P

		virar-se, agitarse, repetir, vomitar, dobrar)	
165	visar /vizáR/ vb. (pretender, planejar, almejar, perseguir)	visar /bisáR/ vb. (examinar documentos, conceder ou registrar visto, dirigir a vista)	P

TABLA 4 - VERBOS FALSOS AMIGOS EN EL MCER

RESUMEN DE LOS 152 VERBOS FALSOS AMIGOS

Tabla de creación propia hecha a partir del libro "*Falsos amigos Português-Espanhol Español-Português*" de Díaz Ferrero (2013) para observar los casos en que aparecen los falsos amigos verbales en cada uno de los contenidos léxicos-semánticos del MCER planteados en la publicación.

Se hace un inventario con distintas observaciones en cuanto al uso de determinados verbos en contraste portugués-español.

Se usará para actividades propuestas en el capítulo 9.

Unidad Temática	FA verbales
Alimentación A1-A2 (pg. 14)	Temperar = aliñar *llama la atención para "alinhar" = alinear
	podría haber puesto "almoçar" /"comer" = "almuerzar", y "jantar" = "cenar".
Alimentación A2-B1 (pg. 15)	Exprometer = exprimir (extraer el zumo) *llama la atención para "exprimir" = expresar
Alimentación B1-B1+ (pg. 16)	Panar /empanar (PB) = empanar, rebozar * llama la atención para "empanar" = empañar, oscurecer
Identificación personal/Relaciones personales A1-A2 (pg. 18)	Assinar = firmar
	Fazer anos = cumplir años
Identificación personal/Relaciones personales A2-B1 (pg. 19)	Apaixonar-se = enamorarse
	Engatar (PE)/ paquerar (PB) (coloquial) = ligar *llama la atención para "ligar" = telefonar; unir, atar
	Namorar = salir con alguien, tener una relación amorosa
	Ter um caso = tener un rollo, una aventura
Enseñanza A1-A2 (pg. 21)	Apagar = borrar
	Responder = responder, contestar

	<p>*llama la atención para: 1-borrar =emborronar, manchar, ensuciar; 2- borrar-se = asustarse mucho; 3- contestar = contradecir, protestar, oponerse Y una observar sobre “marrar” (estudiar mucho) = empollar</p>
Enseñanza A2-B1 (pg. 22)	<p>Aprender de cor = aprender de memoria, memorizar</p> <p>Chumbar (coloquial)/levar bomba PB = catear</p> <p>Decorar, memorizar = memorizar</p> <p>Exprimir, expressar = expressar</p> <p>Frequentar um curso = ir a classe, realizar un curso</p> <p>Passar (uma prova) = aprobar</p> <p>Reprovar = suspender *llama la atención para: suspender = suspender, interrumpir; colgar</p> <p>Saber/ter na ponta de língua = saber de carrerilla *llama la atención para: saber/ter na ponta da língua ≠ tener en la punta de la lengua</p> <p>Somar, adicionar = sumar</p> <p>Subtrair = restar</p>
Comercio. Nivel A1-A2 (pg. 25)	Oferecer = regalar
Comercio. Nivel B1-B1+ (pg.26)	<p>Avalizar = avalar *llama la atención para: abalar = sacudir, agitar</p> <p>Burlar, lograr = estafar, timar</p> <p>Cambiar*= cambiar (moneda de diferentes países) *llama la atención para: mudar = renovar, substituir; trocar = cambiar un billete en monedas; substituir una cosa.</p> <p>Desembrulhar = desenvolver, quitar un envoltorio</p> <p>Embrulhar, envolver = envolver *llama la atención para: envolver = rodear, abarcar</p> <p>Desperdiçar = malgastar</p> <p>Investir = invertir *llama la atención para: invertir = invertir</p> <p>*llama la atención para: estafar-se = cansarse; y lograr ≠ lograr A lo mejor se refiere a “engañar con astucia).</p>
Vestuario y complementos. Nivel A1-A2 (pg. 28)	Fardar = uniformar
Vestuario y complementos. Nivel B1-B1+ (pg. 30)	Engomar = 1. planchar; 2. almidonar

	Passar a ferro = planchar
Cuerpo humano y salud. Nivel A1- A2 (pg. 32)	Acordar = despertar *llama la atención para: “acordar” y “despertar” que son sinónimos en portugués y equivale a “despertar”
	Examinar = reconhecer
Cuerpo humano y salud. Nivel A2-B1 (pg. 33)	Bater (o coração) = latir (el corazón)
Cuerpo humano y salud. Nivel B1-B1+ (pg. 34)	Aleijar = lisiar, herir
	Arder = escocer
	Assar = escocer, irritar
	Engessar = escayolar
	Ressonar = roncar
Vida animal. Nivel A2-B1 (pg. 36)	Latir/ladrar = ladrar
	Miar = maullar
Vida animal. Nivel B1-B1+ (pg. 37)	Apresar, capturar = apresar, capturar *no se entiende porque está en el listado si ahí aparecen como iguales
	Zurrar = rebuznar
Naturaleza. Nivel B1-B1+ (pg. 40)	Adubar = abonar
	Desabrochar = abrirse una flor
Vivienda (pg. 42 a 44) distintos niveles	**No trae nada
Viajes, transportes. Nivel A1-A2 (pg. 46)	Andar de bicicleta = montar en bicicleta
	Conducir, guiar/guiar, dirigir (PB) = conducir
	Deslocar-se = desplazarse
Viajes, transportes. Nivel A2-B1 (pg. 47)	Afastar-se = alejarse *llama la atención para: “aleijar” =lisiar, mutilar, deformar, heir
	Aterrar = aterrizar
	Dar boleia/dar carona (PB) = llevar a alguien en coche
	Pedir boleia/pedir carona (PB) = hacer autostop
	Percorrer = recorrer *llama la atención para: “recorrer” = recurrir, interponer un recurso
Viajes, transportes. Nivel B1-B1+ (pg. 48)	Despistar-se = derrapar, patinar, salirse de la vía
Trabajo, profesiones. Nivel A1-A2 (pg. 50) *A2-B1 y B1-B1+ no trae nada	Demitir, destituir = despedir
	Demitir-se = dimitir
Lugares (pg. 54) distintos niveles	**No trae nada
Valoración/Calificaciones (pg. 56-58) distintos niveles	**No trae nada
Acciones. Nivel A1-A2 (pg. 60)	Adorar (gostar muito) = encantar, gustar mucho
	Adorar (prestar culto) = adorar, reverenciar
	Alargar, ampliar = ensanchar, ampliar; prolongar.
	Alongar = prolongar, alargar

	Apagar (extinguir o fogo) = apagar (incendio)
	Apagar (o escrito) = borrar
	Apagar, desligar = apagar desconectar
	Atirar, disparar = tirar, disparar
	Atirar, lançar = tirar, lanzar
	Brincar (fazer brincadeiras) = bromear
	Brincar (divertir-se) = jugar (divertirse com juegos)
	Chatear = molestar, irritar, enfadar
	Colar = pegar, adherir
	Deitar fora/jogar fora (PB) = tirar
	Emprestar = prestar, entregar algo prestado
	Encantar, enfeitiçar = encantar, hechizar
	Enganar-se (ato involuntário) = equivocarse
	Enganar-se = enganarse
	Espantar-se = sorprenderse
	Espremer = exprimir (extraer zumo)
	Exprimir, expresar = expresar
	Jogar = jugar (deporte, cartas, ajedrez...)
	Ligar, telefonar = llamar por teléfono
	Ligar, unir = unir, atr
	Molestar = abusar sexualmente
	Molestar, incomodar = molestar, incomodar *no se entiende porque está en el listado si ahí aparecen como iguales. A lo mejor para llamar la atención de la otra acepción.
	Pegar = coger, agarrar
	Prestar = servir, ser útil
	Responder = responder, contestar
	Tirar, extraer = sacar, extraer *llama la atención para el hecho de que "tirar" tenga varias acepciones: 1. extraer, sacar; 2. quitarse la ropa o zapatos; 3. suprimir, eliminar, quitar; y que se encuentre en varias locuciones ("tirar conclusões" = sacar conclusiones, "tirar partido" = sacar partido, "tirar proveito" = sacar provecho, "tirar fotografias = hacer/sacar fotografias) o expresiones como "sem tirar nem pôr" = sin quitar ni poner. Y también para las diferencias entre portugués y español de los verbos alargar, brincar, contestar, encantar, enganar-se, espantar-se. Ligar. Molestar. Pegar. Tirar.
Acciones. Nivel A2-B1 (pg. 61)	Aborrecer, enervar = enfadarse

