

**MEMORIA DE MAESTRÍA**  
"ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA"  
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE  
SEVILLA

***(Algunas notas sobre) La pragmática en E/LE  
en la enseñanza secundaria en Portugal.***

**AUTORA:** María Isabel Sobrín Sueiras

**TUTORA:** Dra. Reyes Gómez Morón

**FECHA:** 21 de octubre de 2010

### **FICHA BIOGRÁFICA:**

María Isabel Sobrín Sueiras (Ferrol, 1971) es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela (1997). En la actualidad, y desde hace tres años, trabaja como profesora de Español como Lengua Extranjera para el *Ministério da Educação* portugués, impartiendo docencia en la enseñanza secundaria. Sus ámbitos de estudio e intereses principales son la pragmática contrastiva y los contenidos socioculturales en la clase de E/LE. Ha cursado el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla) cuya memoria se presenta a continuación.

**RESUMEN:**

La intención que se persigue al presentar esta memoria de fin de maestría es trazar un sucinto mapa de la enseñanza de la competencia pragmática en E/LE dentro del sistema educativo portugués, más concretamente, en la enseñanza secundaria. Es evidente que para llevar a cabo tal propósito deberemos hacer referencia a la situación actual de la enseñanza de ELE en el país vecino, del mismo modo que no podremos evitar el examen detallado de las especiales características que poseen en la actualidad los profesores de ELE en Portugal.

Es éste un pequeño trabajo que nace desde una perspectiva intercultural, por lo que, en última instancia, nos centraremos en las dos caras de la pragmática contrastiva, es decir, aquella que, a partir del Análisis de Errores (AE) de la Interlengua (IL) de los aprendientes se manifiesta en las interferencias, y aquella que, basándose en la cercanía de ambas lenguas, español y portugués, destaca la legitimidad de las transferencias positivas.

## ÍNDICE:

1.	PUNTO DE PARTIDA	4
1.1.	Mi llegada al país y a la lengua	4
1.2.	Sobre las fuentes, o la pragmática intercultural del portugués europeo	5
2.	CONTEXTO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	7
2.1.	Datos sobre la enseñanza de ELE en Portugal	7
2.2.	Fundamentos de adquisición de E/L2 en hablantes nativos portugueses	9
2.2.1.	Motivaciones de los aprendientes	9
2.2.2.	El <i>portuñol</i> o la interlengua fosilizada	11
2.2.3.	Falsos A1	12
2.2.4.	Docentes	13
2.3.	Organización de la docencia. El espacio de la pragmática	16
2.3.1.	Programación	17
2.3.2.	Planificación y trabajo de aula	18
2.3.3.	Evaluación	19
3.	APUNTES SOBRE PRAGMÁTICA CONTRASTIVA EN CLASE DE ELE PARA ALUMNOS LUSÓFONOS	22
3.1.	Introducción. La Teoría de la Cortesía y el método de enseñanza/aprendizaje	22
3.2.	Interferencias y transferencias más comunes	23
3.2.1.	Formas de tratamiento	24
3.2.2.	Deícticos	29
3.2.3.	El imperativo y otras cuestiones conexas	33
3.2.4.	Sobre las palabras malsonantes	35
4.	CONCLUSIONES	37
5.	BIBLIOGRAFÍA	39

El viajero no sabe portugués, pero entiende lo que dicen, aunque sea solamente por los gestos. (...) Al fin y al cabo, piensa mientras camina, el portugués y el español son dos idiomas hermanos, aunque Portugal y España hayan estado enfrentados durante tanto tiempo”

**Julio Llamazares<sup>1</sup>**

## **1. PUNTO DE PARTIDA**

### **1.1. Mi llegada al país y a la lengua**

Me he planteado el comienzo de este trabajo como un recuerdo de mi propia llegada o aterrizaje en la docencia de español como lengua extranjera (ELE o E/LE) a alumnos portugueses de enseñanza reglada obligatoria. Para ayudarme en esta tarea, he echado mano en esta introducción de esta hermosa y certera reflexión de Julio Llamazares, porque en ella aparece uno de los hilos conductores de este trabajo, la intercomprensión entre hablantes de español y portugués, y porque el viaje que el autor emprende en esta obra discurre precisamente por la región *trasmontana*<sup>2</sup>.

Mis comienzos en el país se remontan a tres años atrás, en una pequeña ciudad del norte, concretamente en la región fronteriza de Trás-os-Montes, con alumnos de *Tercer ciclo de Ensino Primário*<sup>3</sup>. La primera impresión fue impactante por diferentes razones de índole personal (nuevo país, lengua, amigos, casa, trabajo, etc.) y, desde luego, profesional (mi primera vez como profesora de ELE). Si estoy ahora recordando esto aquí es porque el impacto fue mutuo, ya que los alumnos amanecieron aquel día de octubre de 2008 con un frío inusitado y una profesora de español no portuguesa. Los fallos pragmáticos que desde aquel día han tenido lugar en mi vida cotidiana y en mi trabajo<sup>4</sup> son el germen de esta memoria.

Como indican Cruz Moya y Ojeda Álvarez (2006, p.222):

«Una de las dificultades más importantes del estudiante de español como segunda lengua es la comprensión del discurso del profesor. En efecto, el lenguaje académico es un tipo discursivo con unas características específicas desde el punto de vista pragmático, (...) en un contexto en el que, en ocasiones, no se permite el trabajo colaborativo (exámenes, preguntas de

---

<sup>1</sup> Julio Llamazares, *Trás-os-Montes. Un viaje portugués*, Madrid, Alfaguara, 1998, p. 27.

<sup>2</sup> Trás-os-Montes, región portuguesa situada al noroeste del país y fronteriza con Galicia y Castilla-León. Su nombre hace referencia a la localización entre montañas y a su aislamiento.

<sup>3</sup> La franja de edad de los alumnos oscila entre los 12 y los 16 años, el nivel educativo es similar a 1º, 2º y 3º de E.S.O. y el nivel de aprendizaje lingüístico, de acuerdo con el MCRL y el Instituto Cervantes, es iniciación A1.

<sup>4</sup> En algún momento haré referencia a mis propios fallos pragmáticos como hablante de portugués, si bien el objetivo del presente trabajo es el estudio del fallo pragmático del alumno luso aprendiente de español.

clase, etc.). Estos rasgos, unidos a la asimetría comunicativa que caracteriza la interacción profesor-alumno, así como a la escasez de contexto comunicativo en el ámbito del aula son factores que inciden negativamente en el éxito académico del estudiante de L2, especialmente cuando se pretende una integración efectiva en la lengua y cultura españolas.»

Con esta cita pretendo ilustrar el "raro" contexto pragmático que se produce en la clase de español, y es raro porque presenta unas características muy concretas y regidoras – Vid infra: Contexto de aprendizaje - de la interacción, que en este caso vienen determinadas también por el grado de conocimiento del profesor sobre la lengua materna de sus alumnos<sup>5</sup>.

En este punto estoy totalmente de acuerdo con Fernández Soneira (2006, p.266) cuando dice que:

«Muchos errores lingüísticos que cometen los alumnos extranjeros son provocados, por ejemplo, por la falta de conocimiento de conceptos de cortesía o por una no convencionalización en la L2 de un significado más convencional en la L1, como sucede en el caso de la ironía o la típica retranca gallega.»

Lo que sucede, como la propia Fernández Soneira (2006) introduce a continuación es que en la enseñanza de E/LE en contexto aula, y todavía más en la enseñanza reglada y obligatoria, no abundan las situaciones reales para trabajar la competencia pragmática, por ello nuestras propuestas deberán cumplir, como premisa mínima, la característica de adecuación a la realidad.

## **1.2. Sobre las fuentes, o la pragmática intercultural del portugués europeo**

En la preparación de este trabajo han sido consultados muchos materiales que, en su mayoría, fueron rechazados en la redacción final, ya que casi todos son específicos del portugués de Brasil. Las razones que explican la existencia de múltiple bibliografía en portugués de Brasil, y de que esto sea así incluso en el ámbito de la pragmalingüística contrastiva, las encontramos en Lima (1998) y son, de un lado la creación de MERCOSUR (Mercado Común del Sur) en el año 1983, del cual el español y portugués son lenguas vehiculares y la introducción del E/LE en el sistema educativo brasileño a partir de 1995<sup>6</sup>. Los estudios de español en todos los niveles educativos brasileños tienen ya una larga

---

<sup>5</sup> Este tema será retomado con posterioridad, véase Docentes y Transferencias e interferencias.

<sup>6</sup> No podemos obviar que la población de Brasil es de casi 194 millones de habitantes, frente a los menos de 11 millones de portugueses, según datos obtenidos de las páginas oficiales de los respectivos gobiernos [<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/o-brasil-em-numeros/demografia>] y [<http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Portugal/Pages/Portugal.aspx>]

trayectoria, por lo que han surgido sus propios especialistas, sin embargo como veremos la situación en Portugal dista mucho de ser así.

El porqué la abundante bibliografía contrastiva de ELE y portugués de Brasil no es útil para este trabajo tiene que ver con la descripción-estudio de las variedades dialectales de ambos idiomas que se hacen en las distintas latitudes. Así, ya en pragmática y más concretamente en el apartado dedicado a las formas de tratamiento, en Brasil se contempla el análisis de los pronombres personales de 2ª persona en su variedad americana (voseo), mientras que en la mayor parte de las obras publicadas en Europa no se incluyen referencias al uso mayoritario del "você" brasileño<sup>7</sup>. Razones de índole práctico (las obras van dirigidas a un aprendiente que mayoritariamente tiene y tendrá contacto con Hispanoamérica y no con España) explican esta deliberada elección de los autores, y son las mismas razones que ahora nos obligan a rechazar aquellos trabajos, puesto que nuestro propósito y objeto de estudio es el portugués europeo<sup>8</sup>.

Para la realización de esta memoria he tomado como punto de partida la recopilación bibliográfica de Montero (2007), quien tampoco incluye trabajos de lingüística contrastiva publicados en Brasil o sobre el portugués de Brasil por las razones que han sido comentadas, sin embargo merece la pena ahora incluir la opinión de Braga et al. (2007), quienes en un primer momento afirman, para luego negar ante el listado de materiales presentado por Montero (2007), que existan ya suficientes trabajos publicados en Portugal sobre E/LE.

Por último, resulta imprescindible en este trabajo, y aún más en este apartado, una mención a la obra de Secundino Vigón Artos<sup>9</sup>, quien se ha ido convirtiendo en los últimos años en una referencia inexcusable de la lingüística contrastiva aplicada al aprendizaje de E/LE en Portugal. Así, en la comunicación presentada en el *XI Congreso Brasileño de profesores de español*, Vigón Artos (2005a) expone la falta de centros y trabajos de investigación, que explica por la falta de personal investigador y aún de alumnos universitarios estudiantes de español. En el apartado dedicado a la docencia en Portugal este tema será retomado y expuesto con más claridad.

En conclusión, una primera aproximación a la bibliografía sobre el tema puede resultar engañosa, pues la aparente abundancia de materiales no es tal, especialmente teniendo en cuenta, como a continuación expongo, la no tan exigua tradición de enseñanza de E/LE en Portugal.

## **2. CONTEXTO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE**

---

<sup>7</sup> Vid. *infra*. Formas de tratamiento en Transferencias e interferencias.

<sup>8</sup> No dispongo del espacio ni es tampoco el lugar adecuado este para mostrar las diferencias entre el portugués europeo y el americano, del mismo modo que no entraré siquiera en otras variedades de la misma lengua habladas en África. Puede consultarse para obtener más información sobre este tema el *Observatório da Língua Portuguesa* [<http://www.observatoriop.com/>]

<sup>9</sup> Es actualmente profesor de español en la *Universidade do Minho* y un especialista en la materia, que ha publicado múltiples trabajos sobre la situación del E/LE en Portugal. Vid bibliografía adjunta.

En este apartado me propongo exponer las características específicas del contexto de enseñanza aprendizaje del que se desprenden los datos de esta memoria, por tanto he decidido subdividirlo en tres bloques concéntricos, que paso a analizar:

### **2.1. Datos sobre la enseñanza de E/LE en Portugal**

Para poder presentar una completa visión del estado actual de la enseñanza de E/LE en el país vecino resulta de gran utilidad cotejar los datos que aporta cada año la Consejería de Educación en Lisboa (2007) y que se centran en la educación obligatoria, es decir, los niveles no universitarios, de donde extraemos un primer dato de 17.426 alumnos matriculados en E/LE en el curso 2006/2007. La misma Consejería de Educación (2010) arroja datos, en este caso en forma de gráfico, muy interesantes, puesto que el total de alumnos matriculados en los distintos niveles de enseñanza de español no universitaria ha llegado hasta los 72.625 en 2009. En el primero de estos documentos se explica también la realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza reglada y se introducen las razones del enorme aumento del número de alumnos de español en los últimos años, de esto último y también de la situación curricular del español en *Ensino Primário* y *Secundário* hablaré a continuación.

El español es, a día de hoy, la segunda lengua extranjera impartida en Portugal, en la enseñanza secundaria, solo por detrás del inglés en número de alumnos<sup>10</sup>. Hasta el curso académico 2009-2010 se impartía en el *Tercer Ciclo de E. Primário* (7º, 8º y 9º Años de escolaridad obligatoria, equivalente a 1º, 2º y 3º de ESO), a partir del presente curso 2010-2011 entra también en el *Segundo Ciclo* (5º y 6º Años, es decir, 5º y 6º de Primaria). En cuanto al *Ensino Secundário*, marco concreto de esta memoria, el español es una asignatura optativa para 10º, 11º y 12º Años (4º de ESO y Bachillerato o Formación Profesional).

