

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma
de Barcelona

PROGRAMA DE DOCTORAT EN LLENGÜES I CULTURES ROMÀNIQUES

DEPARTAMENT DE ROMÀNIQUES

FACULTAT DE LLETRES

**LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LÉXICO PORTUGUÉS POR
HABLANTES DE ESPAÑOL: LOS EQUIVALENTES DOBLES ESPAÑOL-
PORTUGUÉS**

Tesis doctoral

presentada por

NOELIA MORENO HERRERO

DIRECTORES

DR. IGNACIO VÁZQUEZ

DR. JORDI CERDÀ

Bellaterra, febrero de 2023

De nenhum fruto queiras só metade

Miguel Torga, Diário XIII

A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.

Clarice Lispector, A Descoberta do Mundo

À minha querida língua portuguesa

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han contribuido de diferentes formas a que hoy pueda estar escribiendo estas líneas. A todas ellas quiero dedicarles unas palabras de profundo agradecimiento.

En primer lugar, gracias a Jordi y a Ignacio, mis directores, por haber confiado en mí y *encorajar-me* a seguir en los momentos en los que perdí el ánimo. Y a Ignacio, por guiarme y acompañarme en este largo, intenso, pero iluminador camino de la investigación.

Gracias a los miembros del tribunal por haber aceptado de buen grado participar como jurado.

Gracias a todo el alumnado y profesorado que participó en el estudio experimental y colaboró desinteresadamente (FTI, Centro Camões y EOI Barcelona-Drassanes).

Gracias a Roseta y a Juan por su inestimable ayuda y generosidad en el diseño del manual y en las labores de maquetación de la tesis.

Gracias a mi prima Anna por haberme ayudado a dar forma gráfica a los datos.

Gracias a mis compañeras del Camões por las revisiones y a Cecília por responder a todas mis dudas léxicas.

Gracias a Jofre, Arcadio, Bibi y Noe por sus valiosos comentarios y sugerencias y por haber tenido la generosidad de dedicar un tiempo a leer alguna parte de este trabajo.

Asimismo, me gustaría agradecer a todas aquellas personas que, indirectamente, han hecho posible que esta tesis vea la luz.

Gracias a todas las profesoras y profesores de portugués que he tenido a lo largo de mi vida, desde los que me enseñaron los rudimentos a los que me descubrieron los entresijos de esta lengua y cultura(s) que tanto amo.

Gracias a mi pequeña, mediana y gran familia: gracias a Berta y a Tristán, por el tiempo robado, y a mi compañero de vida, Garchu, por haber hecho posible que hoy le dedique estas palabras.

Gracias a mi madre, mi hermana y la memoria de mi padre, por estar ahí, confiando, apoyando, ayudando y dando absoluta libertad a mis pasos vitales, lo que me permitió *tropezarme* con el portugués.

Gracias a mis amigas, las de siempre y las de ahora, las que están lejos y las que están cerca, por haberme animado y apoyado a lo largo de todo este proceso.

Y, sobre todo, gracias a todas aquellas personas que aprenden portugués y no se conforman con la mitad del fruto ni con la superficialidad de la primera capa. Por ellas y para ellas he escrito esta tesis.

RESUMEN

Encontrado en los estudios de Lingüística Aplicada, el presente trabajo de investigación pretende realizar una contribución a la Didáctica de Lenguas Segundas (en adelante, L2), concretamente en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de léxico en la clase de Portugués Lengua Extranjera por Hablantes de Español (en adelante, PLE-HE), mediante una propuesta metodológica para la enseñanza de los *equivalentes dobles* español-portugués. Este concepto acoge un grupo de términos con unas características léxicas particulares que no se recogen en los materiales didácticos publicados hasta la fecha ni son objeto de una metodología sistematizada. Con el propósito de cubrir un vacío curricular y metodológico, este trabajo, de carácter experimental y aplicado, presenta varios objetivos: 1) extraer los equivalentes dobles de los dos diccionarios bilingües español-portugués de más uso; 2) verificar la proyección didáctica de los equivalentes dobles, contribuyendo con una propuesta didáctica para su enseñanza explícita, con enfoque contrastivo y atendiendo a las especificidades del proceso de aprendizaje de PLE-HE; 3) implementar esta metodología en diferentes contextos académicos de PLE-HE en una situación de no inmersión lingüística y comprobar su viabilidad didáctica; 4) aportar evidencias empíricas (cuantitativas y cualitativas) sobre la repercusión de esta metodología en la mejora de la adquisición del léxico a corto plazo. Así, el trabajo se divide en dos partes; en la primera se analiza el estado de la cuestión y se establecen las bases teóricas sobre las que se sustenta el estudio: la enseñanza explícita del léxico y la necesidad de una metodología específica en la clase de PLE-HE con enfoque contrastivo; y en la segunda, se describe el objeto de estudio y la metodología utilizada, y se analizan los resultados presentados.

Palabras clave: enseñanza de PLE-HE, léxico, *equivalentes dobles* español-portugués, metodología específica, propuesta didáctica.

RESUMO

No âmbito da Linguística Aplicada, o presente trabalho de investigação pretende ser uma contribuição para a Didática das Línguas Segundas (doravante, L2), especificamente na área do ensino e da aprendizagem do léxico no contexto de sala de aula de Português como Língua Estrangeira para Falantes de Espanhol (doravante, PLE-FE), através de uma proposta metodológica para o ensino dos *equivalentes duplos* espanhol-português. Este conceito inclui um conjunto de termos com características lexicais particulares que não são abordados de forma sistematizada pelas metodologias nem pelos materiais didáticos publicados até à data. Com o objetivo de cobrir uma lacuna curricular e metodológica, este trabalho experimental e aplicado tem como objetivos: 1) extrair os *equivalentes duplos* dos dois dicionários bilingues espanhol-português mais utilizados; 2) verificar a projeção didática dos *equivalentes duplos*, contribuindo com uma proposta didática para o seu ensino explícito, com abordagem contrastiva e tendo em conta as especificidades do processo de aprendizagem do PLE-HE; 3) implementar esta metodologia em diferentes contextos académicos de não imersão linguística de PLE-HE e testar a sua viabilidade didática; 4) proporcionar provas empíricas (quantitativas e qualitativas) sobre a incidência desta metodologia na melhoria da aquisição lexical a curto prazo. Assim, o trabalho divide-se em duas partes: na primeira é analisado o estado da arte e são estabelecidas as bases teóricas: o ensino explícito do léxico e a necessidade de uma metodologia específica no contexto de sala de aula de PLE-HE com abordagem contrastiva; na segunda parte descreve-se o objeto de estudo e a metodologia utilizada, e são analisados os resultados apresentados.

Palavras-chave: ensino de PLE-HE, léxico, *equivalentes duplos* espanhol-português, metodologia específica, proposta didática.

ABSTRACT

Within the field of Applied Linguistics, this research work aims to make a modest contribution to Second Language Didactics (L2), specifically in the field of lexical teaching and learning in the Portuguese as a Foreign Language class for Spanish Speakers, by means of a methodological proposal for the teaching of the Spanish-Portuguese *double equivalents*. This label is applied to a group of terms with particular lexical characteristics which are not included in the methodologies or teaching materials published to date. This experimental and applied work aims at filling a curricular and methodological gap and has several objectives: 1) to extract the double equivalents of the two most commonly used Spanish-Portuguese bilingual dictionaries; 2) to verify the didactic projection of the double equivalents, contributing with a didactic proposal for their explicit teaching, based on contrastive analysis and taking into account the specificities of the PLE-HE learning process; 3) to implement this methodology in different academic contexts of PLE-HE in a situation of non-linguistic immersion and to test its didactic feasibility; 4) to provide empirical evidence (quantitative and qualitative) on the direct impact of this methodology on the improvement of lexical acquisition in the short term. Thus, the paper is divided into two parts. The first part analyses the state of the art and establishes the theoretical bases on which the study is based: explicit lexical teaching and the need for a specific methodology in the PLE-HE class based on contrastive analysis. In the second part, the object of the study and the methodology used are described, and the results are presented and analysed.

Keywords: PLE-HE teaching, lexis, Spanish-Portuguese *double equivalents*, specific methodology, didactic proposal.

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	12
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA ESPECÍFICA EN LA CLASE DE PLE-HE	28
2.1. Introducción.....	28
2.2 Nociones generales.....	28
2.2.1. Lengua Segunda y Lengua Extranjera	28
2.2.2. Lenguas afines.....	31
2.2.3. Mito de la facilidad y conocimiento movedizo	31
2.2.4. Transferencia lingüística	37
2.2.5. Interlengua.....	40
2.2.6. Fossilización.....	41
2.3. La Didáctica de L2	43
2.4. La Didáctica de PLE-HE: una metodología específica	48
2.4.1. El Análisis Contrastivo	48
2.4.2. El Análisis Contrastivo en la Didáctica de PLE-HE.....	53
2.4.3. El Portugués Lengua Extranjera para Hablantes de Español.....	61
CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO	73
3.1. El léxico	73
3.1.1. Introducción.....	73
3.1.2. El lexicón mental.....	76

3.2. El léxico en la enseñanza de L2.....	79
3.2.1. La competencia léxica y la competencia semántica según el MCER.....	79
3.2.2. Enseñar léxico.....	82
3.2.3. Aprender léxico.....	93
3.3. La adquisición de léxico en la clase de PLE-HE.....	99
3.3.1. El léxico portugués y el léxico español.....	99
3.3.2. Particularidades en la enseñanza de léxico en la clase de PLE-HE.....	101

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LOS EQUIVALENTES DOBLES

ESPAÑOL-PORTUGUÉS..... 105

4.1. Los equivalentes dobles en los métodos de PLE-HE.....	105
4.2. Propuesta didáctica para la enseñanza de los equivalentes dobles.....	107
4.2.1. Descripción del manual.....	120
4.2.2. Muestra de unidad didáctica.....	125
4.2.3. Ejemplos de tratamiento didáctico de equivalentes dobles.....	134

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... 141

5.1. Modelos de la investigación.....	141
5.2. Métodos y procedimientos (instrumentos) de la investigación.....	144
5.3. Muestra de la investigación.....	160
5.4. Caracterización de la muestra: contexto de la investigación.....	162
5.5. Descripción del experimento.....	166

CAPÍTULO 6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	172
6. 1. Presentación y análisis de los resultados extraídos de los diccionarios bilingües español-portugués.....	172
6.1.1. Presentación de los equivalentes dobles (glosario)	172
6.1.2. Aprovechamiento didáctico de los equivalentes dobles.....	173
6.2. Presentación y análisis de los resultados de la implementación de la metodología	175
6.2.1. Presentación y análisis de los resultados cuantitativos (estudio experimental)	175
6.2.2.1. Resultados de los cuestionarios de calidad.....	183
6.2.2.2 Diario de observación (profesora/investigadora).....	209
CONCLUSIONES	214
ÍNDICE DE TABLAS	223
ÍNDICE DE FIGURAS	227
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231
ANEXOS	251
<i>Anexo I. Consentimiento informado</i>	252
<i>Anexo II. Cuestionario sociolingüístico</i>	253
<i>Anexo III. Pre-test</i>	254
<i>Anexo IV. Pos-test</i>	256
<i>Anexo V. Cuestionario de calidad</i>	258

<i>Anexo VI. Actividades complementarias (I)</i>	262
<i>Anexo VII. Actividades complementarias (II)</i>	264
<i>Anexo VIII. Actividades complementarias (III)</i>	265
<i>Anexo IX. Actividades complementarias (IV)</i>	266
<i>Anexo X. Tabla de equivalentes dobles español-portugués</i>	267
<i>Anexo XI. Unidad didáctica «Quedamos-A gente combina»</i>	308

INTRODUCCIÓN

Para alcanzar una adecuada competencia comunicativa en una Lengua Segunda (en adelante, L2) o Lengua Extranjera (en adelante, LE) son muchos los componentes que entran en juego. Además de los contenidos gramaticales, fonéticos y culturales, se necesitan unidades léxicas –esto es, palabras simples o compuestas, fórmulas rutinarias, modismos, etc.– que den forma física (oral o escrita) a lo que se pretende transmitir, ya que sin la correcta incorporación de los elementos léxicos la comunicación no sería viable. Por lo tanto, la llamada competencia léxica, definida por el MCER (2002: 108) como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo», debe ser entendida y, en consecuencia, tratada como parte esencial de la competencia comunicativa.

En las últimas décadas, el componente léxico se ha convertido en un elemento fundamental para la Didáctica de L2, gracias, en gran parte, a la revisión de posicionamientos teóricos que relegan su enseñanza a un segundo plano y priorizan otros aspectos lingüísticos como la gramática o la fonética. Sin embargo, todavía se puede constatar que el léxico es objeto de cierto descuido en programaciones, metodologías, manuales y prácticas docentes.

En el ámbito de la enseñanza de Portugués Lengua Extranjera (en adelante, PLE) para Hablantes de Español (en adelante, HE), se confirma que no abundan los estudios y materiales publicados sobre el léxico portugués para el público general ni tampoco los dirigidos específicamente a hispanohablantes. Cabe señalar que el presente trabajo de investigación se ha circunscrito a la variante europea, en el caso del portugués, y al estándar peninsular, en el caso del español. Únicamente se contempla el portugués de Brasil para mostrar las soluciones léxicas divergentes en ambas variantes.

Como es sabido, entre el español y el portugués existe una estrecha afinidad lingüística que permite que los HE que se inician en el estudio de PLE –y viceversa– ya dispongan de conocimientos de la L2, transferidos desde su lengua materna o Lengua Primera (en adelante, L1). Es más, la competencia comunicativa de estos aprendientes se caracteriza por un nivel alto en las destrezas productivas ya en los primeros estadios del aprendizaje. De ahí que el hablante de español, en este contexto de aprendizaje, sea considerado un falso principiante. Sin embargo, hay autores como Almeida Filho (1995) y Ferreira (1995), que introducen la duda razonable bajo la forma de «mito de la facilidad» o de «facilidad engañosa», al referirse a la percepción apriorística que los HE tienen sobre el proceso de aprendizaje de PLE. Si bien es verdad que la proximidad lingüística entre el portugués y el español propicia que los HE se inicien en el estudio de PLE ya con un gran bagaje

lingüístico que facilita su enseñanza y aprendizaje, a medida que se avanza en el estudio de la L2, las interferencias léxicas, gramaticales, fonéticas y culturales asaltan con más frecuencia al aprendiente, impidiéndole muchas veces alcanzar la competencia comunicativa deseada.

Esta gran afinidad lingüística que existe entre el español y el portugués, no obstante, es especialmente observable en el ámbito del vocabulario, ya que ambas lenguas han llegado a la misma solución léxica en un número muy elevado de casos. Además de beber de un tronco etimológico común, ambos sistemas comparten mecanismos para la formación de palabras, como la sufijación o la prefijación, así como los procesos de formación del plural. La decisión de indagar y profundizar en aspectos léxicos específicos de la enseñanza de PLE-HE nace de la conciencia, por un lado, de la importancia del componente léxico a la hora de alcanzar una adecuada competencia comunicativa y de que su enseñanza se aborde también de forma explícita, y se combine con el aprendizaje implícito o incidental, defendido, sobre todo, por el enfoque comunicativo; y, por otro, de la necesidad de que la enseñanza de PLE-HE se articule sobre la base de mecanismos, estrategias y métodos propios, en definitiva, sobre una metodología específica. Son muchas las tareas que les corresponde desempeñar a los docentes de L2, desde detectar las carencias en el aula, tanto en la selección de los contenidos como en los procedimientos que se usan para su enseñanza, hasta subsanar esas lagunas mediante la elaboración de materiales para la clase de L2. Si bien es cierto que se han publicado artículos, manuales y materiales didácticos que consolidan la presencia de los falsos amigos y las expresiones idiomáticas, como el manual de *Falsos amigos Portugués-Español, Español-Portugués*, de Díaz Ferrero (2013), y el *Diccionario de expresiones idiomáticas español-portugués*, de García Benito (2003), entre otros, se confirma un vacío bibliográfico y metodológico en la atención a otro tipo de particularidad derivada de la filiación léxica entre este par de lenguas. Tras analizar los métodos publicados de PLE-HE en el ámbito peninsular y las programaciones docentes de los cursos de PLE de estudios reglados¹ que se imparten en el Estado español, se verifica que, efectivamente, no se contemplan divergencias léxicas, como, por ejemplo, las que se presentan en este trabajo de investigación: *los equivalentes dobles* español-portugués, dos conceptos que presentan dos soluciones léxicas en portugués y que el español designa con una única voz. A este respecto, Vázquez Diéguez (2013: 309) afirma que en español «se utilizan menos palabras en el día a día, pero con más significados, sobre todo, en los casos de dos contextos: es muy frecuente que el español tenga una sola voz de uso corriente y que corresponda a dos

¹ Se han revisado diversas planificaciones de los cursos de portugués impartidos en contextos universitarios, de Escuelas Oficiales de Idiomas y Centros Camões en España.

palabras diferentes en portugués». Así, para muchos docentes de PLE-HE –e incluso para muchos aprendientes–, este *desdoblamiento* practicado por el portugués se presenta como una intuición, como una sospecha que se afianza a medida que se avanza en la enseñanza o aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, partiendo de una intuición que se va forjando con la práctica docente, surge la necesidad de indagar sobre este fenómeno léxico. Para ello, se realiza una comprobación en los diccionarios bilingües español-portugués² y se constata la existencia de un numeroso grupo de equivalentes dobles que duplica en número a la dirección portugués-español³; y se elabora una propuesta didáctica, materializada en forma de manual y otros procedimientos pedagógicos, que contempla, da cabida y visibiliza ese tipo de divergencia léxica. Posteriormente, se verifica en diferentes contextos académicos la viabilidad didáctica de la propuesta presentada.

Así, los antecedentes de esta investigación se pueden encontrar en:

1. La observación directa participante en el aula que ha llevado a concluir que, a pesar de que la detección, reconocimiento y adquisición de los falsos amigos, según Ferreira Montero (1996), es fundamental en la enseñanza de PLE-HE, es necesario que la mirada docente preste atención a otro tipo de particularidades léxicas. Es decir, además de las referencias y tratamiento de los falsos cognados del par español-portugués que se pueden encontrar en métodos, manuales y artículos diversos, la enseñanza de PLE-HE debe contemplar otras especificidades léxicas, como las apuntadas por Vázquez Diéguez (2006, 2013): la especificación semántica del portugués versus el español; la frecuencia de uso de las unidades léxicas con etimología común, y el fenómeno léxico objeto de este trabajo de investigación, los equivalentes dobles español-portugués.

2. A la hora de adquirir léxico, y más aún en un caso tan particular como el binomio lingüístico español-portugués, la táctica de la transferencia suele ser muy recurrente, ya que viene legitimada por el numeroso caudal léxico que comparten ambas lenguas. Así, en el momento en que el aprendiente HE de PLE se enfrenta a la necesidad de

² Los diccionarios bilingües español-portugués utilizados son:

1. *Diccionario bilingüe Esencial Portugués- Espanhol / Español-Portugués* (Larousse, 2010)
2. *Dicionário espanhol-português* (Porto Editora, 2008)
3. Infopédia - Dicionários Porto Editora (infopedia.pt)

³ Datos proporcionados por Vázquez Diéguez (2006) (véase el capítulo 1).

recuperar una unidad léxica tanto de forma oral como escrita en portugués, se han verificado desvíos en las producciones⁴ como los ejemplificados a continuación:

- *A minha irmã estuda *enfermaria*. < *Mi hermana estudia enfermería*.
- *A mulher *científica* está infravalorizada. < *La mujer científica está infravalorada*.
- *A minha mala tem a *cremalheira* estragada. < *Mi bolso tiene la cremallera rota*.

En lugar de:

- A minha irmã estuda *enfermagem*.
- A mulher *cientista* está infravalorizada.
- A minha mala tem o *fecho* estragado.

Por lo tanto, si el aprendiente no está prevenido de la existencia de estas dobles equivalencias, puede ocurrir –como ha sido corroborado en diversas actividades de producción escrita– que transfiera el término etimológicamente más emparentado con su correlato español, es decir, *enfermaria*, *científica* y *cremalheira*.

En la siguiente tabla, estos términos se presentan en contraste, advirtiendo así al aprendiente de la existencia de los equivalentes dobles:

-El grado de <u>Enfermería</u> forma enfermeros y enfermeras generalistas con preparación científica y humana. <i>Enfermagem</i> .
-El herido llegó a la <u>enfermería</u> con un gran shock traumático. <i>Enfermaria</i> .
-La Fiscalía admite que las pruebas <u>científicas</u> no son categóricas. <i>Científicas</i> .
-La mujer <u>científica</u> está infrarrepresentada en la prensa española. <i>Cientista</i> .
-Descubre la belleza del paisaje que atraviesa el tren <u>cremallera</u> de Núria. <i>Cremalheira</i> .
-Cómo arreglar una <u>cremallera</u> rota. <i>Fecho</i> .

Tabla 1. Ejemplos de equivalentes dobles contextualizados; basado en Moreno Herrero (2020: 203-204)

Cabe destacar que los equivalentes dobles no tienen por qué ser una fuente de problemas en el proceso de adquisición del léxico portugués. Es habitual que un aprendiente medio hablante de español, en los niveles iniciales, haya incorporado, por ejemplo, el término *cadeira* («silla») y que sea una unidad léxica que llegue a recuperar sin demasiado problema en las actividades productivas. Sin embargo, al presentarse en contraste con *sela* («silla de montar»), el aprendiente también puede ir ampliando su vocabulario y, en consecuencia,

⁴ Estos desvíos se han ido recogiendo de forma fragmentaria, aleatoria y no sistemática, mediante la observación directa participante, a lo largo de más de quince años de docencia en el ámbito de PLE-HE.

desarrollando su competencia léxica. Para muchos aprendientes y docentes, contar con un repertorio léxico que sea potencialmente recuperable en un acto comunicativo es, según Higuera García (2017: 13), un «foco prioritario de atención» que afecta a todos los niveles de aprendizaje. Así, a través del presente trabajo de investigación, se buscan técnicas, mecanismos y estrategias que contribuyan no solo a visibilizar y enseñar ese grupo de unidades léxicas, sino también a la recuperación del léxico común. Como se verá más adelante, a partir de los términos extraídos de los diccionarios bilingües referidos, se realiza una propuesta didáctica para la enseñanza de los equivalentes dobles español-portugués que puede seguir diferentes cauces:

1. Tratamiento explícito y sistemático en la clase de PLE-HE, mediante una metodología adecuada y adaptada a esta particularidad léxica.
2. Tratamiento explícito y sistemático de este conjunto de términos en los manuales de PLE-HE.
3. Material específico para la enseñanza en exclusiva de los equivalentes dobles.

OBJETIVOS

Con base en la clasificación de López Morales (1994), se muestran a continuación los parámetros recomendados a la hora de delimitar un tema objeto de estudio y su relación con la propuesta aquí presentada:

PARÁMETRO	TEMA DE ESTUDIO
Objeto	Léxico en la clase de PLE-HE (equivalentes dobles)
Amplitud	Microestudio
Alcance temporal	Sincrónico/Seccional (momento específico)
Alcance topográfico	Ciudad de Barcelona y alrededores
Profundidad	Estudio descriptivo (reúne datos, los describe y los relaciona con el objetivo de establecer generalizaciones empíricas)
Carácter	Método mixto: cuantitativo-cualitativo
Fuentes	Datos primarios

Marco	En condiciones de laboratorio (test lingüístico)
Finalidad	No científica, sí aplicada
Tipo de estudio	Experimental y descriptivo

Tabla 2. Clasificación de parámetros para determinar el objeto de estudio; basado en López Morales (1994: 23-25)

Como ya ha sido referido, el germen de este estudio se encuentra, en primer lugar, en una inquietud personal y profesional ante la necesidad de dar visibilidad didáctica a este grupo de equivalentes dobles; en segundo lugar, en la constatación de que la bibliografía que aborda este asunto es exigua y fragmentaria; y, en tercer lugar, en la reivindicación de una enseñanza explícita del léxico, fundamentada en la reflexión contrastiva y que tenga en cuenta las especificidades del proceso de enseñanza de PLE-HE. Así, esta investigación, encuadrada en el campo de la Lingüística Aplicada a la Didáctica de L2, más concretamente en la enseñanza y aprendizaje de PLE-HE, presenta un objetivo principal (1) y cuatro específicos (2), (3), (4) y (5):

1. **Extraer los equivalentes dobles español-portugués de los diccionarios bilingües⁵ con potencialidad didáctica en el ámbito de la enseñanza de PLE-HE.** Se han extraído y seleccionado un total de 1819 equivalentes dobles susceptibles de explotación didáctica.