	Aborrecer, enfastiar = aburrir, causar tedio
	Apreciar, avaliar, examinar = valorar, evaluar
	Apreciar, deleitar-se com = admirar, contemplar
	Bater (dar pancadas) = pegar, golpear
	Bater, superar (recorde) = batir (un récord, una marca)
	Bater, agitar = batir, agitar (culinária)
	Bater, palpitar = latir (el corazón) hola.
	Brindar (beber á saúde) = hacer un brindis
	Brindar, apresentar = regalar, ofrecer
	Dar = fechar
	Desarrolhar (*término poco usado), tirar a rolha = descorchar, sacar el corcho de una botella
	Desembrulhar = desenvolver, quitar el envoltorio
	Desenvolver (fazer crescer) = desarrollar
	Detestar, abominar = detestar, aborrecer
	Detestar, odiar = odiar, no soportar
	Encerrar = cerrar, encerrar
	Endereçar = remitir enviar, dirigir (una carta)
	Indireitar = enderezar
	Explorar, pesquisar = explorar, investigar
	Explorar (tirar proveito) = explotar, sacar provecho.
	Fechar = cerrar
	Latir, ladrar = ladrar
	Levar = llevar
	Mexer, tocar* = mover, remover *llama la atención para el hecho de que “tocar” tenga varias acepciones: “palpar, entrar en contacto; “não se toca” = no se dan cuenta, “tocar” = sonar (<i>O telefone toca/ el teléfono suena</i>)
	Mexer, agitar = mover, remover
	Oferecer, proporcionar = ofrecer, proporcionar
	Oferecer, dar um presente = regalar
	Remover = eliminar, mover (de lugar)
	Trair, atraiçoar = traicionar
	Trazer = traer, llevar
	Trazer consigo = ocasionar, conllevar
	Valorizar = valorar, dar valor, apreciar.
	*llama la atención para las diferencias entre portugués y español de los verbos

	aborrecer, apreciar, brindar, explorar, ofrecer, y remover.
Acciones. Nivel B1-B1+ (pg. 62)	Acalentar = alimentar, acariciar (un sueño, una idea, un deseo)
	Acertar, ajustar (um relógio) = poner en hora, fijar
	Acertar, adivinhar = acertar, adivinar
	Afastar = distanciar, alejar
	Aleijar (ficar aleijado) = lisiar, herir
	Apresar, capturar = capturar, apresar
	Apressar-se, despachar-se = apresurarse, acelerar, darse prisa
	Aquecer, esquentar (+ PB) = calentar
	Burlar, enganar = burlar, engañar, esquivar
	Burlar, defraudar = defraudar, estafar
	Carecer = necesitar, precisar *llama la atención para “carecer” = ser necesario (“ <i>Carece que os profissionais da saúde tenham formação especializada</i> ” / “ <i>Es necessario que los profesionales tengan formación especializada</i> ”
	Consertar = arreglar, reparar
	Embalar (uma criança) = acunar
	Empacotar, embalar = empaquetar, embalar
	Empenhar-se = esforzarse, comprometerse
	Estafar, trapacear = estafar
	Estafar(-se), fatigar-se = cansar(se), fatigarse
	Estofar, acolchar = tapizar, acolchar
	Estufar = estofar
	Fumar (tabaco) = fumar
	Fumar, defumar (secar ao fumo) = ahumar
	Gozar (rir-se de alguém) = burlarse, reírse de alguien
	Gozar (ter prazer) = gozar, disfrutar
	Incomodar, importunar = molestar
	Lograr, burlar = estafar, timar
	Manusear, folhear = hojear, consultar (un libro, un diccionario...)
	Manusear, manejar = manejar, utilizar
	Restar, ficar = quedar
	Somar, adicionar = sumar
	Subtrair, furtar, robar = sustraer, robar, hurtar
Subtrair (operação aritmética) = restar (matemáticas)	

	Tergiversar = dar la espalda, evadirse, desentenderse
	*llama la atención para las diferencias entre portugués y español de los verbos acertar, burlar, carecer, estafar, gozar, lograr, manusear, molestar, tergiversar.

TABLA 5 - Falsos amigos verbales en el diccionario DIFAPE

Tabla creada a partir del Diccionario DiFaPe de Durão et al (2014) Volumen I como inventario de verbos que pueden ser considerados como falsos amigos verbales.

El diccionario trae un gran número de palabras, pero, las que interesan para nuestra investigación solo son los verbos y por ello se hace un recopilación de datos del diccionario y se crea un listado de verbos que se consideran más relevantes, pensado como inventario para el contexto de aprendizaje de alumnos lusohablantes de ELE en el curso de Letras-español.

En él figuran cinco tipo de categorías de falsos amigos: Fonéticos, Gráficos, Gramariales y léxicos F, G, L y S para identificar los contrastes Fónicos, Gráficos, Léxicos, y Semánticos respectivamente, y “esp” como abreviatura p

A partir de la clasificación que trae el diccionario, se seleccionan los de carácter semántico y léxico.

También algunos verbos de carácter fonético o gráfico susceptibles de formar parte del listado de falsos amigos verbales.

Hacemos algunos comentarios y observaciones en cuanto al uso de determinados verbos en contraste portugués-español. Y se usa las letras F, G, L y S para identificar los contrastes Fónicos, Gráficos, Léxicos, y Semánticos respectivamente, y “esp” como abreviatura para “español”.

Se selecciona un total de 225 verbos y,, en la lista hay algunos que, aunque no sean L o S, decidimos dejarlos porque nos parece interesante el contraste para el alumnado meta.

Se han marcado con ** los comentarios personales, para observaciones que llamaron la atención, como es el caso de que aparezca “achegado”, pero no figure el verbo “achegar” (“allegar” esp), o que no aparezca el verbo “Brigar” = pelear; echar la bronca. Así como “buscar” (“recoger”).

Se usará para actividades propuestas en el capítulo 9.

	Portugués	Español y comentarios
1.	Abafar 1. (impedir, ocultar ou interromper a propagação do som ou do fogo; amortecer)	= incubrir esp L; ocultar L; acallar L; ahogar L; reprimir L.
2.	Abaixar Abaixar-se	= bajar esp F y G = agacharse F y G
3.	Abalar *Abalar-se	= sacudir esp L; afectar esp G. = conmocionarse esp L.
4.	Abanar 1. (ventilar com o movimento de um abno ou leque); 2.(mover a mão em sinal de cumprimentos ou de despedida) *Abanarse	1 = abanicar esp L 2= agitar L *= abanicarse.
5.	Abarrotar	= atestar L y S **Nunca hemos visto “atestar” en el contexto de la frase que usa como ejemplo.
6.	Abastecer *Abastecer-se	= abastecer F / proveer esp L. *= proveerse L.
7.	Abater *Abatir-se	= sacrificar L; debilitar L; rebajar L. *= abatirse F y G.
8.	Abençoar *Abençoarse	= bendecir F y G. **¿No sería léxico? *= bendecirse F y G.
9.	Abilolar	= enloquecer L
10.	Abocanhar	= morder L; atrapar L y S.
11.	Abonar = 1. (dar dinheiro em troca de algo sem fiador de alguém, melhorar a condição ou estado de algo); 2. (colocar substâncias na terra	1. = abonar esp F 2. = abonar esp F 3. = confirmar esp L

	para aumentar sua fertilidade); 3 (considerar bom; aprovar)	
12.	Abordar 1. (tocar barco com barco, especialmente quando 2 embarcações travam um combate); 2.(alcançar a margem, isto é, chegar à terra); 3.(dirigir-se a alguém para falar com ela; tratar um assunto)	1. = abordar esp F 2. = atracar esp L 3. = abordar esp F
13.	Aborrecer 1. (sentir horror a detestar); 2.(molestar, cansar, enfadar); 3 (ter aversão, perder ou tirar algo de alguém; sentir-se pouco estimulado)	1. = disgustar esp L 2. = enfadar esp L 3. = aburrir esp L
14.	Aborrecer-se 1. (enfadar-se, cansar-sede/por algo; sentir tédio); 2.(sofreu um estado de ânimo produzido por falta de estímulo, diversão ou distração)	1. = enfardarse esp L 2. = aburrirse esp L
15.	Abotoar	= abotonar F y G; abrochar
16.	Abranger	= abarcar L; compreender L
17.	Abrigar-se 1.(refugiarse); 2.(agasalhar-se)	1. = alojarse F y L 2. = abrigarse esp L
18.	Abrir en los 4 ejemplos que da (abrir, afastar o que está junto, inaugurar, desabotoar)	= abrir esp F
19.	Absorver-se	= concentrarse esp L
20.	Abstrair 1.(afastar); 2. (separar)	1. = abstraer F y G 2. = aislar esp L
21.	Abstrair-se 1.(afastar); concentrarse; 2.(separar)	1. = abstraerse esp F y G 2. = aislarse esp L
22.	Abusar 1.(aproveitar-se da confiança); 2. (fazer sexo usando a força); 3.(subestimar) não levar em consideração	1, 2 y 3 = abusar esp F
23.	Acalmar	= calmar esp F y G
24.	Acalmarse	= calmarse esp F y G
25.	Acarpetar	= enmoquetar esp L
26.	Acarretar	= acarrear esp F y G
27.	Acasalar	= aparear esp L
28.	Acatar 1.(adotar, seguir, cumprir); 2.(respetar, considerar)	1. = acatar esp F 2. = respetar esp L
29.	Acenar	= hacer señas esp L
30.	Acender 1.(pôr fogo, fazer arder); 2. (colocar um aparelho elétrico de iluminação em funcionamento; ligar); 3.(inflamar-se, irritar-se, tornar-se luminoso, avivar-se)	. = encender esp F y G . = encender esp F, G y L . = encenderse esp L
31.	Achar	= hallar esp F y G
32.	Achatar	= aplastar esp F y G
33.	Acionar	= accionar esp F y G = encender L
34.	Accidentar	= accidentarse esp F y G
35.	Accidentarse	= accidentarse F y G