Existen al menos cuatro opciones diferentes dentro de la misma segunda lengua (L2), veamos el ejemplo de Español 1 Iniciación (A1-A2)<sup>11</sup> que son: *Comunicar em Espanhol* (con una carga horaria semanal de 135', repartidos en clases de 45', para alumnos de Formación Profesional), *Espanhol* (con una carga horaria semanal de 180', repartidos en clases de 45', para alumnos de Formación Profesional) *Espanhol 1 Formação Geral* (carga horaria semanal de 180', para alumnos de *Secundário* en general) y, por último, *Espanhol 1 Formação Específica* (carga horaria semanal de 315', para

---

<sup>10</sup> Según datos publicados por la Consejería de educación en Lisboa (2007)

<sup>11</sup> Niveles tomados del *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, publicación del Consejo de Europa de 2001 que funciona como modelo internacional en la medida del aprendizaje de lenguas extranjeras. En adelante: MCRL.

alumnos de Humanidades que tienen español como primera L2, teniendo en este caso 180' de otra LE a la semana).

Lo mismo sucede con Español 2 Iniciación (A2-B1) y con Español 1 y 2 Continuación (B2 y C1), opción que proporciona el *Ministério da Educaçao (ME)* para dar continuidad a aquellos alumnos que han tenido español como L2 en la enseñanza básica.

En cuanto a la distribución horaria, cada centro es soberano, pudiendo escoger entre convertirla en una asignatura de dos cursos (10º y 11º Años, lo que sería 4º de ESO y 1º de Bachillerato) o bien de tres (10º, 11º y 12º, es decir, 4º de Eso y 1º y 2º de Bachillerato), teniendo siempre en cuenta que solo los alumnos de Humanidades, y dentro de aquellos solo los de Formación Específica, tienen la obligación de hacer el *Exame Nacional* (Selectividad) de español, siendo para el resto una prueba optativa.

La Selectividad en Portugal se realiza en las Escuelas y no se lleva a cabo al finalizar el ciclo educativo, sino en 11º o 12º, dependiendo de la materia. La nota obtenida en ese examen (*Exames Nacionais*, realizados anualmente por todos los alumnos del país) hace media con sus resultados académicos (Exámenes de escuela) y se convierte en una calificación final que los capacita para el acceso a los estudios superiores.

Hasta aquí he hablado de los alumnos y la organización del currículum, pero esta aproximación se quedaría corta si no incluyese a los profesores, de quienes más adelante<sup>12</sup> ahondaré en algunas de sus características generales, y de los que, en este momento, puedo aportar algunos datos a partir de la Consejería de Educación en Lisboa (2007). Eran 267 en el curso 2006/2007 y son los únicos de todos los docentes de lenguas extranjeras que ejercen en Portugal cuyo perfil disciplinar universitario es monolingüe y no bilingüe (es decir que el resto lo son de portugués-francés, de inglés-alemán, etc.). De nuevo la Consejería de Educación (2010) aporta un dato que alerta sobre el voluminoso aumento de este grupo docente, que ha pasado a ser de 730 personas en el país en el curso 2009/2010.

En apenas tres años casi se ha triplicado el número total de docentes, debido al aumento de alumnos, sin embargo, la universidad no conseguía generar suficientes especialistas, de manera que el *ME* luso se vio obligado a tomar ciertas medidas, entre las que destaco la capacitación profesional a un docente de cualquier lengua extranjera ya en servicio para dar clase de español con la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), nivel C2. Más adelante volveré sobre las implicaciones que estos hechos tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y aún en la enseñanza de la pragmática.

---

<sup>12</sup> *Vid. Infra:* Docentes.

## **2.2. Fundamentos de adquisición de E/L2 en hablantes nativos portugueses**

Una vez esbozada la situación en el país me centraré en los fundamentos que subyacen al aprendizaje, donde creo residen algunas de las más definitorias características de la enseñanza de E/LE en alumnos portugueses.

### **2.2.1. Motivaciones de los aprendientes**

De entre los tres factores más importantes que influyen en el aprendizaje de una L2, Bestard y Pérez Martín (1992) colocan en primer lugar la motivación, y concretamente la motivación instrumental en el caso de alumnos de enseñanza reglada y obligatoria, ya que el único objetivo al aprender la lengua es la superación de pruebas, es decir, obtener buenas calificaciones. En el caso de los alumnos portugueses no es diferente, y además, como veremos a continuación, el parecido entre la L1 y la lengua meta (LM) también condiciona en gran medida su aprendizaje.

Retomo ahora las consideraciones al respecto de Vigón Artos, quien, en la introducción a su trabajo titulado "La enseñanza del español en el sistema educativo portugués" (2005a, p. 1), dice:

« (...) Hoy que el español crece continuamente, se consolida como lengua extranjera en medio mundo y se convierte (...) en la "lengua del futuro", sin embargo en Portugal, tanto ese aumento como esa consolidación (del español como LE) parece que no acaban de llegar (...)»

Si bien esta afirmación parece contradictoria con las halagüeñas cifras que arroja la Consejería de Educación en Lisboa, la aparente contradicción se explica, por un lado, por el ya comentado aumento en el número de inscripciones producido entre los años 2007 y 2010 -obsérvese que el trabajo de Vigón data del año 2005 y las cifras que en él se manejan, que son también de la Consejería de Educación en Lisboa, pertenecen al curso 2004/2005-, y, por otro lado, porque los datos que maneja Vigón (2005a) se refieren a todos los niveles educativos y no únicamente a los pre-universitarios. Para una completa visión de esta situación es recomendable la lectura de Vigón (2005b): "Situación actual y perspectivas de futuro del E/LE en las universidades portuguesas".

Es decir, y volviendo al *Secundário* portugués, la explicación para ese masivo aumento del número de alumnos inscritos en español como L2 se debe a la facilidad de la materia, escogen esta LE porque les resulta sencillo el aprendizaje y requiere poco esfuerzo de su parte. Siguiendo de nuevo a Vigón (2005a) y también a Neta (2000), el

español es fácil de comprender para alumnos cuya L1 es el portugués<sup>13</sup> Así, ambos autores destacan el hecho de que los aprendientes no están motivados para este aprendizaje, al considerar que ya conocen e incluso dominan la lengua, debido al gran parecido de aquella con su L1; este hecho dificulta enormemente su avance y hace que su interlengua (IL) se fosilice en un estadio determinado del que nunca pasa.

Este punto, ya tratado por múltiples autores, que aborda las implicaciones que presenta para el aprendizaje la cercanía entre la lengua materna y la L2, condiciona absolutamente todo el proceso y también los posibles avances en competencia pragmática. Lo cierto es que su IL no mejora porque no quieren, porque la comprensión mutua y el parecido entre las dos lenguas románicas, unido a los conocimientos de España e Hispanoamérica que ya poseen (la mayor parte de los alumnos ha estado en alguna ocasión en nuestro país, escuchan música en español y muchos de ellos siguen a la selección española de fútbol o determinadas series de televisión que emiten en Portugal) les hacen creer que ya saben todo.

En un reciente informe de Cabello del Rosal (2009) para la Agencia Andaluza de Promoción Exterior, se destaca la facilidad como la razón más común presentada por los alumnos portugueses a la hora de decantarse por el estudio de E/LE, que aparece seguida de motivos profesionales y de ampliación de estudios en nuestro país.

En lo que respecta a mi experiencia docente en el país, las motivaciones que han expuesto mis alumnos responden completamente a este esquema, pues la mayor parte de ellos se deciden a cursar español o bien porque es más fácil que las otras LE opcionales (Inglés, francés o alemán, según el centro) o bien porque quieren continuar estudios / trabajar en España en el futuro.<sup>14</sup>

En cualquier caso se trata, como indican Gardner y Lambert (1972), en referencia indirecta tomada de Bestard y Pérez Martín (1992), de motivaciones instrumentales, y, aunque existe, se trata de un mínimo porcentaje el de los alumnos que se acerca a la lengua con cualquier tipo de motivación integradora.

---

<sup>13</sup> En este caso no nos interesa diferenciar a cuál de las variedades diatópicas pertenecen los hablantes, siendo el trabajo de Vigón Artos referido al portugués europeo mientras que el de Neta se centra en el portugués brasileño; sea como fuere, en ambos casos el aprendiente tiene una similar percepción de fácil comprensión del español.

<sup>14</sup> La mayor parte de los alumnos desea cursar medicina en España, en el caso de que no sea aceptada su solicitud en Portugal, donde existen pocas facultades y las notas de corte son elevadísimas. Los alumnos de la UE no deben realizar las PAAU, siendo convalidadas automáticamente por la UNED las de su país.

### 2.2.2. El *portuñol* o la interlengua fosilizada

Retomo ahora las ideas de Neta en "*Aprender español es fácil porque hablo portugués*" (2000, p. 1), quien introduce un interesante concepto del que aún no se ha hablado:

«Como consecuencia de esto, adviene la creencia de que para los brasileños, aprender español es muy fácil. De hecho, son muchas las semejanzas existentes entre ambas lenguas a todos los niveles: morfológico, sintáctico, semántico y fonético-fonológico. Ahora bien, si por un lado las semejanzas hacen que los luso hablantes avancen más rápidamente (normalmente los brasileños no son principiantes absolutos), por otro, son también muy constantes los errores inter-linguales y su posible fosilización. Surge el *portuñol* que tomado desde una perspectiva positiva es una señal de progreso (interlengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente para comunicarse y ya no busca progresar.»

Se trata del *portuñol*, pero no como variedad fronteriza, es decir, el sistema de comunicación utilizado por los hablantes de determinadas zonas limítrofes entre España y Portugal (más concretamente Extremadura/Alentejo y Andalucía/Algarve) o entre Brasil y Colombia, Venezuela, Perú, etc.<sup>15</sup> sino como *pidgin*, como estadio de IL fosilizado. El concepto *portuñol* existe en tanto que aplicado al primero de estos usos, en el segundo caso no es una realidad, o al menos no es una realidad de la que podamos sentirnos orgullosos los docentes, es decir, estoy en este punto en total desacuerdo con Neta (2000, p.1) y no me parece una señal de progreso, ya que el *pidgin* es la manifestación de un estadio lingüístico inicial, propio de aprendices de L2 espontáneos, y que, al fosilizarse, da muestras de clara negatividad hacia la LM por parte de aquellos.

El empleo del término *portuñol*, y continúo hablando del *pidgin* y no de la variedad fronteriza, es justificado por algunos autores con razones histórico-culturales, así Ponce de León (2007) añade al ya comentado tema de la mutua comprensión entre los hablantes, que el escaso interés prestado por los españoles a la hora de aprender portugués (percepción de los portugueses en su contacto con los turistas, viajeros, trabajadores y estudiantes españoles en su país) frena el posible interés que la lengua española podría despertar en los ciudadanos lusos.

---

<sup>15</sup> Aunque como ya se ha indicado de este trabajo son excluidas las referencias al portugués de Brasil y, en este caso, al *portuñol* de la frontera boliviana, peruana, argentina o uruguaya, por razones que ya se han comentado.

Un último apunte sobre este término, *portuñol*, es que en todo momento la utilización del mismo se lleva a cabo desde la perspectiva lusa, así aparece también en el informe de Cabello del Rosal (2009, p.9):

«Frecuentemente los estudiantes se estancaban en un estado de interlingua en el que se mezclaba la fonética, léxico y estructuras de las dos lenguas, lo que es conocido en el país como "portuñol".»

De esta manera, las únicas referencias encontradas en manuales de E/LE al *portuñol* se circunscriben al de Porto Editora (VV.AA., 2009a), que es además el primero de una serie que pretende cubrir los dos ciclos educativos (*Tercer ciclo de Ensino Básico y Secundário*) y está realizado íntegramente en Portugal, con gran cantidad de contenidos lingüísticos (gramaticales, léxicos y ortográficos) en L1 y enfocado desde una perspectiva contrastiva.

### 2.2.3. Falsos A1

La idea que se pretende comunicar bajo este epígrafe es que, en cierta manera, si nuestros alumnos deciden estancarse voluntariamente en el *portuñol* es porque, como a continuación veremos, son falsos aprendices.

El parecido lingüístico entre dos lenguas ha sido generalmente interpretado como un hecho positivo para el aprendizaje mutuo, así lo cree Natel (2003) cuando afirma que la proximidad entre ambas lenguas (español y portugués) facilita la comprensión de la LE y también el aprendizaje de aquella.

Éste es de tal manera un hecho consumado que los diferentes responsables de la programación de la asignatura en el sistema educativo portugués no universitario: Fernández López (2001; 2002b; 2002c; 2002d; 2004a y 2004b), Fialho y Montes (2008 y 2009), León (2006) y Ministério da Educação (1997) parten de ese principio y por ello no incluyen la subdivisión<sup>16</sup> del Nivel Acceso (no existe el nivel A.1.1 sino que todos comienzan por A.1.2, o directamente A1), aunque sí lo hacen en los Niveles Plataforma (A2.1, A2.2), Umbral (B1.1, B1.2) y Avanzado (B2.1, B2.2) porque consideran que la cercanía entre ambas lenguas hace que los alumnos nunca sean auténticos principiantes.

Recuperando palabras de Neta (2000, p. 2):

«Debido a la proximidad interlingüística entre el español y el portugués, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que ésta, aunque

---

<sup>16</sup> Esta subdivisión está basada en los niveles del MCRL y el Instituto Cervantes, y adaptada a la realidad de los aprendientes portugueses. La adaptación en este caso pasa, además de por no subdividir el nivel acceso, por la no inclusión de los niveles dominio y maestría, que están reservados a la enseñanza universitaria.

peligrosa y resbaladiza, facilita y agiliza el proceso de aprendizaje del español por parte de los brasileños.»