2. **Verificar el vacío curricular, bibliográfico y metodológico en torno a los equivalentes dobles.** Tras haber analizado exhaustivamente los métodos de PLE-HE existentes en el mercado editorial, se ha podido constatar la ausencia de referencia a estos términos. Por otro lado, con la salvedad de la obra de Becker (1969) y Marrone (1999), no se tiene constancia de una metodología, manual o material orientados al tratamiento de estos términos de forma total o parcial. Así como tampoco se ha constatado la inclusión de estos términos en ninguna planificación docente de estudios reglados en España. Si no se encuentran recogidos como contenidos de las programaciones didácticas y los materiales y metodologías no los contemplan, los docentes no pueden enseñarlos de forma sistemática, cohesionada y estructurada. Por

⁵ Véase la nota 2, p. 3.

lo tanto, los aprendientes tampoco pueden acceder a estos términos, salvo de forma fragmentaria.

3. Diseñar una metodología orientada para la enseñanza de los equivalentes dobles. Con base en el enfoque comunicativo y apoyo en otros métodos didácticos, como la traducción pedagógica, se ha elaborado una propuesta a partir de la selección de las 1819 voces del español con equivalentes dobles en portugués, agrupadas en bloques temáticos y organizadas por los niveles de referencia establecidos por el MCER (2002). Esta propuesta se fundamenta en la enseñanza explícita del léxico, con atención contrastiva y en las especificidades del aprendizaje de PLE-HE. Asimismo, este material se presenta como una herramienta que contribuye al aprendizaje del léxico de forma autónoma y a promover la conciencia metalingüística, haciendo que el aprendiente se involucre de forma activa en la adquisición de su competencia léxica.

4. Comprobar la viabilidad en la clase de PLE-HE del método diseñado. Para verificar la viabilidad de esta metodología en la clase de PLE-HE, se ha diseñado un estudio de corte experimental, a través de una intervención pedagógica en diferentes ámbitos académicos de enseñanza de PLE-HE (Escuela Oficial de Idiomas, Centro Camões, Universitat Autònoma de Barcelona), todos ellos caracterizados por la no inmersión lingüística. El estudio se ha desarrollado en la misma área geográfica (Barcelona ciudad y alrededores). Todos los grupos comparten una carga horaria de aprendizaje de portugués similar y un nivel A2.

5. Demostrar que esta propuesta metodológica contribuye a mejorar la competencia léxica en la clase de PLE-HE. Mediante un estudio cualitativo y cuantitativo se pretende comprobar la validez del método presentado –enfoque metodológico y manual–. Los resultados obtenidos del experimento cuantitativo muestran que la enseñanza explícita de los equivalentes dobles tiene una repercusión directa en la competencia léxica del aprendiente a corto plazo. Asimismo, los resultados obtenidos de los cuestionarios cualitativos revelan el éxito de la implementación del método en el aula.

FASES

Para lograr estos objetivos, esta investigación se ha llevado a cabo en las fases que se presentan a continuación:

1. Revisión del estado de la cuestión en torno a los equivalentes dobles español-portugués. La fundamentación teórica sobre este tema es muy escasa, ya que se ha escrito o investigado poco al respecto, a excepción de algunas aportaciones en el campo de la lexicografía⁶ y alguna mención aislada en métodos de estudio, como los ya referidos de Becker (1969) y Marrone (1999)⁷.
2. Elaboración del marco teórico en el que se sustenta esta investigación. Para ello se ha llevado a cabo, por un lado, una revisión de la literatura que abunda en los procesos de aprendizaje del léxico en L2, poniendo especial atención en la necesidad de que el vocabulario se enseñe de manera explícita y desde una perspectiva contrastiva; y, por otro, se ha revisado la bibliografía que recoge los fundamentos teóricos basados en las especificidades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje de PLE-HE, para poder elaborar una metodología específica para su enseñanza.
3. Extracción de los equivalentes dobles español-portugués de los diccionarios bilingües español-portugués⁸.
4. Selección, clasificación por temáticas, nivelación según el MCER (2002) y contextualización de los equivalentes dobles español-portugués. Posteriormente, diseño de una muestra de unidad didáctica de un potencial manual de equivalentes dobles español-portugués. Para ellos se seleccionan las unidades léxicas, se distribuyen por temáticas, se gradúan por niveles y se elaboran materiales didácticos orientados a su sistematización. En esta fase se innova, se genera y se diseña el modelo cuya viabilidad didáctica va a ser probada en el aula.
5. Implementación del método en diferentes ámbitos académicos en un contexto de no inmersión lingüística y verificación de su viabilidad en el aula.

⁶ Vázquez Diéguez (2013).

⁷ Véase el capítulo 1.

⁸ Véase la nota 2, p. 3.

6. Estudio cuantitativo. En cada contexto académico se han tomado como muestra un grupo experimental –en el que se aplica una intervención pedagógica basada en la propuesta didáctica aquí presentada– y un grupo de control –en el que se aplica una intervención pedagógica sin atención contrastiva ni referencias a los equivalentes dobles–. A través de un pre-test –en ambos grupos–, la implementación didáctica del método –solo en el grupo experimental– y un pos-test –en ambos grupos–, se comprueba que la metodología incide positivamente en el incremento de la competencia léxica del aprendiz a corto plazo, a diferencia de otros métodos que no contemplan ni trabajan los equivalentes dobles.

7. Estudio cualitativo. Además de la recogida y tratamiento de datos ponderables, también se han utilizado métodos de análisis cualitativos. Este tipo de herramienta de medición permite obtener valoraciones subjetivas sobre las percepciones de los aprendientes que han trabajado con esta metodología. Al alumnado objeto de la intervención metodológica se le facilitó, tras la sesión, cuestionarios de calidad, con el objetivo de analizar diferentes aspectos en relación con la metodología y el método implementado.

8. Análisis de los resultados. Con esta investigación se ha verificado, en primer lugar, la existencia de un volumen de equivalentes dobles con potencial tratamiento didáctico en la clase de PLE-HE; en segundo lugar, la viabilidad de la propuesta didáctica; y, en tercer lugar, la incidencia positiva de la implementación de la metodología en el aprendizaje de léxico a corto plazo.

Todas estas fases se distribuyen a lo largo de seis capítulos, con el objetivo de exponer de forma clara y fundamentada los resultados obtenidos. En el primero se aborda el estado de la cuestión, capítulo que recoge las contribuciones más importantes al presente estudio, a pesar de que el apoyo bibliográfico es exiguo. Los capítulos 2 y 3 recogen las principales contribuciones teóricas sobre las que se asienta este estudio: en el capítulo 2 se desarrollan los fundamentos de la metodología específica en la clase de PLE-HE y se definen diferentes conceptos fundamentales para abordar el objeto de estudio. En el capítulo 3 se establece el marco teórico para la adquisición del léxico en el campo de la Didáctica de L2. El capítulo 4 está dedicado a la enseñanza de los equivalentes dobles, materializada en una propuesta didáctica. En el capítulo 5 se describe el estudio: se presenta detalladamente la

metodología de investigación adoptada, se caracterizan los grupos sobre los que se aplica el estudio experimental, los diferentes contextos y se describe la implementación de la intervención pedagógica. El capítulo 6 se destina a la presentación y análisis de los resultados, así como a la descripción de las limitaciones del estudio. Finalmente, se formulan las conclusiones con base en los resultados obtenidos y a las aplicaciones futuras del estudio.

CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las disciplinas que más esfuerzos han dedicado al análisis contrastivo del léxico portugués y español son la lexicología y la lexicografía, y en el caso del par lingüístico español-portugués, la segunda ha sido más fructífera. Sin embargo, en el ámbito de la Didáctica de L2, las publicaciones y materiales orientados al tratamiento del léxico portugués, tanto generales como dirigidos a hablantes de español, son menos abundantes. De hecho, el punto de partida del presente trabajo de investigación es el ya referido artículo de corte lexicográfico de Vázquez Diéguez (2013), «Especificación semántica versus neutralización entre español y portugués. Su formalización en los diccionarios bilingües», cuya lectura confirma la intuición que se tenía de la existencia de particularidades léxicas en la enseñanza de PLE-HE que merecen una revisión.

Los falsos amigos tienen una tradición consolidada en métodos y manuales y han sido reivindicados por diversos autores, entre los que destaca Ferreira Montero (1996), quien considera fundamental su enseñanza en el ámbito de la Didáctica de PLE-HE. Sin embargo, además de los falsos cognados, se detectan otros aspectos léxicos en la clase de PLE-HE como los señalados por Vázquez Diéguez (2013) –la especificación semántica del portugués versus el español y la frecuencia de uso de las unidades léxicas con etimología común– y los denominados por Moreno Herrero (2022) equivalentes dobles. Todos estos fenómenos léxicos han sido escasamente explotados en metodologías y materiales de PLE-HE. No en pocas ocasiones, son los mismos aprendientes los que llaman la atención sobre esta necesidad, dando pistas –bien de forma intuitiva, bien fruto de una reflexión filológica más consciente– sobre estas «dificultades», llegando a conclusiones como que el léxico habitual en portugués tiende a ser usado de forma más específica o que en la lengua portuguesa se usan más palabras que en español. Por otro lado, como se podrá ver más adelante, son varios los especialistas del área de la enseñanza de PLE-HE que también vienen reclamando la necesidad de atender a otras problemáticas léxicas más allá de los falsos amigos.

Vázquez Diéguez (2006; 2013) es uno de los primeros autores que, desde una perspectiva lexicográfica y sin entrar en consideraciones didácticas, llama la atención sobre otras cuestiones léxicas. Este autor (2006) realiza un exhaustivo análisis del tratamiento que se les da en los diccionarios más divulgados y utilizados –el *Diccionario de la Lengua Española* (en adelante, DLE) (2014), el *Dicionário da Língua Portuguesa* (2009) y el *Dicionário espanhol-português* (2008)– a una serie de fenómenos léxicos, al margen de la cuestión de los falsos

amigos, que, desde el punto de vista de la Didáctica de L2, son susceptibles de provocar interferencias durante el proceso de aprendizaje de la L2 (portugués o español, según la dirección). Son los siguientes:

1. Parejas de sinónimos en ambas lenguas con frecuencia de uso desigual, cuestión que desarrolla en un trabajo posterior. El autor ilustra el fenómeno con los siguientes ejemplos:

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
influir-influenciar	<i>influir-influenciar</i>
liberar-libertar	<i>liberar-libertar</i>
viajante-viajero	<i>viajante-viagheiro</i>

Tabla 3. Ejemplos de parejas de sinónimos con frecuencia de uso desigual; basado en Vázquez Diéguez (2006: 183)

Como se observa en los ejemplos proporcionados, ambas lenguas presentan una pareja de términos de la misma familia léxica y etimológicamente emparentados. Y a cada uno de los términos le corresponde un correlato etimológico en la otra lengua. Es decir, en cualquier diccionario monolingüe de portugués o español se recogen estas voces. Sin embargo, la diferencia reside en el uso desigual que se les da a cada uno de los vocablos que conforman estas parejas de términos.

2. Dos conceptos que se expresan en portugués mediante dos unidades léxicas en uso, mientras que en español se expresan mediante una única forma, aunque se verifica la existencia de un término etimológicamente emparentado que ha caído en desuso en la lengua española. El fenómeno se ilustra con los siguientes ejemplos:

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
aparición-aparecimiento	<i>aparição-aparecimento</i>
cobro-cobranza	<i>cobro-cobrança</i>

seguridad-seguranza	<i>seguridade-segurança</i>
---------------------	-----------------------------

Tabla 4. Ejemplos de conceptos que se expresan en portugués con dos voces y en español con una, ya que una de los términos está en desuso; basado en Vázquez Diéguez (2006: 186)

En las parejas léxicas presentadas para ejemplificar la segunda casuística, se observa que en el caso del español los primeros términos del par –*aparición, cobro y seguridad*– son los de uso común. En cambio, las segundas voces de cada par –*aparecimiento, cobranza y seguranza*–, a pesar de encontrarse recogidas en el diccionario, son formas que han caído en desuso. No ocurre así con los dobles en portugués, en los que ambas voces tienen plena vigencia.

3. En español convergen dos conceptos en una misma voz, mientras que en portugués a cada concepto le corresponde un término. Curiosamente, en muchos de estos casos, el étimo o forma desigual que no coincide con la forma léxica del español es el de mayor frecuencia de uso:

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
fabricación	<i>fabricação-fabrico</i>
nitrógeno	<i>nitrogénio-azoto</i>
vigilar	<i>vigilar-vigiar</i>

Tabla 5. Ejemplos de dos términos en portugués que convergen en la misma voz en español; basado en Vázquez Diéguez (2006: 187)

Esta tipología presenta la curiosidad de que el vocablo portugués etimológicamente más alejado del término en español –en este caso *fabrico, azoto y vigiar*, respectivamente– es prácticamente el único que se utiliza en la lengua lusa.

Muchos de estos casos podrían adscribirse a lo que tradicionalmente se denominan *dobletes*, un concepto de larga tradición en la gramática histórica, es decir, una pareja de términos que comparten la misma etimología, pero con una evolución divergente para cada una de las voces.

En su artículo, Vázquez Diéguez (2006) solo se centra en aquellos vocablos dobles cuya forma coincidente con la etimología de la palabra en español es la menos utilizada, apuntado ya lo que en un trabajo posterior (2013) desarrollaría y bautizaría bajo el nombre de *desdoblamiento*, volviendo, siempre desde una perspectiva lexicográfica, sobre los fenómenos léxicos que más confusión y ambigüedad pueden generar en el ámbito de la enseñanza de PLE-HE, la especificación semántica y la neutralización entre el portugués y el español y cómo se recogen en los diccionarios bilingües. Para ilustrarlos, el autor ofrece el ejemplo del verbo español *enseñar*⁹, que, según el DLE (2014), en estándar peninsular significa tanto «instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos», –en su primera acepción– y «mostrar exponer algo, para que sea visto y apreciado»¹⁰ –en su cuarta acepción–, llamando la atención sobre cómo el término *enseñar* ha ganado terreno a *mostrar* en la cuarta acepción. Así, el autor (2013: 303) concluye que «el español neutraliza las dos acciones en un solo verbo, *enseñar*, de mayor frecuencia de uso» (2013: 303). Asimismo, ofrece más ejemplos de esa capacidad de la lengua portuguesa de ser más específica que la española. En el verbo *coger*, se observa que el correlato etimológico de este verbo en portugués, *colher*, se usa en un contexto muy concreto, solo en el caso de recolectar productos agrícolas o proporcionados por la naturaleza. Por lo que, para nombrar en portugués las diferentes realidades que representa el polisémico verbo español *coger*, el aprendiente deberá realizar un gran ejercicio de incorporación de nuevos términos a su lexicón (*apanhar, pegar, segurar, tirar*) y al mismo tiempo habituarse a circunscribir el uso de *colher* –término emparentado etimológicamente con la forma *coger* del español– a un contexto muy concreto.

Sin embargo, Vázquez Diéguez (2013: 309), lejos de afirmar que el léxico español es menos rico que el portugués, retoma el fenómeno del desdoblamiento concluyendo que, al contrario que el portugués, en la lengua española «se utilizan menos palabras en el día a día, pero con más significados, sobre todo, en los casos de dos contextos: es muy frecuente que el español tenga una sola voz de uso corriente y que corresponda a dos palabras diferentes en portugués». En definitiva, ambos fenómenos léxicos están en la base de los equivalentes dobles, ya que en estos términos convergen la especificación semántica del portugués y la neutralización del español.

⁹ Real Academia Española. «Enseñar». *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 22 de mayo de 2021, de <https://dle.rae.es/ensenar?m=form>

¹⁰ En este caso sería sinónimo de *mostrar* en otros estándares peninsulares (algunos dialectos del sur y canarios).

Vázquez Diéguez (2013), a su vez, se inspira en la obra de Richman (1965), filólogo estadounidense que, a mediados de la década de los sesenta, realizó un estudio comparativo entre el español y el portugués. Con el objetivo de comprobar el número de cognados que estas lenguas comparten, este autor analiza las 6500 palabras más comunes del español, es decir, el vocabulario básico para que un aprendiente pueda comunicarse, y las compara con sus respectivos equivalentes portugueses. Richman llega a varias conclusiones, aunque las que más interesan para el presente estudio son:

1. El 96% de las 6500 palabras más usadas en portugués presenta cognados en español.
2. La lengua portuguesa tolera la coexistencia de sinónimos mucho más que la lengua española, con lo cual, parece disponer de un vocabulario activo más numeroso que el del español.

Es decir, ambas lenguas comparten una cantidad elevada de términos patrimoniales; sin embargo, en un gran número de casos, la diferencia radica en el uso que se le da a esos términos y en la capacidad que tiene el portugués de duplicar la forma de expresar dos contenidos diferentes –los equivalentes dobles español-portugués–, que el español reduce a una en contextos neutros o coloquiales.

También se ha hecho eco de esta cuestión Iriarte Sanromán (2001: 43), quien señala que, a pesar de que este par lingüístico comparte un abundante léxico y una sintaxis similar, la diferencia entre ambas lenguas radica en su capacidad de combinación y en el uso que se le da a ese repertorio léxico común.

Para ilustrar el concepto al margen de los ejemplos ya ofrecidos por Vázquez Diéguez (2013), se presentan las siguientes tablas; en la primera (véase la tabla 6 pp. 15-16) se facilita el significado de los términos en español y en la segunda (véase la tabla 7 p. 17), únicamente los equivalentes en portugués:

EJEMPLOS DE EQUIVALENTES DOBLES CON DEFINICIONES

TÉRMINO ESPAÑOL	SIGNIFICADO ¹¹ (1)	TÉRMINO PORTUGUÉS (1)	SIGNIFICADO (2)	TÉRMINO PORTUGUÉS (2)
<i>buzón</i>	Abertura por la que se echan las cartas y papeles	<i>marco de correio</i>	Caja o receptáculo donde caen los	<i>caixa de correio</i>

¹¹ Todas las definiciones han sido obtenidas de Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/>

	para el correo o para otro destino.		papeles echados por el buzón.	
<i>enfermería</i>	Local o dependencia para enfermos o heridos.	<i>enfermaria</i>	Conjunto de estudios requeridos para conseguir la titulación de enfermería.	<i>enfermagem</i>
<i>silla</i>	Asiento con respaldo, por lo general, con cuatro patas, y en que solo cabe una persona.	<i>cadeira</i>	Aparejo para montar a caballo, formado por una armazón de madera, cubierta generalmente de cuero y rellena de crin o pelote.	<i>sela</i>
<i>sueño</i>	Ganas de dormir.	<i>sono</i>	Acto de representarse en la fantasía de alguien, mientras duerme, sucesos e imágenes.	<i>sonho</i>
<i>vaso</i>	Recipiente de vidrio, metal u otra materia, por lo común de forma cilíndrica, que sirve para beber.	<i>copo</i>	Conducto por el que circula la sangre o linfa.	<i>vaso</i>

Tabla 6. Ejemplos de equivalentes dobles español-portugués con definiciones

EJEMPLOS DE EQUIVALENTES DOBLES SIN DEFINICIONES

buzón: 1. marco de correio 2. caixa de correio

enfermería: 1. enfermaria 2. enfermagem

silla: 1. cadeira 2. sela

sueño: 1. sono 2. sonho

vaso: 1. copo 2. vaso

Tabla 7. Ejemplos de equivalentes dobles español-portugués sin definiciones

En todos los ejemplos presentados se observa que a cada término en español le corresponden dos equivalentes en portugués. Estaríamos ante el fenómeno de *vocábulos biformes*, en la terminología de Marrone (1999), *desdoblamiento*, en la de Vázquez Diéguez (2013) o *equivalentes dobles*, nomenclatura propuesta por Moreno Herrero (2022).

En cuanto a la terminología que designa a este grupo de palabras, cabe mencionar que, en una primera fase de la investigación, se decidió adoptar el concepto *desdoblamiento léxico*, ya que *desdoblamiento* es el término utilizado por Vázquez Diéguez (2013) para referirse a este fenómeno lingüístico. Sin embargo, en una fase posterior se consideró oportuno sustituir este término por el de *equivalentes dobles*, puesto que, al aludir directamente a los vocablos y no al fenómeno lingüístico, se considera más asequible desde el punto de vista didáctico. Asimismo, se barajó la posibilidad de conservar y traducir la terminología utilizada en la obra de Marrone (1999), *vocábulos biformes*, aunque también se descartó, ya que el fenómeno de la biformidad léxica puede estar asociada a otras nociones lingüísticas.

Aunque el objetivo final de este estudio es su aplicación didáctica, se presenta aquí, a modo de complemento, una clasificación basada en criterios filológicos, según la propuesta de Moreno Herrero (2021: 206-207):

TIPOLOGÍA	EJEMPLOS	CONTEXTOS DE USO	COMENTARIOS
Vocablos que comparten etimología en las dos	secreto, -ta (<lat. <i>secretu</i>): 1. segredo	-Essa é a base fundamental e nela reside o <u>segredo</u> do	Los términos portugueses que conforman este

<p>acepciones.</p>	<p>2. secreto</p>	<p>êxito.</p> <p>-Foi aprovado em Assembleia Municipal por voto <u>secreto</u>.</p>	<p>primer grupo, en la mayoría de los casos, responden a la diferencia entre términos patrimoniales y cultos. Tomando como ejemplo el par portugués <i>segredo-secreto</i> (en español <i>secreto</i> denota ambas realidades), observamos que el sustantivo (<i>segredo</i>) se trataría de la solución patrimonial, mientras que el adjetivo (<i>secreto</i>) sería el cultismo.</p>
<p>Vocablos que comparten etimología en una de las acepciones.</p>	<p>cometa (<lat. <i>comēta</i>, y este del gr. <i>komētēs</i>):</p> <p>1. cometa.</p> <p>2 papagaio (<prov. <i>papagai</i>)</p>	<p>-Observou um <u>cometa</u> e registou a sua posição em relação às estrelas.</p> <p>-Charlie Brown não voltará a tentar fazer voar o seu <u>papagaio</u> de papel.</p>	<p>Este segundo grupo lo conforman pares de vocablos en portugués, de los cuales solo uno de los términos comparte etimología con el único correlato en español. Así pues, para expresar las nociones de «astro» y de «juguete», la lengua</p>

			portuguesa se sirve de <i>cometa</i> y <i>papagaio</i> , respectivamente, siendo la primera forma etimológicamente coincidente con la del español.
Vocablos que no comparten etimología en ninguna de las acepciones.	ola: 1. (<i>mar</i>) onda, vaga. 2. (<i>meteorología</i>) vaga.	-As <u>ondas</u> do mar morreram na areia. -Devem ter sido cerca de 2007 os mortos pela <u>vaga</u> de calor.	En este tercer grupo, al no compartir etimología en ninguno de los casos, se ha optado por no facilitar el origen del término.

Tabla 8. Propuesta de clasificación basada en criterios filológicos; extraído de Moreno Herrero (2021: 206-207)

Sin embargo, no ha sido pretensión del presente trabajo de investigación establecer una clasificación exhaustiva de los equivalentes dobles en base a criterios etimológicos, ya que el objetivo principal es concebir una metodología y un material, basados en la selección y clasificación de estos términos siguiendo los criterios del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) (en adelante, MCER) y con fines estrictamente didácticos y aplicables en la clase de PLE-HE.

A pesar de que Vázquez Diéguez (2013: 310) aborda la cuestión de los equivalentes dobles desde una perspectiva lexicográfica y no didáctica —que es el campo de acción del presente trabajo—, realiza un apunte fundamental y esclarecedor: los casos de equivalentes dobles en la dirección español-portugués duplican a las ocurrencias en la dirección contraria. Así:

el caso más interesante se produce cuando el español presenta una única voz usual con dos acepciones que genera en portugués dos voces diferentes, 2002 casos, mientras que la lengua portuguesa solo recurre a esa táctica en la mitad de las ocasiones, 920.