36.	Acolchoar	= acolchar F y G
37.	Acolher	= acoger esp F y G
38.	Acometer	= embestir esp L
39.	Aconselhar	= aconsejar esp F y G
40.	Acoplar	= ajustar esp L
41.	Aconchegar	= acoger L
42.	Acontecer	= ocurrir L
43.	Acordar	= acordar esp F = despertar esp F = despertarse esp L
44.	Acordoar	= acordonar esp F y G
45.	Acostumar	= acostumar esp G
46.	Acreditar/crer	= creer esp L
47.	Acrescentar	= acrescentar esp F y G; añadir esp L
48.	Acunhar	= acuñar esp F y G
49.	Adiantar 1.(antecipar algo, fazer progredir, fazer progressos); 2. (pagar antes da data pactada, emprestar dinheiro)	1 y 2 = adelantar esp F y G
50.	Adiantar-se	= adelantarse esp
51.	Adiar	= aplazar esp L
52.	Adjuntar	1. = adjuntar esp F y G 2. = anexar esp L
53.	Administrar 1.(governar, dirigir)/2. gestionar; 2. (prescrever um remédio)	1.= administrar esp F/ gestionar esp L 2. = suministrar esp L **No entendemos por qué pone a continuacion “sumistrar”. A lo mejor por hacer ya una mención a la 2ª. acepción y contrastar.
54.	Admoestar	= amonestar esp F y G
55.	Adoçar	= endulzar esp L
56.	Adoecer	= enfermar esp L
57.	Adotar 1.(admitir como filho ou filha crianças geradas por outros pais; omar, escolher, preferir um método, ideia ou medida); 2.(seguir um conselho)	1. = adoptar esp F y G 2. = seguir F **¿No sería léxico?
58.	Adubar (fertilizar a terra)	= abonar esp L y S
59.	Adular	= halagar esp L
60.	Afastar	= alejar esp L y S; apartar esp L y S **Podría haber comentado algo sobre o verbo “aleijar” (lisiar, tullir, mutilar esp), pero no aparece aquí ni tampoco después de “aleijado”

61.	Afastarse	= alejarse L y S
62.	Afogar 1(fazer morrer num líquido); 2 (mergulhar, embeber); 3 (fazer enguiçar por entrada de ar no carburador de forma incorreta por excesso de combustível)	= ahogar esp F y G = submergir esp L = ahogar esp F y G.
63.	Afogar-se (morrer por estar submersão em líquido)	= ahogarse esp F y G
64.	Afrouxar 1.(desapertar, alargar, soltar, diminuir a rapidez); 2.(afrouxar os músculos); 3.(enfraquecer, moderar, reduzir)	1. = aflojar esp F y G 2. = relajar esp L 3. = aflojar esp F y G
65.	Afundar 1.(entrar num meio líquido); 2(dar-se mal em algum negócio ou algo. No vôlei, momento de uma partida no qual o atacante corta uma bola e esta bate na quadra adversária ou não tem chance de defesa)	1. = hundirse esp L 2. = enterrar esp L
66.	Agarrar 1.(pegar; apanhar; segurar firmemente; compreender ou aprender algo); 2.(para encontrar, achar, se encontrar-se); 3. (no futebol, segurar, defender)	1. = coger esp L 2. = agarrar esp L 3. = agarrar esp L **No entendemos la acepción 2- (para encontrar, achar, se encontrar-se) agarrar esp L
67.	Agasalhar 1.(favorecer com presentes ou com demonstrações de afeto e consideração); 2. (cobrir o corpo de alguém com um agasalho); 3. (hospedar)	1.= agasajar esp F y G 2.= abrigar esp L 3.= alojar esp L
68.	Agasalhar-se (recolher-se, abrigar-se, aquecer-se, proteger-se)	= abrigarse esp L
69.	Agir	= actuar esp L
70.	Agravar 1.(tornar grave ou mais grave); 2.(causar ou sofrer ofensa).	1. = agravar F y G 2. = agravar F y G
71.	Alargar	= ensanchar esp L
72.	Alcançar 1.(atingir algum objetivo, conseguir algo, encontrar algo, vencer uma distância); 2. (perceber, compreender)	1 y 2= alcanzar esp F y G
73.	Algamar	= esposar esp L y S
74.	Alinhar 1.(dispor em linha reta, colocar lado a lado); 2.(enfeitar)	1.= alinear esp F y G 2.= adornar esp L
75.	Alinharse 1 y 2 (filiar-se; aderir); 3.(vestir-se com esmero)	1 y 2 = alinearse esp F y G 3.= arreglarse esp L
76.	*Alistarse	= alistarse **Aparece después de "alisado" no entendemos porqué
77.	Almoçar	1.= almorzar F y G y comer esp L **Pone una nota que dice que comer en español puede ser

		usado como sinónimo de almoçar
78.	Alongar (dar maior longitude ou extensão a algo; prolongar; atrasar)	= alargar esp L y S **Pone una nota que dice que “alongar” hace referencia a algo que se estirará en la vertical y no en la horizontal)
79.	Alongarse 1.(estender o corpo); 2.(prolongar-se)	1.= estirarse esp L 2.= alargarse esp L y S/ estenderse esp L y S
80.	Alugar	= alquilar esp L
81.	Amaciar 1(roupa); 2 (couro)	1. = suavizar esp L 2. = ablandar esp L
82.	Amadurecer	= madurar esp F y G **Creemos que lo considera así porque las 2 palabras tienen la misma raíz
83.	Amarelar 1(tornar amarelo); 2(acovardar-se)	1.= amarillear esp L 2.= acobardarse esp L
84.	Amarrotar	= arrugar esp F y G **¿Pondríamos también como L?
85.	Amassar 1(massa); 2 (chapa de ferro; carro); 3 (tecido)	1.= amassar esp F y G 2.= abollar esp L 3.= arrugar esp L
86.	Ameaçar	= amenazar F y G
87.	Amedrontar	= amedrentar F y G
88.	Amolecer	= ablandar esp L
89.	Amolar 1.(afiar); 2. (incomodar)	1. = afilar esp L 2. = fastidiar esp L
90.	Amontoar 1. (objetos); 2. (dinheiro, riquezas)	1. = amontonar esp F y G 2. = acumular esp F **En la acepción 2 diríamos también L
91.	Amortecer 1.(abafar um ruído ou amenizar os efeitos de um choque ou queda); 2. (dor)	1.= amortiguar esp F y G 2.= adormecer esp L **En la acepción 1 también diríamos L; y en el ejemplo para la 2 no entendemos porque pone la misma palabra “adormecer”
92.	Ancorar	= anclar F y G **También diríamos L
93.	Anoitecer	= anochecer F y G
94.	Anotar	= apuntar esp F y G T**ambié diríamos L
95.	Apadrinhar	= enchufar L