Y también a Vigón (2005b, p. 2) cuando dice:

«No podemos decir que ninguno de nuestros alumnos comience de una fase cero (...) sin embargo, si atendemos a sus aventuradas producciones tanto orales como escritas, veremos que esta lengua que utilizan para comunicarse, aunque pueda entenderse, no es español, sino que se trata de un sistema, en ocasiones intermedio entre el español y el portugués, otras veces alejado de los dos. El alumno portugués es, sin duda, un falso principiante y a veces un alumno especialmente confiado.»

Persigo en este punto alertar a futuros docentes ante esta situación, ya que el aparente dominio inicial de los alumnos es engañoso, y requiere, si se desea que pasen a la siguiente fase y no se estanquen en su aprendizaje, una enorme atención por parte del profesor, y, desde luego, una buena dosis de motivación por parte de los aprendientes, que deberán ser en todo momento conscientes de su nivel.

#### 2.2.4. Docentes

En este último epígrafe del apartado dedicado a los fundamentos de aprendizaje esbozaré a grandes rasgos las características del profesor de E/LE en la enseñanza no universitaria portuguesa, no es el objetivo de este trabajo hacerlo con más profundidad, ni tampoco entrar en polémicas, sin embargo es un asunto que no puede ser obviado.

Derivada de la enorme y reciente demanda de profesores de E/LE en el país, que ha tornado difícil la formación de profesionales específicos por cuestiones temporales, existe un claro desencuentro entre oferta y demanda de plazas que el *ME* convoca cada año, por lo que podemos hablar de cuatro grandes perfiles de profesor de E/LE en las Escuelas de *Primária* y *Secundária* portuguesas:

##### Tipo 1 Profesor licenciado en español

###### 1a) Profesor licenciado "*profissionalizado*" en español

En portugués, "*profissionalizado*" indica que el candidato posee la titulación científica en Lenguas y Literaturas Modernas (variante español-portugués o español-francés) o Traducción, y la pedagógica o "*estágio*" (las prácticas docentes) que dura un año y es supervisado por un profesor del mismo grupo de docencia, quien para ocupar este papel debe contar con al menos 5 años de experiencia.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Esta norma fue alterada en 2007 porque no existían en el país suficientes docentes en esas circunstancias y era necesario supervisar las prácticas de nuevos titulados. Desde entonces el tutor sí debe ser del mismo grupo pero no es necesario que tenga 5 años de servicio.

En el caso de las actuales licenciaturas, posteriores al tratado de Bolonia, es requisito imprescindible la obtención de una Maestría en Educación, que incluye las prácticas.

#### 1b) Profesor licenciado en español

Es exactamente el mismo candidato del apartado anterior, pero no posee ni el "estágio" (prácticas de docencia supervisadas) o la maestría en educación, por lo que puede trabajar en este grupo de docencia contratado directamente por los centros (colegios públicos o institutos) pero no puede presentarse a las plazas ofertadas por el ME.

Según Vigón Artos (2005c), los licenciados portugueses en español (pre o post-Bolonia) adolecen de falta de formación ya que la situación de los estudios universitarios de español es casi desesperada.

Tipo 2 Profesor licenciado en otra LE o en Historia (en Portugal) y en posesión del Diploma de Español como Lengua Extranjera, nivel maestría (DELE C2).

Se trata de docentes ya en servicio a los que el ME pretende re-ubicar en el sistema. La mayoría proceden de la licenciatura en portugués-francés, pues el español ha venido a sustituir al francés como segunda lengua de opción en el sistema educativo luso. Para dar clase de español en *Ensino Primário* también se habilita a los docentes del grupo de Historia.

Ambas fueron planteadas como medidas temporales, hasta que las propias universidades portuguesas generasen docentes del tipo 1, sin embargo parecen consolidadas<sup>18</sup> y, los docentes de este tipo son privilegiados en el concurso de plazas del ME, ya que el "tempo de serviço efectivo" (tiempo trabajado) suma puntos y los recién licenciados, aún siendo de la especialidad adecuada, no poseen experiencia docente.

Es importante destacar también que el acceso al grupo de español es el único para el que se permite a los docentes cambiarse de otras especialidades manteniendo íntegro el tiempo que han trabajado como profesores, no sucede así en ninguna otra especialidad del sistema educativo portugués.

Tipo 3 Profesor licenciado en las antiguas Filologías, hoy Humanidades, en España (o en otros países de la UE y Brasil, no en otros de habla hispana)<sup>19</sup> y que lleve a cabo la convalidación en Portugal.

Para poder ejercer la docencia en el país, independientemente del ciclo educativo al que se pretenda optar, es necesario convalidar los títulos (Licenciatura y Maestría o

---

<sup>18</sup> En la actualidad, las universidades portuguesas están cerrando el acceso a los estudios de español (Licenciaturas y Maestrías) en todo el país. La razón aducida es la falta de un número mínimo de inscritos.

<sup>19</sup> Desconozco el número de docentes que hay en esta situación, puesto que no existen datos al respecto, aunque de manera oficiosa he podido saber que están aumentando. En cuanto a la convalidación de los títulos dentro de la UE, se trata de convenios anteriores a Bolonia que previsiblemente dejarán de tener efecto tras aquella.

Curso de Aptitud Pedagógica) y, además de otros requisitos legales, estar en posesión del Diploma Avanzado de Portugués como Lengua Extranjera, nivel dominio (DAPLE C1).

Tipo 4 Cualquier persona (con estudios superiores o no) que haya superado con éxito 36 créditos ECTS de lengua española.

Este último tipo surge de nuevo como una solución transitoria que el *ME* adopta ante la necesidad de docentes. En este grupo caben desde alumnos de *Secundário* que hayan cursado español como lengua de opción<sup>20</sup> hasta universitarios. Deben ser mayores de 18 años. No es necesario que tengan “*estágio*” o maestría universitaria.

Antes de ver los criterios de colocación en los centros de los distintos tipos de profesores, es necesario distinguir entre los docentes “*profissionalizados*”, al que pertenecen los tipos: 1a, 2 y 3, y los que tienen una “*habilitação própria*”, es decir, que no han realizado prácticas o maestría en educación, los tipos 1b y 4.

Cada cuatro años el gobierno portugués convoca plazas fijas por concurso de méritos, y a esta convocatoria pueden presentarse solo los docentes con “*habilitação profissional*”, es decir, los profesores de español que ocupan, y ocuparán, las plazas definitivas en los centros son básicamente licenciados en español con prácticas, licenciados en otras LE con prácticas y DELE C2, y nativos españoles con la convalidación y el DAPLE. Además de lo anterior, cada año el gobierno convoca plazas temporales, también por concurso de méritos, al que pueden presentarse todos los anteriores. Por último, los centros pueden contratar profesores en función de la oferta de cursos que exista en los mismos, y a este tipo de vacantes pueden presentarse todos los anteriores y, además, los que ostentan “*habilitações próprias*”, es decir, los que no han realizado las prácticas.

Me gustaría añadir que en los tres casos, para la provisión de plazas, el *ME* se sirve de un concurso de méritos en el que son tenidas en cuenta las calificaciones académicas de los candidatos<sup>21</sup> y la experiencia docente<sup>22</sup>. De manera que resulta evidente que en la asignación de plazas no son los titulados especialistas en español quienes salen beneficiados, sino aquellos que tienen más experiencia docente, ya sea en francés, inglés o alemán.

Es éste un punto delicado, y así, mientras la política del *ME* ante la falta de docentes de español, ha sido, basándose en un criterio económico, permitir a los de otras LE ejercer la enseñanza de esta lengua, se han levantado en el país algunas voces contrarias como APPELE<sup>23</sup>, que, esgrimiendo criterios pedagógicos, propuso la posibilidad

---

<sup>20</sup> En efecto, alumnos recién salidos del sistema que se incorporan a él automáticamente como profesores.

<sup>21</sup> En el sistema educativo portugués existen, tanto para *Ensino Secundário* como para el Superior, un baremo en el que los alumnos son calificados de 0 a 20.

<sup>22</sup> La experiencia docente se contabiliza con un punto por cada año trabajado, y se suma automáticamente a la nota académica.

<sup>23</sup> *Associação Portuguesa de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira*. En línea <http://www.appele.org/index.htm>

de “*profissionalizar em serviço*”<sup>24</sup>, es decir, permitir que ejerciesen sin prácticas tuteladas/maestría en educación a los licenciados en español que las universidades portuguesas generan cada año, especialmente ante la escasez de plazas universitarias en las maestrías.<sup>25</sup>

Una vez revisados los tipos de profesionales que ejercen la docencia de E/LE en *Secundário*, veremos si cumplen los siguientes requisitos deseables para un profesor de LE, que son, de un lado, suficiente y sobrada competencia en la LM (este requisito lo cumplen los profesores del tipo 3, y no todos) y, de otro, suficiente y sobrada competencia en la LE (este requisito lo cumplen el tipo 1 y el tipo 2). No es el objetivo de este trabajo entrar en el debate profesor nativo / no nativo, sin embargo, me parece imprescindible presentar los tipos de docentes y sus características.

Una gran parte de los contenidos pragmáticos deberán ser presentados a los alumnos a través de la creación de situaciones comunicativas lo más reales posibles. Si partimos de la dificultad que supone hacer esto en el contexto del aula, donde el aducto ofrecido al aprendiente es escasísimo, se torna de mayor importancia la calidad del mismo. De aquí se desprende la primera gran carencia de los profesores de ELE portugueses, que es el desconocimiento práctico de la lengua que imparten.

Retomando ya nuestra materia, es imprescindible un buen conocimiento de la L1 por parte del docente, para llegar a los alumnos y así poder reconocer sus errores, sus interferencias, sus lagunas y estancamientos. Éste es el principal mensaje de esta memoria, la llamada de atención a los profesores que pertenecen al tipo 3, para profundizar en sus conocimientos de la lengua portuguesa, y especialmente, en los contenidos pragmáticos, para poder reconocer las transferencias negativas (interferencias) de los alumnos, así como para servirse de las transferencias positivas y ayudarles a avanzar en su IL y no estancarse.

### **2.3. Organización de la docencia. El espacio de la pragmática**

Llega ahora el momento de realizar un exhaustivo rastreo de cualquier tipo de referencia al enfoque comunicativo funcional, es decir, cuál es el espacio dedicado, en las diferentes plasmaciones del currículo de *Ensino Secundário* de E/LE en Portugal, a la pragmática.

A continuación se presentan, de la manera más breve posible, las concreciones del currículo y se incide en la urgente necesidad de crear situaciones comunicativas reales, debido a la ya comentada ausencia de contexto pragmático en el aula.

---

<sup>24</sup> Esta es una medida que el propio *ME* ha utilizado en otras ocasiones, cuando se ha encontrado sin docentes de ciertos disciplinas.

<sup>25</sup> La Maestría en Educación especialidad español se imparte a día de hoy tan solo en dos universidades del país, en el resto ha sido cerrada por no contar con el número mínimo de matriculados.

### 2.3.1. Programación

La programación de la asignatura, en sus diferentes cursos, es elaborada por el *Ministério da Educação*, a partir de los niveles del MCRL, y teniendo en cuenta los principios metodológicos del aprendizaje por tareas.

En la revisión de los programas de *Ensino Secundário* - cfr. Fernández López, (2001, 2002b, 2002c, 2002d, 2004a y 2004b), y León Acosta (2006) - he optado por mencionar únicamente las referencias al componente pragmático del primero de todos ellos, puesto que los demás están elaborados a partir de aquel.

Fernández López (2001, p.18): «A subcompetência pragmática possibilita a relação entre os elementos linguísticos, o contexto e os utilizadores. É, portanto, a capacidade de se adequar à situação, cooperando na comunicação, reagindo de forma natural, controlando o discurso e tendo em conta o tema, as intenções comunicativas, os interlocutores e o contexto em que têm lugar.»

Y aún, en el mismo documento, Fernández López (2001, p.20) redundante en una idea que ya ha sido comentada, la conveniencia de utilizar materiales reales:

«Se partirmos do princípio de que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, realizando tarefas, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que cubram os aspectos socioculturais a que estão associadas. Não se pode dedicar a aula a tratar aspectos descritivos sobre a língua ou a apresentar actividades pseudo-comunicativas e negligenciar a comunicação real imposta pelo mundo exterior. Assim, ainda que se desenvolvam actividades "possibilitadoras" ou "facilitadoras" da comunicação, de forma mais ou menos controlada, bem como outras específicas para a aprendizagem do sistema linguístico, estas constituirão um meio para utilizar os conhecimentos adquiridos, activando sinergicamente todos os conteúdos do currículo. É, portanto, importante propiciar actividades de comunicação real (...)»

Fernández López (2001, p.21) también nos alerta de la extraña interacción que se produce en el aula, tan alejada de la comunicación real, y propone otros mecanismos que potencien la interacción como el trabajo en parejas y en grupos.

Hasta aquí la teoría, que no puede ser más explícita y que incluye además un listado de recursos para apoyo del profesor. En el siguiente apartado se verá cómo estos aspectos más teóricos se concretan en el trabajo de aula.

### 2.3.2. Planificación y trabajo de aula

La planificación es un documento de carácter anual, y cada centro-departamento realiza la suya, adaptada a las necesidades de cada una de las clases y siempre partiendo de la programación general de la asignatura.