Y ofrece una serie de ejemplos ilustrativos de la letra A en ambas direcciones lingüísticas:

ESPAÑOL-PORTUGUÉS	PORTUGUÊS-ESPANHOL
<p>abono</p> <p>1. (<i>estiércol</i>) adubo, estrume. 2. (<i>lote de entradas</i>) assinatura.</p>	<p>aba</p> <p>1. (<i>da mesa, chapéu</i>) ala. 2. (<i>da roupa</i>) faldón.</p>
<p>abrigo</p> <p>1. (<i>prenda de vestir</i>) casaco. 2. (<i>refugio</i>) abrigo.</p>	<p>abertura</p> <p>1. (<i>começo</i>) abertura, apertura. 2. (<i>peça musical</i>) obertura.</p>
<p>aparición</p> <p>1. (<i>surgimiento</i>) aparecimento. 2. (<i>sobrenatural</i>) aparição.</p>	<p>acessível</p> <p>1. (<i>com acesso</i>) accesible. 2. (<i>atingível</i>) asequible.</p>
<p>aportar</p> <p>1. (<i>añadir</i>) contribuir [para]. 2. (<i>llegar a puerto</i>) aportar.</p>	<p>acreditar</p> <p>1. (<i>certificar</i>) acreditar. 2. (<i>dar crédito [a]</i>) creer [en].</p>
<p>arena</p> <p>1. (<i>partículas rocosas</i>) areia. 2. (<i>plaza de toros</i>) arena.</p>	<p>agasalhar</p> <p>1. (<i>lisonjear</i>) agasajar. 2. (<i>cobrir-se</i>) abrigarse.</p>
<p>arrugar</p> <p>1. (<i>hacer[se] arrugas</i>) enrugar. 2. (<i>ejercer presión para hacer arrugas</i>) amarrotar.</p>	<p>alvo</p> <p>1. (<i>branco</i>) albo. 2. (<i>objeto ao qual se tenta acertar</i>) diana.</p>
<p>aventura</p> <p>1. (<i>suceso</i>) aventura. 2. (<i>relación amorosa</i>) caso.</p>	<p>aquecimento</p> <p>1. (<i>efeito de tornar quente</i>) calentamiento. 2. (<i>sistema para aquecer</i>) calefacción.</p>
<p>ayuntamiento</p> <p>1. (<i>consistorio</i>) câmara municipal.</p>	<p>assinar</p> <p>1. (<i>escrever nome e apelidos</i>) firmar.</p>

2. (<i>reuni3n</i>) ajuntamiento.	2. (<i>subscriber</i>) abonar[se].
-------------------------------------	--------------------------------------

Tabla 9. Ejemplos de equivalentes dobles espa3ol-portugu3s; basado en V3zquez Di3guez (2013: 310-311)

Tomando como base el diccionario biling3e de la editorial Larousse (2010), V3zquez Di3guez (2013) analiza las entradas en ambas direcciones en funci3n del n3mero de acepciones, y aporta datos cuantitativos de las entradas totales en el diccionario biling3e en ambas direcciones y de los lemas que sufren desdoblamiento:

ESPA3OL	PORTUGU3S
18 265 lemas totales	17 836 lemas totales
2002 lemas con 2 acepciones	920 lemas con 2 acepciones

Tabla 10. Datos ofrecidos por V3zquez Di3guez (2013: 310)

A simple vista, se podr3a concluir que se trata de un caso de polisemia, es decir, de esa capacidad que detentan todas las lenguas de expresar m3s de un significado con un 3nico 3timo. Y, en cierta manera, as3 es. Sin embargo, resulta significativa la precisi3n sem3ntica de la que se sirve la lengua portuguesa al margen de pr3cticas polis3micas, ya que siendo el portugu3s y el espa3ol dos idiomas con gran afinidad ling3stica y, especialmente, l3xica, llama la atenci3n que el portugu3s duplique en casos al espa3ol en este contexto. Como se puede observar, en las voces del espa3ol que sufren desdoblamiento en portugu3s, se aprecia un n3mero de entradas muy significativo, de ah3 que se haya decidido realizar una revisi3n de los diccionarios biling3es espa3ol-portugu3s¹² para extraer los equivalentes dobles. A partir del primer recuento realizado por V3zquez Di3guez (2013), se comprueba que los equivalentes dobles conforman un grupo l3xico lo suficientemente numeroso para ser tenido en cuenta y gozar de visibilidad did3ctica en la ense3anza de PLE-HE. Debido a su alcance did3ctico, tambi3n se han incorporado a este grupo unidades l3xicas de la lengua espa3ola que ofrecen m3s de dos acepciones en portugu3s, resultando un total de 1819 voces espa3olas con equivalentes dobles en portugu3s.

En el 3mbito de la Did3ctica de PLE a HE o ELE a lusohablantes, el rastro de estos vocablos se pierde con facilidad, ya que este fen3meno l3xico no tiene una tradici3n did3ctica consolidada, como ocurre, por ejemplo, con los falsos amigos.

¹² V3ase la nota 2, p. 3.

En la literatura orientada a la Didáctica de PLE-HE y viceversa, como ya se ha mencionado, se encuentra la obra de Marrone (1999), *Português-Espanhol. Aspectos Comparativos*, concebida como un material de apoyo y consulta a hablantes de español que aprenden portugués (variante brasileña) y hablantes de portugués (variante brasileña) que aprenden español. Siempre desde una perspectiva contrastiva, la autora realiza una breve incursión en la gramática histórica y, seguidamente, un recorrido por el sistema consonántico y vocálico de ambas lenguas, centrando su interés en aquellos fenómenos que dificultan el aprendizaje del portugués por hablantes de español y de español por hablantes de portugués, como la alternancia vocálica, las divergencias en los diptongos, los añadidos o eliminaciones de vocales, etc.; continuando con las divergencias heterosilábicas, heteroprosódicas, heterogenéricas y heterosemánticas; y las conjugaciones verbales y las divergencias en prefijos y sufijos; todo ello ilustrado mediante una serie de glosarios que ejemplifican los casos tratados. Ya al final, en el octavo y último apartado, Marrone (1999: 78-81) recoge el concepto de *vocábulos biformes*, es decir, un tipo de particularidad léxica que consiste en que en una dirección lingüística aparecen dos formas con un único equivalente en la otra lengua; y viceversa. Lo ilustra a través de varios ejemplos en la dirección español-portugués:

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
<i>general</i>	1. geral 2. general
<i>hecho</i>	1. fato ¹³ 2. feito
<i>leyenda</i>	1. lenda 2. legenda
<i>oscuro</i>	1. escuro 2. obscuro
<i>regla</i>	1. régua 2. regra
<i>sueño</i>	1. sono 2. sonho

Tabla 11. Ejemplos de *vocábulos biformes* español-portugués; adaptado de Marrone (1999: 78-81)

Y en la dirección portugués-español:

PORTUGUÉS	ESPAÑOL

¹³ *Fato* (variante brasileña) / *Facto* (variante europea).

dado	1. dado 2. dato
fundo	1. fondo 2. hondo
onda	1. onda 2. ola
peixe	1. pescado 2. pez
prejuízo	1. prejuicio 2. perjuicio
refletir	1. reflexionar 2. reflejar

Tabla 12. Ejemplos de *vocábulos biformes* portugués-español; adaptado de Marrone (1999: 78-81)

Resulta curioso que la autora ilustre la cuestión de los vocablos biformes, en ambas direcciones, con únicamente 15 ejemplos. De hecho, Marrone (1999: 8), ya en la nota explicativa de su obra, advierte de que «não houve propósito de exaurir todos os casos discordantes; os glossários constituem, pois, um campo introdutório a fim de que o aluno acrescente outros exemplos, ampliando, dessa forma, as listas de palavras análogas», dejando así una puerta abierta para que aprendientes y docentes, con base en los ejemplos ilustrativos que proporciona, puedan ir ampliando la lista de los *vocábulos biformes* con casos análogos. Asimismo, Marrone (1999: 9), a pesar de ser consciente de las omisiones de su trabajo, no tiene la menor duda de que servirá de punto de partida para futuras investigaciones.

Predecesor de la obra de Marrone es el *Manual de Español* de Becker (1969), volumen dirigido a hablantes de portugués (variante brasileña) que aprenden español, en el que también se recoge la cuestión de los biléxicos. Dentro del apartado «Vocabulario de divergencias léxicas», entre las que destacan los términos heterotónicos, heterogénicos y heterosemánticos, el autor (1969: 96-97) realiza una breve mención a este grupo de términos e ilustra el fenómeno con los ejemplos de la voz portuguesa *próximo*, que en español puede significar tanto «prójimo» como «próximo», y mediante la voz española *sueño*, que en portugués se expresa mediante los términos *sono* («ganas de dormir») y *sonho* («representación onírica que se produce durante el sueño»). Asimismo, ofrece una exigua e incompleta lista de biléxicos portugueses, proporcionando cuatro ejemplos: *caballero* (*cavaleiro-cavalheiro*), *haz* (*face-feixe*), *oscuro* (*obscuro-escuro*) y el ya mencionado *sueño*. Al tratarse de un manual dirigido a hablantes de portugués, los ejemplos de biléxicos portugueses son más abundantes, concretamente el doble: *costa* (*costa-cuesta*), *fio* (*bilo-filo*), *forma* (*forma-borma*), *respeito* (*respecto-respeto*), *fervor* (*fervor-hervor*), *onda* (*ola-onda*), *fundo* (*fondo-bondo*) y *solo* (*suelo-solo*).

Posteriormente, Becker (1984: 55), en su *Dicionário Espanhol-Português*, ofrece a los hablantes de español una definición del término *biléxicos*: «Cognatos que são divergentes (*dobletes*) em uma das duas línguas». Sin embargo, con tan exigua definición y tan escasos ejemplos, la cuestión de los equivalentes dobles queda tratada de forma incompleta. Tampoco estos autores refieren el hecho de que las voces del español que presentan una doble solución léxica en portugués duplican en ocurrencias a los términos portugueses que presentan dos soluciones léxicas en español.

En el ámbito de la enseñanza de otras lenguas afines, sobre la cuestión de los dobles léxicos destacan los estudios de Calvi (1998), autora que ha analizado el fenómeno desde una perspectiva didáctica aplicada a la enseñanza de ELE a italo hablantes. En el artículo de Calvi y Martinell Gifre (1998: 230), la autora italiana llama la atención sobre los dobles de la lengua española prediciendo que el aprendiente italiano de español «se confundirá al escucharlas y se desorientará al producir mensajes en los que una sea la adecuada, pero no la otra; o quizá ambas adecuadas. Porque para él la correspondencia no siempre se da, de modo paralelo, con otras dos formas». También destaca (1998: 235) el hecho de que «el nutrido grupo de dobles en español constituye un terreno de especial dificultad en la adquisición de esta lengua, no sólo para estudiantes de italiano». Cabe mencionar que los ejemplos proporcionados por la autora son dobles léxicos en sentido estricto, es decir, se trata de parejas de palabras en una lengua provenientes de un étimo común y que sufren diferentes evoluciones. Serían los casos de *vigilar-velar*, *auscultar-escuchar*, *clamar-llamar*, etc.; conformado por una voz culta y una popular. Posteriormente, realiza una interesante clasificación, desde una perspectiva contrastiva, de la tipología de dobles:

TIPOLOGÍA	EJEMPLOS
1. Doble en español con doble correspondiente en italiano	<i>auscultar/escuchar</i> (es.) <i>auscultare/ascoltare</i> (it.)
2. Al doble español le corresponden dos términos italianos de diferentes etimologías	<i>fábrica/fragua</i> (es.) <i>fabbrica/fucina</i> (it.)
3. Al doble español le corresponde una única palabra en italiano	Las autoras no proporcionan ejemplos

Tabla 13. Tipos de dobles y ejemplos; adaptado de Calvi (1998)

Para resolver el problema de los dobles en el ámbito de la enseñanza de español a italohablantes, la autora propone soluciones didácticas basadas en el enfoque contrastivo del léxico entre la L1 y la L2, que incluyan propuestas metodológicas que traten estas divergencias léxicas mediante una reflexión explícita en el aula. La misma reclamación que muchos autores han venido haciendo en las últimas décadas en el ámbito de la enseñanza de PLE-HE.

En el par gallego y español destaca el estudio de Pérez Edo (2007), que realiza un análisis contrastivo de los dobles léxicos entre estas dos lenguas peninsulares, aunque sin implicaciones didácticas.

De Miguel Mora (2016: 112-117) propone una revisión de la problemática léxica en la clase de PLE-HE y reclama que la atención docente también se dirija hacia:

1. Lexemas cognados con semantemas diferentes: ambas lenguas presentan un cognado con una ligera variación semántica. El autor ejemplifica el caso a través del adverbio *seguramente*, que en español puede significar «probablemente» y en portugués, «con seguridad» y concluye que, aunque los clasemas de ambas palabras son completamente idénticos, los semantemas solo lo son parcialmente. Asimismo, ilustra este fenómeno léxico con el verbo *verificar*, que siempre que se usa en español presenta un clasema y un semantema correlativo en portugués, aunque siempre que se usa en portugués no ocurre lo mismo.
2. Diferencia entre significado y designación: muchos semas y semantemas son idénticos (o casi) en ambas lenguas, aunque los contextos requieren la selección de uno u otro término. El autor (2016: 113-114) ilustra el fenómeno con los casos de *presumido/vanidoso*, en español, y *presumido/vaidoso* en portugués. Ambas parejas léxicas comparten los semantemas y las definiciones lexicográficas; sin embargo, la «distribución contextual» es inversa.
3. Otros fenómenos léxicos que el autor (2016: 116) destaca son las diferencias de registro ejemplificadas con los términos *asco* y *pescoço* y las neutralizaciones en la polisemia lineal, ilustrada mediante los casos de *sapo/rana*, *camarões/gambas*, *farturas/churros*, etc. Aunque el autor puntualiza que estos fenómenos no se apoyan en fundamentos teóricos sólidos.
4. Orientación argumentativa: son términos con un significante similar en portugués y en español, pero con «orientación argumentativa» diferente. De Miguel Mora lo ejemplifica (2016: 116) con el término *cometer*, que en portugués puede tener una

connotación tanto positiva como negativa, mientras que la orientación en español siempre es negativa.

A la luz de lo anteriormente expuesto, la cuestión de los equivalentes dobles en el par español-portugués ha sido escasamente estudiada. Se trata, pues, de un fenómeno léxico prácticamente sin *explorar* y *explotar* y que se podría abordar desde diferentes perspectivas. Si los materiales didácticos publicados hasta la fecha y las metodologías de PLE-HE no recogen –o lo hacen de forma fragmentaria e inconexa– este fenómeno léxico, ni el profesorado lo trata de forma sistemática a través de una metodología específica en el aula, estos términos nunca podrán llegar al conocimiento de los aprendientes. Por lo tanto, ante la ausencia de visibilización de los equivalentes dobles en la clase de PLE-HE, el fin último de este trabajo de investigación es sacar a la luz este grupo de términos, incidiendo en la necesidad de una enseñanza explícita con base contrastiva, cuya viabilidad didáctica se pueda verificar.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA ESPECÍFICA EN LA CLASE DE PLE-HE

2. 1. Introducción

El portugués y el español son dos idiomas lingüísticamente emparentados que descienden del latín vulgar iberorrománico, desarrollado en el occidente peninsular, de ahí que presenten muchos rasgos lingüísticos. Esta filiación lingüística es particularmente observable en el léxico. De hecho, autores como Ulsh (1971) afirman que un 85% del léxico es común a ambas lenguas.

Desde la perspectiva de la Didáctica de L2, el hecho de que este par lingüístico comparta gran parte del léxico supone, al mismo tiempo, una ventaja y una dificultad a la hora de enfrentarse a su aprendizaje, tanto de PLE por HE como de ELE por hablantes de portugués. El parentesco lingüístico propicia el recurso a la transferencia entre la L1 y la L2, fenómeno que se da ya en los primeros estadios del aprendizaje, posibilitando que los aprendientes se comuniquen de forma más o menos exitosa en la lengua objeto de estudio. Este mecanismo de transferencia, observable en todos los niveles lingüísticos, resulta más significativo en el área del léxico. Por lo tanto, debido a esta similitud lingüística, los hispanohablantes y *lusofalantes* que se inician respectivamente en el estudio del portugués y el español cuentan con un considerable bagaje lingüístico proporcionado por su L1.

Así, dada esta afinidad lingüística tan estrecha entre la lengua española y la portuguesa, el aprendizaje de PLE-HE se caracteriza por una serie de particularidades que deben ser consideradas desde el punto de vista de la selección de contenidos, de la metodología y de los procedimientos. En otras palabras, debido a las especificidades lingüísticas propias del proceso de enseñanza o aprendizaje de PLE-HE, el enfoque pedagógico y las implicaciones didácticas deberían adaptarse a estas. De ello se va a hablar a lo largo de este capítulo.

2.2 Nociones generales

Para facilitar la comprensión, se ofrece a continuación una descripción de las diferentes nociones que serán utilizadas en este trabajo de investigación.

2.2.1. Lengua Segunda y Lengua Extranjera

Según Stern (1991), la LE es aquella que no es la materna y se aprende en un contexto de no inmersión lingüística, y la L2 es la lengua que no es la materna y se aprende (o adquiere) en contextos de inmersión lingüística. Baralo Ottonello (1999: 22-23) afirma que, aunque no hacen referencia al mismo concepto, LE y L2 en ocasiones se usan como sinónimos. En

un contexto de bilingüismo como el caso de Cataluña, la autora lo ilustra con el ejemplo de un niño nacido en una familia catalanohablante. En ese caso, el catalán sería la L1 o LM; el castellano, lengua que estudia en la escuela y practica en otros contextos no académicos, sería la L2; y, por ejemplo, el inglés estudiado en un contexto institucional sería una LE.

A pesar de que el posicionamiento teórico seguido en este trabajo de investigación contempla la diferenciación epistemológica entre LE y L2, ante el extendido uso en la bibliografía de la nomenclatura L2 frente a LE, se utilizará la designación L2 para referirse a una lengua extranjera que se aprende en un contexto de no inmersión lingüística, en contraposición con la L1 o materna. En ocasiones, se utilizará indistintamente LE y L2, siempre como sinónimos.

En el campo de la Didáctica de L2, la definición de lengua se vertebra en función de la relación que establece el hablante con ella. Se denomina lengua materna, L1 o nativa, a la primera lengua que aprende una persona, y el conjunto de personas que comparten una misma lengua materna son los hablantes nativos. Las definiciones de LE y L2 suelen agruparse bajo la etiqueta de lengua meta (en adelante, LM), traducción literal del inglés *target language*. Es decir, la lengua objeto (en adelante, LO) de aprendizaje, independientemente de que el contexto sea de inmersión lingüística o no. El término *lengua meta* es el más utilizado en la teoría de la traducción junto con el de *lengua de llegada*, en contraposición al de *lengua de origen* o *de partida*. No obstante, en muchas ocasiones se asocia el concepto de L2 a una lengua que, aunque no es la materna, también es oficial en el lugar donde se habla. Otros autores consideran que la L2 es aquella lengua que mejor se domina sin ser la materna, se encuentre o no en un contexto de inmersión lingüística.

Stern (1991: 9), en su definición de las nociones de *lengua segunda*, *lengua extranjera*, *bilingüismo*, *aprendizaje de lenguas* y *adquisición de lenguas*, reconoce la ambigüedad que muchas veces presentan estos conceptos. El autor (1991: 15) afirma que uno de los motivos principales de la equiparación entre L2 y LE se produce en un momento histórico concreto y por una causa determinada: durante la Segunda Guerra Mundial, para evitar más conflictos territoriales, ambos términos empiezan a equipararse e incluso L2 llega a ganar terreno a LE. El concepto de *lengua extranjera*, en contraposición con la de *lengua materna*, también puede incluir aquella lengua sin estatus legal en una región o estado que tiene otra lengua reconocida como oficial. Este sería, por ejemplo, el caso de Canadá, país en el que los canadienses francófonos tienen como L1 el francés y como L2 el inglés, y para los anglófonos, al contrario. Stern (1991: 10) señala que la confusión radica en que siempre se

ha identificado la L1 con la lengua nacional, la primera históricamente, la considerada institucionalmente más importante, y la L2, con la menos importante o inferior.

Cabe señalar que estos conceptos de lengua no son inamovibles, ya que están constantemente sujetos a cambios y modificaciones derivados de las nuevas y diversas realidades lingüísticas que han provocado y están provocando los movimientos y flujos migratorios entre países. El mapa lingüístico global ha dado cabida a otros conceptos como *lengua de herencia* y *lengua de acogida*, que no serán aquí considerados, puesto que no son objeto del presente trabajo de investigación.

Íntimamente relacionados con las nociones de LE y L2 están los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* que, al igual que las primeras, en muchas ocasiones también se utilizan como conceptos sinónimos, y en otras, como conceptos diferenciados. Para Krashen (1985: 24-25), la adquisición de una lengua se produce cuando se interiorizan las reglas lingüísticas de forma espontánea debido al uso de esa lengua; y, por el contrario, el aprendizaje es un proceso consciente que se da en un contexto de instrucción formal. Chomsky (1980) ya se había hecho eco de una diferenciación epistemológica similar entre *cognize*, concepto que se relaciona con el conocimiento inconsciente o no aprendido, y *know*, concepto que se relaciona con el conocimiento consciente. Así lo matiza este autor (1980: 92):

I have also been speaking of knowledge of the rules and principles of grammar, and also knowledge of the innate elements that enter into this mature knowledge. It is, I feel, a relatively uninteresting question whether 'knowledge' in the sense of this discussion is the same concept as is expressed by the English word 'knowledge'. If one disagrees, he can replace 'know' wherever I am using it by the technical term 'cognize', which has just the properties I am assigning to it.

Otros autores como Gass y Selinker (2008) asocian la L2 con el proceso de adquisición¹⁴ y la LE con el proceso de aprendizaje. La L2 se interioriza a través del mecanismo de la adquisición, mientras la LE se aprende y no se adquiere.

El presente trabajo parte de esta dicotomía y desarrollará los fundamentos teóricos y prácticos desde esa perspectiva.

¹⁴ Por cuestiones estilísticas, en algunas ocasiones, para evitar la repetición de los términos *aprendizaje* y *aprender*, se utilizarán como sinónimos las voces *adquisición* y *adquirir*.

2.2.2. Lenguas afines

Las lenguas afines, también denominadas próximas, son sistemas lingüísticos similares, debido, en gran parte, a que están emparentadas filogenéticamente, como es el caso del español y el portugués, ambas lenguas románicas y geográficamente muy cercanas. Dentro del grupo de las lenguas románicas, se dan varios casos de parejas de lenguas consideradas afines, entre las que destacan especialmente el italiano y el español, y el español y el portugués, binomio del que se ocupa este trabajo de investigación.

Desde la perspectiva de la teoría de Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante, ASL), según Leiria (1998: 16), existe una relación proporcional entre la velocidad de aprendizaje y la distancia lingüística entre los idiomas, es decir, se tarda más tiempo en aprender una L2 cuanto más distante esté de la L1 y al contrario. Esta autora (1998: 18) sugiere que la proximidad lingüística siempre debe ser entendida como un instrumento que facilita el aprendizaje, más que como un obstáculo y que, además, este principio debe regir la práctica pedagógica.

Íntimamente relacionado con las lenguas afines se encuentra la noción de *transferencia*, que se abordará en el siguiente apartado, y el de *Interlengua* (en adelante, IL), concepto que se desarrollará en el apartado 2.2.5.

2.2.3. Mito de la facilidad y conocimiento movedizo

El concepto de *facilidad engañosa*, acuñado por Almeida Filho (1995), o *mito de la facilidad*, propuesto por Ferreira (1995), se fundamenta en la percepción apriorística –más adelante, certeza– y generalizada que experimentan los HE que se inician en el aprendizaje de PLE¹⁵: el portugués es una lengua relativamente fácil de aprender, idea, en gran parte deudora de la cercanía lingüística entre el portugués y el español. En palabras de Almeida Filho (1995: 15):

Na verdade, esse «quase falar», essa «criação possível», essa facilidade, enfim, que o falante de espanhol experimenta ao produzir a palavra, mostra uma outra face, a da facilidade enganosa e do conhecimento movediço.