96.	Apagar 1(fazer desaparecer o que estava escrito); 2(fazer desaparecer)	1.= borrar esp L y S 2.= apagar esp F
97.	Apanhar	= coger esp L
98.	Aparentar	= emparentar F y G **Pone una nota: “A palavra <i>aparentar</i> , usa-se para manifestar ou dar a entender aquilo que não existe. Nesse sentido corresponde à palavra em português “aparentar.”.
99.	Apedrejar	= apedrear F y G
100.	Apertar 1.(botão); 2. (casaco, vestido, cinto de segurança)	1.= apretar F y G 2. = ajustar esp ajustar L
101.	Apitar	= pitar F y G
102.	Apodrecer	= pudrir L
103.	Apodrcerse	= pudrirse esp L
104.	Apressar	= apurar esp L
105.	Aprofundar	= profundizar F y G
106.	Aproximar	= acercar esp L
107.	Aquecer	= calentar esp F y G **Creemos que podría ser L
108.	Arder	= escocer esp L
109.	Arranhar 1.(a pele); 2.(uma língua)	1.= arañar esp F y G 2.= defenderse esp L
110.	Arrecadar	= recaudar esp F y G **Creemos que podría ser L
111.	Arredondar	= redondear esp F y G
112.	Arrematar 1.(trabalho); 2. (roupa); 3.(comprar em leilão)	1.= concluir esp L 2.= acabar esp L 3.= rematar esp F y G
113.	*aparece arrepender-se	= arrepentirse F y G
114.	Arriscar	= arriesgar F y G
115.	Arriscar-se	= arriesgarse F y G
116.	Arrotar 1.(emitir gases estomacais pela boca); 2.(vangloriar-se de alardear)	1.= eructar esp L 2.= alardear esp L
117.	Arrumar	= arreglar esp L
118.	Assaltar 1.(pessoa, banco); 2.(casa)	1.= atracar esp L/ asaltar esp F y G 2.= asaltar esp F y G
119.	Assinalar	= assignar esp L y S; señalar esp L
120.	Assinar 1.(escrever o próprio nome); 2.(fazer assinatura de jornais, revistas, etc.)	1.= firmar esp L 2.= abonarse esp/subsribirse esp L
121.	Assobiar	= silbar esp L
122.	Atiçar 1.(fogo, ódio); 2.(impelir alguém a algo)	1.= atizar esp F y G 2.= estimular esp L

123.	Atraíçoar	= traicionar esp F y G **Creemos que podría ser L
124.	Atrair	= atraer esp F y G
125.	Atravessar 1.(sair do ritmo; atravessar uma rua); 2.(vender droga ou alguma coisa obtida de forma ilícita)	1.= atravesar esp F y G 2.= traficar esp L
126.	Atribuir	= assignar F y G **Creemos que podría ser L
127.	Avaliar	= evaluar F y G **Creemos que podría ser L
128.	Avalizar	= avalar L
129.	Avançar 1(proceso); 2(sinal)	1.= avanzar esp F y G 2.= avanzar esp L
130.	Avermelhar	= enrojecer esp L
131.	Azazar 1.(paquerar); 2.(manorar rápida e discretamente)	1.= ligar esp L 2.= flirtear esp L (*será “namorar”)
132.	Azedar 1.(tornar ou ficar azedo); 2.(o leite); 3.(deixar alguém irritado ou ficar irritado) -	1.= agriar esp L/= acedar esp F y G 2.= agriar/cortar esp L 3.= irritar L
133.	Irritar-se	= agriarse L
134.	Azeitar 1.(besuntar com óleo comestível); 2.(subornar, corromper)	1.= untar esp L 2.= subornar esp L
135.	Azular	= desaparecer esp L
136.	Badalar	= tocar L
137.	Bagunçar	= desordenar esp L
138.	Baixar	= descender esp L
139.	Bajular	= adular esp L
140.	Balançar 1.(rebolar, requebrar); 2.(estar em uma posição difícil)	1.= bambolear esp L 2.= balancear F y G
141.	Balançar-se	= balancearse F y G
142.	Baldear 1.(tirar com balde); 2. (passar líquidos de um vaso para outro); 3.(passar bagagens ou passageiros de um veículo para outro); 4.(passar de um lugar para outro)	1.= baldear esp F 2.= transvasar [trasvasar] esp L 3.= transbordar esp L 4.= trasladar esp L
143.	Barganhar	=cambalanchar /cambalachear esp L **Podría haber puesto “negociar con dolo”
144.	Batalhar 1.(trabalhar); 2. (procurar trabalho, esforçar-se por fazer algo)	1.= trabajar esp F y G 2.= luchar esp L
145.	Bater 1.(mexer alguma substância); 2.(agredir); 3.(chocar com violência contra algo); 4.(dar latidos)	1.= batir esp F y G 2.= pegar esp L y S 3.= estrellar esp L y S 4.= latir esp L y S

146.	Batizar 1.(cerimônia de bautismo); 2.(adulterar um líquido misturando água nele)	1.= bautizar F y G 2.= bautizar esp L **Nos resulta curioso el ejemplo del 2: “ <i>Não consigo acreditar que batizem até o vinho do padre</i> ”/ “ <i>No puedo creer que bauticen hasta el vino del cura</i> ”.
147.	Beliscar	= pelliscar esp F y G
148.	Bendizer	= bendecir F y G
149.	Berrar	= gritar esp L
150.	Bocejar	= bostezar esp F y G
151.	Boiar 1.(permanecer na superfície da água); 2. (não entender nada)	1.= flotar esp L 2.= desorientarse esp L **En la acepción 2 podría dejar como “no entender nada” pues desorientarse según el DRAE es “1 tr. Hacer que alguien pierda la orientación o el conocimiento de la posición que ocupa geográfica o topográficamente.”
152.	Borrar	= pintorrear/pintarrajar esp L; emborronar esp L **No entendemos porque no puso “apagar”
153.	Borrocar	= borrajear esp L
154.	Botar	= poner esp L; depositar esp L
155.	Brincar	= jugar esp L y S; bromear esp L
156.	Brindar	= brindar esp F; obsequiar esp S
157.	Caçar	= cazar esp (aparece con 4 acepciones y de tipo F y G) **Podría contrastar con “casar”
158.	Cachear 1.(vegetais); 2.(arroz); 3.(cabelo)	1.= cubrirse de racimos L 2.= echar espiga esp L 3.= encrespase L
159.	Calar	en las 3 acepciones = callar esp F y G
160.	Calhar 1.(acontecer a tempo); 2.(um acontecimento)	1.= ser oportuno esp L 2.= ocurrir esp L
161.	Cantarolar 1.(cantar em voz baixa, geralmente, de modo descomprometido) –; 2.(cantar uma canção em voz baixa e sem pronunciar as palavras)	1.= canturrear esp F y G 2.= tararear esp L

162.	Carregar 1.(colocar coisas e/ou pessoas sobre um veículo com a finalidade de que sejam transportadas); 2.(acumular eletricidade em uma bateria ou qualquer outro aparelho); 3.(atacar com ímpeto); 4.(levar, transportar)	En las tres 1 ^{as} acepciones = cargar esp F y G; y en la 4 ^a . = llevar esp F y G
163.	Cear	= cenar F y G
164.	Cintiliar	= centellear esp F y G
165.	Chamar	aparece con 4 acepciones: llamar, invocar, convocar y sonar y como F y G **para “sonar” trae como ejemplo “ <i>O relógio chamou</i> ” / “ <i>Sonó el reloj</i> ” y usaríamos “ <i>O relógio tocou</i> ”
166.	Chatear 1.(molestar)	1. = fastidiar esp F y L; chingar esp L; aburrir esp F y G **Para “aburrir” diríamos también L
167.	Chutar	= chutar esp F **coloquialmente en Brasil se usa “chutar” como “decir/responder a voleo” o “decir trolas”. (Wordreference)
168.	Coar	= colar esp L
169.	Cobrir	aparece con 3 acepciones como cubrir esp y una “defender” todas como F y G.
170.	Cobrir-se	= taparse esp
171.	Coçar-se 1(esfregar a superfície da pele para aliviar coceira); 2 (batalhar por algo)	1.= rascarse esp L 2.= esforzarse L
172.	Colar	1.= colar esp F y G; II = pegar esp L
173.	Colar-se	= pegarse F y L
174.	Começar	= comenzar esp F y G; empezar L
175.	Conseguir	= lograr esp L y S
176.	Cozinhar	= cocer esp L
177.	Creditar	= ingresar esp F, G y L
178.	Criar	= crear F y G **Nos parece interesante dejar en la lista para cuando se vaya a contrastar crianza, creación.
179.	Cuspir	= escupir esp F y G
180.	Dançar	= danzar F y G; bailar F

		**Nos parece destacable la 2ª. acepción
181.	Danificar	= damnificar F y G **Nos parece interesante dejarlo para que vean la escrita con “mn”
182.	Dar	= dar esp F; caber esp L
183.	Datar	= datar F; fechar F y S
184.	Deferir	= aprobar L
185.	Defumar	= ahumar esp L
186.	Degustar 1.(alimento ou bebida); 2.(vinho); degustar F; 3. (apreciar com calma e deleite o sabor de um alimento)	1.= probar esp L 2.= catar esp L y S 3.= saborear esp L; paladear L
187.	Deitar	= acostar esp L
188.	Deitar-se	= acostarse L
189.	*deixar	= dejar esp F y G **Pone una nota diciendo que puede ser sinónimo de “prestar”. Y que “deixar” no es sinónimo de “emprestar”
190.	Demonstrar	= demostrar F y G **Lo dejamos por la escritura con “n”
191.	Denegrir	= denigrar F y G
192.	Depor 1 (destituir); 2 (expressar)	1.= deponer esp F y G 2.= declarar esp L
193.	Desagregar	= disgregar F y G
194.	Desapropiar	= expropiar esp L; despojar esp F y L
195.	Desbotar	= desteñir esp F y L
196.	Descabelar	= desgreñar esp L
197.	Descascar	= pelar esp
198.	Descer = 1.(escada); 2. (carga)	1. = bajar esp L; descender esp F y G 2.= descargar esp L
199.	Desclasificar 1.(eliminar); 2.(desmoralizar)	1.= desclasificar L 2.= desmoralizar L
200.	Descumprir	= incumplir esp L
201.	Desdenhar 1.(desprezar); 2.(escarnecer)	1.= desdeñar esp F y G 2.= burlarse esp L
202.	Desembaçar	= desempañar esp L
203.	Desempeñar 1.(cumplir); 2.(exercer, representar)	1.= cumplir esp L 2.= desempeñar F y G
204.	Desengordurar	= desgrasar esp L y S;
205.	Desenhar 1.(figuras; paisagens; etc.); 2. (projetos, desenhos de maquetes; etc.)	1.= dibujar esp L 2.= diseñar esp L y S
206.	Desenrolar 1.(estender); 2. (expor)	1.= desenrolar esp F y G