El *grupo 350-Espanhol*<sup>26</sup> forma parte del *Departamento de Línguas* y, ajustándose a los criterios de ambos, cada profesor especifica los contenidos adaptados a cada uno de los grupos de alumnos (en portugués se utiliza la palabra *turma*), así como al número de clases de cada evaluación (*período* lectivo). Son las planificaciones anuales por curso, en las que el número de clases viene determinado también por el centro, a partir del calendario anual.

La planificación anual es un documento breve en el que no se especifican sino los contenidos generales de la asignatura, y en ningún caso es necesario adjuntar las unidades didácticas. El siguiente nivel de concreción es el manual, cuya adopción se lleva a cabo por el grupo o departamento, y se convierte en la herramienta de uso diario de alumnos y profesores.

Todos los manuales<sup>27</sup> adoptados para este fin, es decir, dirigidos a *Ensino Secundário*, están basados en la programación del *ME* y de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes, por tanto la mayor parte de ellos tienen una estructura similar que incluye contenidos funcionales o comunicativos, gramaticales, léxicos y contenidos culturales. Todos ellos están formados por un manual del alumno, un libro de ejercicios y otro del profesor y, por último, material digital (CD/CDR/DVD).

La competencia pragmática se presenta en algunos de estos manuales (VV.AA., 2007) en paralelo a la competencia lingüística, y se trabaja a partir de textos escritos o ejercicios de simulación. No existe en ninguno de ellos una perspectiva contrastiva en cuanto a los contenidos pragmáticos, lo cual podría ser de gran ayuda a los docentes de E/LE, por las especiales circunstancias de aquellos que se han comentado.

Por último, si bien en la programación de la asignatura se nos alerta, a los profesores, acerca de la necesidad de utilizar materiales reales, e incluso se ofrece un vasto listado de recursos bibliográficos y digitales, sin embargo en los manuales, apenas son utilizados materiales sonoros y videográficos auténticos, probablemente por cuestiones legales y/o económicas<sup>28</sup>. En este sentido cabe resaltar el manual de Porto Editora (VV.AA, 2009a)<sup>29</sup>, que sí recurre a materiales reales, es decir, adaptaciones

---

<sup>26</sup> El grupo 350 (Espanhol) existe como tal desde hace apenas cuatro años, siendo anteriormente el grupo 41.

<sup>27</sup> Los manuales cotejados para esta sección son los de mayor implantación en los centros portugueses. Cfr. Bibliografía.

<sup>28</sup> La inclusión de materiales auténticos obliga a las editoriales a pagar derechos de autor a la SGAE (Sociedad General de Autores y Editores).

<sup>29</sup> Obsérvese que es el único que utiliza una perspectiva contrastiva adaptada a aprendices cuya L1 es el portugués.

propias de materiales auténticos e incluye algunos archivos sonoros no completos, esquivando así la estricta legislación de los derechos de autor.

En cualquier caso, como más adelante se verá, en los manuales de E/LE programados para *Secundário* no hay referencias contrastivas que vayan más allá de las formas, es decir, con un enfoque comunicativo-funcional que tenga en cuenta las diferencias culturales (sociales y lingüísticas) entre la L1 y la LM.

### 2.3.3. Evaluación

Respecto de los contenidos mínimos y la evaluación, el grupo de docencia elabora un documento, que se entrega a los alumnos al comienzo del curso y en el que se especifican algunos puntos que se detallan a continuación. Destaco aquellos que se refieren a los instrumentos de evaluación de la enseñanza reglada portuguesa, tales como:

*Evaluación cuantitativa y cualitativa:* el *Ministério* establece un máximo de 20 valores para *Secundário* (en *Ensino Básico* son 10), es decir, las notas oscilan entre los 0 y los 20 puntos. Además en *Secundário* hay aún otra diferencia con *E. Básico*, la inexistencia de evaluación cualitativa, es decir, no se utilizan conceptos como *Muito Bom* o *Muito Fraco* (equivalentes a Sobresaliente o Muy deficiente, respectivamente.)

*Evaluación diagnóstica:* es obligatorio realizar una prueba de evaluación diagnóstica al comienzo de cada curso, independientemente de si se trata del primer año de la disciplina o no.

Todas las pruebas y trabajos, exámenes y ejercicios que el profesor pide a los alumnos, deben ser devueltos a aquellos, siempre acompañados de una *valoración cuantitativa* de los mismos.

En cada evaluación (periodo lectivo), son tres en total, debe realizarse a los alumnos un mínimo de dos exámenes escritos (60% de la nota) y una prueba oral (30%), a partir de aquí, junto al 10% restante del comportamiento<sup>30</sup> se obtiene el 100% de la nota, que, como ya se ha indicado, corresponderá con una calificación numérica de entre 0 y 9,4 puntos (suspenso) y 9,5 y 20 puntos (aprobado).

*Auto y hetero evaluación:* en cada evaluación es obligatorio que alumnos y docentes reflexionen de manera conjunta sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tratarse de enseñanza reglada conducente a la obtención de un título y la superación de una serie de exámenes, la reflexión se lleva a cabo sobre las notas que se otorga a los alumnos, de manera que cada uno de ellos se candidata a una nota y posteriormente sus

---

<sup>30</sup> Dentro de este epígrafe se incluyen la asiduidad, la puntualidad, el respeto de las normas, el trabajo diario en clase, la realización de trabajos de casa, etc. Es curioso que, en este 10% denominado del “*domínio socio-afectivo*” se incluye, por alguna razón que desconozco, la utilización del español como lengua vehicular por parte de los alumnos.

compañeros la confirman o refutan. Este proceso se lleva a cabo con todos los alumnos de cada clase en el último día de cada evaluación.

*Propuesta de notas o asignación de valores:* el docente no es soberano en este punto, sino que debe tener en cuenta las opiniones de los alumnos, y también escuchar el veredicto del *Conselho de Turma*<sup>31</sup>.

*Evaluación continua:* El *ME*, y más concretamente los centros y los departamentos, comparten la idea nuclear de la evaluación continua de las lenguas extranjeras, a partir de aquí los grupos de docencia concretan la forma en que esto se lleva a cabo, que varía de un centro a otro.

Una vez expuestas algunas de las nociones que son tenidas en cuenta a la hora de evaluar y también de calificar a los alumnos, vuelvo sobre la programación del *ME*, en la que se nos ofrecen criterios de evaluación de las competencias pragmáticas, también denominado eficacia comunicativa (Fernández López, 2001, p.27)<sup>32</sup>:

«Inteligibilidade, clareza: Compreende o que se expressa tanto na linguagem oral como na escrita, embora sejam necessárias algumas clarificações, repetições ou releituras.

Cumprimento das funções: Consegue exprimir o essencial do que se pretende (funções: cumprimentar, pedir, aconselhar, pedir um favor, opinar, reclamar, justificar uma opinião...). Na linguagem oral, reage adequadamente, dando informação, perguntando pelo que não se conhece ou não se compreende, respondendo, de acordo com a situação.

Adequação à situação: Reconhece o interlocutor e distingue o registo familiar do formal. Quando escreve cartas, respeita as características desse tipo de texto.»

Como apunta Álvarez Piñeiro (2006) las referencias del MCRL a la competencia pragmática son numerosas, sin embargo no se mencionan este tipo de contenidos en el apartado de la evaluación, de hecho tampoco se especifica la manera en que deben ser tratados, partiendo de que el enfoque comunicativo-funcional, es decir, la simple utilización del profesor de la LM como lengua vehicular es suficiente marco de aprendizaje.

La primera objeción a lo anterior es, desde luego, la escasez de aducto. Si pretendemos que es suficiente comunicarnos en español con nuestros alumnos para que reconozcan las funciones comunicativas en los actos de habla, tal vez sea suficiente también para enseñarles “los valores del se” o “las diferencias entre el pretérito perfecto e indefinido”, sin embargo dedicamos un tiempo y un espacio a éstos y no a aquellos.

---

<sup>31</sup> Estructura educativa responsable de la organización, tutela y evaluación de las diferentes actividades de cada grupo-clase.

<sup>32</sup> Se incluyen los criterios correspondientes a la programación de 10º Año, y como ya ha sido comentado, los restantes programas han sido elaborados a partir de este, en los que, por supuesto, varían los contenidos.

La segunda objeción tiene que ver con el caso concreto de los docentes de E/LE portugueses, de los que ya se ha hablado, y que, en muchos más casos de lo deseable ni siquiera poseen la competencia comunicativa necesaria para que esto sea así. Es decir, no utilizan el español como lengua vehicular porque no lo hablan correctamente.

En conclusión, es necesario un espacio para la evaluación de la pragmática, un espacio que pasa desde luego por la plasmación de una serie de contenidos mínimos. Estos contenidos deberán establecerse siempre desde una perspectiva contrastiva, que contemple semejanzas y divergencias entre L1 y L2, para evitar en la medida de lo posible el currículum oculto y ayudar a los profesores de E/LE en Portugal, sean nativos o no.

Se trata en definitiva de aportar un marco de aprendizaje lo más completo posible a nuestros alumnos, y me hago eco de las palabras de Arias García (2006, p.150):

«Considero además poco didáctico y mucho menos práctico que un estudiante sepa lo que significa la palabra "ermitaño" pero que no tenga la menor idea del significado de la expresión "estar de mala leche"»

### 3. APUNTES SOBRE PRAGMÁTICA CONTRASTIVA EN CLASE DE E/LE PARA ALUMNOS LUSÓFONOS

#### 3.1. Introducción. La Teoría de la Cortesía y el método de enseñanza aprendizaje

En esta introducción pretendo, una vez más, insistir en la importancia y la necesidad de este tipo de análisis. Importancia resaltada por autores como Haverkate (1997), quien destaca el peso que los errores pragmáticos pueden tener en el contacto entre hablantes (Haverkate, 1997, p.45):

«Así, por ejemplo, el empleo incorrecto del subjuntivo por un hablante no nativo del español no influye negativamente en la relación interaccional con el interlocutor; faltar a las normas de cortesía verbal, en cambio, encierra una amenaza potencial de esa relación.»

Abordaremos en primer lugar los planteamientos de la teoría de la cortesía verbal de Brown y Levinson (1978,1987), recogida en Grande Alija (2006, p. 333), que dice que todo hablante es poseedor de una imagen social con dos vertientes, una negativa (de defensa de sus intereses) y otra positiva (de necesidad de ser aceptado y valorado por los otros).

La cortesía positiva, característica del español, consiste en el refuerzo de la imagen del interlocutor, se caracteriza, pues, por la intromisión y manifestación clara de las denominadas muestras de confianza; la cortesía negativa consiste en la abstención o contención del hablante respecto de su interlocutor, siendo la sobriedad y prudencia sus manifestaciones.

Todos los actos de habla<sup>33</sup> atentan contra la imagen social del hablante, y en este punto entra la cortesía como reguladora de tal ataque. En este trabajo nos interesa especialmente contrastar las normas de cortesía del español con las del portugués, y así Ardila (2006) indica que, en contra de lo que pudiera parecer, la cortesía positiva del español no encuentra correlato en su hermana ibérica, ya que el portugués «se aferra a un estricto modelo de cortesía negativa» (Ardila, 2006, p. 23)

A continuación analizaré desde un enfoque teórico-práctico algunos de los puntos más conflictivos en la enseñanza de la competencia pragmática a estudiantes lusos, donde se producen los errores más comunes de transferencia negativa o interferencia entre L1 y LM.

Respecto del **método** (directo o indirecto) para enseñar pragmática, soy consciente de la necesidad de proveer a los aprendices de aducto y de oportunidades

---

<sup>33</sup> Según el Diccionario de términos clave de ELE [[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/actodehabla.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actodehabla.htm)] se entiende por acto de habla la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...).

para practicar la lengua a fin de que puedan ellos mismos reconstruir el sistema pragmático de la lengua en cuestión. Por tanto, como Galindo Merino (2006), optamos por un método combinado, en ocasiones inductivo, en ocasiones deductivo, del aprendizaje pragmático. Así, tratando de hacer al alumno consciente de los diferentes usos lingüísticos y sociales del español con respecto al portugués incluyo la enseñanza explícita de la pragmática, si bien la observación de la realidad, a partir de materiales cuidadosamente seleccionados y la práctica con ejercicios de respuesta cerrada y múltiple o con simulaciones son la base de este método.

### 3.2. Interferencias y transferencias más comunes

Interesa, antes de avanzar, hablar de los dos enfoques, en ocasiones causa de conflictos interculturales, que son la cortesía como norma social y la cortesía como estrategia. Como indica Garrido Rodríguez (2006) la primera es el conjunto de normas sociales que adoptan los miembros de una sociedad y la segunda los mecanismos lingüísticos de que disponen los hablantes para evitar conflictos entre sus intereses y los de sus interlocutores.

De la confusión entre ambos aspectos de la cortesía surgen errores pragmáticos, que pueden llegar a convertirse en estereotipos culturales, así mis alumnos portugueses (y aun los compañeros profesores) tienen la opinión general de que los españoles somos *mu*<sup>34</sup> maleducados porque no respondemos a su esquema de empleo de fórmulas de cortesía en saludos y despedidas. En portugués es de buena educación y aún imprescindible saludar siempre de manera formal en todos los contextos y situaciones, tanto cuando se encuentran con un vecino en el portal de casa como al llegar al trabajo, entre compañeros, y también entre los alumnos. En todos los casos utilizan "*Bom dia*", y lo mismo sucede en las despedidas, sistemáticamente es empleada la forma "*Bom trabalho*", "*Boa tarde*", "*Bom fim-de-semana*", "*Boa aula*", "*Boas férias*", etc.<sup>35</sup>

Este sinnúmero de buenos deseos, que no pasa desapercibido para un extranjero, es común a todo tipo de situaciones comunicativas, llegando a producirse mensajes muy llamativos a oídos del foráneo como "*Bom resto de dia*" o "*Bom resto de Domingo*" (nos dice la cajera del supermercado cuando se despide de nosotros tras hacer la compra, a última hora del día/domingo) y "*Bom resto de aula*", "*Bom resto de reunião*" (cuando un miembro de cualquiera de los dos grupos, sea alumno o profesor, abandona aquélla).