Mediante esta afirmación, el autor recoge otro concepto íntimamente relacionado con el primero, el *conocimiento movedizo*, y que da forma teórica a la percepción poco nítida de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos que tienen los HE cuando se enfrentan al aprendizaje de PLE. Esta falta de nitidez entre los límites lingüísticos contribuye a la

¹⁵ Cabe señalar que en la dirección lingüística contraria (portugués-español) se da el mismo fenómeno.

igualación de las dos lenguas en un estadio precoz de IL¹⁶, más conocido como portuñol, un sistema lingüístico híbrido que se rige por reglas de la L1 y la L2, que no pertenece ni a una ni a otra y tiene su propia idiosincrasia. Almeida Filho (1995: 15-18) afirma que, a medida que avanzan las horas de instrucción en PLE, los aprendientes empiezan a tomar conciencia de las dificultades que comporta la ausencia de límites claros entre ambas lenguas. Asimismo, Eced Minguillón (1999: 1088-1089) se refiere al conocimiento movedizo como la «continua invasión» de elementos entre ambos sistemas lingüísticos. También señala esta autora que, en el caso del binomio español-portugués, la «línea divisoria» entre ambas lenguas está poco consolidada, de ahí que las incursiones de un sistema en el otro sean permanentes. Alonso Rey (2011: 54) define el conocimiento movedizo como la percepción que tienen los aprendientes de la inexistencia de elementos diferenciales entre la L1 y la L2, lo que provoca que al aprendiente le cueste separarlos, sobre todo en contextos de producción lingüística. La misma autora (2017: 3548) matiza que este fenómeno no es un problema de desconocimiento de forma, sino de la dificultad que presentan los aprendientes a la hora de fijar las reglas lingüísticas. Se diferencia de la transferencia en que esta parte de la base de la L1, dando una interpretación errónea de una regla o rasgo desconocido de la L2, mientras que, en el fenómeno del conocimiento movedizo, la interferencia se produce, a pesar de que el aprendiente conozca la regla o rasgo de la L2.

En cuanto a la facilidad engañosa, son varios los autores que han tratado esta cuestión:

–Carrasco González (1994: 3) en su *Manual de iniciación a la lengua portuguesa*, dirigido a HE, plantea el aprendizaje de la lengua portuguesa como una tarea fácil. Apunta a la confianza que siente cualquier HE a la hora de iniciarse en la lengua portuguesa, ya que cree que puede entenderla y hacerse entender. Si a ello se le suma la alta capacidad de comprensión de los textos escritos, este autor señala que en general el HE siente que no es necesario profundizar en el estudio sistemático de la lengua portuguesa. Sin embargo, añade que, una vez iniciado el proceso, el aprendiente puede caer en el desánimo debido a las dificultades que se le plantean durante el mismo. Asimismo, el autor apunta a la necesidad de encontrar un equilibrio entre esos dos extremos. Aunque es cierto que la semejanza entre ambas lenguas facilita la adquisición de la L2, el HE que aprende portugués debería prestar más atención que cualquier otro aprendiente con una lengua materna tipológicamente más alejada de la L2 y atender a esas «particularidades», evitando la guía de su lengua materna, el español, sin haber verificado que esas formas tienen un reflejo en la lengua lusa.

¹⁶ Sobre la IL, véase el apartado 2.2.5, p. 40.

–Almeida Filho y la *facilidad engañosa* (1995). Almeida Filho (1995) y Pagliuchi (1997), para referirse a los hablantes de español que se inician en el aprendizaje del portugués, aluden a la noción del «falso principiante», es decir, un tipo de aprendiente cuyo aprendizaje viene marcado por un uso productivo de la lengua en estadios muy tempranos. Según este autor (1995: 95), la «categoría de alumno principiante verdadeiro» desaparece cuando se trata de un HE que aprende PLE. Sin embargo, advierte de que el grado de comprensibilidad de la L2 ofrece seguridad y confianza al aprendiente HE, lo que se traduce en una voluntad de riesgo. Esta seguridad presenta una doble lectura: para aprender una lengua hay que tener cierta seguridad, arriesgarse y errar, ya que el error forma parte intrínseca del proceso de aprendizaje. No obstante, cuando el aprendiz llega a niveles lingüísticos avanzados, la seguridad se puede presentar como un obstáculo y un freno en el proceso de aprendizaje.

–Ferreira y el *mito de la facilidad* (1995). Como hay un entendimiento recíproco entre nativos lusos e hispanohablantes, la impresión que tienen los aprendientes es de una «aparente facilidad», ya que, al iniciarse en el aprendizaje de la L2, estos presentan cierta capacidad comprensiva y productiva. Asimismo, esta autora afirma que los elementos de la L1 acaban siendo percibidos por los aprendientes como pertenecientes a la L2, lo que dificulta el avance de la IL hacia el estándar lingüístico que se pretende alcanzar.

–Gavilanes Laso (1996). Introduce un matiz en lo que a intercomprensión mutua se refiere, puesto que considera que el español europeo resulta más comprensible por parte de los hablantes lusos que en la dirección contraria.

–Leiria (1998) y el *elemento facilitador*. Esta autora preconiza la necesidad de entender el aprendizaje de PLE por HE como un elemento facilitador, sobre todo en comparación con otras lenguas de partida diferentes al español, puesto que cualquier hispanohablante, si al conocimiento implícito de su lengua le suma estrategias de aprendizaje, en poco tiempo puede desarrollar destrezas receptivas en portugués, sin tener que aprender la lengua en un contexto de instrucción formal. Leiria (1998: 18) califica de «falsíssima iniciação» las situaciones de iniciación absoluta, ya que existen muchas actividades basadas en material real que los hispanohablantes pueden realizar. Sin embargo, llama la atención sobre los condicionantes que afectan sobre todo a la producción, incentivando una práctica pedagógica que seleccione esos desvíos.

–Azpiroz (1998: 132) considera que el aprendizaje de lenguas próximas, como el portugués y el español, supone una ventaja para los aprendices en un primer estadio. Sin embargo, a medio y largo plazo, esta facilidad se puede convertir en una desventaja. Menciona también que, en un primer contacto con el portugués, los hablantes de español pueden llegar al 60% de comprensión gracias al gran número de cognados que comparten. Asimismo, esa alta capacidad para comprender textos orales y escritos estimula al aprendiz en el proceso de la adquisición de la lengua. No obstante, a medida que se avanza en el aprendizaje de la L2, la facilidad se puede transformar en una dificultad.

–Grannier (1998) sostiene que la facilidad en el aprendizaje del portugués por hablantes de español está relacionada con la mayor o menor capacidad de transferir el conocimiento lingüístico anterior, es decir, el que trae consigo la L1. Es lo que se conoce como Intercomprensión Lingüística, que es la capacidad desarrollada por los hablantes de una L1 para comunicarse en una L2 al aprovechar los recursos lingüísticos, culturales y pragmáticos de su lengua materna.

–Aparecida Duarte (1999: 512) y el *elemento perturbador*. Esta autora defiende que la similitud entre ambas lenguas favorece el aprendizaje, especialmente en los niveles iniciales. Sin embargo, ese aspecto favorecedor inicial se puede transformar en un «elemento perturbador para el aprendizaje y el dominio de la lengua».

–Díaz Fouces (1999: 45-46). Califica las afinidades lingüísticas entre el portugués y el español europeo de «extraordinarias», ya que es fácilmente constatable que un hablante de español puede comprender textos escritos en portugués, sobre todo si se compara con un texto escrito en una lengua más alejada.

–Santos y Silva (2004: 149). En la misma línea, estas autoras reclaman que los elementos de convergencia y de divergencia se lleven al aula como contenidos. También consideran que no siempre los puntos convergentes entre ambas lenguas facilitan el aprendizaje, y recomiendan que las semejanzas entre ambas lenguas se presenten paralelamente a las diferencias.

–Alonso Rey (2005, 2011, 2017) y las causas de la *facilidad engañosa*. En cuanto a los factores psicológicos y lingüísticos a la hora de adquirir una L2, en el caso de PLE-HE, Alonso Rey

describe con detalle las causas de esa *facilidad engañosa*. Según la autora (2005: 17, 2011: 66), este fenómeno se da en dos momentos diferentes del proceso de aprendizaje: en el estadio inicial y en el estadio I y subsiguientes. La autora señala que la percepción que tienen los HE de que la lengua portuguesa es fácil deriva del hecho de que el aprendiente presenta cierto grado de comprensión de la L2, debido a la proximidad entre ambos sistemas lingüísticos. Asimismo, Alonso Rey (2005: 18-19) sostiene que la percepción de proximidad viene legitimada por el «aprovechamiento» del conocimiento de la L1, en este caso el español. De ahí se llega al concepto de comprensibilidad mutua, ya que se asocian formas de la L1 con formas de la L2, y esta asociación activa se traslada al plano psicológico «reforzando» el mito de la facilidad. A partir de los resultados de un estudio instrumentalizado mediante la observación directa participante en el aula como docente de PLE-HE y la comprobación empírica, la autora (2005) concluye que los hablantes de español que aprenden portugués presentan la especificidad de considerar fácil el aprendizaje de portugués. En un trabajo posterior, Alonso Rey (2011: 68-69), vuelve a llamar la atención sobre la facilidad en la clase de PLE-HE y muestra las dos caras de la misma moneda: la seguridad derivada de la facilidad tiene efectos positivos en el aprendizaje. Sin embargo, puede ser causa de «descuido o despreocupación del proceso de aprendizaje [...] que hace que decrezca la atención hacia el mismo»; y el bajo grado de ansiedad hace que el aprendiz se muestre desinhibido y se arriesgue en la producción, lo que puede llevar a descuidar la corrección.

–Mendes (1998: 93-94). Señala las variables que afectan al aprendizaje del léxico, que entrarían a formar parte de la nómina de especificidades en el proceso de enseñanza o aprendizaje de PLE-HE. En este sentido, la autora considera que el hecho de que ambas lenguas compartan los mismos mecanismos de formación de palabras facilita el proceso de aprendizaje de la L2 tanto en una como en otra dirección. Sin embargo, la observación directa participante del proceso de aprendizaje en el aula le ha llevado a concluir que es más fácil encontrar hablantes de otras lenguas (ofrece el ejemplo del alemán) que hablen correctamente portugués que hispanohablantes que hablen bien portugués o hablantes de portugués que dominen el español.

–Casteleiro y Reis (2007). Estos autores consideran que la «vantagem inicial» en el aprendizaje de PLE-HE tiende a desaparecer en los niveles intermedios o avanzados, transformándose en una desventaja.

–Camorlinga (2010: 8). Este autor (2010: 6) relaciona el binomio proximidad-distancia lingüística con el de facilidad-dificultad y afirma que es bastante habitual que, al estudiar una lengua próxima, como es el caso del PLE por HE, los aprendientes tengan la sensación de no necesitar aprender mucho léxico. Sin embargo, el aprendizaje de lenguas afines no es proporcional al nivel de dominio de la L2, ya que lo más probable es que el aprendiente se estanque en una IL, comúnmente llamado portuñol, que muchas veces se fosiliza e impide el progreso.

–Vázquez Diéguez y Oliveira (2011: 261). Estos autores llaman la atención sobre el conocimiento generalizado que tienen los HE de las semejanzas entre el portugués y el español, sobre todo en lo que a léxico se refiere. No obstante, estas similitudes pueden llevar al HE a entender el aprendizaje de PLE como una tarea fácil. De hecho, a nivel escrito es muy habitual la comprensión en estadios muy tempranos del aprendizaje en ambas direcciones, aunque a medida que aumentan las horas de instrucción, los aprendientes perciben que la facilidad es solo aparente. Así pues, esa facilidad que resulta ventajosa y facilitadora en los niveles iniciales, a medida que avanza el aprendizaje, se puede convertir en un obstáculo.

A la luz de lo anteriormente expuesto, son varios los autores que, a uno y otro lado del Atlántico, han abordado la cuestión de la similitud lingüística entre el portugués y el español, y su aprovechamiento didáctico en la clase de PLE-HE. Asimismo, esa percepción de aparente facilidad a la hora de iniciarse en el aprendizaje de una L2 también se da en la dirección contraria, es decir, en el caso de los lusohablantes que aprenden español.

Tomando como ejemplo representativo a Kulikowski y González (1999), estas autoras, en su artículo «Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía», describen un perfil de aprendiente brasileño de ELE como alguien que puede prescindir del estudio formal de la L2, debido a su semejanza con el portugués. Sin embargo, según las autoras (1999: 12-15), esta percepción se va modificando a lo largo del proceso del aprendizaje, llegando a un modelo de IL con mucha propensión a la fosilización, lo mismo que ocurre en el caso de PLE-HE. También mencionan que esa cercanía entre ambas lenguas lleva a presuponer o a predecir fenómenos que no se confirman, y que la transparencia facilita que se den «equivocos y empobrece la lectura, la comprensión, la interpretación y la producción de los aprendientes».

Para finalizar, cabe señalar que el *mito de la facilidad* dentro de la didáctica del PLE-HE (y viceversa) hunde sus raíces en los siglos XVII y XVIII, época en la que el estudio de las lenguas empieza a ser objeto de interés. Ponce de León (2007: 59), tras ofrecer una panorámica de los materiales orientados a la enseñanza del portugués como LE y del español como LE, publicados entre los siglos XVII y XIX, concluye que la escasez de estos se debe a «la consideración mutua de que tanto para portugueses como para españoles resultaba innecesario aprender la lengua del país vecino, lo que implicó que las obras orientadas a la enseñanza de español en Portugal y de portugués en España se publicasen muy tardíamente en relación a otros países».

2.2.4. Transferencia lingüística

Cuando una persona se inicia en el aprendizaje de una L2, no es una hoja en blanco, sino que parte de un punto de referencia lingüístico muy concreto, su L1. En palabras de Chamorro Guerrero y Ballester Casado (1993: 395), «la lengua materna actúa como filtro de la L2, como instrumento a partir del cual el aprendiz reestructura o reorganiza la experiencia de esta L2». Estas autoras (1991: 397) defienden el uso de la L1 en el proceso de aprendizaje de una L2, ya que se trata de un procedimiento más al favorecer el desarrollo de la IL, sumado al hecho de que «el conocimiento que procede de la L1 puede servir como uno de los *inputs* en el proceso de generación de hipótesis en la L2».

Así, a la hora de adquirir un idioma no es posible desvincularse, para bien o para mal, de los conocimientos lingüísticos previos. Por lo tanto, la L1 juega un papel fundamental en el aprendizaje de la L2. La transferencia lingüística se podría definir como un mecanismo de aprendizaje o adquisición de una L2, que se sirve del préstamo de rasgos lingüísticos y unidades léxicas de la L1. Puede darse a muchos niveles: léxico, morfológico, sintáctico, pragmático, etc., y también puede establecerse entre diferentes lenguas (entre la L1 y la L2; entre la L2 y la L3, etc.). Según Domínguez Vázquez (2001), la interferencia también puede operar individualmente (bilingüismo) o afectar a una comunidad lingüística. Para las teorías cognitivistas, según menciona Baralo Ottonello (2004: 377), la transferencia se trata de un proceso cognitivo, en el que los aprendientes utilizan su L1 y otras L2 que conocen para comprender y producir mensajes en la lengua meta.

Cabe mencionar que, en el caso de las lenguas afines, es muy habitual el recurso a la transferencia, ya que permite la comunicación en estadios muy tempranos del aprendizaje.

A pesar de ser un fenómeno que ya había despertado interés desde finales del siglo XIX, no será hasta mediados del siglo pasado cuando se formule el concepto de *transferencia*. El

punto de partida es la obra de Fries (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, y su consolidación también se encuentra en las obras de Gass y Selinker (1983), *Language Transfer in Language Learning*, y Odlin (1989), *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*.

En cuanto a su caracterización, existen dos tipos de transferencias: la positiva y la negativa o interferencia. Esta última es la que más interés ha suscitado para la Lingüística. La ventaja derivada de la posibilidad de transferir positivamente elementos lingüísticos de la L1 a la L2, esto es, con éxito comunicativo, trae asociada ciertas desventajas: transferencias negativas o interferencias en las producciones orales y escritas. Odlin (1989: 26) define la transferencia positiva como aquellos factores facilitadores que conducen a un aprendizaje exitoso, tanto en el plano léxico como en otros planos lingüísticos. Autores como Piaget (1971) señalan que los aprendientes de una L2 utilizan su lengua materna de forma intuitiva e inconsciente, ya que es el núcleo organizador sobre el que se sustenta el aprendizaje de otras lenguas. Así, en el proceso de aprendizaje de PLE-HE, la transferencia positiva es un fenómeno muy recurrente, ya que se trata de un mecanismo lingüístico que posibilita que con pocas horas de estudio un hablante de español desarrolle una alta competencia ya en los primeros contactos con la lengua portuguesa.

Íntimamente relacionado con el concepto de transferencia está el de *traducción interiorizada* que, en palabras de Hurtado Albir (1999: 13), es «la estrategia espontánea, que utiliza quien aprende una lengua extranjera, de confrontar con su lengua materna léxico y estructuras, para comprender mejor, para consolidar su adquisición, etc.», a la que recurren los aprendientes de forma inconsciente en los primeros estadios del aprendizaje de la L2 y va desapareciendo «a medida que la lengua extranjera va consolidándose». En esta línea, Camorlinga (2010: 6), en el caso concreto del portugués y el español, habla del uso «pasivo» de la lengua en los primeros estadios de la comunicación.

Paralelamente a la transferencia positiva, se da el fenómeno de transferencia negativa o interferencia, de los dos fenómenos, el más estudiado, puesto que es uno de los factores responsables de los errores en la L2. Según la teoría del Análisis Contrastivo (en adelante, AC), el aprendiente de una L2 produce errores debido a las transferencias negativas o interferencias con su L1. Sin embargo, varias teorías posteriores invalidaron esta afirmación, pues se comprobó que no todos los errores se debían a la transferencia entre la L1 y la L2. A pesar de que se verifican más interferencias en las lenguas próximas, hay que tener en cuenta que la transferencia también afecta a pares lingüísticos más distantes. Sin embargo, en el caso de los sistemas lingüísticos afines, como afirma Sanz Juez (2007: 9), se

requiere «una gran dosis de atención para mantener “a raya” y a alguna distancia la lengua materna, que está continuamente presente». En el caso concreto del vocabulario, según Jarvis y Pavlenko (2008: 72), la transferencia léxica es «la influencia del conocimiento de una palabra en una lengua en el conocimiento y uso de esa palabra en otra lengua».

Aunque el fenómeno de la transferencia es más frecuente en las primeras etapas del aprendizaje de una L2, muchas veces el avance de la IL a la lengua meta –objetivo final de todo proceso de aprendizaje de una L2– tiende a ralentizarse, sobre todo en los niveles más altos. Santos Gargallo (1993: 17) afirma que, a medida que se avanza en la adquisición de la L2, las diferencias entre ambos idiomas ganan protagonismo y la transferencia deja de ser una herramienta útil, ya que retiene al aprendiente en un estado de IL. En el caso del PLE-HE, autores como Simões, Carvalho y Wiedemann (2004: 20) señalan la importancia de la interferencia en el proceso del aprendizaje. Será en la primera década del siglo XXI cuando se empiece a tener en cuenta este fenómeno en el proceso de enseñanza o aprendizaje de la L2, como modelo en la adquisición del PLE-HE. Según Alonso Rey (2017: 3550-3551), el fenómeno de la interferencia fue una referencia permanente en todos los trabajos desarrollados en la década de los noventa sobre enseñanza o aprendizaje de PLE-HE. Es lo que Carvalho (2002) bautizó como «modelo de transferencia», cuyo objetivo fundamental es combatir la influencia negativa de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. Sin embargo, este modelo fue contestado, ya que se verificó que no todos los errores provenían de las interferencias de la L1 en la L2. Las principales críticas a este modelo son: (1) los mecanismos de influencia pueden ser diversos; (2) no todos los errores tienen que proceder de la interferencia; (3) es un modelo centrado en la producción y no en la comprensión; (4) se fija únicamente en los aspectos negativos y no en los positivos o facilitadores del aprendizaje.

En cuanto a la incidencia de la interferencia en los diferentes componentes lingüísticos, Alonso Rey (2014: 37-38) señala que la transferencia lingüística afecta de forma más intensa al plano léxico, porque opera en el nivel conceptual y funcional. Asimismo, la autora llama la atención sobre la diferencia que existe entre el reconocimiento pasivo de los términos y la producción de los mismos, ya que las inadecuaciones léxico-semánticas son mucho más frecuentes en contextos de producción que de comprensión. Continuando en el ámbito del léxico y en la dirección lingüística contraria –español para hablantes de portugués–, Torrijano Pérez (2008) afirma que, debido a la interferencia de la L1 (portugués) en la L2 (español), la adquisición de vocabulario se produce a través de una búsqueda de aquellas

unidades léxicas similares que son tan abundantes, de ahí que se dé una «relajación» en el aprendizaje más consciente.

En cuanto a los procedimientos llevados al aula para la enseñanza de una L2, Martín Martín (2000: 126) afirma que la lengua materna de los aprendientes debe ser tenida en cuenta y esa consideración debe materializarse en propuestas pedagógicas y metodológicas concretas, ya que «no es realista y es incompleto (...) cualquier método de enseñanza de L2 o teoría de ASL que prescindiera de la L1 de los aprendices, de forma especial cuando éstos comparten una misma L1 que, a su vez, es también la lengua materna del profesor». Así pues, no cabe duda de que las orientaciones didácticas deben considerar los conocimientos lingüísticos de la L1 previos que los aprendientes tienen de la lengua y servirse de ella como una herramienta que facilita el aprendizaje de la L2. Es decir, ese sustrato sobre el que descansa la IL debe considerarse un aliado en el aprendizaje, y no un enemigo, ya que la transferencia es una herramienta más dentro del proceso de aprendizaje.

2.2.5. Interlengua

Fruto de las incursiones de la L1 en la L2, ya en estadios iniciales del aprendizaje se crea un nuevo sistema lingüístico, conocido como Interlengua (IL). El término *Interlengua*, propuesto por Selinker en *Language Transfer* (1969) y reformulado en *Interlanguage* (1972), hace referencia a un sistema lingüístico que se da en aprendientes de una LE o L2. Es un sistema en constante evolución y varía en función de los estadios del aprendizaje. Su objetivo principal es servir de mediador lingüístico entre la L1 y la L2 y se construye partiendo de la base de los conocimientos que se tiene de la L1, dando como resultado un nuevo sistema lingüístico. En el caso del portugués y español, la IL se conoce en contextos informales bajo el ya mencionado término de portuñol, es decir, un sistema lingüístico caracterizado por una base de español con –en palabras de Santos (1998: 51)– «pinceladas» de portugués.

Corder (1967, 1981) también se hizo eco de este fenómeno, al que denominó «competencia transitoria» (1967), con anterioridad a Selinker, y «dialecto idiosincrásico» (1981), posteriormente a este autor. Ambas nomenclaturas ilustran a la perfección la noción de IL. El concepto «competencia transitoria» hace referencia a la capacidad que adquiere cualquier aprendiente para utilizar la lengua eficaz y adecuadamente, a través de un sistema dinámico, que va variando en función de los niveles de aprendizaje en los que se encuentra el aprendiente. Por otro lado, el concepto «dialecto idiosincrásico» hace referencia a la variedad lingüística, que es propia de un individuo. Según Selinker (1972, *apud* Baralo

Ottonello, 2004: 372), las identificaciones interlingüísticas realizadas por los aprendientes de una L2 funcionan como enlace psicológico entre la L1, la L2 y la IL. En resumen, la IL es una variedad lingüística, dinámica, en constante evolución, que presenta rasgos propios en cada hablante o grupo de hablantes.

Baralo Ottonello (2004: 370) menciona tres procesos básicos que intervienen en la construcción de la IL, el *input* «que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior», el *intake* «que incorpora nuevos datos al sistema», y el *output*, «que permite comprender y expresarse en la lengua meta». Esta autora (2004: 373-374) destaca como rasgos fundamentales de la IL su sistematicidad –el aprendiente tiene intuiciones propias de este sistema y cada aprendiente posee un sistema específico–, su especificidad –presenta reglas propias– y su carácter transitorio –la IL evoluciona llegando a ser cada vez un sistema más complejo–. Asimismo, Baralo Ottonello (2004: 376-377) señala otros fenómenos en la construcción de la IL relacionados con el papel que desempeña la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2: en la construcción de la IL, los procedimientos varían en función de la L1; la IL puede carecer de estructuras que tampoco existen en la L1; y puede sobrecargarse de elementos que no le corresponden. También considera que la transferencia es una estrategia que sirve para compensar las carencias del proceso de aprendizaje de la L2. Adjémian (1982: 423, *apud* Santos Gargallo, 2009: 132-133) parte de la base de que la gramática de la IL difiere de la gramática de la L1 y esta de la L2. Este supuesto teórico ha sido objeto de varias críticas, ya que muchos autores consideran que las diferencias entre las IL y las otras lenguas naturales son cuantitativas más que cualitativas. Por eso, propone una metodología basada en aislar los rasgos específicos de las IL, estudiar esos rasgos en contraste con las demás IL y resto de lenguas, e intentar explicar las diferencias entre esas IL y las demás L1. Esas especificidades de la IL, descritas por Adjémian (1982, *apud* Santos Gargallo, 2009: 132-133), se caracterizan por la fosilización, fenómeno que se desarrollará en el siguiente apartado; la regresión voluntaria, que se produce al descubrir en la IL normas o términos que se desvían de la L2 y que parecían haber sido superados en favor de estructuras similares a las que produciría un hablante nativo; y por la permeabilidad, es decir, las reglas de la L1 se incorporan a la IL, posibilitando generalizaciones de las mismas.