		2.= exponer esp L
207.	Desgraçar	= desgraciar F y G
208.	Desenvolver	= desarrollar esp L
209.	Deserdar	= desheredar F y G
210.	Desfiar 1. (tecido); 2.(galinha)	1.= deshilar F y G 2.= desmenuzar esp L;
211.	Desfiar-se	= deshilacharse esp F y G
212.	Desligar	= apagar esp L
213.	Desligar-se	= desconectarse F y G
214.	Desmanchar 1.(nó, penteado, plano); 2. (relacionamento interpessoal); 3(máquina); 4. (empresa)	1.= deshacer esp L 2.= acabar esp L 3.= desmontar esp L 4.= disolver esp L
215.	Desmanchar-se	= deshacerse esp L **Podría haber puesto también con la idea de “deshacerse en gestos, cumplidos, cuando se quiere conquistar o alargar a alguien
216.	Despejar	= despejar esp F **Podría haber puesto como “verter un líquido”
217.	Desquitar	= separar esp L **Pone una nota: “desquitar em espanhol significa “vingar-se” ou “abater”, como no seguinte exemplo: “Se desquitó de sus vecinos”
218.	Desrespeitar 1.(no geral); 2.(a una persona)	1.= no respetar <i>loc.</i> esp F y G 2.= faltar al respeto <i>loc.</i> esp L
219.	Destoar	= desentonar F y G
220.	Deter 1.(parar, prender, manter) ; 2.(reprimir); 3(ter em seu próprio poder)	1.= detener esp F y G 2.= retener esp F y G 3.= detentar L
221.	Deter-se 1.(ficar num lugar) y G; 2.(conter-se)	1.= detenerse esp F 2.= reprimirse esp L
222.	Detestar	= aborrecer esp F y G **Podría ser también L
223.	Digitar	= teclear esp L
224.	Dirigir 1.(administrar, governar, gerir); 2.(manejar os comandos de um veículo, fazendo-o toma certo rumo; guiar; conduzir)	1.= dirigir esp F 2.= conducir esp L
225.	Distorcer	= distorcionar esp F y G

TABLA 6- FCV elegidos

Uno de los objetivos de nuestra investigación era verificar la presencia de los verbos en las distintas publicaciones en contraste portugués española a fin de identificar falsos amigos verbales.

Una vez verificada esta presencia, el siguiente objetivo era crear un inventario que pudiera ser usado en las clases de ELE a alumnos futuros profesores de la carrera de Letras-español en Brasil a partir de dos premisas: enseñar los falsos amigos verbales desde los niveles más iniciales y trabajar con ellos en contextos que ayudaran al alumnado a fijar los conceptos de FA, FC y heterosemánticos con distintas propuestas didácticas.

En el capítulo 8, hablamos de que era imposible hacer un listado a partir de los 754 verbos del Diccionario de Ferreira Monteiro, y seguimos con la misma opinión, puesto que, aunque abogamos por tratar de su enseñanza en niveles iniciales, el material resultante de ello acabaría por resultar en una exhaustiva lista más, para memorización como las tantas listas que hay en internet.

Por ello, decidimos recoger una selección de 93 verbos pensados para los niveles iniciales del alumnado, propuesta para trabajar los FAV en su perfil lexical, en las actividades del capítulo nueve.

Es, por lo tanto, una lista creada a partir de distintas listas, a modo de Tabla de falsos amigos verbales (Inventario base/Glosario).

No se listan todas las acepciones, sino las que puedan llegar a ocasionar problema de errores a la hora de usar los falsos amigos verbales en textos orales y/o escritos, así como en los de comprensión oral y/o escrita.

Para el perfil de los FAV estructurales recogemos los datos de la lista con la forma verbal -ra en los actos de habla. En los cursos de Letras-español, creemos que pueden ser tratados en las asignaturas de Lengua a partir del nivel intermedio, o en las de morfosintaxis o, incluso, en las que se trate la pragmática.

Para el perfil de los FAV lexicales, creamos una lista, a partir de diferentes materiales y diccionarios, observando también las tablas/inventarios creadas a partir del recopilatorio de información recabado en cada una de ellas.

Puedan ser usadas en conjunto o por separado en distintas actividades, algunas de las cuales cotejamos en el capítulo 9.

La lista que se ve a continuación está pensada inicialmente para ir seleccionando distintos verbos según el nivel de las asignaturas de Letras- español y el perfil del alumnado. No es una lista cerrada, ya que se puede ir incorporando más términos por los mismos alumnos.

Portugués	Espanhol
1. Abonar ¹⁵³ = Dar por bom; Creditar/Descontar no débito * ver el ítem 35	<u>Garantizar</u>

¹⁵³ Ver que “Adobar” = Fazer adobes(tijolos) es igual a “Hacer adobe/ladrillo” en Español.

2. <u>Adubar</u> = Deitar adubo em.../Fertilizar/Estrumar * ver el ítem 52	<u>Abonar</u> = echar sustancias fertilizantes.
3. Acolher	Agasajar
4. Acontecer	Acaecer * ver el ítem 9
5. Aceitar * ver el ítem 35	Aceptar
6. Acordar * ver el ítem 41	Despertar(se)
7. Acostar = Encostar * ver el ítem 23	Apoyar
8. Afastar, Distanciar(-se) * ver el ítem 19	Alejar(se)
9. Afetar	Afectar
10. Afogar-se <i>*Atenção: em português refere-se a “afogar-se” em água(s) e não quando a alguém lhe falta o ar – “asfixiar(-se)</i>	Ahogar(se)
11. Agasalhar	Agasajar, cobrir con un agasajo/abrigo/manta
12. Alagar, inundar	Inundar
13. Apressar X apresar (meter en presión/meter preso esp)	Meter prisa/; apresurar
14. Alargar * ver el ítem 10	Ensanchar
15. Aleijar(-se) * ver el ítem 19	Hacer(se) daño, lesionar, lisiar
16. Alinhar	Alinear
17. Almoçar * ver el ítem 45	Comer a medio día

18. Apagar	Borrar
19. Apanhar = Pegar * Poner la diferencia pegar Br/Pt <i>Vou apanhar um copo d'água/Vou pegar um copo d'água.</i> <i>Apanha isso aí para mim, por favor/ Pega isso aí para mim, por favor.</i> <i>Vou apanhar o autocarro/Vou pegar o ônibus.</i> <i>Pega no carro e vai trabalhar /Pega o carro e vai trabalhar.</i>	Coger
20. Aquecer * ver el ítem 3	Calentar
21. Arrastar	22. arrastrar
23. Assinar * ver el ítem 14	Firmar
24. Atribuir, Designar	Asignar * ver el ítem 13
25. 1- Bater (o coração): Meu coração bate forte. 2- a) Bater em algo b) Bater em alguém: Bateu na porta com força. * ver el ítem 33	1- Latir: Mi corazón late fuerte. 2- Golpear/Dar golpes/Pegar: a) <i>Golpeó a la puerta con fuerza.</i> b) <i>Pegó/Golpeó a la mujer. ¡Qué horror!</i>
25.Borrar 1. Deitar borrões em. 2. Sujar. 3. Apagar. 4. Pintar mal. = PINTURILAR <i>verbo intransitivo</i> 5. Defecar. 6. Sujar-se, defecando. 7. Ter muito medo.	Apagar; ensuciar; tener mucho miedo; cagarse (coloquial); emborronar