No voy a incluir aquí las fórmulas de cortesía que utilizaría un hablante de español en estos contextos, que obviamente es muy amplio, sirva tan solo lo anterior para explicar el porqué de esa opinión generalizada de los portugueses, y como ejemplo del

---

<sup>34</sup> La cursiva busca enfatizar el adverbio, ya que tal es la percepción general de aquellos.

<sup>35</sup> No quiero decir que no existan otros saludos más informales, en situaciones de mucha familiaridad y cercanía, sin embargo, y aún entre jóvenes amigos, estas son las fórmulas mayoritariamente utilizadas.

primero de los errores pragmático-léxicos, que Agustín Llach (2006) denomina “**sobreutilización**”, en este caso de la expresión “Buen fin de semana/buenas vacaciones” por correlato con el portugués. Es decir, estas expresiones existen en español y son pragmáticamente aceptables en según qué contexto, lo inadecuado es su masiva utilización, ya que existen otras muchas posibilidades como “Pásalo bien/felices vacaciones”.

Se trata, en el caso del portugués, de una lengua con unas fórmulas de tratamiento muy codificadas y estrictas, así lo expone Faria (2004, p.59):

«No plano da interacção há que considerar a relação social a dois níveis: ao nível macro-social, onde os sujeitos intervenientes são classificados segundo a posição que detêm na hierarquia sociocultural e profissional de uma dada comunidade e ao nível micro-social onde são caracterizados os papéis sociais distribuídos nas situações concretas de interacção»

Esta introducción teórica es a continuación ejemplificada con una entrevista médico-paciente, situación macro-social en la que el médico hará preguntas y guiará la conversación, por su estatus superior, sin embargo, desde un punto de vista micro-social, y con los mismos interlocutores, el paciente podría eventualmente tornarse controlador de la situación comunicativa, a lo que el médico deberá reaccionar con estrategias que lo coloquen de nuevo en su papel controlador, que subyace y que determina el tipo de comunicación y la localización de los sujetos.

### 3.2.1. Formas de tratamiento

Bajo este amplio epígrafe trataré de exponer una batería de errores cometidos por los alumnos que parten de una transposición con su L1. Se trata de errores que, como indica Fernández López (2002a) pueden ser “fossilizables” en caso de no existir una actuación por parte del profesor, por la ya comentada escasez del aducto en alumnos de LE en contexto aula. Casi en su totalidad estas transferencias se producen porque en una primera fase de acercamiento a la L2, los paradigmas son presentados como similares a los de su lengua materna.

Este es el caso del uso abusivo y la omisión del artículo ante sustantivos, la utilización del determinante neutro “lo” por el masculino “el”, o el uso indiscriminado del pronombre personal sujeto.

Junto a los errores “fossilizables” están, según Fernández López (2002a) los errores “inducidos”, a los que nos enfrentamos los docentes como un mal derivado de nuestro propio trabajo, es decir, son consecuencia indirecta de las prácticas a las que sometemos a los aprendientes en el aula. La utilización abusiva del pronombre personal sujeto (que ya se ha comentado como error “fossilizable”, en este caso deriva del hecho

de presentar siempre los paradigmas verbales acompañados de aquellos); la repetición sistemática de la pregunta en la respuesta (pedimos al alumno que contesten de forma extensa para ofrecer una oportunidad de practicar el contenido lingüístico en cuestión o corregir posibles errores gramaticales y de pronunciación), que crea la falsa idea de que eso sucede en contextos reales de comunicación.

En cuanto a las **formas de tratamiento**, la lengua portuguesa dispone de un catálogo más amplio que la española, y no son, por tanto, equiparables ambos sistemas, aunque es frecuente encontrar generalizaciones confusas que equiparan *tu-tú* y *você-usted*, que, además de ser erróneo, no ofrece cabida al resto de las formas lusas. Además, como apunta Ardila (2006) su utilización no se corresponde con las formas españolas porque no son los mismos parámetros de jerarquía y familiaridad los que funcionan en ambas lenguas<sup>36</sup>.

Para comparar ambos sistemas, utilizaré las palabras de Carreira (2003, p. 2), quien dice:

«En espagnol on a un système dyadique à quatre formes pour l'espagnol ibérique (singulier: tú-usted; pluriel vosotros-vosotras) et à trois formes, en général, pour l'espagnol d'Amérique (par exemple, au Chili et au Pérou; singulier: tú-usted; pluriel: ustedes; en Argentine singulier: vos-usted; pluriel: ustedes). Face à ces systèmes dyadiques (...) Le portugais européen possède un système de base triadique singulier: "tu", "você"; "o senhor"/"a senhora"; au pluriel: "vocês"/"vós", "os senhores"/"as senhoras", avec des ramifications d'une grande complexité, alors que les autres variantes du portugais (Brésil, Afrique) réduisent les formes d'adresse allocutive à un système dyadique (...)»

Sobre esta diferencia fundamental entre el portugués europeo y el de Brasil nos advierte también Neta (2000, p.12) cuando afirma:

«Los brasileños suelen confundirse en el uso de la forma "Usted" con valor formal puesto que la comparan con el *você* del portugués de uso informal (equivalente a "tú" en la mayor parte del país). Quizás este error se debe al hecho de que la concordancia con *você* se hace en la tercera persona como con "usted" en español. Es decir, utilizan "usted" cuando su intención es utilizar el tratamiento informal o bien, utilizan el pronombre "tú" pero hacen la concordancia verbal en tercera persona o viceversa»

No creemos necesario, puesto que no es el objetivo ni el ámbito de este trabajo, realizar una visión más amplia del sistema pronominal de segunda persona y las fórmulas de tratamiento en español, para lo cual se recomienda la interesante lectura de

---

<sup>36</sup> Sobre las formas de tratamiento en portugués existe abundante bibliografía, entre la que recomendamos la comunicación presentada al Coloquio de París por Sandi Michel de Oliveira (2003).

la comunicación presentada por Mauro Fernández (2003) en el *Coloquio de París*. De esa obra extraemos aquí únicamente dos ideas fundamentales que son, por un lado, la de que no nos dejemos engañar, y, sobre todo, no engañemos a nuestros alumnos con esta supuesta sencillez del sistema pronominal español; Fernández (2003, p. 3) nos alerta así de los «muchos incidentes de un *tú* o un *vos* a destiempo», y de otro, el autor afirma que no existe un único sistema de pronombres común para todas las variedades del español, sino cuatro, que reproducimos a continuación, Fernández (2003, p. 30-31):

**Sistema pronominal I: Norma peninsular**

	Solidaridad/ Familiaridad / Intimidad /Acercamiento	Formalidad / Cortesía / Poder /Distancia social
Singular	<i>Tú</i>	<i>Usted</i>
Plural	<i>vosotros / -as</i>	<i>Ustedes</i>

**Sistema pronominal II: América tuteante\***

	Solidaridad/ Familiaridad / Intimidad /Acercamiento	Formalidad / Cortesía / Poder /Distancia social
Singular	<i>Tú</i>	<i>Usted</i>
Plural	<i>Ustedes</i>	

**Sistema pronominal III: América voseante**

	Solidaridad/ Familiaridad / Intimidad /Acercamiento	Formalidad / Cortesía / Poder /Distancia social
Singular	<i>Vos</i>	<i>Usted</i>
Plural	<i>Ustedes</i>	

**Sistema pronominal IV: América voseante / tuteante**

	Solidaridad/ Familiaridad / Intimidad /Acercamiento	Formalidad / Cortesía / Poder /Distancia social
Singular	<i>Vos</i>	<i>Tú</i> <i>Usted</i>
Plural	<i>Ustedes</i>	

\*Aunque he seguido la nomenclatura utilizada por el autor, creo necesario indicar aquí que este segundo sistema no es tan solo propio del español de América, sino también de parte de Andalucía y Canarias.

En su estudio *Formas de tratamiento e interferencia. Estudio sobre el uso de las formas de tratamiento españolas por parte de portugueses nativos residentes en Madrid*, Anton Granvik (2007) destaca, entre otras características de la IL de estos hablantes la exagerada frecuencia de uso del pronombre de cortesía *usted*, en

comparación con los jóvenes de Madrid, que apenas lo utilizan. Los nativos portugueses recurren así a la única forma del paradigma español que les recuerda al portugués, aún cuando, como veremos a continuación, el uso de *usted* sea cada vez más restringido entre gran parte de la población española.

Dentro de las formas de tratamiento no podemos dejar de comentar un aspecto con gran implicación en la enseñanza de E/LE, el **tuteo**, (o el voseo en español de América). Tanto *tú* como *vos* han venido ocupando paulatinamente el lugar que en su día ocupó *usted*, al menos una buena parte de su dominio. No voy a entrar aquí en una polémica sobre la que se han pronunciado desde Rafael Lapesa (1992) hasta Elvira Lindo (2009), pasando por Fernando Lázaro Carreter (1997, 2003), ya que lo que nos interesa es el punto de vista pragmático y por ello partimos de que existe una realidad del tuteo peninsular.

En el caso de los aprendices de E/LE lusos el tuteo es causa de enorme extrañeza y provoca fallos pragmáticos por "subproducción". Es decir, no tutean porque en su cultura no es habitual hacerlo y aún cuando se les explica, ejemplifica y practica su uso, sobreviven la reticencia y aún la imposibilidad por parte del alumno de tutear al profesor, por mucho que aquel les diga que esa es la forma común de tratamiento entre estos dos grupos (alumnos y profesores) en España.

La realidad de Portugal es compleja, impera un sistema de cortesía negativa (*Vid. supra*. Ardila, 2006) y para un alumno portugués tratar de *tú* a un profesor equivale a insultarle o faltarle al respeto. No estoy hablando de la sociedad sino de la lengua, y aquélla no evoluciona a la velocidad de ésta, afortunadamente; así, si bien los alumnos tratan con "respeto lingüístico" a sus profesores, dirigiéndose a ellos mayoritariamente con las formas: *o professor/a professora* o "*o stor/a stora*" (abreviatura de *senhor/senhora doutor/doutora*), las faltas de respeto personal y profesional son masivas (no guardan silencio o interrumpen durante las explicaciones, utilizan el teléfono móvil en clase, no realizan las actividades, etc.), son en esto, los alumnos portugueses, muy parecidos a los españoles.

Inciendo en este punto aún un poco más allá, resulta prácticamente imposible conseguir que un alumno luso nos llame por nuestro nombre. Se trata, como cita Edeso (2006), de una relación (estudiante-profesor) de alta familiaridad y jerarquía asimétrica (a favor del profesor), que implica tuteo, sin embargo es percibida por los alumnos como de familiaridad media y es la jerarquía asimétrica a favor del profesor la que decide el empleo de formas de 3ª persona. Para ejemplificar este uso tan extraño a ellos nada mejor que recurrir a materiales reales y representativos de la sociedad española, como series de televisión, películas o anuncios publicitarios (en formato oral o escrito), aunque los alumnos lusos no dejen de considerarlo una falta de respeto o un error. En cuanto a los adultos, y sin salir del ámbito escolar, las formas de tratamiento que otros profesores

y el personal administrativo de los centros emplea para con los compañeros es: *o/a senhor/a professor/a, o professor/a* + nombre de pila/apellido, *o senhor/a doutor/a*. Además, y especialmente entre los profesores de edad avanzada, se utiliza *o colega/ a colega*. En el caso de los profesores más jóvenes y entre aquellos a los que une cierto grado de amistad, puede utilizarse el nombre de pila, pero nunca, salvo que la relación sea muy estrecha, la 2ª persona verbal.

En el portugués europeo, al igual que en el español, se constata desde hace unos años cierta tendencia a la relajación de las formas, tendencia que afecta a situaciones menos codificadas de comunicación, y que por tanto escapan al ámbito escolar, pero que existe y nos ilustra Oliveira (2003, p. 1):

«Parece ser consensual em Portugal que o tratamento entre as pessoas se resume por duas expressões: "tu cá, tu lá" e "já ninguém tem respeito pelo outro". Para além de essas duas afirmações sintetizarem as ideias dos leigos na matéria, parecem as mesmas harmonizarem-se com as conclusões de Brown & Gilman, nomeadamente que no século XX as tendências apontavam para uma crescente preferência por formas que reflectiam Solidariedade, em detrimento de outras que privilegiavam Poder.»

Como muestra de las dificultades en el uso de las formas de tratamiento del español por parte de aprendientes, en este caso brasileños, nada mejor que las mismas dudas que autores/profesores de E/LE no nativos presentan. Así, Campos y Rodrigues-Moura (1999) se plantean la utilización de *tú* o *usted* con (y por) los alumnos como una supuesta pérdida de valores de jerarquía social y respeto. Sin abandonar el trabajo de estos autores, es interesante señalar que, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo para que los alumnos utilicen el tuteo, continúan anclados en el *usted*, y es así porque establecen una analogía con el pronombre informal del portugués "você". Es decir, en Brasil los alumnos no tienen miedo de perder el "respeto lingüístico" por el profesor, sino que en su IL, *usted* es informal, creencia a la que contribuye el hecho de poder usar *ustedes* formal e informalmente en la variante americana del español (vid. supra. cuadros II, III y IV).