2.2.6. Fosilización

La noción de fosilización aparece mencionada por primera vez en la obra de Selinker en *Interlanguage* (1972) y está íntimamente ligada a la de IL, ya que es uno de los fenómenos que la conforman. Baralo Ottonello (2004: 378) la define como «un mecanismo por el que

un hablante tiende a conservar en su IL ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación con una lengua objeto dada». Como se ha mencionado anteriormente, las transferencias de una L1 a una L2 pueden ser tanto positivas como negativas (interferencias). En ocasiones, una interferencia negativa puede persistir en la IL del aprendiente, por falta de conciencia o por mera dejadez. Es lo que se conoce como fosilización. En el ámbito de la enseñanza o aprendizaje de PLE-HE, el fenómeno de la fosilización se caracteriza por su precocidad, es decir, la persistencia en el desvío se da en estadios muy tempranos del aprendizaje. Alonso Rey (2012: 61) define la fosilización como «un fenómeno que afecta a la progresión del aprendizaje e implica un cese de la misma». Y se considera precoz porque sucede en los primeros estadios del aprendizaje, discurriendo paralelamente a la adquisición de la competencia comunicativa. Según la autora, esto ocurre porque los HE logran un desempeño comunicativo en estadios iniciales del aprendizaje de la L2. Otros autores como Almeida Filho (1995: 18) se refieren a la fosilización como el estancamiento en el aprendizaje; Ferreira (1997: 144) la define como el punto de no distinción entre ambos sistemas lingüísticos; y Santos (1998) describe el fenómeno como una interrupción en el desarrollo del aprendizaje. Alonso Rey (2017: 138-139) da un paso más allá en la teoría de la fosilización, al introducir la variable de la ralentización en el proceso de aprendizaje cuando se llega a un determinado estadio de la IL. La progresión ya no es exponencial, sino que en algún punto el desarrollo se vuelve más lento o, incluso, se detiene. Asimismo, esta autora (2011: 60-61) describe las características de la fosilización en PLE-HE, y las causas internas y externas de este fenómeno. En cuanto a las particularidades propias del proceso de enseñanza y aprendizaje del PLE-HE, distingue:

1. Se produce en una fase temprana, de ahí que sea calificado de precoz.
2. Se produce tanto en contextos formales como informales.
3. Se produce a pesar de los factores positivos del contexto, como una predisposición positiva hacia la L2 y su cultura.

En relación con las causas internas, Alonso Rey (2011: 60) menciona como principal la tendencia de los HE a «parar de aprender», puesto que sus necesidades comunicativas ya están cubiertas, al haber alcanzado la competencia funcional o efectiva. Asimismo, contribuirían a esa fosilización la mutua inteligibilidad y la alta capacidad de comprensión en los primeros estadios del aprendizaje. En cuanto a los factores externos enumerados por la autora (2011: 62), destacan los relacionados con el proceso de enseñanza, como el ritmo y los materiales no adaptados a HE. Así, intentar evitar las fosilizaciones en el proceso de aprendizaje supone un reto para cualquier docente de PLE-HE, quien, por un lado, debe

facilitar el aprendizaje mostrando la transparencia entre ambas lenguas y, por otro, señalar aquellas diferencias susceptibles de convertirse en desvíos, para evitar, así, fosilizaciones precoces.

2.3. La Didáctica de L2

En el proceso de enseñanza de una L2 convergen diferentes áreas de conocimiento o disciplinas, desde la Lingüística Aplicada a la Didáctica de L2 y la ASL, pasando por la Lingüística Teórica, y en el caso concreto de la enseñanza de una L2 en lenguas afines o próximas entraría en juego la Lingüística Contrastiva.

Parece que los primeros testimonios de enseñanza de una LE, según Tavares (2008), se remontan a la civilización sumeria, sobre el año 3300 a. C. Tras haber sido sometidos por los acadios, estos adoptan el sistema de escritura sumeria, lo que llama poderosamente la atención, ya que normalmente es el pueblo conquistado el que se ve obligado a aprender la lengua y a adoptar la escritura de los conquistadores. La autora destaca que egipcios y griegos, por una cuestión de seguridad, también tenían tendencia a aprender la lengua de los pueblos que sometían. En cuanto a la metodología de aprendizaje, utilizaban técnicas de memorización y repetición de frases. Posteriormente, en el siglo II a. C., los romanos sometieron a los griegos, primer pueblo conquistado fuera del territorio de la península Itálica, y aprendieron su lengua. Sin embargo, no será hasta el siglo III a. C, cuando aparezcan los primeros manuales de enseñanza de lenguas extranjeras en Occidente, que consistían en listados bilingües de palabras ordenadas alfabéticamente y clasificadas por áreas temáticas, para que pudieran ser utilizados por griegos y romanos indistintamente. Tavares (2008) destaca que en esta época se le daba más importancia al estudio del léxico que al de la gramática. Posteriormente, la expansión del Imperio romano hizo que el latín se convirtiera en lengua de cultura y de comunicación, así como de la administración y de la liturgia; y, además, se impusiera a todas las lenguas que hablaban los pueblos conquistados, dando lugar posteriormente a las lenguas romances.

Tavares (2008: 14-15) refiere que los primeros manuales para la enseñanza o aprendizaje de una lengua extranjera datan de los siglos XV y XVI y se centran en la enseñanza de francés e inglés. El método que predomina es la traducción de vocabulario y de unidades fraseológicas de uso cotidiano, y el léxico que aparece en diálogos o textos presenta su correspondiente traducción en la L2, francés o inglés, dependiendo de la L1 del aprendiente. Ya en el siglo XVII, uno de los grandes impulsores de la didáctica de las

lenguas fue Comenio (1592-1670), pedagogo, humanista y filósofo checo, defensor de la necesidad de la educación en el desarrollo del hombre. En su *Puerta abierta a las lenguas* (1631)¹⁷ preconizó la importancia del estudio de otros idiomas. Consideraba que la lengua materna era esencial a la hora de aprender una LE y que debía usarse como lengua para vehicular las explicaciones y aclaraciones lingüísticas. Además, daba mucha importancia a la traducción y la imitación de la lengua objeto de estudio. Es en este siglo cuando surge el método gramática-traducción, enfoque que da inicio a la tradición metodológica de la Didáctica de L2. A continuación, se muestra una panorámica de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras que fueron surgiendo a partir del siglo XVII:

*Método gramática-traducción*¹⁸

También llamado tradicional, se trata de un método deductivo, en el que se enseña la gramática que posteriormente se pone en práctica a través de actividades de traducción. Las destrezas trabajadas son la comprensión lectora y la expresión escrita, dejando de lado la expresión y la comprensión oral, ya que los estudiantes no están en contacto con la L2, debido a que la clase se imparte en la L1. El vocabulario tiene un peso importante en este método y suele presentarse en listas para su memorización. El fin último de este método no es la comunicación, sino lograr una correcta traducción de los textos. Desde su formulación, a finales del siglo XVII y hasta la creación de nuevas metodologías en el siglo XX, ha sido el método más utilizado en contextos académicos.

Método directo

Este método surge a mediados del siglo XIX como respuesta a la necesidad de comunicarse en lenguas extranjeras y se empieza a aplicar en Francia y Alemania en el siglo XX. Diametralmente opuesto al método gramática-traducción, según Martín Martín (2000: 26), el método directo pone de manifiesto las deficiencias del método anterior porque, por un lado, rechaza frontalmente el uso de la L1 en el proceso de aprendizaje en favor de la L2 y, por otro, prioriza la comunicación oral y un aprendizaje inductivo que no recurre a la traducción ni al contraste entre sistemas lingüísticos. Los defensores de este método sostienen que el proceso de adquisición de una LE es muy similar al proceso de adquisición de la lengua materna.

¹⁷ Al no haber sido consultada directamente la obra, no se ha incluido en las referencias bibliográficas. Para más información, véase Tavares (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel.

¹⁸ No se pretende describir de manera exhaustiva todas las corrientes metodológicas desde finales del siglo XVII hasta la actualidad, sino destacar las que se consideran más relevantes.

Método audiolingüe o audioral

Este método didáctico, que tuvo su auge durante las décadas de los cincuenta y sesenta, es una reinterpretación del método situacional británico, al que se le añadió el AC, que basaba la dificultad del aprendizaje de una L2 en las diferencias con la L1 del aprendiente, así, según Fries (1945) se podrían predecir los desvíos y trabajar sobre materiales orientados a subsanarlos, volviendo a dar protagonismo a la L1 dentro del aula. Con fuertes raíces en el conductismo, este método entiende el aprendizaje como un hábito, de ahí que el recurso a la memorización y la repetición de estructuras sean algunas de sus técnicas. Su base es la lengua hablada y la comunicación oral es su fin último.

Método situacional u oral

A pesar de que no aparece recogido en muchas taxonomías de métodos de enseñanza o aprendizaje de L2, el método situacional interesa por la importancia que da al léxico. Surge en la década de los setenta, dando prioridad a la gramática, que juega un papel fundamental y, según apunta Martín Martín (2000: 30-31), a «la selección del léxico», que se introduce de forma graduada. Sin embargo, este método no ofrece explicaciones sobre gramática o léxico, por lo que el aprendizaje se produce por inducción. Sus dos pilares son la comunicación oral, al igual que en el método directo, y el aprendizaje situacional, es decir, contextualizado. El uso de la L1 en la instrucción formal es inexistente.

Enfoque comunicativo

Conocido en inglés bajo el nombre de *Communicative Approach* o *Communicative Language Teaching*, este método surge a finales de la década de los sesenta, de la mano de varios lingüistas británicos que beben de diferentes teorías psicolingüísticas. Este enfoque pretende dotar a los aprendientes de herramientas para su desempeño en situaciones comunicativas reales y para ello se sirve de materiales auténticos que las simulan. Martín Martín (2000: 33-34) resume los principios básicos de este enfoque: trabajar con nociones y con funciones, es decir, objetivos comunicativos; dar prioridad a la competencia comunicativa, en oposición a la competencia lingüística –esta última es un instrumento más para lograr la primera–; y aprovechar la comunicación interpersonal entre los aprendientes de la L2 como herramienta de aprendizaje. Asimismo, entre sus características, el mismo autor (2000: 34-35) destaca la inexistencia de una autoridad teórica indiscutible; su capacidad para incorporar diferentes métodos; su carácter ecléctico, tanto por las corrientes

teóricas de las que bebe como por las teorías, técnicas y estrategias que se pueden acoger a este método; y admite el uso puntual de la L1 en los primeros estadios del aprendizaje, aunque en situaciones muy concretas.

El enfoque comunicativo, basado en la integración de las cuatro competencias (gramatical o lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica), ha sido el método más utilizado en las últimas décadas. Sin embargo, en los últimos años está siendo objeto de revisiones y cuestionamientos, y en la actualidad la Didáctica de L2 apuesta por el método poscomunicativo, caracterizado por el eclecticismo metodológico. Según Santos Gargallo (2009: 155), «el eclecticismo en la docencia no es una metodología sino una actitud del docente», ya que la acción docente, según la autora, debe caracterizarse por la adaptabilidad y la flexibilidad al aprovechar lo mejor de cada método y utilizar las técnicas que mejor se adaptan a cada contexto. Uno de los primeros autores que abogó por una «actitud ecléctica» fue Stern (1983, *apud* Santos Gargallo, 2009: 155-156) y, paulatinamente, a esta alternativa metodológica se sumaron varios autores.

En cuanto a la relación de la L1 con los métodos de enseñanza de L2, se puede observar que esta ha sido desigual y ha pasado por diferentes vicisitudes a lo largo de la historia de la Didáctica de L2. Como ya ha sido referido, en el siglo XVI, Comenio había sido el gran impulsor de la didáctica de las lenguas, poniendo especial atención en el uso de la L1 como herramienta de mediación en el aula. Siglos después, ya en el siglo XX, el método gramática-traducción, que es el que marca el inicio de la Didáctica de L2 moderna, se sirve de la L1 desde una perspectiva contrastiva para establecer las similitudes y divergencias entre ambos sistemas lingüísticos, por un lado y, por otro, como elemento de la traducción. Según Ballester Casado y Chamorro Guerrero (1993: 394), la L1 era considerada un referente constante y no se entendía el aprendizaje sin la comparación entre ambos sistemas lingüísticos. Sin embargo, esta metodología dejaba al margen las situaciones comunicativas reales y se centraba en la mera traslación de unidades léxicas y estructuras gramaticales de una lengua a otra. Con la aparición del método directo, la enseñanza institucionalizada deja de utilizar la L1 en el aula, por temor a las interferencias que esta pueda causar en el aprendizaje de la lengua meta. En esta línea se sitúan los métodos posteriores, el audiolingüe y el audiovisual, que siguen proscribiendo el uso de la L1 en el aula, con la salvedad del recurso a la traducción en casos muy excepcionales.

Con la llegada del AC de Lado (1957) a la Didáctica de L2 a mediados del siglo pasado, la L1 se utiliza únicamente en la fase previa a la enseñanza, contrastando los sistemas lingüísticos de la L1 y L2, para poder predecir y prever los aspectos problemáticos y las

dificultades. Sin embargo, una vez en el contexto de instrucción formal, se rechaza su uso ante el temor de que pueda causar interferencias entre ambos sistemas lingüísticos.

Décadas más tarde, a medida que los estudios sobre ASL avanzan, se llega a una etapa más moderada en la que la L1 reaparece tímidamente en los espacios de aprendizaje de L2, sobre todo en los niveles iniciales. Los docentes se sirven de ella para dar instrucciones y evitar así realizaciones incorrectas de las actividades, para hacer aclaraciones, en el proceso de evaluación, etc. Besse (1991) propone cuatro usos de la L1 en la clase de LE:

1. La traducción magistral
2. Las explicaciones gramaticales y culturales
3. La traducción L1-L2
4. La gestión del grupo clase

En relación con el uso número 2, la traducción explicativa, término acuñado por Hurtado Albir (1999: 13), consiste en el uso deliberado y ocasional de la traducción para aclarar significados en la L2, estrategia que ha sido bastante denostada por el método comunicativo¹⁹. En resumen, la L1 ha sido tratada de forma desigual en la Didáctica de L2; de ser un elemento fundamental para el aprendizaje, pasa por un destierro de varios años, para volver a incorporarse con mayor o menor éxito en los métodos más modernos. Así lo reflejan Ballester Casado y Chamorro Guerrero (1993: 394):

Tanto en unos métodos como en otros, el papel de la lengua materna y la traducción siempre ha sido polémico. De hecho, su importancia ha sufrido tantas oscilaciones que de ser uno de los principales pilares de algunas metodologías ha pasado a ser la «oveja negra» de otras.

Aunque no cabe duda de que la L1 y el recurso a la traducción son herramientas válidas para la enseñanza de una L2, ya que favorecen los procesos metalingüísticos y de autoconciencia del aprendizaje, seguirá siendo motivo de controversia, hasta que su uso se acabe de afianzar.

¹⁹ A pesar de proscribir el recurso a la L1 en el aula, el método comunicativo permite su uso ocasional para eliminar situaciones de ansiedad en el alumnado.

2.4. La Didáctica de PLE-HE: una metodología específica

Aprender una segunda lengua no es tarea fácil; se trata de un proceso que implica mucho tiempo, dedicación y esfuerzo tanto por parte de aprendientes como de docentes. La Didáctica de L2 busca en todo momento la optimización de este proceso y para ello se sirve de estrategias diversas que facilitan esta labor. Sin embargo, son muchos los factores que influyen en la enseñanza y aprendizaje de una L2. Desde el punto de vista de la lengua, si esta es afín o no a la L1; si el aprendiente se encuentra o no en un contexto de inmersión lingüística; si el aprendizaje es formal o no, etc. Desde la perspectiva del aprendiente, pueden influir factores como la edad, el conocimiento de otras L2, la motivación, la facilidad para el aprendizaje en general y de lenguas en particular, etc. Teniendo en cuenta todos estos condicionantes, los docentes se enfrentan a un verdadero desafío cuando enseñan una L2, ya que tienen que utilizar diferentes metodologías y adoptar diversas estrategias en función del tipo de L1, de las necesidades de los aprendientes o de los contextos de enseñanza.

Es evidente que el fin último de la enseñanza de L2 es que un hablante sea capaz de comunicarse en la lengua que está aprendiendo. Este principio se puede generalizar para los pares de lenguas cuya afinidad no resulta tan clara. Sin embargo, en parejas lingüísticas de gran similitud –las lenguas afines–, la comunicación efectiva tiene lugar desde los inicios del proceso de aprendizaje, de ahí que se verifiquen diversas especificidades derivadas de este hecho, las cuales deben ser tenidas en cuenta a la hora de enfrentarse a la enseñanza o aprendizaje de la L2.

Como son muchos los autores que consideran que una metodología específica en lenguas afines es deudora en todo momento del AC, se considera necesario establecer una caracterización de esta teoría y describir cómo se materializa el modelo en el ámbito de la enseñanza de PLE-HE.

2.4.1. El Análisis Contrastivo

Se podría decir que comparar dos o más lenguas entre sí es una práctica casi tan antigua como el lenguaje humano. Sin embargo, como apunta Cuenca Flores (2001: 11), la dotación de unas bases teóricas a este ejercicio casi innato en el ser humano se remonta al siglo XIX. Dentro de la Lingüística Aplicada, la Lingüística Contrastiva es la disciplina que se encarga de contrastar dos o más lenguas con el fin de describir los puntos convergentes y divergentes entre ambos sistemas. Posteriormente, esta descripción de diferencias y similitudes pasa a aplicarse al ámbito de la Didáctica de L2.

Según la caracterización que realiza Santos Gargallo (2009: 30), la Lingüística Contrastiva presenta dos ramas, una de corte teórico, cuyo objetivo es contrastar dos o más lenguas, realizando nuevas aportaciones a la Lingüística en lo que a universales lingüísticos se refiere; y otra de corte práctico, que contrasta dos sistemas lingüísticos y analiza los efectos que las diferencias existentes entre ambos provocan en el aprendizaje de una L2. Esta base más descriptiva, según Cuenca Flores (2001: 14-15), permite descubrir estrategias comunes y similitudes en las lenguas, así como describir diferencias entre varios sistemas lingüísticos que, sin esa perspectiva contrastiva, no saldrían a la luz.

Los modelos de investigación con los que opera la Lingüística Contrastiva son el AC, el Análisis de Errores (en adelante, AE) y el Análisis de Interlengua. El primero de estos modelos, el AC, según Santos Gargallo (2009: 45), «se fundamenta en la comparación sincrónica de pares de lenguas, con implicaciones pedagógicas en la enseñanza de L2, y dicha comparación se verifica sobre la base de un modelo lingüístico determinado». El AC es, como su propio nombre indica, una herramienta de análisis, basada en el contraste entre dos (o más) lenguas, estableciendo similitudes y diferencias entre las estructuras lingüísticas para predecir las potenciales dificultades y mejorar el proceso de enseñanza de una L2. El AC predictivo surge a mediados del siglo XX en EE.UU, de la mano de Fries (1945) y, posteriormente, Lado (1957), sus principales teóricos, quienes defienden que la L1 y la L2 se deben comparar sistemáticamente, ya que solo así es posible predecir las dificultades a las que se va a enfrentar un aprendiente durante el proceso de adquisición de una L2. Según Lado (1957: 3-4), este ejercicio contrastivo resulta fundamental para poder predecir las potenciales fuentes de dificultades y recogerlas en los materiales didácticos que se llevan al aula. Así pues, el AC tiene una aplicación directa en la Didáctica de la L2 y su propósito final es mejorar los métodos y metodologías de aprendizaje, puesto que, según Arcos Pavón (2009: 107), los estudios contrastivos entre una L1 y una o varias L2 no se limitan a comparar sistemas lingüísticos, sino que al describir las semejanzas y diferencias entre dos lenguas proporcionan la base para concebir metodologías y elaborar materiales apoyados en estas descripciones.

Sin embargo, a medida que fueron proliferando las teorías sobre ASL, el AC de Lado empezó a ser objeto de diferentes críticas, sobre todo, a partir de los años setenta, cuando se verifican hipótesis formuladas bajo los principios del AC que no se llegan a comprobar. Autores como Dulay y Burt (1974) preconizan que los desvíos en las producciones no se pueden predecir, sino únicamente describir, y, para ello, se deben analizar las producciones reales de los aprendientes. Será Wardhaugh (1970, *apud* Santos Gargallo, 2009: 37-38) quien

reformule la teoría del AC y establezca una diferenciación entre versión fuerte y versión débil. El cuestionamiento del primer principio del AC da lugar a la versión débil, en contraposición con la versión fuerte, que defiende, por un lado, que es posible predecir y describir los errores a los que se enfrentará un aprendiente y, por otro, que la adquisición de una L2 viene determinada en su gran mayoría por la estructura de la L1. El objetivo de la versión fuerte es elaborar materiales didácticos, haciendo énfasis en la enseñanza de dificultades. Por el contrario, la versión débil nota las especiales dificultades, realiza un diagnóstico y explica los errores como resultado de la interferencia, pero siempre exigiendo un análisis de los desvíos cometidos. Surge así, en la década de los setenta, el AE, teoría que determina y clasifica las inadecuaciones lingüísticas que se producen durante el proceso de aprendizaje de una L2. Los primeros que sientan las bases teóricas del AE son Corder (1967) –será concretamente este autor el que incorpore el AE a la Lingüística Aplicada– y Selinker (1972), entendido como modelo complementario al AC. El AE, por lo tanto, nace como respuesta a las limitaciones del AC, aunque también como complemento a esta teoría. Sus postulados difieren de los del AC en que este modelo no se basa en la comparación *a priori* entre la L1 y la L2, sino en las producciones reales en la L2. Los errores no se predicen, sino que se analizan, permitiendo así establecer sus causas para poder aplicar estrategias didácticas. El AE traslada, consecuentemente, el punto de partida. La causa del error no se da por supuesto, sino que se verifica. Se pasa, pues, de un enfoque predictivo, apriorístico, basado en supuestos, defendido por el AC, a un enfoque empírico, basado en datos cuantitativos. Asimismo, estos autores determinan que la diferencia entre ambos sistemas no tiene por qué ser necesariamente una fuente de error y defienden que las diferencias entre la L1 y la L2 no siempre son causa de interferencias, ya que en los desvíos pueden confluír varios factores, como la metodología aplicada, las inadecuaciones en la práctica didáctica –cometidas por los propios docentes–, el contexto académico, los problemas de los aprendientes, la falta de implicación emocional hacia la cultura de la L2, el contraste entre las culturas de la L1 y la L2, entre otros.

Este modelo realiza notables contribuciones al campo de la ASL basadas en los desvíos de los aprendientes: (1) el error deja de tener una consideración negativa y se entiende como propio del proceso de aprendizaje; (2) el error es un reflejo de mecanismos de aprendizaje universales; (3) gracias a los errores analizados se pueden establecer las bases de la IL.

Por otro lado, a pesar de que durante años las teorías de la adquisición de L2 minimizaron la importancia de la influencia de la L1 sobre la L2, hoy en día, tras la aceptación del AE y

de la IL, según Galán Bobadilla (1996: 101), parece que se ha llegado a un punto de encuentro en la consideración de la incidencia de la L1 sobre el aprendizaje de la L2.

Por lo tanto, el AC y el AE no son modelos contrapuestos e irreconciliables. Tanto es así que hay corrientes que abogan por una combinación o complementación de ambos sistemas. Fisiak (1981: 1), por ejemplo, ve una solución en la combinación de ambas corrientes: el AC para predecir y el AE para verificar la predicción. Y aunque ambos modelos no son suficientes para solucionar los problemas de adquisición de una L2, pueden ofrecer pistas muy interesantes en lo que a implicaciones didácticas se refiere.