26. Brincar	1- Jugar 2- Saltar
27. Buscar * ver el ítem 41	Recoger
28. Calar * ver el ítem 35	Callar
29. Cambiar * ver el ítem 37	Cambiar divisa (euro por reais)
30. Coar	Colar
31. Colar = Pegar com cola	Colar = poner pegamento *1- <u>Colar</u> (coloquial) = meter, colocar *2- Estar colado (coloquial) = Estar apaixonado
32. Convidar	Invitar
33. Consertar, arranjar	Reparar
34. <u>Contestar</u> * ver el ítem 44	
35. Correr (veja, é o exemplo que citamos no início)	Correr
36. Datar * ver el ítem 42	Fechar/Poner fecha
37. Deitar fora (Pt) / Jogar fora (Br)	Tirar
38. Deter a) = Prender b) = Parar	a) Detener (apresionar; apresiar-presos) b) Parar
38. Descer	Descender
39. Desligar (luz); Desconectar	Apagar Desconectar

40. Despejar	Desahuciar
41. Desenvolver	Desarrollar
42. Desembrulhar	Desenvolver, desempaquetar
43. Dobrar ¹⁵⁴ = Fazer uma dobragem (cinema)	Doblar
44. Elogiar	Halagar /hacer un cumplido, decir un elogio
44. Embrulhar 1- = envolver em papel/pano um(a) prenda/presente 2- = sentir náuseas <i>Vou embrulhar a prenda.</i> <i>Tenho o estômago embrulhado.</i>	1- Envolver: <i>Voy a envolver el regalo.</i> 2- Sentir náuseas/marearse
45. <u>Embaraçar</u> * ver el ítem 24	Causar confusión/vergüenza
46. Embelezar	Embellecer * ver el ítem 25
47. Emprestar * ver el ítem 67	Prestar
48. Engatar (Pt)/ Ficar com alguém (Br) * ver el ítem 34	Ligar (coloquial)
49. Engolir	Tragar
50. Engravidar * ver el ítem 20	Embarazar(se)
51. Enjoar a) = Ficar enjoado/tonto;Ter tonturas b) Aborrecer(-se)	a) Marearse b) desaficionar; disuadir; quitar las ganas.

¹⁵⁴ Ver que “Dobrar” = “Por dobrado” es en Espanhol a “Doblar”. E “Dobrar” = “Duplicar” es igual a “Duplicar”.

52. <u>Enojar</u> /Causar nojo	asquear; <u>dar asco</u> ; repeler.
53. Envelhecer * ver el ítem 21	Envejecer
54. Esposar	1- <u>Casar-se</u> 2- <u>Algemar</u>
55. <u>Estofar</u> = forrar, cobrir (sofá, cadeira)	Tapizar
56. Estufar	estufar
57. Estranhar * ver el ítem 44	Encontrar algo raro, extraño
58. Explodir	Explotar
59. Explorar	Explotar
60. Fazer/Tirar a barba * ver el ítem	Afeitarse
61. Fechar; Encerrar (Pt) * ver el ítem 25	Cerrar
62. Ficar Ficar = quedar(se): <i>Ficou quieto, sem se mover./ Se quedó quieto, sin moverse contente com a notícia;</i> Ficar = Quedar = ubicarse: <i>A biblioteca fica perto da cantina. /La biblioteca queda/está ubicada cerca del comedor;</i> Ficar = volverse: <i>Quixote ficou louco de tanto ler. /Quijote se volvió loco de tanto leer;</i> Ficar = ponerse: <i>Ficou contente com a notícia. /Se puso contento(a) con la notícia.</i>	Quedar(se), permanecer, ubicar(se), volverse, ponerse Ver la traducción de <u>Ficar</u> al Espanhol 1. <i>verbo</i> ser; quedar; hacer; permanecer; poner; aparecer; persistir; ir bien con. 2. <i>verbo</i> desarrollar una enfermedad. 3. <i>verbo</i> estar; permanecer; vivir; residir ; alojar; morar. 4. <i>verbo</i> guardar. 5. <i>verbo</i> ser; detener; persistir. 6. <i>verbo</i> quedar; seguir siendo.

63. Gabar-se, vangloriar-se	Jactar; loar; tirar flores; fanfarronear.
64. Jantar	Cenar
65. Latir * ver el ítem 8	Ladrar
66. Legendar	Subtitular
67. Lembrar(-se)	Acordarse/Recordar * ver el ítem 4
68. Ligar * ver el ítem 22	Llamar por teléfono
69. Lubrificar * ver el ítem 2	Engrasar, Aceitar, Lubricar
70. Molhar * ver el ítem 11	Mojar, Calar (coloquial)
71. Mudar, trocar * ver el ítem 12	Cambiar
72. Pagar * ver el ítem 1	Pagar/ Abonar
73. Partir ¹⁵⁵ = quebrar	Romper
74. Pegar = apanhar	Coger
75. Bater (em algo ou alguém)	Pegar
76. Petiscar	Picar algo (de comer)
77. Pregar	Colar = Pegar
78. Pregar; bater em alguém	Pegar
79. Prender/Meter na prisão/Meter preso/Deter	Apresar, Arrestar

¹⁵⁵ “Partir” = “Ir-se embora”/ “Retirar-se”/”Sair” es igual a “Partir” en Español.

80. Prestar * ver el ítem 43	Servir
81. Procurar * ver el ítem 10	Buscar
76. Reparar	Darse cuenta de
82. Resolver de comum acordo/ <u>Acordar</u> * ver el ítem 1	Acordar
83. Responder * ver el ítem 15	Contestar;
84. Saltar	Brincar
85. Sentir falta; sentir saudade * ver el ítem 26	Extrañar
86. Temperar/Condimentar/Adubar * ver el ítem 2	<u>Adobar</u> ; aliñar (* en el estado10)
87. Tirar	Sacar(se)/Quitar(se)
88. Tomar um lanche/Lanchar/Merendar * ver el ítem 5	Almazar
89. Trair (não confundir com “Traer” em Espanhol)	Traicionar
90. Trazer	Traer
91. Untar com gordura, manteiga, margarina	Engrazar
92. Virar, Cortar Vire/Corte à direita na próxima rua.	Girar Gire a la derecha en la próxima calle.

Dados 1 – Assinaturas Letras-Español -UECE



Grade do Curso

028 - LETRAS



Semestr	Código	Disciplina	Cred	Pré-Requisito
01	CH201	LINGUA LATINA I	4	
01	CH781	TEORIAS LINGUISTICAS	4	
01	CH782	TEORIA DA LITERATURA	4	
01	CH786	ESTRUT. E USO DA LING. ESPANHOLA I	4	
01	CL204	LEITURA EM LINGUA ESPANHOLA	4	
02	CL103	SOCIOLINGUISTICA	4	CH781
02	CL106	ESTRUT. USO DA LING. ESPANHOLA II	4	CH786
02	CL155	LINGUISTICA APLICADA	4	CH781
02	CL156	CRITICA LITERARIA	4	CH782
02	CL602	PANORAMA HISTOR.- SOCIAL LIT. ESPANHOLA	4	CH782
03	CH405	PSIC. EVOLUTIVA II (ADOLESC.)	4	
03	CL102	LITERATURA COMPARADA	4	CH782
03	CL107	FONOLOGIA SEGM. DA LING. ESPANHOLA	4	CL106
03	CL609	ESTRUT. E USO LING. ESPANHOLA III	4	CL106
03	ES231	ESTR. FUNC. ENS.FUND. E MEDIO	4	
04	CH406	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	4	CH405
04	CL132	FON. SUPRASEGMENTAL DA LING. ESPANHOLA	4	CL107
04	CL433	TEORIA DO ENS. DA LING. ESPANHOLA	4	
04	CL616	PAN. HIST.SOCIAL LIT. HISP. AMERICANA	4	CH782
04	ES101	DIDATICA GERAL I	4	
05	CH124	PSICOLINGUISTICA	4	CH781
05	CH780	SEMANTICA E PRAGMATICA	4	CH781
05	CL595	ORALIDADE EM LINGUA ESPANHOLA	4	
05	CL625	LITERATURA ESPANHOLA : ROMANCE	4	CL602
05	CL626	ESTAGIO SUPERV. I DE LING. ESPANHOLA	4	ES101
06	CL131	PRODUCAO ESCRITA EM LINGUA ESPANHOLA	4	CL106
06	CL292	LITERATURA DE LING. ESPANHOLA: POESIA	4	
06	CL327	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	4	
06	CL627	ESTAG. SUPERV. II EM LING. ESPANHOLA	8	CL626
07	CL208	LITERATURA DE LING. ESPANHOLA : DRAMA	4	
07	CL628	LITERATURA HISPANO AMERICANA : CONTO	4	CL602
07	CL629	ESTAGIO SUPERV. III EM LING. ESPANHOLA	4	CL627
07	CL694	TRATAMENTO DID. DO TEXTO LITERARIO	4	CL102
08	CL210	METODOLOGIA DA PESQUISA	4	
08	CL630	LITERATURA HISPANO AMERICANA : ROMANCE	4	CL602
08	CL631	ESTAGIO SUPERV. IV EM LING. ESPANHOLA	8	CL629
09	CL255	ENS. DE LING. ESP. PARA FINS ESPECIFICOS	4	
09	CL620	PESQUISA E PROD. CIENTIFICA	4	
09	CL632	LITERATURA HISPANO AMERICANA : POESIA	4	CL602
99	CH116	LITERATURA CEARENSE	4	
99	CH117	LITERATURA INFANTO-JUVENIL	4	
99	CH129	FILOGIA ROMANICA	4	
99	CH159	ESTILISTICA	4	
99	CH202	LINGUA LATINA II	4	CH201
99	CH203	LINGUA LATINA III	4	
99	CH204	LINGUA LATINA IV	4	
99	CH269	LINGUA GREGA I	4	
99	CH280	LINGUA GREGA II	4	CH269
99	CL134	LITERATURA PORTUGUESA: PROSA	4	CH782
99	CL157	LITERATURA E SEMIOTICA	4	CH782
99	CL179	ATIVIDADES ACADEMICAS CIENT. E CULTURAS	12	
99	CL241	LITERATURA PORTUGUESA : POESIA	4	
99	CL282	ANALISE DO DISCURSO	4	CH781
99	CL284	SEMIOTICA	4	
99	CL334	PROD. DE GENEROS TEC. LING. PORTUGUESA	4	