Antes de concluir este apartado de las formas de tratamiento, reproducimos en parte el esquema de Vigón Artos (2006, p.667), que sirve de resumen al mismo:

Forma de tratamiento TÚ	
Portugués	<i>Tu</i>
	<i>Você</i>
	<i>Art. +Nom</i>
	<i>e</i>
Español	<i>Tú</i>

Forma de tratamiento Usted	
Portugués	"Dona Inês", "o senhor", "o senhor Oliveira", "a Doutora Carla", "o Engenheiro Lopes". "Vossa Excelencia", "Vossa Senhoria"
Español	Usted

Ya por último, y a medio camino entre las formas de tratamiento y los pronombres personales, resulta imprescindible destacar que las interferencias con su lengua materna llevan en muchos casos a los aprendientes a cometer errores en el uso de las formas verbales. Así lo señala Neta (2000) cuando afirma que los aprendientes de E/LE cuya L1 es el portugués suelen confundir la 2ª y la 3ª personas del verbo precisamente porque su lengua materna distingue el uso de "tu" y "você" (2ª pers.) y "o senhor/a senhora" (3ª pers.), por tanto les resulta confusa la utilización de *usted*, que equiparan erróneamente a "você".

En este caso recurrimos al método deductivo ya que, teniendo en cuenta que los paradigmas no son tan parecidos como en una primera aproximación los alumnos pudieran creer, nuestro trabajo pasa por la presentación explícita y la explicación de los mismos, en un cuadro similar al de Vigón Artos (*Vid. infra.*, 2006) y, a continuación, por la realización de una serie de ejercicios prácticos de simulación en los que deberán mantener una conversación breve con distintos interlocutores, como un policía al que preguntan una dirección, un auxiliar de vuelo al que solicitan un vaso de agua, un compañero de clase al que piden un bolígrafo y su profesor, al que interpelan porque no han entendido una palabra.

### 3.2.2. Deícticos

Dentro de los **pronombres**, y con respecto a los personales, de los cuales ya han sido apuntadas algunas transferencias, tan solo me resta destacar las grandes dificultades de los alumnos, que son, como indica Neta (2000), la "subproducción" de las formas *nosotros/nosotras*, ya que en su L1 no hay flexión de género para los pronombres de la primera y segunda personas del plural; la "sobreproducción" del pronombre sujeto,

ya que en portugués es más común que en español que aquel aparezca explícito; y el empleo desordenado en la combinación de pronombres de 1ª, 2ª y 3ª personas ya que en su lengua materna el hablante aparece expresado en primer lugar, mientras que en español aparece al final.

No me resisto a indicar aquí, especialmente dedicado a los profesores nativos de E/LE en Portugal que, para sustituir al pronombre de 2ª persona de plural en portugués se utiliza, especialmente en lenguaje informal la expresión “*a gente*”, que equivale a nosotros/as, pues, y que en muchas ocasiones nos confunde en los escritos de nuestros alumnos. En la IL de nuestros aprendientes aparece la gente con este uso, y es necesario informarles de que en español no tiene este significado.<sup>37</sup>

*\*La gente va mañana a la fiesta (por: mañana vamos a la fiesta)*<sup>38</sup>.

Para intentar sobrepasar estos fallos pragmáticos con los pronombres personales propongo una serie de actividades de práctica, concretamente de re-escritura de pequeños textos previamente facilitados a los alumnos. Para incidir en el uso de las formas nosotros/nosotras pediremos a los alumnos que cambien todas las formas verbales que aparezcan en el texto para la forma femenina de la 1ª persona de plural, atendiendo a la concordancia de sustantivos y adjetivos<sup>39</sup>. En cuanto a los pronombres sujeto, se pedirá que elaboren un diálogo sencillo con tres personajes: ellos mismos (yo), su compañero (tú) y una tercera persona con la que mantienen ambos una conversación telefónica (él o ella), cuyo asunto deberá incluir ponerse de acuerdo acerca de algo. El diálogo será interpretado por los alumnos y posteriormente re-escrito en estilo indirecto. Se trata así de mostrarles cuándo es necesaria la presencia explícita de los pronombres sujeto y cuándo no lo es. Esta actividad permite también trabajar la colocación de los pronombres en confluencia ya que en todos los diálogos deberá existir un acuerdo entre los interlocutores.

Aún dentro de los pronombres, y ya abordando los pronombres posesivos, se detectan también una serie de fallos pragmáticos recurrentes de los alumnos lusos de E/LE, casi todos ellos derivados de la trasposición de los paradigmas lusos a los españoles, y así lo resaltan Neta (2000), Vigón Artos (2006) y Torijano (2008). Entre los errores más comunes, a partir de los tres autores mencionados, están:

- Aparición de artículo definido + posesivo<sup>40</sup>

*\*Lo mío coche es mayor que lo tuyo*

En portugués europeo es necesaria (con excepciones muy concretas) la confluencia del artículo definido y el posesivo.

---

<sup>37</sup> En portugués posee los dos, el del español (nombre colectivo que concuerda con verbo en singular) y el comentado, que sin embargo es el más extendido, quedando el otro hoy día relegado a la lengua escrita.

<sup>38</sup> Los ejemplos proceden de composiciones escritas de algunos de mis alumnos de A2/B1

<sup>39</sup> Este es un ejercicio inspirado en los Ejercicios de estilo de Raymond Queneau. Vid. bibliografía.

<sup>40</sup> Vid. *infra*: Artículo.

- Uso de la forma analítica (*\*de mí, \*de ti, de él*) por la sintética (mi, tu, su)

*\*Tengo el teléfono de ella*

El portugués posee forma sintética y analítica, y los hablantes recurren a ésta para evitar ambigüedades, puesto que su paradigma, igual que el español, no distingue en la 3ª persona (su casa, sus casas) un poseedor de varios. Esta estrategia que los aprendientes tienen en su L1 la traspasan, pues, al español.

- Uso de posesivos acompañando a partes del cuerpo/ropa

*\*Juan está a lavar su cara*

En portugués se utilizan posesivos, parece que por influencia del inglés, ya que no es algo propio de la lengua (Torijano, 2008, p.252) en esta posición anterior al nombre común de partes del cuerpo/ropa, con la intención de incidir sobre tal posesión.

- Uso de formas plenas en lugar de apocopadas

*\*Yo iré con los míos amigos*

Las formas apocopadas no existen en el paradigma portugués.

Respecto del **artículo definido**, voy a centrarme en dos fallos pragmáticos que posiblemente no sean los únicos que cometen los aprendientes lusos de E/LE, pero son los más recurrentes y difíciles de erradicar. En primer lugar, analizamos el **uso del artículo neutro**, cuyo empleo es difícil de comprender para los portugueses ya que en su L1 no existe una forma parecida. Lo más común es que lo equiparen a la forma masculina singular de su paradigma, por analogía con el resto de las formas, así:

Portugués:

Español:

*o, a, os, as*

*\*lo (por el)/la/los/las*

Esta confusión lleva sistemáticamente a los aprendientes a utilizar el artículo definido masculino en los casos en que debería emplearse el neutro. Veamos algunos ejemplos de ambos fallos:

*\*Lo niño y la niña van a la playa*

*\*El bonito de vivir es acordar cada día (acordar significa despertarse)*

Aunque no se trate de un fallo plenamente pragmático, el uso del artículo neutro es sin duda uno de los errores que está más arraigado en los aprendientes lusos, fosilizándose en muchos casos<sup>41</sup>. Además, la confusión producida con el artículo definido nos remite directamente al siguiente punto, el uso de **artículo definido + antropónimos/topónimos**.

En portugués es normativo el uso de artículo con nombres propios, sean de lugar, sean de persona, al igual que sucede con los posesivos<sup>42</sup>. Por tanto, la interferencia de la

<sup>41</sup> Hemos encontrado casos de aprendientes de nivel B2/C1 que arrastran este error en su IL.

<sup>42</sup> *Vid. supra*: Pronombres posesivos.

L1 sobre la LM hace que en las producciones de los aprendientes aparezcan ejemplos como los siguientes:

*\*Este verano estuve en la España de vacaciones*

*\*El Jorge es lo mio mejor amigo*

*\*La Jéssica está a hablar por el telemóvel*

Me centraré en el contexto de los antropónimos, ya que es donde se produce el fallo pragmático de mayor envergadura y con más posibilidades de anclarse en su IL. Con respecto a este uso, la RAE (2005, p.247) especifica:

«En la lengua culta, los nombres propios de persona se emplean normalmente sin artículo: *Juan es un tipo simpático; No he visto a María desde el mes pasado*. La anteposición del artículo, en estos casos, suele ser propia del habla popular: «*Un señor mayor chiquiaba mucho a la María*» (Medina Cosas [Méx. 1990]). No obstante, hay zonas del ámbito hispánico, por ejemplo en Chile, donde esta anteposición se da también en el habla culta, habitualmente en registros coloquiales y especialmente ante nombres de mujer: «*Creo que las mujeres siguen siendo estupendas periodistas. Está la Patricia Verdugo, la Patricia Politzer*» (Hoy [Chile] 8-14.12.97). La anteposición del artículo al nombre propio es obligatoria cuando este se usa en plural, con finalidad generalizadora: «*Los Curros no tienen problemas y los Pacos sí*» (Vanguardia [Esp.] 30.7.95); o cuando, en singular, el nombre propio va seguido de complementos especificativos o lleva un calificativo antepuesto: «*El Pablo que yo conocía existió*» (Pavlovsky Pablo [Arg. 1987]); «*Como decía el gran Antonio Mingote en cierta ocasión [...]: "Al cielo, lo que se dice ir al cielo, iremos los de siempre"*» (Ussía Tratado III [Esp. 1995]). Por otra parte, en todo el ámbito hispánico es habitual que los apellidos de mujeres célebres vayan precedidos de artículo: «*La Caballé preparó un recital "no demasiado largo"*» (Abc [Esp.] 14.10.86).»

En una gran parte del español peninsular este uso de artículo + antropónimo tiene un ámbito estricto, que es la lengua vulgar o, cuando menos, coloquial. Este es el matiz que debe ser indicado a los aprendientes, ya que se trata de alumnos de E/LE en su variedad estándar peninsular<sup>43</sup>. No queremos que generalicen este uso, puesto que en muchos lugares de la península, en según qué contexto, referirse a una persona de esta manera equivale a un insulto, por ello es muy importante que hagamos un ejercicio de interculturalidad con los alumnos y les expliquemos, una vez más, que el signo lingüístico tiene dos planos, y, si bien el significante es en este caso exacto en ambas lenguas (en portugués y en español, existe la construcción *artículo + antropónimo*) no así el

---

<sup>43</sup> Soy muy consciente del riesgo de estas generalizaciones, pero, en casos como este, y ante la posibilidad de anquilosar su IL, creo que se debe, siempre, recurrir a la norma, y la norma la dicta la RAE.

significado (en portugués tiene un empleo generalizado y sin matices despectivos, mientras que en español es propio del habla vulgar o coloquial). Una vez más la cercanía entre las lenguas no hace sencilla la explicación de los contenidos lingüístico-culturales, que son de enorme interés en el estudio de LE extranjeras. Así, en ocasiones es más sencillo explicar las diferencias culturales entre lenguas como el japonés o el chino y el español, que entre las lenguas románicas.

### 3.2.3. El imperativo y cuestiones conexas

Como indica Neta (2000, p.15):

«A los luso-hablantes les cuesta usar correctamente el modo imperativo. Primero, porque en portugués se utiliza mucho menos ese modo, puesto que su uso es poco cortés. En segundo lugar, porque confunden las segundas personas con las terceras debido a la concordancia del portugués que se da en tercera persona para uso informal con el pronombre de tratamiento *você*.»

Nos centraremos en la primera de estas afirmaciones, que es la que tiene implicaciones pragmáticas, puesto que la segunda discurre por caminos gramaticales, que además ya han sido mencionados en este trabajo.<sup>44</sup>

No es que no exista en portugués el Modo Imperativo, de hecho sirve para indicar prácticamente las mismas funciones, a saber: ordenar, pedir, aconsejar, prohibir, persuadir, invitar, etc. Sin embargo, el uso del imperativo en portugués suele ir acompañado de marcadores o expresiones de cortesía, como sucede en los ejemplos que aporta Ardila (2006, p.23):

«"Ven aquí", "dime" y "No te olvides" tendrían sus equivalentes portugueses en "*Faça favor de vir cá*" o "*Venha cá, faça favor*", "*Faça favor de dizer-me*" y "*Faça favor de não esquecer*". En contextos profesionales, el "Dime" español hallaría su equivalente portugués en "*Faça favor*". El portugués preferiría asimismo las construcciones interrogativas, i.e. "Pode vir cá?", "Pode dizer-me?" y "Poderá lembrar-se?"»

Para un aprendiente portugués, pues, no es que resulte extraño el uso de imperativo, sino que resulta descortés cuando aparece sin una marca que lo suavice, marcas que en español no es necesario utilizar siempre. Estas interferencias, producidas por el traspaso automático de la cortesía negativa del portugués a la LM, llegan también a la clase de E/LE, así los alumnos no dejan de sorprenderse ante expresiones del profesor tan cotidianas y comunes como: ¡Cállense!, ¡Callaos!, o ¡Escuchad!

---

<sup>44</sup> *Vid. supra*: Pronombres personales.