Así pues, la didáctica contrastiva parte de la base comparativa entre los dos sistemas lingüísticos que intervienen en el proceso de aprendizaje, la L1 y la L2. La L2 como objeto de aprendizaje y la L1 como lengua de partida que, en función de su proximidad o lejanía, influirá de una u otra forma. Santos Gargallo (2009: 59) afirma que, desde una perspectiva contrastiva, «la enseñanza de una segunda lengua (L2) [...] descansa en la presentación gradual de las estructuras de la lengua que se va a aprender, haciendo conscientes a los alumnos de las semejanzas y diferencias con las estructuras de su lengua nativa». Es decir, este tipo de enseñanza privilegia la presentación de los contenidos basada en el contraste entre ambos sistemas lingüísticos. Otros autores como Carroll (1963, *apud* Santos Gargallo, 2009: 59-60), defensor de la enseñanza contrastiva, apelan a la necesidad de atender a las «intrigas» a las que se van a enfrentar los aprendientes. Sin embargo, autores como Richards (1974, *apud* Santos Gargallo, 2009) consideran que este tipo de didáctica basada en el contraste puede provocar errores más que prevenirlos, ya que el AC no ofrece orientaciones didácticas concretas para ser aplicadas en el aula, aspecto que también ha sido objeto de diversas críticas.

A pesar de estos cuestionamientos, el AC realiza contribuciones muy valiosas para la Didáctica de L2. Por un lado, el enfoque contrastivo permite dotar al estudiante de herramientas que contribuyen a activar su conciencia de la diferencia y metalingüística y, por otro, como se ha referido líneas atrás, el AC permite comparar de forma sistemática las estructuras de la L1 y la L2 a todos los niveles, lo que, según Santos Gargallo (2009: 16-17), ayuda a los especialistas en el área a predecir cuál o cuáles serían las áreas de dificultad en el proceso de enseñanza de una L2, para poder concebir metodologías y elaborar materiales orientados a su tratamiento didáctico, con el fin de facilitar el aprendizaje de la L2. A continuación, se muestra un resumen de las aplicaciones pedagógicas del AC establecidas por James (1983: 141-157, *apud* Santos Gargallo, 2009: 63-65):

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
Predicción del error	Se identifican errores potenciales en el proceso de aprendizaje de la L2. A pesar de que se ha comprobado que no todos los errores se deben a la interferencia de la L1 con la L2, hay estudios que ofrecen datos de que el 50% de los errores se originan por las interferencias de la L1 en la L2.
Diagnóstico del error	Conocer la causa del error. Si es por interferencia o por alguna otra causa.
Evaluación	Construcción de pruebas de evaluación que midan la competencia del alumno. Se le objeta al AC que este tipo de pruebas funciona para estudiantes que comparten una L1, ya que cuando las L1 son heterogéneas, los resultados son diferentes.
Programación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección del material: el material se debe seleccionar en función de las estructuras divergentes entre ambas lenguas. 2. Gradación del material: las dificultades se gradúan.

Tabla 14. Aplicaciones pedagógicas del AC establecidas por James (1983: 141-157); basado en Santos Gargallo (2009: 63-65)

Así pues, como apunta Santos Gargallo (2009: 66), el rechazo del AC no significa ignorar su valor como un «punto de arranque de la glosodidáctica del aprendizaje». Además, gracias al AC, se cambia el objeto de la mirada en el proceso del aprendizaje de una L2: el docente cede su protagonismo al aprendiente. La autora (2009: 40) también añade que la gran aportación del AC es «una preocupación sincera por facilitar al alumnado el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera». Asimismo, autores como Fisiak (1981) y Selinker (1992, *apud* Santos Gargallo, 2009: 67) destacan el valor del AC argumentando que, además de predecir los errores, su interés radica en su «habilidad para definir las áreas potenciales de interferencia». Aunque la teoría del AC presenta deficiencias, no se deben despreciar sus aportaciones al campo de la Didáctica de L2, sobre todo si se tiene en cuenta que las limitaciones de este modelo han sido suficientemente descritas y mostradas sin tapujos. Además, no se puede pretender que un único modelo describa y establezca todas las dificultades que puedan surgir en el proceso de aprendizaje de una L2. Por lo tanto, el valor del AC reside en su capacidad de predecir algún tipo de dificultad que permita entender

mejor el proceso de aprendizaje y poder, así, incidir en la metodología, métodos, estrategias y materiales orientados a la enseñanza de esa L2. En este sentido, Santos Gargallo (2009: 63) señala que el modelo ha cumplido su cometido, puesto que, aunque no haya contribuido con nuevos materiales didácticos, las gramáticas contrastivas con base en el enfoque contrastivo han servido como punto de partida para modificar y adaptar las metodologías. A esta primera tarea filológica de contrastar sistemas lingüísticos, le debe seguir una labor manualística y una metodología docente que se pueda implementar en el aula.

2.4.2. El Análisis Contrastivo en la Didáctica de PLE-HE

Décadas después de la formulación de los principios del AC, son varios los teóricos que se destacan los beneficios del AC en la enseñanza de PLE-HE. Autoras como Ferreira (1995) Santos (1998), García Martín (2014) y Alonso Rey (2020a) defienden el recurso al AC como punto de partida y herramienta en la clase de PLE-HE:

-Ferreira (1995: 47) promueve el uso del AC en el contexto de enseñanza de PLE-HE, aunque no en el sentido predictivo de entender la interferencia de la L1 como causante de todos los errores, sino como instrumento para que los aprendientes tomen conciencia de la diferencia entre L1 y la L2.

-Santos (1998), situada en la versión débil de la hipótesis del AC, considera el AC una herramienta útil y un «punto de partida» para identificar potenciales problemas de los HE que aprenden portugués, debido a la afinidad lingüística entre la L1 y la L2. Como complemento al AC, el AE aplicado a las producciones, tanto orales como escritas, es una herramienta necesaria para poder establecer y describir las interferencias de la L1, el español, en la L2, el portugués. Asimismo, la autora señala la utilidad del AC a la hora de elaborar materiales didácticos.

-García Martín (2014: 405) sostiene que el AC es especialmente aplicable en la Didáctica de L2, ya que la L1 y la L2 comparten un gran volumen de estructuras. Esta autora parte de la base de que la semejanza entre dos lenguas próximas, en un contexto de aprendizaje de una LE, es siempre un aspecto positivo y estimulante para los aprendientes. En su opinión, el AC ayuda a descubrir diferencias entre las semejanzas (semánticas, sociolingüísticas y pragmáticas) que pueden romper ese *continuum* identitario entre ambos sistemas lingüísticos, ya que con frecuencia el español y el portugués se asumen como prácticamente idénticos.

Por lo tanto, gracias al AC, se evidencian las diferencias entre lenguas que, sin la descripción pormenorizada que mediante este enfoque se realiza, podrían quedar encubiertas. Según esta autora (2014: 403), el AC aplicado a lenguas afines, que con frecuencia han sufrido una evolución lingüística similar, sirve para cuestionar la semejanza preconcebida, de ahí el gran valor de una metodología contrastiva que privilegia la observación de «fenómenos específicos de diferenciación lingüística», más susceptibles de quedar ocultos. De hecho, en el ámbito del léxico, los estudios contrastivos han permitido sacar a la luz esas diferencias de funcionamiento entre lenguas que, sin la mirada que aporta el contraste lingüístico, quedarían encubiertas, como refiere Cuenca Flores (2001: 14-15):

Els estudis contrastius tenen tant un interès teòric o descriptiu com un interès aplicat. Des del punt de vista descriptiu, ens permeten descobrir estratègies comunes en la codificació lingüística entre diferents llengües, la qual cosa ens duu a comprovar l'existència de principis més generals que els aplicables a una llengua. Complementàriament, ens permeten descobrir diferències entre llengües i varietats d'una llengua, fins al punt que posen de manifest tret que, sense una anàlisi contrastiva, queden sovint encoberts.

-Alonso Rey (2020a: 30-31) entiende el AC «como herramienta de selección, presentación o como estrategia de aproximación a la lengua objeto (LO)», permitiendo comparar abierta y explícitamente ambos sistemas lingüísticos, al mostrar al aprendiente los elementos divergentes. Según esta autora (2011: 91), la Didáctica de PLE-HE está muy vinculada al AC en su versión débil, al mostrar las dificultades observadas en el proceso de aprendizaje sin tener en cuenta la predicción. En cuanto a los ámbitos de actuación del AC, la autora (2020a: 30) establece la selección de contenido y los procedimientos. Así, el docente, partiendo de un enfoque contrastivo entre ambas lenguas, debe seleccionar las diferencias lingüísticas, llevarlas al aula como materia de aprendizaje y dotarlas de procedimientos para su enseñanza:

Se trata de una forma de contraste que se traslada del docente, encargado de presentar los aspectos divergentes, al aprendiz, que debe percatarse de esa diferencia como paso previo a interiorizarla. Esta toma de conciencia remite en definitiva a un tratamiento estratégico de la divergencia, que llevaría al aprendiz a controlar el proceso de aprendizaje y uso, desarrollando la atención y la capacidad de detectar esas disimilitudes.

Asimismo, Alonso Rey (2020a: 30-31) sostiene que, a pesar de las limitaciones del AC, el elemento divergente resulta revelador al indicar en qué punto se debe reestructurar el sistema, es decir, «dónde se tienen que desarrollar nuevas formas, valores o asociaciones, en definitiva, aspectos sujetos a aprendizaje». De esta manera, los resultados obtenidos del AC pueden transformarse en objetivo de aprendizaje no porque necesariamente provoquen interferencias de la L1 con la L2, sino porque son elementos léxicos que forman parte de la L2, como es el caso de los equivalentes dobles. Dicho de otro modo, «los establecidos por contraste son conocimientos no disponibles para el aprendiz en los que debe ser instruido». Así, no se considera en el presente trabajo de investigación que los equivalentes dobles español-portugués requieran de visibilización porque sean una potencial fuente de interferencias entre la L1 y la L2, sino porque suponen una particularidad léxica del portugués en relación con el español.

En el presente estudio se pretende rescatar del AC el aporte del enfoque contrastivo entre la L1 y la L2, en este caso el español y portugués, como implemento sistemático en la enseñanza o aprendizaje de L2, con el fin de notar las similitudes e identificar las diferencias. No interesa aquí su carácter predictivo ni como modelo anticipador de potenciales problemas. Como ya ha sido referido, modelos de investigación posteriores a la teoría del AC, como el AE, han demostrado que no todos los errores producidos por los aprendientes son predecibles, puesto que no todos ellos vienen causados por la interferencia de la L1 en la L2. Sin embargo, partiendo de la premisa de que no todos los errores son interferencias, se puede determinar que algunos de ellos sí. La perspectiva contrastiva opera tanto en los aspectos convergentes entre ambas (o más) lenguas, como en los divergentes. Si bien es cierto que la proximidad entre ambas lenguas es un factor positivo, puesto que el intercambio comunicativo es factible en los primeros estadios del aprendizaje, es necesario dar especial atención a los aspectos divergentes, ya que el aprendiente está igualmente expuesto a las transferencias positivas y negativas.

El AC es un instrumento de gran validez pedagógica, ya que permite concebir y aplicar una metodología específica que tenga en cuenta las especificidades lingüísticas. En contextos de enseñanza de lenguas afines como el español y el portugués, es muy frecuente que los especialistas que se dedican a la enseñanza de PLE para HE tengan un nivel alto de desempeño lingüístico en ambas lenguas²⁰, de ahí que puedan asumir el recurso al AC en la programación, la selección de contenidos, preparación de materiales y actividades, y la implementación en el aula. Así, Sanz Juez (2007: 5) determina que «el cotejo mutuo de las

²⁰ Generalmente, en los contextos de enseñanza de PLE-HE, los docentes no nativos dominan ambas lenguas. Asimismo, la mayoría de docentes nativos de PLE tiene un dominio alto del español.

diferencias entre el español y el portugués marca un sistema de referencia obligada en el buen conocimiento de los dos idiomas».

En cuanto a los contenidos, la metodología que aquí se presenta recoge un repertorio léxico convergente en muchos puntos, pero con aspectos divergentes que responden a unas características concretas y que requieren una mirada y atención especiales, con el fin de proporcionar más recursos al aprendiente. Alonso Rey (2005: 31-32) plantea el uso del AC en el aula de PLE-HE como una «herramienta de planificación del programa», ya que ayuda a identificar contenidos potencialmente problemáticos para su enseñanza o aprendizaje, o que están ocultos para el aprendiente, y que deben ser considerados en el currículo. Posteriormente, la misma autora (2021: 188-189) señala que tanto la transferencia positiva como la negativa se relacionan con los contenidos de las competencias, que deben ser tenidas en cuenta en la planificación del programa. Y para tal cometido, hay que proporcionar al aprendiente recursos lingüísticos específicos de la L2 y actividades para la correcta sistematización de los contenidos presentados. El objetivo es evitar que se recurra frecuentemente a la L1 para transferir elementos léxicos, gramaticales, sintácticos, etc. a la L2. También destaca la autora (2021: 186) que el enfoque contrastivo no tiene que partir únicamente de las divergencias, ya que los aspectos convergentes deben estar presentes en el proceso de enseñanza de PLE-HE. Se preconiza, por tanto, un modelo que rechaza el AC clásico, el que parte de la L1 para construir la L2, y promulga la L2 como punto de partida y a partir de ella se seleccionan y describen los ya referidos puntos críticos. Alonso Rey (2020b: 104) define lo que es un «aspecto diferencial o punto crítico», ya señalado por Bateman (2017, *apud* Alonso Rey, 2021), entre ambos sistemas lingüísticos, es decir, un conjunto de formas o funciones relacionados entre los que se establece una red de asociaciones que forma parte de la IL del aprendiente. Los puntos críticos serían, por lo tanto, «aspectos puntuales divergentes (sea en el valor, sea en la forma o en las asociaciones establecidas) en una red de relaciones coincidente». De ahí la necesidad de fijar una base de elementos convergentes en ambas lenguas y, una vez fijada, establecer las divergencias, ya que la autora (2020b: 104) sostiene que «no se puede asegurar la eficacia de la instrucción de un aspecto divergente si la base de convergencia no está establecida». En este sentido, mediante la enseñanza de los equivalentes dobles español-portugués se muestra un grupo léxico basado en las divergencias, pero sin abandonar los elementos léxicos convergentes. Por otro lado, la autora (2005: 32) añade que, además de la identificación y descripción de estos elementos críticos, el especialista debe partir de la base del estatuto de falso principiante que es un HE que aprende PLE y seleccionar los contenidos «acorde a esta

especificidad de los alumnos para los que no resulta adecuada la selección tradicional». Así, el profesor de PLE-HE debe basar su práctica docente en los aspectos positivos de la semejanza entre el español y el portugués y aprovechar la herramienta didáctica que le brinda la gran afinidad lingüística que existe entre ambas lenguas. De hecho, para un hablante de español que aprende portugués resulta estimulante que la comunicación en la L2 se pueda dar en los primeros momentos del proceso del aprendizaje, gracias a una transferencia lingüística exitosa. Y para aprovechar ese estímulo en el proceso de aprendizaje, es necesario trabajar con una base de convergencias lingüísticas entre la L1 y la L2. Por lo tanto, no se pretende con el presente trabajo de investigación infundir a los hablantes de español que aprenden portugués la falsa creencia de que el proceso del aprendizaje de esta L2 está plagado de dificultades. El objetivo de este estudio es todo lo contrario, sobre la base de la similitud ir añadiendo las divergencias, esos «espejismos» –en palabras de Camorlinga (2010: 18)– que se presentan, debido a que el porcentaje de léxico coincidente entre ambas lenguas es muy alto. Autores como Simões y Kelm (1991, *apud* Alonso Rey, 2011) señalaban, hace décadas, la importancia de elaborar programas de enseñanza basados en los aspectos positivos, por un lado, y, por otro, seleccionar potenciales elementos problemáticos para ofrecer soluciones didácticas específicas, como es el caso. Sin embargo, con anterioridad, Teixeira-Leal (1977: 82) reclamaba el papel del profesor como encargado de anticipar y alertar a los aprendientes de esas dificultades, contribuyendo, de este modo, «a eliminar esa sensación de proximidad rayana en la identidad que alimenta el mito de la facilidad». Almeida Filho (1995) también señala que, debido al riesgo de conocimiento movedizo, es conveniente activar en el aprendiente el sentido de la diferenciación entre ambos sistemas lingüísticos, muchas veces aletargada por la inercia de la similitud. Para ello, los contenidos deben ser cuidadosamente seleccionados. En la fase de implementación pedagógica, Alonso Rey (2005: 33, 2015) destaca la importancia de «la conceptualización o presentación de contenidos» desde un enfoque contrastivo. Asimismo, la autora (2015) señala que el recurso al AC en la clase PLE-HE se encuentra en la presentación explícita de contenidos, en la comparación con la L1, y en las actividades didácticas orientadas a su sistematización. El método que aquí se presenta incluye estos usos del AC: los equivalentes dobles se presentan en contraste entre la L1 y la L2 y muchas de las actividades didácticas se basan en el enfoque contrastivo. Además, este enfoque contrastivo, aplicado a la presentación de un elemento establecido y descrito como divergente, contribuye a la activación de la conciencia metalingüística basada en las diferencias entre ambas lenguas, lo que hace que el aprendiente se autoperciba no como un

ente que simplemente se deja enseñar, sino como parte activa o protagonista del proceso de aprendizaje.

Una vez seleccionados los contenidos objeto de aprendizaje, el docente debe llevarlos al aula, y para ello, servirse de diferentes procedimientos. Alonso Rey (2020b: 104) divide los procedimientos de presentación de contenido en: exposición e inferencia, es decir, enseñanza explícita e implícita. Estudios sobre disponibilidad léxica confirman que la competencia léxica del aprendiente aumenta cuando el vocabulario se presenta de forma explícita y relacionado entre sí, como se presentan, por ejemplo, los equivalentes dobles. Asimismo, Alonso Rey (2020b) aboga por una presentación contextualizada de los diferentes elementos, así como por una metodología al servicio de fines comunicativos. También apela (2020b: 104-105) a la necesidad, ya reclamada por varios autores, de concebir actividades que activen la conciencia de la diferencia entre ambos sistemas lingüísticos y la conciencia metalingüística del aprendiente. Así, la autora se hace eco de diferentes estudios desarrollados por especialistas en la materia²¹, en los que se verifica que, en actividades de carácter productivo o como estrategia para el control de desvíos, algunos hablantes de español que aprenden portugués no explotan su conciencia metalingüística y acaban «guiándose más por un conocimiento implícito de la LO basado en una IL deficitaria que por un conocimiento explícito de su funcionamiento». Por lo tanto, estos aprendientes privilegian el recurso al conocimiento implícito que parte de una IL «deficitaria» sobre el explícito y la reflexión metalingüística. Para activar y desarrollar esa conciencia metalingüística, y sacar el máximo provecho en el ámbito de la enseñanza de PLE-HE, la autora (2020b: 104) apela a la necesidad de que el docente facilite recursos, metodologías y actividades didácticas que promuevan el aprendizaje contrastivo. Con ello se pretende que los procedimientos ayuden a que la influencia negativa de la L1 se minimice. El fin es, sin duda, mejorar la producción y que el aprendiente active su conciencia para estar, de esta manera, atento a las posibles desviaciones lingüísticas. Así, los docentes del ámbito de PLE-HE deben enseñar desde una perspectiva contrastiva, instruyendo a los aprendientes en los conocimientos que se establecen por contraste, ya que no están disponibles. Para ello, deben poner a disposición de los aprendientes esas divergencias mediante acciones didácticas adecuadas, metodologías o métodos. Así lo refiere Alonso Rey (2020b: 104):

²¹ Menciona los estudios de Carvalho, Freire y Silva (2010); Carvalho y Silva (2008) y Alonso Rey (2016).

Desde la perspectiva de la enseñanza, esto se traduce en que el profesor deberá proporcionar los recursos necesarios para ese contraste [...] y plantear actividades en que se explote ese conocimiento contrastivo estratégicamente, es decir, que ayude a optimizar el aprendizaje y uso de la lengua. En esas actividades se debe utilizar algún tipo de procedimiento en que la conciencia de la diferencia ayude a minimizar el impacto negativo del español. En otras palabras, actividades que recojan formas de usar ese conocimiento interlingüístico para mejorar la producción y sirvan de entrenamiento en la detección de formas desviadas.

En la misma línea, Higuera García (2017: 16-17) recoge las diversas habilidades del buen profesor de L2 del siglo XXI, entre las que se encuentra incentivar la autonomía del aprendiente, ya que la enseñanza explícita en contexto académico de un número limitado de unidades léxicas sería insuficiente en una situación comunicativa. Por lo tanto, el concepto de autonomía es fundamental en el proceso de aprendizaje de una L2. A través de la reflexión consciente y del contraste entre dos sistemas lingüísticos, en este caso afines, la adquisición de una lengua pasa de ser un proceso estático y simplemente receptivo a un proceso dinámico y reflexivo.

Aparicio Viñambres y García Martín (2018) también reflexionan sobre la urgencia de implementar el enfoque contrastivo en los materiales didácticos de PLE-HE con coherencia y eficacia, reivindicando así la necesidad de diseñar e implementar metodologías específicas en la enseñanza de lenguas próximas.

Estos procedimientos, extrapolables a otros pares de lenguas afines, se observan también en la dirección lingüística contraria (Español Lengua Extranjera para Lusohablantes). Así, Andrade Neta (2012) menciona el valor didáctico del elemento contrastivo entre la L1 (portugués) y la L2 (español), ya que puede ayudar a definir la metodología y las actividades didácticas implementadas en el aula de ELE para hablantes de portugués, al considerar las particularidades lingüísticas del español en contraste con el portugués.

A la luz de lo anteriormente expuesto, lo que se pretende con este trabajo de investigación es dar visibilidad a aquellos elementos léxicos que, sin la perspectiva del enfoque contrastivo, quedarían ocultos, como los equivalentes dobles español-portugués. Sin embargo, se rechaza la premisa de que la L1 sea un obstáculo, ya que su uso en el aula puede resultar beneficioso, sobre todo en un par de lenguas tan afines como el portugués y el español. Así, el enfoque contrastivo tradicional, si bien se centra de forma desequilibrada en la gramática dejando desatendidas otras áreas, es parcialmente aprovechable en la didáctica de PLE-HE. En definitiva, se ha utilizado el AC, para acotar, establecer y

describir elementos léxicos que suponen una especificidad en el proceso de enseñanza o aprendizaje de PLE-HE, sin recurrir a la complementación del AE²² para determinar la frecuencia de esos errores, ya que el objetivo es establecer los puntos que, en efecto, son divergentes y deben visibilizarse, no los errores que puedan provocar esas divergencias. Por lo tanto, a esta línea teórica se adhiere este trabajo de investigación, ya que la propuesta metodológica que se presenta se fundamenta en el AC, señalando las diferencias entre ambos sistemas, pero sin olvidar sus similitudes. Se plantea como una enseñanza explícita sobre los elementos convergentes y divergentes entre la L1 y la L2, favoreciendo la conciencia metalingüística y dando especial atención a la forma. Asimismo, sitúa al docente, conocedor de ambos sistemas lingüísticos, como puente entre la L1 y L2; y como un conector entre los fundamentos teóricos y la aplicación didáctica, al establecer los puntos comunes y las diferencias, y dotarlas de una dimensión metodológica.

Desde una perspectiva filológica, pero aplicada a la Didáctica de L2, Calvi (1998: 230) preconiza una «enseñanza contrastiva». Esta autora, especialista en la didáctica de lenguas afines en el ámbito del español para italo hablantes, cita el ejemplo del *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés²³, concebido como un manual de español para italianos, en el que el autor-protagonista se encarga de aclarar las dudas de sus interlocutores sobre la lengua española. Asimismo, Calvi (1998: 231) destaca que «el enfoque contrastivo tradicional tenía una base filológica y suponía la reflexión explícita del aprendiz». Concretamente en el ámbito de la enseñanza del léxico, según esta autora (1998: 233-234), cuando las lenguas son afines, necesita un enfoque contrastivo que se vertebra en:

1. La comparación de los sistemas lingüísticos, dejando patente sus «transparencias» y «opacidades».
2. La comprobación de la «percepción de distancia de parte del estudiante, sus procesos inferenciales, sus conocimientos lingüísticos previos tanto en la L1 como en otras lenguas extranjeras».
3. La necesidad de que en el aula se realice una reflexión explícita que tenga como objetivo aprovechar las similitudes e incidir en el léxico que puede llevar a confusiones.

²² Si bien no se ha utilizado el AE de forma exhaustiva y sistematizada, a lo largo de varios años de experiencia docente en el área de PLE-HE, se han ido recogiendo resultados fragmentarios en producciones orales y escritas.

²³ Al no haber sido consultada directamente la obra, no se ha incluido en las referencias bibliográficas. Para más información, véase Calvi, M. V. y Martinell Gifre, E. (2008). Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997), 227-240.