Semestr	Código	Disciplina	Cred	Pré-Requisito
99	CL335	FALA E ESCRITA EM LING. PORTUGUESA	4	
99	CL339	REVISAO DE TEXTO EM LING. PORTUGUESA	4	
99	CL379	FUNDAMENTOS DE LIT. LATINA	4	
99	CL381	LINGUISTICA TEXTUAL	4	CH781
99	CL592	LINGUA CATALA	4	
99	CL598	DIDATICA E NOVAS MIDIAS	4	
99	CL759	TOPICOS EM ESTUDOS CLASSICOS I	4	

Como se puede apreciar esta universidad no ofrece detalles definidos de cada una de las asignaturas de español.

Datos 2- Asignaturas Letras-Español - UFC

*datos de la página web de la universidad

ASIGNATURAS CURSO DE GRADE CURRICULAR LETRAS -ESPANHOL – UFC

<https://www.si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf;jsessionid=434F57B79948AD2114A35A88F5639A5A.node22>

DADOS DO CURRÍCULO		
Código: 2020.1		
Matriz Curricular: LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA		
Período Letivo de Entrada em Vigor: 2020 - 1		
Carga Horária: TotalMínima 3228, Optativas Mínima 320		
Prazos em Períodos Letivo: Mínimo 8, Médio 8, Máximo 12		
Créditos por Período Letivo: Mínimo , Médio , Máximo		
1º Período		
Componente Curricular	Natureza	
HC0919 - ESPANHOL I: LÍNGUA E CULTURA - 64h	Obrigatória	 
HC0924 - GÊNEROS ACADÊMICOS EM LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Obrigatória	 
HC0925 - TEORIAS DE LÍNGUA E DE SEGUNDA LÍNGUA - 64h	Obrigatória	 
HG0097 - TEORIA DA LITERATURA I - 64h	Obrigatória	 
CH Total: 256h.		
2º Período		
Componente Curricular	Natureza	
HC0797 - FUNDAMENTOS DE LINGUÍSTICA APLICADA - 64h	Obrigatória	 
HC0920 - ESPANHOL II: LÍNGUA E CULTURA - 64h	Obrigatória	 
HG0098 - TEORIA DA LITERATURA II - 64h	Obrigatória	 
HLL0077 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS - 64h	Obrigatória	 
PC0011 - DIDÁTICA I - 64h	Obrigatória	 
CH Total: 320h.		

3º Período		
Componente Curricular	Natureza	
HC0808 - FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA ESPANHOLA I - 64h	Obrigatória	 
HC0921 - ESPANHOL III: LÍNGUA E CULTURA - 64h	Obrigatória	 
HC0929 - DIDÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA I - 64h	Obrigatória	 
PB0090 - PSICOLOGIA DO DES. E APRENDIZAGEM NA ADOLESCENCIA - 64h	Obrigatória	 
PB0091 - EST SOCIO-HISTÓRICOS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO - 64h	Obrigatória	 
CH Total: 320h.		
4º Período		
Componente Curricular	Natureza	
HC0922 - ESPANHOL IV: LÍNGUA E CULTURA - 64h	Obrigatória	 
HC0928 - MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Obrigatória	 
HC0941 - DIDÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA II - 64h	Obrigatória	 
HC0942 - COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Obrigatória	 
CH Total: 256h.		
5º Período		
Componente Curricular	Natureza	
HC0923 - ESPANHOL V: LÍNGUA E CULTURA - 64h	Obrigatória	 
HC0927 - METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA EM LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Obrigatória	 
HC0936 - LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA I - 64h	Obrigatória	 
HC0946 - ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E DIAGNÓSTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA - 64h	Obrigatória	 
HC0951 - ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM INTEGRAÇÃO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS - 64h	Obrigatória	 
CH Total: 320h.		
6º Período		
Componente Curricular	Natureza	
HC0911 - VARIETADES LINGUÍSTICAS DO ESPANHOL - 64h	Obrigatória	 
HC0934 - ESTUDOS ORIENTADOS I - 64h	Obrigatória	 
HC0937 - LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA II - 64h	Obrigatória	 
HC0943 - ESTÁGIO DE ANÁLISE, ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Obrigatória	 
HC0948 - ESTÁGIO DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - 64h	Obrigatória	 
PB0092 - ESTRUTURA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL - 64h	Obrigatória	 
CH Total: 384h.		
7º Período		
Componente Curricular	Natureza	
HC0935 - ESTUDOS ORIENTADOS II - 64h	Obrigatória	 
HC0945 - LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA III - 64h	Obrigatória	 
HC0952 - ESTÁGIO DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - 80h	Obrigatória	 
HC0971 - ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES EM LÍNGUA ESPANHOLA - 32h	Obrigatória	 
CH Total: 240h.		

8º Período		
Componente Curricular	Natureza	
HC0825 - FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA ESPANHOLA II - 64h	Optativa	 
HC0860 - PRÁTICAS ORAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Optativa	 
HC0867 - O CONTO HISPANO-AMERICANO - 32h	Optativa	 
HC0868 - TÓPICOS EM SOCIOLINGÜÍSTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA - 32h	Optativa	 
HC0870 - TÓPICOS EM ESTUDOS CULTURAIS DOS PAISES DE LÍNGUA ESPANHOLA - 32h	Optativa	 
HC0910 - INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA - 32h	Optativa	 
HC0917 - ENSINO DA HABILIDADE DE LEITURA INSTRUMENTAL EM LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Optativa	 
HC0918 - ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS - 64h	Optativa	 
HC0926 - LÍNGUA ESPANHOLA E GASTRONOMIA - 64h	Optativa	 
HC0930 - SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA - 64h	Optativa	 
HC0931 - TÓPICOS AVANÇADOS DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Optativa	 
HC0932 - TÓPICOS DE LITERATURA HISPANO-AMERICANA - 64h	Optativa	 
HC0933 - TÓPICOS EM PSICOLINGÜÍSTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Optativa	 
HC0938 - TÓPICOS DE LITERATURA HISPANO-AMERICANA: INTRODUÇÃO - 32h	Optativa	 
HC0939 - TÓPICOS DE CRÍTICA LITERÁRIA NA AMÉRICA LATINA - 32h	Optativa	 
HC0940 - TÓPICOS DE TRADUÇÃO LITERÁRIA EM LÍNGUA ESPANHOLA - 32h	Optativa	 
HC0944 - MÉTODOS DE PESQUISA EM LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA - 32h	Optativa	 
HC0957 - HISTÓRIA DA LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Optativa	 
HC0958 - CULTURA E CIVILIZAÇÃO ESPANHOLA - 64h	Optativa	 
HC0959 - ENSINO DE ESPANHOL E LUDICIDADE - 64h	Optativa	 
HC0960 - LEITURAS DO QUIXOTE - 64h	Optativa	 
HC0961 - O ROMANCEIRO ESPANHOL - 64h	Optativa	 
HC0962 - ENSINO E APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA - 32h	Optativa	 
HC0963 - AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES ESCRITAS EM LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Optativa	 
HC0964 - AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA - 64h	Optativa	 
HC0965 - VANGUARDAS NA AMÉRICA LATINA - 32h	Optativa	 
HC0966 - TÓPICOS DE ESTUDOS E PRÁTICAS DE TRADUÇÃO LITERÁRIA DA PRODUÇÃO HISPANO-AMERICANA - 32h	Optativa	 
HC0967 - TÓPICOS DE LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA - 32h	Optativa	 
HC0968 - A REVOLUÇÃO TEATRAL DO BARROCO - 64h	Optativa	 
HC0969 - ENSINO E APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA CULTURAL E ESTRATÉGICA EM LÍNGUA ESPANHOLA - 32h	Optativa	 
HC0970 - ENSINO DA HABILIDADE DE EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA - 32h	Optativa	 

HC1001 - ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA - 32h	Optativa	 
HC1002 - ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PRODUÇÃO DE MATERIAL ACESSÍVEL - 32h	Optativa	 
IUV0001 - TECNODOCÊNCIA - 64h	Optativa	 
PC0353 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - 64h	Optativa	 
EXT0006 - UNIDADE CURRICULAR ESPECIAL DE EXTENSÃO - 324h	Obrigatória	 
HC0898 - SEMINÁRIOS DE PESQUISA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS LITERATURAS - 32h	Obrigatória	 
HC0947 - ESTÁGIO DE REGÊNCIA DO ENSINO DAS HABILIDADES EM LÍNGUA ESPANHOLA - 96h	Obrigatória	 
HC0949 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - 96h	Obrigatória	 
HC0956 - LITERATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA IV - 64h	Obrigatória	 
LESP0001 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES - 200h	Obrigatória	 
CH Total: 2540h.		