La impresión de descortesía que este tipo de enunciados ofrece a los aprendientes portugueses es tal que incluso aparece en palabras de Duarte y Campos (2000, p. 75):

«Incluso a los profesores brasileños de español nos puede resultar agresivo recibir un mandato o un ruego con el imperativo en determinadas situaciones. Como anécdota, podemos decir que, en varias ocasiones, hemos comentado nuestra impresión de descortesía al escuchar enunciados del tipo de "Dame eso, ¡anda!", "¡Calla, calla!"»

Esta *impresión* de descortesía de las autoras se nos presenta como el mayor de los ejemplos de fallo pragmático fosilizado que podríamos encontrar, demostrando el enorme peso de los contenidos culturales y la dificultad añadida que tienen los no nativos en el papel de docentes de LE.

Nos gustaría incidir en este aspecto un poco más, y para ello nos centraremos en las expresiones que en español se utilizan para llamar la atención del oyente, expresiones como "perdona/perdone", que en portugués tienen un componente religioso o teatral. Para un aprendiente portugués, resulta extraña la utilización de "perdone/perdona" en este contexto, que sustituirá por "perdón" o "por favor". En portugués "*perdão*", "*por favor*" (portugués de Brasil) y "*se faz favor*" (portugués europeo). Esta sustitución está justificada desde el punto de vista gramatical, ya que entre las acepciones del verbo "perdonar" que recoge la RAE no está este uso. La expresión "perdona/perdone" tiene su raíz en una disculpa anticipada, es decir, el hablante se disculpa con el oyente aún antes de tener motivos para ello, se disculpa porque va a interrumpir, se trata de un acto de habla indirecto que se presenta como un mandato pero es una disculpa.

Para trabajar y mejorar el uso de los imperativos en español proponemos una serie de actividades de aducto que consisten en la audición (acompañada de lectura con soporte en papel) de las siguientes canciones de grupos musicales españoles de los últimos años: "Salta", de Amaral (2005), "Maquillaje", de Mecano (1982), "Cuéntame un cuento" de Celtas Cortos (1991) y "Contamíname" de Pedro Guerra (1995). No es necesario exponer a los alumnos a todo el material sonoro, debiendo ser previamente seleccionadas las partes en que aparecen mayor número de imperativos, aunque se trata de una actividad muy enriquecedora y que en general les resulta agradable.<sup>45</sup>

En cuanto al uso de la fórmula "perdona/perdone" nuestra propuesta es más reflexiva, se trata de pedir a los alumnos que ofrezcan una posible traducción para el título de la película española *Perdona bonita, pero Lucas me quería a mí*, de Félix Sabroso y Dunia Ayaso (1996), que además nunca fue traducida al portugués, aunque sí comercializada en Portugal. Se propone que hagan lo mismo con la novela de Federico

---

<sup>45</sup> No incluimos los archivos sonoros, aunque el material textual puede ser consultado en <http://www.musica.com/letras.asp?letras>

Moccia *Perdona pero quiero casarme contigo* (2010), esta obra aún no ha sido traducida al portugués, lo que ha obligado a algunos adolescentes portugueses, incondicionales seguidores del autor, a leerla en español.

#### 3.2.4. Sobre las palabras malsonantes

Al comienzo de este tercer apartado, en la introducción, fue planteado un tema delicado, que es el prejuicio que los portugueses tienen sobre la supuesta mala educación de los españoles. Como se expuso en su momento, esto es así porque los aprendientes se enfrentan a la L2 con una carga cultural, unos conceptos que arrastran de su lengua materna. Es difícil, por no decir imposible, hacer que cambien de opinión, sin embargo forma parte de nuestro trabajo intentarlo y, a través de todos los medios que podamos tener a nuestro alcance, mostrar a los alumnos que en España no somos todos toreros o flamencas, ni tampoco comemos paella a diario, sin embargo casi todos decimos "tacos" alguna vez.

A lo largo de este trabajo he tenido que generalizar en varios momentos (puesto que puntualizar cada una de mis afirmaciones convertiría estas páginas en una justificación sin fin) y en este momento me veo obligada a hacerlo de nuevo. Al no haber encontrado ninguna, e incido en el indefinido, ninguna referencia a este tema en los estudios de pragmática contrastiva portugués-español, recorro a mis propios conocimientos como docente de E/LE en Portugal.

No entraré en disquisiciones sobre corrección lingüística, pero es evidente para un español que, a día de hoy, incluso los académicos de la lengua utilizan en ocasiones este tipo de palabras en sus escritos más informales (que no privados),<sup>46</sup> como una estrategia de cortesía positiva (Brown y Levinson, 1987) que indica la pertenencia de los hablantes a un mismo grupo, que existe confianza entre ellos, etc. En España se utilizan palabrotas con cierta impunidad, excepto en ámbitos docentes o muy formales. Esto no quiere decir que todos los hablantes digan juramentos o votos por doquier, pero es una realidad que se usan. Y este aspecto debe ser explicado, a mi entender, a los aprendientes.

Para esta cuestión desde luego no recurriremos a un método directo, no propongo la enseñanza explícita sino implícita, a partir de materiales reales, del tipo series de televisión, películas, documentales, publicidad, etc. El profesor de E/LE debe quedar en este caso fuera del aducto explícito, ya que de otra manera sería entendido como una provocación o proposición por su parte para que los alumnos utilicen las palabrotas. Tampoco creo que sea necesario ejercitar su uso, teniendo en cuenta que es éste uno de

---

<sup>46</sup> Véanse, por ejemplo, los artículos de Javier Marías en *El País Semanal* o de Arturo Pérez Reverte en *XL Semanal*.

esos contenidos que se fijan rápidamente en los alumnos. De hecho, conocen la mayoría de las expresiones, ya que también existen, si no iguales, muy parecidos correlatos en su lengua, en la que sin embargo su uso está absolutamente delimitado a ambientes vulgares y muy coloquiales. No se trata, pues, de explicarles que existen, cosa que ya saben, sino mostrarles que en España su uso es diferente, más extendido, más común y menos penalizado.

En definitiva, no creo que, si nuestra intención es enseñar a nuestros aprendientes no sólo gramática, sino también los aspectos socioculturales asociados a la lengua, podamos y debemos permitir que se sigan asustando ante una palabrota en una conversación entre nativos, o que los habituales saludos en ambientes familiares/coloquiales del tipo ¡Coño, cuánto tiempo! o ¡Joder, no se te ve el pelo! (ambos casos entre amigos que no se ven hace tiempo y que comparten grupo, grado de amistad y confianza, etc.) les lleve a pensar que se encuentran ante individuos maleducados o ex-presidarios.

Desde luego no se trata de un asunto que nos podamos tomar a la ligera, y mucho menos cuando trabajamos con adolescentes y jóvenes; es muy importante explicarles, además, que no todo, ni en cualquier contexto, vale. Es decir, que tampoco es cuestión de que se pongan a jurar porque están aprendiendo eso en clase de E/LE, pero no creo que sea buena idea sesgar los materiales para evitar dar explicaciones incómodas y creo imprescindible verbalizar este asunto para comenzar a sistematizar su estudio.

#### 4. CONCLUSIONES

Tras tres años dando clase de E/LE en la enseñanza reglada portuguesa, puedo afirmar que la mayoría de los alumnos reconoce haber escogido español como L2 por lo sencillo que les resulta obtener buenas calificaciones. Sin embargo, en este tiempo he podido comprobar que, lo que en un principio les ayuda, a la larga dificulta su aprendizaje, debido a una serie de factores, algunos de los cuales han sido tratados aquí, y otros no, entre los que destaco: las interferencias con su L1, la baja formación del profesorado de E/LE, la falta de conocimientos gramaticales de su propia lengua y el monolingüismo mayoritario.

Los dos últimos se escapan al ámbito de este trabajo, sin embargo son de notable importancia, de hecho, aquellos alumnos que tienen una L1 distinta del portugués, o que tienen una L2 - alumnos con doble nacionalidad o de nacionalidad no portuguesa - obtienen los mejores resultados, tanto en el ámbito académico como de competencia oral y escrita. La diferencia fundamental entre unos y otros es cierta capacidad para ver otras opciones, otras lenguas, que unos poseen y otros no. Portugal es un país monolingüe, lo cual no deja de resultar un hecho sumamente práctico a efectos políticos, pero a veces se puede tornar sumamente constreñidor para las mentes de sus habitantes. Por otro lado, los escasos conocimientos gramaticales de su propia lengua que tiene el alumno portugués medio, dificulta enormemente la utilización del método de contrastivo.

En cuanto a las características de la formación reglada en la enseñanza pública portuguesa, que también determinan el sistema de enseñanza-aprendizaje, he tratado de destacar a lo largo de este trabajo las especiales características del aula como contexto comunicativo, la obligatoriedad de realizar pruebas escritas y orales con un determinado formato, la planificación y sujeción de los contenidos, que vienen marcados por el *ME*, la situación de los docentes de E/LE en el país, etc.

He tratado de incidir, partiendo de los principios de la pragmática contrastiva, en una actitud pedagógica amplia, analizando y contrastando la transferencia positiva y negativa. El aprendiente portugués de E/LE no se presenta como un auténtico aprendiz, ya que existen muchos conocimientos de la LM que ya posee, pero es precisamente la cercanía entre su lengua materna y la L2, la que le torna en ocasiones un tanto osado. Precisamente por esta cercanía entre las lenguas y aún las culturas, debemos ser exigentes con nuestros alumnos y así hacemos nuestra esta premisa de Torijano (2008, p.256):

«(...) es prioritario que nuestros estudiantes de español o de portugués, como lengua extranjera, interioricen la premisa fundamental siguiente "aunque el profesor te ha entendido, eso que acabas de decir no es correcto", porque estamos convencidos de que es absolutamente necesario

que el alumno sea capaz de establecer una clara diferencia entre su capacidad de comunicarse y su aptitud para expresarse correctamente según el contexto, algo que no todos los profesores aceptan, por razones de muy diversa índole.»

Me gustaría, pues, destacar una vez más la necesidad de utilizar un método de aprendizaje combinado, inductivo-deductivo y la importancia de ofrecer una gran cantidad de aducto comunicativo (materiales reales, en su mayoría de medios de comunicación), así como ofrecer al alumno la posibilidad de ejercitar, de practicar su competencia en situaciones/recreaciones reales.

Por último, debo indicar que soy consciente de que se han quedado fuera de este trabajo algunos aspectos pragmalingüísticos no poco interesantes como las tomas de turno o turnos de habla y las interrupciones de la conversación (Gómez Morón, 2004), los pares adyacentes (Bermejo, 1997 y Faria, 2004), así como la kinésica y la comunicación no verbal (Dominique, 2005). Todos han sido desechados por razones de espacio y también por haber seguido un criterio contrastivo, así, cualquiera de estos campos aporta, en nuestra opinión, menos interferencias pragmáticas cuando la lengua materna es el portugués y la L2 el español.

## 5. BIBLIOGRAFÍA\*

\* Todas las referencias bibliográficas con soporte en línea han sido consultadas por última vez a día 10 de octubre de 2010.

AGUSTÍN LLACH, M P (2006), "La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE", en *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 96-102. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0094.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0094.pdf).

ÁLVAREZ PIÑEIRO, M (2006) "El componente pragmático en la evaluación", en *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 142-149. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0140.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0140.pdf).

AMARAL (2005), "Salta", en AMARAL, Pájaros en la cabeza, Londres, Virgin-EMI

ARDILA, J. A. G. (2006), "Confianza y norma social en la cortesía lingüística", en *Revista ELUA* (Estudios de Lingüística Universidad de Alicante), nº 20, 13-31. En línea [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6072/1/ELUA\\_20\\_01.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6072/1/ELUA_20_01.pdf).

ARIAS GARCÍA, B (2006), "El español y sus distintas posibilidades comunicativas: La necesidad de un enfoque comunicativo-funcional en la enseñanza de ELE", en *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 150-158. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0148.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0148.pdf).

BERMEJO RUBIO, I y FERNÁNDEZ, C (1997), "No, no, gracias, o del rechazo en la conversación en español", en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Almagro 25-28 de septiembre de 1996 / (coord.) por Ángela Celis y José Ramón Heredia, 135-142. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0133.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0133.pdf)

BESTARD MONROIG, J. y PÉREZ MARTÍN, M. C. (1992), "Factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua", en BESTARD MONROIG, J. y PÉREZ MARTÍN, M. C., *La didáctica de la lengua inglesa*, Madrid, Síntesis, 33-40.

BLANCO GADAÑÓN, Ana Isabel (2006), "Soportes para enseñar pragmática en una clase de ELE", en *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 190-195. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0188.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0188.pdf).

BRAGA, D, CASTRO, A, PORTUGAL, V y VIGÓN ARTOS, S (2007), "Una propuesta para la enseñanza de PLE a hispanohablantes", en *Relipes III- Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início do século XIX até à actualidade*. Actas RELIPES III, Salamanca - Covilhã 18-20 de abril de 2007 / (coord.) por Gabriel Magalhães, 15-34. En línea <http://www.consispro.com/relipes/Pdf/ActasCongressoRELIPESIII.pdf>.

CABELLO DEL ROSAL, P M (2009), *Nota sectorial: la enseñanza del español en Portugal*, Extenda-Junta de Andalucía, Lisboa.

CAMPOS, S N. y RODRIGUES-MOURA, E (1999), "¿Formal o informal? he ahí la cuestión... las formas de tratamiento en la clase de E/LE para alumnos brasileños", en *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 1998 23-26 de septiembre de 2005 / (coord.) por Tomás Jiménez Julia M. Carmen Losada Aidrey y José F. Márquez Caneda, 175-181. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0178.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0178.pdf)

CARREIRA, M H A (2003), "Les formes allocutives du portugais européen: évolutions, valeurs et fonctionnements discursifs", en *Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento en las lenguas de Europa*. Actas del Coloquio de París, Foro de lenguas europeas, París 7-8 de marzo de 2003 / (coord.) por Agustín Vera Luján. En línea [http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio\\_paris/ponencias/pdf/cvc\\_araujo.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_araujo.pdf).

CELTAS CORTOS (1991), "Cuéntame un cuento", en CELTAS CORTOS, *Cuéntame un cuento*, Madrid, DRO.

Consejería de Educación en Lisboa (2007), *Informe sobre la situación del español en Portugal*, Lisboa, 2006/07. En línea <http://www.mec.es/sgci/pt/es/estudiorespanol/PORTUGAL.pdf>.

Consejería de Educación en Lisboa (2009), Actas del III Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal, Lisboa 26-28 de junio de 2008 / (coord.) por Joana Lloret Cantero. En línea [www.educacion.es/exterior/pt/es/publicacionesymateriales/](http://www.educacion.es/exterior/pt/es/publicacionesymateriales/).

Consejería de Educación en Lisboa (2010), *La enseñanza de la lengua española en Portugal Curso 2009/10*. Escuelas de Enseñanza Básica y Secundaria. En línea <http://www.educacion.es/exterior/pt/es/estudiar espanol/escuelas09-10.pdf>.

CRUZ MOYA, O y OJEDA ÁLVAREZ, D (2006), "Entiendo el libro pero no entiendo al maestro: Estrategias pragmáticas en el discurso del profesor", en, *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 222-228. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0220.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0220.pdf).

DOMINIQUE, N N (2005), "La importancia de la enseñanza de los signos no verbales en la clase de lengua extranjera", en Actas del XI Congreso Brasileño de Profesores de Español, Salvador de Bahía, Brasil, 13-16 de septiembre de 2005 / (coord.) por M<sup>a</sup> Cibele González Pellizzari Alonso y Miguel Ángel Valmaseda Regueiro, 500-508.

DUARTE, C A y CAMPOS, S N (2000), "Pídeme lo que quieras, pero... Dime ipor favor! Las dificultades pragmáticas de los aprendices brasileños al usar el imperativo en español", en *Nuevas perspectivas en la enseñanza de ELE*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999 / (coord.) por Mariano Franco Figueroa, Cristina Soler Cantos, Javier de Cos Ruiz, Manuel Rivas Zancarrón, Francisco Ruiz Fernández, 73-78. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0071.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0071.pdf).

EDESO NATALÍAS, V (2006), "La distancia social y su importancia en la interacción: propuesta para su estudio en clase de ELE" en *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 247-257. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0245.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0245.pdf).

FARIA, I H (2004), "O uso da linguagem", en MATEUS, M. H. M., BRITO, A. M., DUARTE, I. FARIA, I. H. et als. (2004), *Gramática da Língua Portuguesa*. 6<sup>a</sup> edición, revisada y aumentada. Lisboa, Caminho, 55-84.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S (2001), *Programa de Espanhol, Nível Iniciação, 10º Ano*, Ministério da Educação, Lisboa. En línea [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/215/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/215/espanhol_inic_10.pdf).

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S (2002), "Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación", en Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE,

Barcelona, 13-14 de diciembre de 2002. En línea <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S (2002), *Programa de Espanhol*, Nível Continuação, 10º Ano, Ministério da Educação, Lisboa. En línea [http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/218/espanhol\\_cont\\_10.pdf](http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/218/espanhol_cont_10.pdf).

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S (2002), *Programa de Espanhol*, Nível Continuação, 11º Ano, Ministério da Educação, Lisboa. En línea [http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/219/espanhol\\_cont\\_11.pdf](http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/219/espanhol_cont_11.pdf).

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S (2002), *Programa de Espanhol*, Nível Iniciação, 11º Ano, Ministério da Educação, Lisboa. En línea [http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/216/espanhol\\_inic\\_11.pdf](http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/216/espanhol_inic_11.pdf).

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S (2004), *Programa de Espanhol*, Nível Continuação, 12º Ano, Ministério da Educação, Lisboa. En línea [http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/220/espanhol\\_cont\\_12.pdf](http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/220/espanhol_cont_12.pdf).

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S (2004), *Programa de Espanhol*, Nível Iniciação, 12º Ano, Ministério da Educação, Lisboa. En línea [http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/217/espanhol\\_inic\\_12.pdf](http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/217/espanhol_inic_12.pdf).

FERNÁNDEZ SONEIRA, A M (2006), "La enseñanza de la pragmática en un contexto de inmersión lingüística en una comunidad bilingüe", en, *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 261-267. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0259.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0259.pdf).

FERNÁNDEZ, M (2003), "Constitución del orden social y desasosiego: pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español", en *Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento en las lenguas de Europa*. Actas del Coloquio de París, Foro de lenguas europeas, París 7-8 de marzo de 2003 / (coord.) por Agustín Vera Luján. En línea [http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio\\_paris/ponencias/pdf/cvc\\_fernandez.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_fernandez.pdf).

FIALHO, M S y MONTES IZCO, T (2008), *Programa de Espanhol*, Nível Iniciação, 5º-6º Anos, Ministério da Educação, Lisboa. En línea <http://sitio.dgisd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/818/programaEspanhol5e6.pdf>.

FIALHO, M S y MONTES IZCO, T (2009), *Programa de Espanhol*, Nível Continuação, 7º-8º-9º Anos, Ministério da Educação, Lisboa. En línea

[http://sitio.dgidc.min-  
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/824/ProgramaEspanhol3cicl  
o.pdf](http://sitio.dgidc.min-<br/>edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/824/ProgramaEspanhol3cicl<br/>o.pdf)

GALINDO MERINO, M M (2006), "La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE", en *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 289-297. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0287.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0287.pdf).

GARDNER, R C y W. LAMBERT (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Massachussets, Newbury House Publishers.

GARRIDO RODRÍGUEZ, M C (2006), "Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE", en *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 308-317. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0306.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0306.pdf).

GÓMEZ MORÓN, R (2004), "La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: breve revisión teórico-práctica desde la teoría pragmática de la cortesía lingüística", in LORENZO BERGUILLOS, F y RUHSTALLER, S (coord.) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edinumen, 141-153.

GRANDE ALIJA, F J (2006), "La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales", en *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 332-342. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0330.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0330.pdf).

GRANVIK, A (2007), "Formas de tratamiento e interferencia. Estudio sobre el uso de las formas de tratamiento españolas por parte de portugueses nativos residentes en Madrid", en *Revista de Filología Románica*, nº 24, 221-250. En línea <http://revistas.ucm.es/fll/0212999x/articulos/RFRM0707110221A.PDF>.

GUERRA, P (1995), "Contamíname", en GUERRA, P, *Golosinas*, Madrid, BMG-Ariola.

HAVERKATE, H (1997), "Estrategias de cortesía. Análisis intercultural", en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Almagro 25-28 de septiembre de 1996 / (coord.) por Ángela Celis y José Ramón Heredia, 45-57. En línea  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0043.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0043.pdf).

LAPESA, R. (1992), "La lengua española en América", en *Actas del Congreso de la Lengua española*, Sevilla, 1992. En línea  
[http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/plenarias/ponenc\\_lapesa.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/plenarias/ponenc_lapesa.htm)

LÁZARO CARRETER, F (1997), *El dardo en la palabra*, Barcelona, Círculo de Lectores-Galaxia Gutemberg.

LÁZARO CARRETER, F (2003), *El nuevo dardo en la palabra*, Madrid, Aguilar.

LEÓN ACOSTA, J (2006), *Programa: componentes de Formação Sociocultural e Científica*. Disciplina de Espanhol. Direcção-Geral de Formação Vocacional, Ministerio da Educação, Lisboa.

LIMA, L M (1998) "La importancia de la enseñanza del portugués y del español como idiomas oficiales en el MERCOSUR", en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Almagro 25-28 de septiembre de 1996 / (coord.) por Ángela Celis y José Ramón Heredia, 317-323. En línea  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0315.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0315.pdf).

LINDO, E (2009), "El usted", en *El País*, Madrid, 23 de septiembre de 2009. En línea [http://www.elpais.com/articulo/ultima/usted/elpepiult/20090923elpepiult\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/ultima/usted/elpepiult/20090923elpepiult_1/Tes)

LLAMAZARES, J (1998), *Trás-os-Montes. Un viaje portugués*, Madrid, Alfaguara.

MARÍAS, J (2008), "Con nuestros votos imbéciles", en *El País Semanal*. En línea [http://www.elpais.com/articulo/portada/votos/imbeciles/elpepusocepts/20080706elpepsor\\_9/Tes](http://www.elpais.com/articulo/portada/votos/imbeciles/elpepusocepts/20080706elpepsor_9/Tes)

MECANO (1982), "Maquillaje", en MECANO, *Mecano*, Madrid, CBS.

Ministério da Educação, Lisboa (1997), *Programa e Organização Curricular de Espanhol*, Ensino Básico. 3º Ciclo, Lisboa. En línea [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/168/programa\\_Espanhol\\_3Ciclo.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/168/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf)

MOCCIA, F (2010), *Perdona pero quiero casarme contigo*, Madrid, Planeta

MONTERO, H J F (2007), "Lingüística contrastiva en una península democrática (1975-2006)" en *Relipes - Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha*

*desde o início do século XIX até à actualidade*. Salamanca - Covilhã / (coord.) por Gabriel Magalhães, 377-422. En línea <http://www.consispro.com/relipes/Pdf/LivroRELIPES.pdf>.

NATEL, T B T (2003) "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?", en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII congreso internacional de ASELE, Murcia 2-5 de octubre de 2002 / (coord.) por Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre, 825-832. En línea [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0825.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf).

NETA, N F A (2000), "Aprender español es fácil porque hablo portugués", en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, Año nº 6, Nº 29, 46-56. En línea [http://www.cuadernoscervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html).

OLIVEIRA, S M (2003), "Para além de Poder e Solidariedade: Uma retrospectiva sobre formas de tratamento em Portugal (1982-2002)" en *Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento en las lenguas de Europa*. Actas del Coloquio de París, Foro de lenguas europeas, París 7-8 de marzo de 2003 / (coord.) por Agustín Vera Luján. En línea [http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio\\_paris/ponencias/pdf/cvc\\_michele.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_michele.pdf).

PÉREZ-REVERTE, A (2000), "Sobre Borges y sobre gilipollas", en XL Semanal. En línea <http://www.perezreverte.com/articulo/perez-reverte/292/sobre-borges-y-sobre-gilipollas/>

PONCE DE LEÓN ROMEO, R (2007), "A aprendizagem do espanhol", en MALATO, M L & BACQUELAINE, F (coords.), *Portas fechadas? Janelas abertas: as saídas profissionais das línguas românicas*. Porto: Biblioteca Central da FLUP, 3 pp. En línea <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3158.pdf>.

QUENEAU, R (2009), *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA-ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005), *Diccionario panhispánico de dudas*, Santillana, Madrid, 247-249. En línea <http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltConsulta?lema=el>.

RODRÍGUEZ, S (2004), "Actividades para la enseñanza de pragmática en español como L2: el caso de los actos de habla". En línea <http://liberalarts.iupui.edu/wlac/actas.rodriguez-01.pdf>.

SABROSO, F y AYASO, D (1996), *Perdona bonita pero Lucas me quería a mí*, Madrid, Sogepaq.

SOLÍS CASCO, I M (2006), "La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos", en *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y

Anna Turza, 607-615. En línea  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0605.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0605.pdf).

TORIJANO, J. A (2008), "El estudio de los determinantes en aprendices lusohablantes de español", en *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, nº 26, 235-257. En línea <http://revistas.ucm.es/fll/02122952/articulos/DICE0808110235A.PDF>.

VIGÓN ARTOS, S (2005), "La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos", en *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004 / (coord.) por María Auxiliadora Castillo Carballo, 903-914.

VIGÓN ARTOS, S (2005), "La enseñanza del español en el sistema educativo portugués", en *El español, lengua del futuro*. Actas del I Congreso Internacional de FIAPE, Toledo 20-23 de marzo de 2005 / (coord.) por José María Izquierdo, Olga Juan Lázaro, Juan Pedro De Basterrechea, Montserrat Alonso, Rocío Prieto, Ana Mochón, Hyosang Lim Y Werner Altmann. En línea  
<http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape/vigon.pdf>.

VIGÓN ARTOS, S (2005), "Situación actual y perspectivas de futuro del E/LE en las universidades portuguesas", en *Actas del XI Congreso Brasileño de Profesores de Español*, Salvador de Bahía, Brasil, 13-16 de septiembre de 2005 / (coord.) por M<sup>a</sup> Cibele González Pellizzari Alonso y Miguel Ángel Valmaseda Regueiro, 166-174.

VIGÓN ARTOS, S (2006), "La cortesía en la enseñanza del ELE a lusófonos", en, *La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo 22-25 de septiembre de 2005 / (coord.) por Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos, Isabel Iglesias, Mónica Brafia, Pablo Martínez, Vanessa Coto, María Prieto, Miguel Cuevas y Anna Turza, 658-669. En línea  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0656.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0656.pdf)

VV.AA. (2007), *Español lengua viva 1: Libro el alumno, guía del profesor y cuaderno de actividades*, Santillana, Madrid.

VV.AA. (2009), *Español 1. Nivel Elementar (7.º/10.º Anos)*, Porto, Porto Editora.

VV.AA. (2009), *Prisma comienzo*. Método de español para extranjeros: Prisma del alumno, Prisma de ejercicios y Prisma del profesor, Madrid, Edinumen.