Datos específicos por asignaturas

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR

Código: HC0919

Nome: ESPANHOL I: LÍNGUA E CULTURA

Créditos Aula: 2 crs. (32 h.)

Créditos Laboratório: 2 crs. (32 h.)

Ementa/Descrição: Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas de nível inicial, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, de modo a sensibilizar o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.

Referências:

CURRÍCULOS

Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	1	Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR

Código: HC0925

Nome: TEORIAS DE LÍNGUA E DE SEGUNDA LÍNGUA

Créditos Aula: 3 crs. (48 h.)

Créditos Laboratório: 1 crs. (16 h.)

Ementa/Descrição: Estudo dos conceitos básicos de língua e segunda língua, tendo em vista a história das ideias linguísticas, tendências atuais, métodos e procedimentos de análise.

Referências:

CURRÍCULOS

Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	1	Sim

En esta ya se enseñan las teorías lingüísticas

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR**Código:** HC0797**Nome:** FUNDAMENTOS DE LINGUÍSTICA APLICADA**Créditos Aula:** 3 crs. (48 h.)**Créditos Laboratório:** 1 crs. (16 h.)**Ementa/Descrição:** Estudo do objeto, dos conceitos básicos e da metodologia da Linguística Aplicada, tendo em vista a história das ideias linguísticas, métodos e procedimentos de análise investigativa.**Referências:** NÃO INFORMADA**CURRÍCULOS**

Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
2010.1A	LETRAS - INGLÊS - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM INGLÊS - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	1	Sim
2010.1A	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	1	Sim
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	2	Sim
2010.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	2	Sim
201.1A	LETRAS - INGLÊS - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM INGLÊS - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	1	Sim
2010.1	LETRAS - INGLÊS - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM INGLÊS - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	2	Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR**Código:** HC0920**Nome:** ESPANHOL II: LÍNGUA E CULTURA**Créditos Aula:** 2 crs. (32 h.)**Créditos Laboratório:** 2 crs. (32 h.)**Ementa/Descrição:** Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas de nível inicial-intermediário, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, de modo a sensibilizar o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.**Referências:****CURRÍCULOS**

Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	2	Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR**Código:** HC0921**Nome:** ESPANHOL III: LÍNGUA E CULTURA**Créditos Aula:** 2 crs. (32 h.)**Créditos Laboratório:** 2 crs. (32 h.)**Ementa/Descrição:** Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas comunicativas sensibilizando o aluno para os aspectos socio-culturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.**Referências:****CURRÍCULOS**

Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	3	Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR				
Código: HC0929				
Nome: DIDÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA I				
Créditos Aula: 3 crs. (48 h.)				
Créditos Laboratório: 1 crs. (16 h.)				
Ementa/Descrição: Estudo e práticas reflexivas sobre abordagens de ensino e princípios norteadores dos procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem das habilidades comunicativas da língua espanhola.				
Referências:				
CURRÍCULOS				
Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
2024.2	LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - MT - LICENCIATURA	Sim	5	Sim
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	3	Sim

En esta el alumno puede empezar a plantear su papel como futuro profesor y que material usar. Una actividad práctica sería crear alguna actividad sobre los falsos amigos para llevar a sus alumnos cuando sean profesores.

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR				
Código: HC0922				
Nome: ESPANHOL IV: LÍNGUA E CULTURA				
Créditos Aula: 2 crs. (32 h.)				
Créditos Laboratório: 2 crs. (32 h.)				
Ementa/Descrição: Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível intermediário-avanzado, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos socio-culturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.				
Referências:				
CURRÍCULOS				
Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	4	Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR				
Código: HC0928				
Nome: MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA ESPANHOLA				
Créditos Aula: 3 crs. (48 h.)				
Créditos Laboratório: 1 crs. (16 h.)				

Ementa/Descrição: Estudo e análise dos problemas fundamentais da morfossintaxe da língua espanhola.			
Referências:			
CURRÍCULOS			
Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	4 Sim

En esta se podrían tratar los falsos amigos estructurales

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR			
Código: HC0941			
Nome: DIDÁTICA DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA II			
Créditos Aula: 2 crs. (32 h.)			
Créditos Laboratório: 2 crs. (32 h.)			
Ementa/Descrição: Estudos e Práticas reflexivas sobre os princípios teóricos, filosóficos e metodológicos norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aplicação das orientações curriculares para o planejamento de currículos e disciplinas e para a prática de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola em escolas de Ensino Fundamental e Médio.			
Referências:			
CURRÍCULOS			
Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	4 Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR			
Código: HC0942			
Nome: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA ESPANHOLA			
Créditos Aula: 2 crs. (32 h.)			
Créditos Laboratório: 2 crs. (32 h.)			
Ementa/Descrição: Fundamentos teóricos e metodológicos para a compreensão e elaboração de textos em língua espanhola, com práticas de produção de leitura e escrita.			
Referências:			
CURRÍCULOS			
Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	4 Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR			
Código: HC0923			
Nome: ESPANHOL V: LÍNGUA E CULTURA			
Créditos Aula: 2 crs. (32 h.)			
Créditos Laboratório: 2 crs. (32 h.)			
Ementa/Descrição: Estudo das situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível avançado, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas comunicativas sensibilizando o aluno para os aspectos socio-culturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.			
Referências:			
CURRÍCULOS			
Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	5 Sim

-

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR**Código:** HC0927**Nome:** METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA EM LÍNGUA ESPANHOLA**Créditos Aula:** 3 crs. (48 h.)**Créditos Laboratório:** 1 crs. (16 h.)**Ementa/Descrição:** Princípios, métodos e técnicas do trabalho científico em linguística aplicada. Elaboração de projeto de TCC.**Referências:****CURRÍCULOS**

Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	5	Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR**Código:** HC0946**Nome:** ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E DIAGNÓSTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**Créditos Aula:** 0 crs. (0 h.)**Créditos Laboratório:** 4 crs. (64 h.)**Ementa/Descrição:** Estágio de observação, análise, diagnóstico e relato das práticas pedagógicas utilizadas no ensino e aprendizagem da língua espanhola em escolas de nível Fundamental e Médio.**Referências:****CURRÍCULOS**

Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	5	Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR**Código:** HC0951**Nome:** ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM INTEGRAÇÃO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS**Créditos Aula:** 2 crs. (32 h.)**Créditos Laboratório:** 2 crs. (32 h.)**Ementa/Descrição:** Estudos e Práticas dos processos de implementação, desenvolvimento, e avaliação de metodologias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediadas por tecnologias digitais. Exploração do uso de ferramentas tecnológicas nas áreas de interação, avaliação, compreensão e produção da linguagem.**Referências:****CURRÍCULOS**

Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período	Ativo
2024.2	LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - MT - LICENCIATURA	Não	10	Sim
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	5	Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR**Código:** HC0943**Nome:** ESTÁGIO DE ANÁLISE, ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**Créditos Aula:** 0 crs. (0 h.)**Créditos Laboratório:** 4 crs. (64 h.)

No trae descripción de los contenidos.

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR			
Código: HC0948			
Nome: ESTÁGIO DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA			
Créditos Aula: 0 crs. (0 h.)			
Créditos Laboratório: 4 crs. (64 h.)			
Ementa/Descrição: Estágio da prática de desenvolvimento de projeto de intervenção em unidade escolar da educação básica, a partir da realização de observação e diagnóstico e da negociação com a equipe pedagógica da escola participante.			
Referências:			
CURRÍCULOS			
Código	Matriz Curricular	Obrigatória	Período Ativo
2020.1	LETRAS - ESPANHOL - FORTALEZA - Presencial - LICENCIATURA EM ESPANHOL - N - LICENCIATURA PLENA	Sim	6 Sim

DADOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR			
Código: HC0952			
Nome: ESTÁGIO DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA			
Créditos Aula: 0 crs. (0 h.)			
Créditos Laboratório: 5 crs. (80 h.)			

No trae descripción de los contenidos.