Sin embargo, Trovato (2013) muestra su parcial desacuerdo con quienes consideran que las lenguas afines facilitan el aprendizaje de una L2, basándose en que el proceso viene facilitado por el reconocimiento y asimilación de los diferentes rasgos lingüísticos que comparten. Este autor está convencido de que «la afinidad lingüística puede entrañar muchas dificultades, susceptibles de desembocar, a medio y largo plazo, en interferencias lingüísticas y fosilizaciones» que pueden ser difíciles de erradicar.

2.4.3. El Portugués Lengua Extranjera para Hablantes de Español

El interés por el aprendizaje de la lengua portuguesa por hablantes de español, tanto en un contexto de inmersión lingüística como de no inmersión, ha aumentado notablemente en los últimos años en la península Ibérica. Desde los años sesenta y setenta del siglo pasado, se han ido publicando una serie de trabajos centrados en las dificultades derivadas de las especificidades propias del aprendizaje del PLE para HE, como la aparente facilidad o el conocimiento movedizo. Muchos de ellos son de carácter descriptivo y los más numerosos son los que se centran en la importancia de los falsos amigos. Se pueden dividir en aportaciones de carácter más teórico y métodos de estudio u otro material complementario. Según Alonso Rey (2012: 27), el PLE-HE es «el área de conocimiento que abarca, en sentido amplio, aquellos estudios que tratan aspectos relacionados con la enseñanza del portugués como lengua extranjera en el caso específico de aprendientes hispanohablantes». Es decir, dentro del área de investigación del PLE, el PLE-HE se presentaría como una subárea. Sin embargo, esta autora (2012) señala la falta de estudios cuantitativos y la ausencia de bases teóricas en relación con, por un lado, la aplicación de modelos o teorías de ASL actualizadas explicativas y no solo descriptivas de los fenómenos de aprendizaje que se presentan más adelante y, por otro, la formulación de hipótesis en el campo de la ASL y orientadas al aprendizaje de PLE por HE, que deriven en predicciones y prueben las teorías.

Alonso Rey (2014b, 2017: 3545) propone 1995 como el año del nacimiento de esta área de investigación, puesto que, hasta la fecha, los estudios eran aislados y puntuales, sin una continuidad ni una voluntad clara de conocimiento interrelacionado que conformara una especialidad. Son varios los hitos bibliográficos en el área de PLE-HE que destaca la autora (2012, 2014b, 2017):

1. El punto de partida más importante para sentar las bases de esta área de investigación es, sin duda, el artículo de Almeida Filho (1995) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, cuya fecha de publicación se toma como inicio de esta especialidad. Se trata de una recopilación en la que convergen varios

especialistas en el área que, en palabras de Alonso Rey (2017: 3545), presentan el objetivo común de «desarrollar una agenda de investigación». En este artículo, Almeida Filho (1995: 16), además de sentar las bases teóricas para afianzar un área de estudio con una gran pujanza en la actualidad, ofrece nociones claves para el campo de la ASL, como la ya referida «facilidade enganosa».

2. La recopilación *Para acabar de vez com Tordesilhas*, coordinada por Feytor Pinto y Júdice (1998), se trata de una obra de carácter aglutinador que nace con el espíritu de continuar con la corriente teórica que preconiza una metodología específica en el área de PLE-HE. Son varios los autores que reclaman esta necesidad y así lo reflejan en este volumen. Llama especialmente la atención la afirmación de Mendes (1998: 94):

o ensino deve levar em conta a semelhança entre eles e considerar que o ensino do português por hispanofalantes e o ensino do espanhol para falantes do português não constitui propriamente ensino de língua estrangeira, ou melhor, encontra-se a meio caminho entre o ensino da língua materna e o ensino da língua estrangeira, exigindo portanto tratamento adequado.

La autora (2017: 3544) señala dos cuestiones fundamentales: por un lado, la enseñanza de PLE-HE presenta particularidades que determinan el proceso de aprendizaje de PLE-HE y, por otro, reclama un tratamiento adecuado para las mismas mediante la planificación de actividades y la aplicación de técnicas y estrategias adecuadas a las particularidades de los aprendientes. En su artículo, Mendes (1998: 95) también apela a la necesidad de investigar sobre estrategias de enseñanza de léxico portugués para hablantes de español haciendo un llamamiento para que la didáctica del PLE-HE dé cabida a la enseñanza del conjunto del léxico, tanto a las unidades que son idénticas o parecidas, como a las que son diferentes.

3. El artículo «Português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática», de Santos (1998), que se recoge en la obra de Santos y Cunha bajo el título general de *O ensino de português como L2 para grupos lingüísticos específicos*. Las autoras dedican este volumen al portugués como L2, en el que se cede un espacio a esta área emergente de investigación como, en palabras de Alonso Rey (2012: 10), un «área autónoma dentro del marco del PLE».

4. Ya en el siglo XXI, el artículo de Carvalho (2002) «Português para falantes de espanhol: um campo de pesquisa» termina por asentar las bases de este recorrido bibliográfico. En él la autora reclama la necesidad de aunar esfuerzos encaminados a teorizar sobre las especificidades del proceso de enseñanza de PLE-HE, que discurren paralelamente a la creación de materiales y estrategias didácticas.

Es necesario añadir a esta nómina, el volumen 12 de *Estudios Portugueses y Brasileños*, coordinado por Alonso Rey (2012), «Portugués para hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación», monográfico que recoge tanto trabajos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de PLE-HE, en los que se abordan cuestiones fonéticas, morfosintácticas y léxicas, entre otras, como propuestas metodológicas y didácticas concebidas sobre la base de la metodología específica en la clase PLE-HE. También la celebración de varios congresos en diferentes puntos geográficos en torno a esta temática viene a validar la enorme presencia de este campo de investigación ya no tan emergente²⁴.

Aparte de los hitos destacados por Alonso Rey, es larga la lista de autores que han llamado y llaman la atención sobre este hecho y reclaman la necesidad de una enseñanza específica de PLE-HE, contribuyendo con aportaciones de corte más teórico, unos, y de orientación didáctica, otros. A continuación, se ofrece una panorámica de diferentes autores que han abordado esta cuestión:

-Ulsh (1971). Uno de los primeros autores que aprovechó didácticamente la proximidad lingüística entre el portugués y el español fue el estadounidense Ulsh, quien diseñó, en la década de los setenta, un manual de portugués en su variante brasileña para anglófonos que ya tenían un buen dominio del español. En *From Spanish to Portuguese*, Ulsh (1971) basa su planteamiento didáctico en la ayuda que supondría para los aprendientes conocer la lengua española a la hora de aprender portugués. Eso sí, el autor (1971: vii) advierte a los usuarios de la *engañosa facilidad* entre ambas lenguas:

Since Spanish and Portuguese are so close, your first inclination is to assume that the transition from one to the other will be quite easy. But you cannot wholly accept this idea, because friends who have already made the transition have told you that your Spanish will

²⁴ Alonso Rey (2012) cita los diversos simposios SEPFE (Simposio sobre enseñanza de portugués para hablantes de español).

interfere with the Portuguese. They have warned you to expect considerable difficulty in keeping your Spanish out of your Portuguese.

Sin embargo, más adelante, Ulsh (1971: vii), consciente de que los beneficios que supone saber español para aprender portugués supera a las desventajas concluye que «you will soon see that you have much more going for you than against you».

-Almeida Filho (1995). En los países lusófonos, los primeros trabajos en torno a esta cuestión aparecen publicados en Brasil, a mediados de los noventa, en un momento de renovación en la enseñanza de PLE-HE. En esa época, Almeida Filho ya apuntaba a la necesidad de una «metodología específica» o «metodología portadora de especificidades» en el ámbito del PLE-HE.

-Teixeira-Leal (1977). En su artículo «The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class», esta autora señala la importancia del papel del docente en la clase de PLE-HE, ya que, al conocer ambos sistemas lingüísticos, puede anticiparse a las dificultades para alertar a los aprendientes.

-Ferreira (1997: 149). Defiende que los aprendientes HE de PLE necesitan un tipo de enfoque basado en ciertas especificidades.

-Carita (1998). Esta autora afirma que no se puede abordar la enseñanza de PLE-HE como si la L2 se enseña, por ejemplo, a anglófonos.

-Santos (1998: 49). En la misma línea, considera que la enseñanza de PLE-HE presenta unas características propias, que son diferentes a las características de la enseñanza del PLE para hablantes de otras lenguas maternas.

-Grannier y Carvalho (2001: 27). Apelan a la necesidad de un enfoque contrastivo entre el portugués (en este caso, variante brasileña) y el español, tanto en las metodologías como en los materiales didácticos.

-Carvalho (2002). Esta autora destaca los beneficios que la búsqueda de mecanismos y herramientas que atiendan a las especificidades de los HE en el proceso de aprendizaje de PLE puede tener en la Didáctica de PLE-HE. Asimismo, llama la atención sobre la

necesidad de elaborar actividades contextualizadas y de corte comunicativo, y de incidir en la corrección para prevenir la fosilización de la IL.

-Simões, Carvalho y Wiedemann (2004: 20). Estos autores hablan de «tratamiento especial» en el proceso de enseñanza de PLE-HE.

-Casteleiro y Reis (2007). Estos autores apelan a la necesidad de que el aprendiz abandone el portuñol o IL, y señalan como causa de la fosilización en la IL la proximidad lingüística que los lleva a fijar su atención en las similitudes y no tanto en las diferencias. De ahí que sea necesario considerar esas características propias a través de enfoques, metodologías y técnicas específicas.

-Vázquez Diéguez y Oliveira (2011: 263). Reclaman la necesidad de la elaboración de tratados de carácter contrastivo que recojan esas dificultades que se presentan en el aula PLE con relativa frecuencia.

En el ámbito peninsular, merecen mención aparte Eced Minguillón (1999) y Alonso Rey (2005, 2012, 2020b, 2021), dos de las autoras que más han tratado la cuestión de las especificidades. Para Alonso Rey (2012: 12), esta reflexión nace con la voluntad de sentar las bases teóricas del fenómeno en las áreas de ASL y Didáctica de L2, materializadas en una serie de propuestas didácticas en la clase PLE-HE, que han dado lugar a una renovación metodológica en este campo.

Eced Minguillón (1999). Según esta autora, las propuestas basadas en la metodología específica deberían evitar el paso a paso, es decir, las explicaciones desde el inicio del aprendizaje y la «focalización atenta y consciente sobre los aspectos que revelan una proximidad engañosa de ambas lenguas». Para ello, propone activar la conciencia del aprendiente mediante acciones pedagógicas orientadas a señalar las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos, siempre con la intención de alertarlo para evitar una posición acomodada en la IL. Asimismo, incide en la necesidad de elaborar un material específico que se ajuste a las necesidades de los hablantes de español, así como también apunta a futuras investigaciones que sitúen en un lugar de relieve a la lengua materna en la clase de L2, y a la traducción.

Esta autora (1999) enumera el conjunto de características propias o especificidades, tanto positivas como negativas, del proceso de enseñanza o aprendizaje de PLE-HE, entre las que destaca:

1. El hablante de español que se inicia en el aprendizaje de PLE lo hace como un falso principiante, ya que no parte de cero al disponer de una serie de recursos lingüísticos proporcionados por su L1, lo que no se verifica en el aprendizaje de otras L2 que no presentan tanta afinidad lingüística como el español y el portugués.
2. El progreso en el aprendizaje durante los primeros estadios es más rápido que en lenguas menos afines.
3. Como aspecto negativo, Eced Minguillón (1999: 1087) señala que el número de transferencias negativas entra la L1 y la L2 es mayor que las que se producen en el proceso de aprendizaje de otras L2 con más distancia lingüística. Sin embargo, destaca que el número de transferencias positivas también es mayor.

Por su parte, Alonso Rey (2011: 48-71) presenta una pormenorizada taxonomía de las especificidades del PLE-HE. En ella diferencia:

- a) Las especificidades propias del proceso de aprendizaje; que a su vez se dividen en:
 1. Aquellas que pertenecen al plano lingüístico. El hablante de español aprendiente de PLE es un falso principiante debido a que la IL se construye tempranamente ayudada por la L1; se caracteriza por una inteligibilidad y una capacidad comunicativa altas en la L2 en los primeros momentos del aprendizaje. Asimismo, la velocidad del aprendizaje es mayor. Como aspectos negativos, la autora señala el conocimiento movedizo, las transferencias negativas o interferencias y la fosilización.
Dentro de la dimensión lingüística, la autora (2015: 136-38; 2017: 136-137) distingue un plano estático, es decir, un plano relacionado con un estadio concreto de la IL; y un plano dinámico, relacionado con la progresión o desarrollo en el aprendizaje.
 2. Aquellas que pertenecen al plano psicológico. Según Alonso Rey (2011: 63-64), no hay una sistematización sobre estas especificidades ni una verificación empírica solvente que las avale, sino que se basan en la observación docente.

Entre los aspectos positivos destaca: la seguridad y la confianza, la alta motivación y el bajo nivel de ansiedad. Y entre los negativos, la facilidad engañosa.

b) Las propias del proceso de enseñanza: la autora (2011: 69) se refiere a la «inadecuación de los materiales y programas para este tipo de aprendices» y a la escasez de los mismos²⁵, y a los grupos de aprendientes lingüísticamente heterogéneos.

En una obra posterior, Alonso Rey (2021) se refiere a «aspectos facilitadores» y «aspectos problemáticos» dentro del proceso de enseñanza o aprendizaje de PLE-HE. A continuación, se presentan resumidos en la siguiente tabla:

PROCESO	ASPECTOS FACILITADORES	ASPECTOS PROBLEMÁTICOS
Comprensión	Capacidad alta de comprensión	Falta de percepción de aspectos diferenciales entre las dos lenguas
Construcción del conocimiento	Transferencia positiva de elementos semejantes en las dos lenguas	Transferencia negativa de elementos divergentes en las dos lenguas
Producción	Capacidad de producción alta	Interferencias del español en la producción
Desarrollo del aprendizaje	Progreso rápido en los estadios iniciales	Fosilización o ralentización precoz en el progreso

Tabla 15. Aspectos facilitadores y problemáticos en el aprendizaje de PLE-HE; adaptado de Alonso Rey (2021: 185)

Como se puede observar en la tabla anterior, la capacidad de producción es alta, aunque lleva aparejada una serie de interferencias. La transferencia positiva de la L1 (español) a la L2 (portugués) es la que facilita esta capacidad de producción alta en los primeros estadios del aprendizaje, y está íntimamente relacionada con la progresión rápida del plano dinámico. Esta rapidez en el aprendizaje se observa sobre todo en los primeros estadios, si

²⁵ En la última década, ha proliferado la creación de material específico de PLE-HE.

se comparan con los nativos de otras lenguas, incluso con hablantes de otras lenguas románicas.

Estos aspectos de la enseñanza de PLE-HE que requieren una mirada especial, tanto didáctica como metodológica, han provocado una creciente demanda de una metodología específica, que se adapte a las especificidades que presentan los hablantes de español a la hora de aprender portugués, que difieren de las particularidades que pueden presentar nativos de otras lenguas maternas.

Así, Alonso Rey (2020b: 101) distingue dos grandes grupos en cuanto a la metodología PLE-HE: contenidos y procedimientos. En cuanto a los contenidos, la autora (2005: 32-33) incide en la necesidad de seleccionar los temas dependiendo de las especificidades, rechazando así la selección habitual. Por un lado, Alonso Rey (2020b: 101) señala que los contenidos específicos de esta metodología deben ser los puntos divergentes entre ambas lenguas, que salen a la luz gracias al AC. Así, el AC, al detectar o predecir los aspectos problemáticos –que deben ser avalados por el AE–, facilita la selección de los contenidos. Alonso Rey (2020a: 30) también señala que el AC puede utilizarse para presentar contenidos basándose en el contraste con la L1, o bien para seleccionar esos contenidos, centrándose en los rasgos «diferenciales» entre ambas lenguas. Por otro lado, los procedimientos también contemplan las habilidades estratégicas y específicas para el aprendizaje de PLE-HE que los aprendientes deben desarrollar, como «la conciencia de la diferencia o la conciencia metalingüística».

Fries (1945) ya había mencionado que los materiales más eficaces son los que parten de la descripción científica de la lengua objeto de estudio y se compara de forma detallada con una descripción de la lengua materna del aprendiente. Asimismo, el MCER (2002) recomienda que se propongan programas de investigación y desarrollo que introduzcan materiales más adecuados y adaptados a las necesidades específicas de los aprendientes. Con base en las recomendaciones MCER (2002) y en la pujante necesidad de la presencia de materiales que aborden la enseñanza de PLE-HE desde un enfoque metodológico basado en las especificidades, las publicaciones en este ámbito, tanto en la vertiente didáctica como el área de ASL, han aumentado exponencialmente. Estos métodos, sin embargo, son deudores de trabajos anteriores, menos sistematizados y más fragmentarios, pero que marcaron el camino y fomentaron que la enseñanza de lenguas próximas como el portugués y el español se articulara, al menos parcialmente, desde la perspectiva de una metodología específica²⁶. Así, las respuestas metodológicas y didácticas a la necesidad de

²⁶ En el capítulo 4, se ofrece una panorámica de los métodos de PLE-HE publicados en el ámbito peninsular.

abordar la enseñanza de PLE-HE y de ELE para lusohablantes desde un punto de vista contrastivo ya vienen de antiguo. Según Ponce de León (2020: 915), desde el siglo XVI hasta ya avanzado el XIX²⁷, época en que las lenguas portuguesa y española empiezan a ser analizadas en diferentes tipos de materiales orientados a la enseñanza de LE, se realizan algunas incursiones en este ámbito, aunque de forma aislada y sin sistematización metodológica. Cabe mencionar que, hasta ese momento, el diccionario era la única herramienta bibliográfica de corte contrastivo en la que se apoyaba la enseñanza de una lengua extranjera. A partir del siglo XVI, con la formación de las naciones europeas, los diccionarios pasan a ser un elemento esencial en la enseñanza de lenguas. Dentro de la tradición europea, este recurso bibliográfico nace con la voluntad de apoyar el estudio del latín, especialmente cuando esta lengua deja de ser lengua común a varias naciones, tras el Concilio de Tours, en 1060, con aplicación directa en el lenguaje litúrgico. La revolución carolingia preconiza una adaptación de los textos escritos al nuevo mapa lingüístico de Europa. Así, los diccionarios se entienden como material de apoyo para estudiar el latín. Con el paso del tiempo, el diccionario pierde parte del carácter original y se acaba convirtiendo en un libro de consulta esencial y, hasta el surgimiento de la Enciclopedia en el siglo XIX, es una de las grandes fuentes informativas de la humanidad letrada.

A continuación, se ofrece una breve panorámica cronológica de los métodos²⁸ que se sirven de un enfoque contrastivo²⁹ entre las lenguas portuguesa y española, recogidos por Ponce de León (2020: 914-915):

-*De institutione grammatica libri tres* (1572), publicado en Lisboa, del jesuita Manuel Álvares. Se trata de un manual de portugués dirigido a hispanohablantes.

-*Ortographia da lingoa portuguesa: obra util & necessaria assi pera bem screuer a lingoa Hespanhol como a Latina* (1576), de Duarte Nunes de Leão.

-*Porta de linguas* (1623), publicado en Lisboa, de Amaro de Roboredo, autor que trabaja sobre otro texto de traducción latín-español y le añade la traducción en portugués, creando así un glosario que podría favorecer el aprendizaje de español a portugueses.

²⁷ Todo este apartado está basado en Ponce de León (2020), mayoritariamente, y Vázquez Diéguez (2011).

²⁸ Al no haber sido consultadas directamente las obras que se ofrecen en esta lista, no se han incluido en las referencias bibliográficas. Para más información, véase Ponce de León (2020). Materiales para la enseñanza del portugués en España y del español en Portugal: contextos de aparición y divulgación. En *Orillas: revista d'ispanística*, 9, 913-928.

²⁹ Únicamente se han considerado métodos y materiales concebidos desde una perspectiva contrastiva y no diccionarios bilingües, salvo la mención a dos léxicos. Para más información sobre la lexicografía bilingüe español-portugués y portugués-español, véase Vázquez Diéguez (2011). Contribuição para a história da lexicografía bilingue entre as línguas espanhola e portuguesa. En Verdelho, T. y Silvestre, J. P. (eds.). *Lexicografia Bilingue. A tradição dicionarística Português*. Lisboa-Aveiro: Línguas Modernas. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa-Universidade de Aveiro, 82-102.

-Vázquez Diéguez (2006: 82-83) menciona la que se considera la primera obra «autóctona» portuguesa orientada a aprendientes españoles, la *Prosodia in vocabularium trilingue, Latinum, Lusitanicum Hispanicum*, de Bento Pereira, publicada en 1634.

-*Dictionarium trilingue (latín-español-portugués)* (1621). Publicado en Lisboa, se trata de la primera obra multilingüe publicada en lengua portuguesa.

-El *Methodo breve, y facil para entender Castellanos la lengua portuguesa* (1721) es un tratado preliminar incluido en el *Diccionario Castellano y Portugués*, publicado en Lisboa por Rafael Bluteau (1638-1734).

-A mediados del siglo XIX, se publica la *Grammatica hespanhola para uso dos portuguezes*, de Nicolau António Peixoto, un manual de español para portugueses.

-*Léxico Castellano-Portugués de las voces más usuales en la conversacion familiar* (1869), de Carlos Barroso y Macedo, publicado en Lisboa.

-*Lexicon Portuguez-Castelhano das palavras mais usadas na conversação* (1870), también publicado en Lisboa. Vázquez Diéguez (2011: 88) lo menciona como el primer diccionario en la historia de la lexicografía bilingüe de la dirección portugués-español.

-En la dirección contraria destaca el *Método de Abn. Primero y segundo curso de portugués con la clave de temas*, de Francisco de Paula Hidalgo, publicado en el último cuarto del siglo XIX.

Ya en el siglo XX, no será hasta la segunda mitad cuando se produzca una renovación manualística que tiene como obra de referencia la *Gramática Portuguesa* de Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1949), una gramática con enfoque contrastivo, que recoge cuestiones morfosintácticas. Tras la primera edición, fue objeto de varias reediciones y ampliaciones posteriores (1961, 1971 y 1987). Uno de los objetivos de tan vasta obra es, según matizan las propias autoras en el prólogo (1971: 10), acabar «con la creencia común –sobre todo entre los españoles– de que la portuguesa es lengua de fácil adquisición» al mostrar, desde una perspectiva contrastiva las divergencias (y convergencias) morfosintácticas entre ambos sistemas lingüísticos.

Publicada en 1971 la obra de Ulsh (1971), *From Spanish to Portuguese*, nace con el fin de ayudar a los aprendientes de portugués que ya dominan el español, poniendo en contraste ambas lenguas y destacando las reglas y estructuras similares y divergentes con el fin de facilitar el aprendizaje.

Marrone (1999), a las puertas del siglo XXI, publica la obra *Português-Espanhol. Aspectos Comparativos*³⁰. Le siguen las obras de Aparecida Duarte (1999), *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*, manual centrado en las dificultades que un hablante de portugués

³⁰ Para más información sobre esta obra, véase el capítulo 1.

puede encontrar en la lengua española, incidiendo especialmente en aquellos elementos divergentes. Los aspectos esenciales de la gramática del español se presentan en continuo contraste con la lengua portuguesa. Uno de sus objetivos es dotar a los estudiantes de una conciencia lingüística que active el aprendizaje reflexivo y la perspectiva contrastiva para poder así superar esas dificultades derivadas de la afinidad lingüística entre la L1 y la L2; la obra de Briones (2001), *Dificultades del portugués para hispanohablantes de nivel avanzado: estudio contrastivo*; y la de Fanjul y González (2014)³¹, *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*, entre otras.

Sin embargo, a pesar de que en los últimos años, la enseñanza de PLE para HE es un área de creciente interés, dada la proliferación de literatura vertida en torno a esta cuestión y de métodos y manuales orientados a recoger las especificidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de este par de lenguas, es necesario seguir llamando la atención sobre la necesidad de que los métodos y metodologías se adapten a las especificidades propias del proceso de enseñanza de PLE-HE, activando la conciencia lingüística de los aprendientes y llamando la atención sobre las divergencias.

³¹ Recopilación de artículos con perspectiva contrastiva aplicable a la enseñanza de español en Brasil o de portugués en su variante brasileña en países hispanohablantes.

CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO

3.1. El léxico

3.1.1. Introducción

El léxico es la parte de la lengua que más capacidad tiene para relacionar a los hablantes con el mundo que los rodea. En palabras de Gómez Molina (1997), el léxico «es el componente lingüístico que mejor traba el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa de un hablante». Así, en un acto de comunicación, el elemento fundamental para designar las realidades que se pretenden nombrar son las palabras. Sin las palabras, la comunicación resultaría inviable. Como apunta Baralo Ottonello (2005b: 32), si estos elementos lingüísticos nos faltan, «sentimos una barrera de comunicación que solo es franqueable si aplicamos estrategias compensatorias para sustituir las palabras». No en vano, Lewis (1993: vi-vii), en su *Lexical Approach*, matiza que la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada, de ahí que, en el proceso de enseñanza de una lengua, se tenga que dedicar más tiempo al componente léxico que al gramatical, ya que, según este autor (1993), la lengua es un conjunto de piezas léxicas a cuyo servicio están las estructuras gramaticales. En la misma línea, Villalba y Silvestre (2017: 9) sitúan el léxico en el centro de la competencia comunicativa y lo definen como «uma espécie de cérebro no corpo das línguas que concentra e armazena a informação que os restantes sistemas, solidariamente, transformam em vida».

Las unidades léxicas son las que forman el conjunto denominado léxico. Sin embargo, el término *léxico* ofrece diferentes acepciones. Según Vilela (1979: 9), puede denotar tres realidades diferentes: en primer lugar, como sinónimo de diccionario, en su sentido más amplio, es decir, diccionario como conjunto de las palabras de una lengua, su inventario; en segundo lugar, remite a la competencia léxica del hablante; y, en tercer lugar, designa el conjunto de unidades léxicas de una lengua.

Iriarte Sanromán (2001: 57) relaciona la dicotomía entre léxico y gramática —entendiendo la gramática³², según la definición recogida en el DLE (2014), como la «parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua, así como la forma en que estos se organizan y se combinan»—, con la dicotomía entre diccionario y gramática, entendida esta como tratado o manual (de gramática). Por lo tanto, el diccionario sería al léxico lo que la gramática a la lengua.

³² Real Academia Española. «Enseñar». *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de febrero de 2021, de <https://dle.rae.es/gramática?m=form>

Otra autora que se ha hecho eco de esta diversidad definatoria de léxico es Basilio (2011), quien puntualiza que la lengua es un sistema de comunicación y clasificación. Así, el léxico está íntimamente vinculado a esa doble función de la lengua; por un lado, es un repositorio de palabras clasificadas morfológicamente y, por otro, ofrece al hablante las piezas léxicas que designan las realidades y que le permiten comunicarse. Villalba y Silvestre (2017: 1) entienden el léxico como un fenómeno lingüístico complejo, marcado por la capacidad polisémica de las unidades léxicas que permite ser abordado desde diferentes perspectivas. Estos autores (2017: 2-4) también lo definen como una entidad abstracta que se obtiene por acumulación y que puede denotar diferentes realidades, puede contemplar o no la oralidad, los registros lingüísticos altos o las delimitaciones temporales de la unidad léxica. Asimismo, Villalba y Silvestre (2017: 8) destacan que la principal diferencia entre el léxico y otros componentes lingüísticos como la sintaxis, la semántica, la fonología y la morfología radica en que la información que transmite no es derivable.

En las fuentes lexicográficas de más uso, también se encuentran diferentes definiciones del término *léxico*³³. El DLE (2014) lo define como el «vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.». El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008)³⁴ lo recoge como el «conjunto de *unidades léxicas* de una lengua» y las divide entre palabras o unidades léxicas simples y las formaciones léxicas unitarias compuestas de dos o más palabras, también llamadas unidades léxicas pluriverbales o complejas. Asimismo, el DLE (2014) añade que los términos *vocabulario* y *léxico* son sinónimos en disciplinas como la Didáctica de L2, aunque hay otras que los diferencian. El *Diccionario de uso del español* de Moliner Ruiz (2008) lo define como una «serie ordenada alfabéticamente de palabras, giros, etc. de una lengua», es decir, un sinónimo de *diccionario*; también como el «conjunto de palabras de una lengua, de una región y de una materia», y como el «conjunto de palabras y expresiones usadas habitualmente por una persona», es decir, como sinónimo de *vocabulario*.

Puesto que una unidad léxica puede ofrecer informaciones de diversa naturaleza, como el número, el género, la etimología, el contexto, las posibilidades combinatorias, los términos afines, etc., existen diferentes tipos de diccionarios. Baralo Ottonello (2005a: 5-6) distingue entre los tradicionales, como el DLE (2014), en el que aparece la definición o definiciones, la categoría gramatical y el origen etimológico y los diccionarios de sinónimos y antónimos,

³³ Real Academia Española. «Léxico». *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de febrero de 2021, de <https://dle.rae.es/léxico?m=form>

³⁴ Cervantes, Centro Virtual. «Vocabulario». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 21 de marzo de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm

entre otros. En el caso del español, se puede añadir aquellos que recogen las palabras en sus contextos de uso, como el CLAVE (2002), o el REDES, editado por Bosque (2006), centrado en las restricciones de uso y las posibilidades combinatorias de las unidades léxicas. En el caso del portugués, destaca el *Dicionário de Combinatórias do Português*³⁵ (1997), un repertorio de las asociaciones léxicas de uso más frecuente, basado en un corpus extraído del Corpus de Referência do Português Contemporâneo del CLUL. A pesar de que la palabra gráfica es la unidad léxica por excelencia, a lo largo de este trabajo de investigación se utilizará mayoritariamente la terminología *unidad léxica*, por ser este un término de mayor amplitud conceptual, al incluir palabras, expresiones idiomáticas, unidades lexicalizadas y modismos, entre otros. Sin embargo, por razones de estilo, también se utilizará el término *palabra* como sinónimo de *unidad léxica*.

Dejando a un lado las diferentes definiciones del léxico, a continuación, se ofrece una descripción de los conceptos que engloba el léxico de un sistema lingüístico y que se utilizarán a lo largo de este trabajo de investigación.

Léxico básico/general: son aquellas unidades léxicas más frecuentes en los actos de habla relacionados con las acciones cotidianas. Según Cervera Mata (2012: 141), es «el que está a disposición de todos los individuos».

Léxico específico: a este grupo pertenecen las unidades léxicas que designan realidades del ámbito de las ciencias, técnicas o mundo profesional.

Léxico fundamental: según López Morales (1995-1996: 254), está conformado por el léxico básico y el vocabulario o, en palabras de Cervera Mata (2012: 141), por el «léxico general y el léxico disponible».

Léxico frecuente: es un concepto estadístico que Pastora Herrero (1990: 62) define como el número de casos en que se repite un vocablo. La frecuencia determina qué unidades léxicas son utilizadas por los hablantes y qué palabras son comunes a los idiolectos de una lengua. Sin embargo, en las listas de frecuencias, las unidades léxicas más recurrentes son las palabras gramaticales, por su bajo número y elevada capacidad combinatoria y no tanto aquellas unidades que designan realidades. Así, Michéa (1953, *apud* Bartol Hernández, 2010: 88) introduce la dicotomía entre las palabras *temáticas*, que no suelen aparecer en los listados de frecuencia, y las *atemáticas*, las más frecuentes en el proceso de comunicación. Y esas palabras solo pueden ser captadas si en los estudios se propicia su aparición.

Léxico disponible: es aquel léxico que se encuentra en el lexicón mental del hablante y se recupera en el discurso cuando se estimula. López Morales (1992: 13) advierte que la

³⁵ <https://www.clul.ulisboa.pt/projeto/dcp-dicionario-de-combinatorias-do-portugues>

diferencia entre frecuencia y disponibilidad radica en el tipo de palabras y su función comunicativa. Mientras las palabras con más frecuencia de uso, basado en el número de apariciones en el discurso, suelen ser las palabras gramaticales, el léxico disponible solo se activa si el contexto comunicativo lo requiere. Por ejemplo, en los vocabularios básicos, uno de los criterios para seleccionar las unidades léxicas es la frecuencia. Sin embargo, este criterio, según Fajardo Aguirre (1991: 217) está sujeto a variabilidad debido a diversos factores: los diferentes métodos de estadística léxica utilizados; las diversas tipologías de textos que se usan para extraer la frecuencia de un término; la selección subjetiva que realiza la persona que elabora el vocabulario básico, etc. Por otro lado, apunta el mismo autor (1991: 218), los vocabularios básicos se estructuran por criterios cuantitativos, lo cual entorpece la labor didáctica. Más adelante, empiezan a tenerse en cuenta criterios cualitativos en su elaboración. Así lo apunta Fajardo Aguirre (1991: 218):

se introducen así palabras que, sin ser necesariamente las más frecuentes, pueden aparecer en numerosos textos y contextos, es decir, se introduce el concepto de dispersión léxica y se considera junto al vocabulario fundamental el vocabulario disponible, para cuya selección se toman en cuenta además aspectos como su uso familiar, su valor pedagógico, etc.

Riqueza léxica: este parámetro no mide el léxico disponible, sino la capacidad que tiene el hablante de servirse de un amplio repertorio de términos en el acto de comunicación.

Control léxico: es la capacidad del hablante para seleccionar la unidad léxica de su lexicón mental que es adecuada al contexto a la situación, al interlocutor, etc.

3.1.2. El lexicón mental

La materialización del léxico en las producciones orales o escritas del hablante es lo que se conoce como *lexicón mental*. El DLE (2014) lo define como el «conocimiento léxico que un hablante posee sobre una lengua»³⁶. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) ofrece una definición más detallada: «conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar

³⁶ Real Academia Española. «Lexicón». *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de febrero de 2021, de <https://dle.rae.es/lexicón?m=form>

unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras»³⁷.

Autores como Cervero Chamarro y Pichardo Castro (2000) definen el lexicón como las unidades léxicas almacenadas por el hablante, que puede reconocer y utilizar en un acto de comunicación. Por lo tanto, no se debe entender como un mero repositorio de unidades léxicas, sino como un «almacén» –rescatando la imagen de Higuera García (2009: 16)– en el que los hablantes organizan, según esta autora (2009: 111), «ese léxico de alguna manera que les permita almacenarlo y recuperarlo con efectividad y rapidez». Es, por lo tanto, un sistema de asociaciones de diferentes naturalezas. Para otros autores, como López Morales (1992), el lexicón es la «organización del depósito léxico internalizado» o, para Lahuerta y Pujol, (1996: 121), es una especie de repositorio en la mente del hablante donde se almacenan las unidades léxicas. Por su parte, Baralo Ottonello (2001: 26) lo define como «la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación». A diferencia del léxico, que es solo una lista de palabras, el lexicón es cognitivo, de ahí que se califique de «mental». Gracias a la existencia del lexicón se puede entender la comprensión, creación y producción de nuevas palabras con las que el hablante no ha tenido contacto previo.

Lahuerta y Pujol (1996) destacan las siguientes características del lexicón:

1. Se trata de una red con asociaciones de diferentes naturalezas lingüísticas.
2. El número de asociaciones de las unidades léxicas es variable.
3. Estas asociaciones tienen una doble naturaleza: unas son subjetivas y otras vienen determinadas por el sistema lingüístico.
4. En el lexicón se prioriza la relación entre las palabras sobre su localización en el «almacén».

Asimismo, el *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) señala cinco características del lexicón mental tanto de hablantes nativos como de hablantes no nativos:

1. Es un almacén organizado que facilita el reconocimiento y la recuperación de las unidades léxicas de forma rápida.
2. Las unidades léxicas establecen asociaciones de diversas naturalezas: fónicas, gráficas, morfológicas, semánticas, discursivas, etc.
3. Entran en juego tanto el componente lingüístico (objetivo) como el extralingüístico (subjetivo).

³⁷ Cervantes, Centro Virtual. «Lexicón». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 21 de marzo de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm

4. Incorporar una unidad léxica al lexicón mental no significa que esa unidad léxica se conozca a todos los niveles.
5. El conocimiento sobre una unidad léxica es ampliable a medida que el hablante la va usando.

El léxico es un conjunto de unidades dinámicas, ya que para designar las nuevas realidades que llegan a la lengua, se necesitan nuevas unidades léxicas, que son incorporadas a través de los mecanismos de formación de palabras y la adopción de neologismos, entre otros. En cuanto al proceso de incorporación de una palabra nueva al lexicón mental, Baralo Ottonello (1997: 59) señala una serie de pasos que son necesarios: el hablante debe establecer un primer contacto con la palabra, guardarla en la memoria, ordenarla y establecer conexiones con otras unidades léxicas. Todo ello es un proceso de una gran complejidad cognitiva, ya que la información que se incorpora es de diversa naturaleza: fónica, gráfica, semántica, sintáctica, morfológica, pragmática, etc.

Del lexicón mental forman parte aquellas unidades léxicas que el hablante es capaz de reconocer en contextos de comprensión, tanto oral como escrita, o utilizar en contextos de expresión, tanto oral como escrita. Es, por lo tanto, el léxico de cada hablante y depende de la experiencia lingüística personal. Mientras que el vocabulario es común a una colectividad de hablantes y aparece en gran parte recogido en los diccionarios.

No se puede hablar de lexicón mental sin aludir al léxico receptivo, también denominado pasivo, y al productivo, también denominado activo. El léxico receptivo es aquel que los aprendientes interpretan, es decir, reciben, comprenden; y el productivo es aquel que son capaces de producir. Estrechamente relacionado con estos conceptos, Nation (2001) diferencia entre conocimiento receptivo y conocimiento productivo. En cuanto al léxico receptivo, que supera en número al productivo, cabe mencionar que solo una parte pertenece al lexicón mental, ya que la restante, la que se puede conocer mediante el uso de la inferencia, no formaría parte en un primer momento del lexicón. Por el contrario, la totalidad del léxico productivo sí pertenece al lexicón, puesto que, para utilizarlo en cualquier acto de producción lingüística, ya sea oral o escrita, el aprendiente debe ir a buscarlo a ese repositorio donde ya se encuentra almacenado a largo plazo.

Teniendo en cuenta las características del lexicón apuntadas líneas arriba por Lahuerta y Pujol (1996), desde el punto de vista de la Psicolingüística y de la Lingüística Aplicada, conocer los entresijos del funcionamiento del lexicón es una herramienta muy valiosa, sobre todo para la Didáctica de L2. Si se fomenta el aprendizaje de léxico de una L2

mediante las asociaciones entre palabras, el proceso se facilita, pues siempre resulta más sencillo incorporar nuevos conocimientos si se establecen relaciones con los ya existentes.

En cuanto a la incidencia del lexicón mental del hablante de L1 en el proceso de aprendizaje de una L2, las hipótesis son muy diversas. Santos Palmou (2017: 19-20), en su tesis doctoral sobre el vocabulario fundamental en español, menciona:

-Teorías que sostienen que la L1 y la L2 comparten un mismo lexicón.

-Teorías que defienden que la L1 y la L2 no comparten un mismo lexicón.

Weinreich (1953, *apud* Santos Palmou, 2017: 19-20), ya en la década de los cincuenta, señalaba tres modelos de almacenamiento de las unidades léxicas: el coordinado (la L1 y la L2 tienen lexicones independientes); el compuesto (un mismo sistema conceptual que se bifurca en dos lexicones, uno para la L1 y otro para la L2); y el subordinado (un mismo sistema conceptual, dos lexicones, pero la información se establece a partir de la L1). Posteriormente se amplió la taxonomía de Weinreich (1953, *apud* Santos Palmou, 2017: 19-20) con el modelo de representación mixta, que defiende la idea de la existencia de dos lexicones y un mismo sistema conceptual. La diferencia respecto al sistema subordinado radica en que, además de que el acceso a la información léxica de la L2 viene determinado por la L1, en ocasiones la información se recupera directamente del lexicón de la L2, sin servirse de la L1.

Por otro lado, existen estudios llevados a cabo durante la década de los ochenta, entre los que destacan el de Laufer (1989), que determinan que la organización del lexicón en la L1 se basa en criterios semánticos, mientras en la L2, en criterios fonológicos. López Morales (1993) matiza esta conclusión y establece la diferencia entre producción y recepción, es decir, independientemente de tratarse de una L1 o un L2, en los contextos de comprensión priman los criterios fonológicos, mientras que en la producción se prioriza la semántica.

En relación con la lengua materna, López Morales (1992: 12) señala que muchas investigaciones apuntan a que las palabras más frecuentes y que el hablante ha incorporado en primer lugar son las que estarán almacenadas en la parte más alta del lexicón, puesto que son las más fáciles de encontrar y recuperar en los actos de comunicación.

3.2. El léxico en la enseñanza de L2

3.2.1. La competencia léxica y la competencia semántica según el MCER

La disposición de los contenidos implicados en el proceso de enseñanza o aprendizaje de una L2 se establecen, en la actualidad, según los criterios del MCER (2002), en su capítulo quinto, donde se indican las competencias que un aprendiente (hablante) de L2 debe

dominar. *Conocimiento y competencia* son conceptos que, aunque suelen actuar en los mismos planos, tienen implicaciones diferentes: el primero es equivalente a *saber* y el segundo a *saber ser*.

El primer teórico que formula el concepto de *competencia comunicativa* en los términos en que se conoce hoy en día es Hymes (1971), en su artículo «Acerca de la competencia comunicativa», donde introduce la idea de que saber hablar una lengua no se trata simplemente de proferir enunciados correctos desde el punto de vista gramatical, sino que estos, además, deben ser adecuados al contexto, al interlocutor, al momento, etc. Esta competencia comunicativa engloba otras subcompetencias, a saber, lingüística, sociolingüística y pragmática. A su vez, la competencia lingüística se divide en seis subcompetencias: gramatical, léxica, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Por lo tanto, dentro de la competencia lingüística, la competencia léxica es uno de sus elementos principales.

El MCER (2002: 108), en su apartado 5.2.1.1, define la competencia léxica como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo», por lo que debe ser entendida y, en consecuencia, tratada, como parte esencial de la competencia comunicativa. Sin embargo, la competencia léxica afecta a varios componentes. Así, para Baralo Ottonello (2005b: 27-28), se trata de «una compleja interfaz entre todos los otros subdominios de la competencia comunicativa», llamando la atención sobre el hecho de que la competencia léxica se inserte de «manera horizontal, vertical y transversal en diferentes capítulos del MCER». El MCER (2002) establece una taxonomía de las categorías del léxico: las palabras, es decir, aquellas unidades léxicas simples, pero también fórmulas fijas, modismos, metáforas lexicalizadas, elementos gramaticales y locuciones prepositivas. No obstante, ofrece una definición fragmentaria e incompleta de los elementos léxicos y gramaticales. Así, los elementos léxicos que contempla el MCER (2002) son las unidades fraseológicas o pluriverbales, y las palabras; y al grupo de elementos gramaticales pertenecen las llamadas palabras cerradas, es decir, aquellos grupos léxicos fijos que no permiten la entrada de nuevos elementos y que no designan ninguna realidad. En la siguiente tabla se ofrece una clasificación de los elementos léxicos según los criterios del MCER (2002):

ELEMENTOS LÉXICOS	¿QUÉ SON?	ELEMENTOS GRAMATICALES	¿QUÉ SON?
Unidades fraseológicas	Fórmulas fijas	Palabras cerradas	Artículos,

o pluriverbales	Modismos Frases hechas Régimen semántico		cuantificadores, demostrativos, pronombres personales y relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.
Palabras	Clases abiertas de las palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio. También pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.).		

Tabla 16. Clasificación de elementos léxicos y gramaticales; adaptado del MCER (2002)

Baralo Otonello (2005b: 28) matiza la diferencia entre estos conjuntos abiertos de palabras, que el hablante va ampliando, y los conjuntos cerrados, conformados por aquellas unidades específicas de cada lengua y que suelen ejercer funciones gramaticales. Así, según el tipo de palabras, se podría hablar de un conocimiento explícito, que se adquiere de forma consciente, y un conocimiento implícito, que se adquiere de forma inconsciente. La autora (2005: 34-35) también clarifica la clasificación del MCER (2002) en cuanto a los elementos gramaticales que aparecen recogidas en la competencia léxica. En su opinión, la clase cerrada de los artículos, cuantificadores, posesivos, preposiciones, etc. no denota una realidad extralingüística, como el resto de unidades léxicas, por lo que se basan en conocimientos lingüísticos implícitos que son propios de cada lengua. A este respecto, Ainciburu (2014: 8) añade que, en relación con su significado, las palabras también pueden clasificarse entre *léxicas*, aquellas que detentan un significado propio, es decir, que pueden designar por sí mismas una realidad (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.), y *gramaticales* o

funcionales que son las que marcan las relaciones entre las palabras léxicas (preposiciones, conjunciones etc.). A las primeras se les asocia una enseñanza explícita, y a las segundas, un aprendizaje incidental o implícito, aunque, matiza la autora, en el proceso de enseñanza de una palabra gramatical, como por ejemplo el artículo, se puede recurrir a instrucciones de significado, con lo cual, la línea divisoria entre explícito e implícito se acaba difuminando. Íntimamente ligada a la competencia léxica se encuentra la competencia semántica, aquella que, según el MCER (2002: 112-113), en su apartado 5.2.1.3, «comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno». El MCER (2002) distingue entre semántica léxica, semántica gramatical y semántica pragmática. La léxica trata sobre el significado de las palabras, más específicamente sobre cómo se relacionan las unidades léxicas con el contexto general y sobre las relaciones semánticas entre ellas; la gramatical trata sobre el significado de las categorías, estructuras y procesos gramaticales; y la pragmática trata las relaciones lógicas (presuposiciones, implicaciones, etc.). Estas redes constituyen un elemento facilitador dentro del proceso de aprendizaje de léxico en una L2, ya que contribuyen tanto al reconocimiento como a la recuperación de una palabra. Por lo tanto, el hablante tiene capacidad para relacionar semas y lemas y establecer asociaciones entre ellos y utilizarlos en un contexto comunicativo concreto.

3.2.2. Enseñar léxico

Como ya ha sido referido, para alcanzar el objetivo fundamental del aprendizaje de una L2, una adecuada competencia comunicativa, las palabras son imprescindibles. Sin palabras no hay comunicación posible. Así lo resume la célebre frase del lingüista británico Wilkins (1972: 111): «Without grammar very little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed».

Según Baralo Ottonello (2005b: 37), las personas perciben el mundo a través de su lengua materna y la cultura que la rodea y, cuando aprenden otra lengua, necesitan «re-etiquetar» las realidades conocidas, para poder designarlas, por lo tanto, necesitan conocer el léxico de la L2. Asimismo, la autora afirma (2005: 40) que también es necesario relacionar los elementos léxicos de la cultura de la L1 con los elementos léxicos de la L2, y, para ello, el aprendiente debe servirse de sus habilidades interculturales. Al reconocer las semejanzas y divergencias léxicas entre las dos lenguas, es posible tomar conciencia de la diversidad. Así, es fundamental la competencia existencial del individuo, o el llamado «saber ser». Además de una capacidad de reflexión metacognitiva y metalingüística por parte del hablante o aprendiente, para que una palabra de la L2 se incorpore a su lexicón mental, se pueda reconocer, identificar y disponer de ella para su uso, han de converger una serie de factores:

a la competencia fonética –aquella que permite reconocer y producir sonidos–, y la competencia semántica –la que permite asignar un significado a esos sonidos–, hay que sumarle una actitud abierta, la motivación y la necesidad de aprender por parte del hablante.

El léxico, por lo tanto, forma parte de la competencia lingüística y esta, a su vez, de la comunicativa, y su enseñanza o aprendizaje debe equipararse en importancia a la de la gramática o la fonética. Sin embargo, el componente léxico ha pasado por diferentes vicisitudes en cuanto a su consideración dentro de la Didáctica de L2. Se tiene constancia de que los materiales más antiguos creados para el aprendizaje de lenguas extranjeras conservados fueron glosarios o listas de palabras en dos o más lenguas. Siles Artés (1994) apunta que «comerciantes, feriantes y romeros que audaz y aventureramente cruzaban las fronteras lingüísticas [...] llevaban en sus alforjas unos glosarios plurilingües con los términos más elementales para desenvolverse, tanto en las actividades cotidianas como en los dimes y diretes de sus negocios». No portaban gramáticas –entendidas estas como métodos de estudio–, sino unos rudimentarios diccionarios bilingües. No obstante, a lo largo de la historia de la Didáctica de L2, el léxico ha sido objeto de desconsideraciones en favor de la gramática. Así lo refiere Vázquez Diéguez (2010: 109):

A aprendizagem e o ensino de vocabulário foram durante anos os grandes esquecidos em qualquer aula de línguas estrangeiras. Erroneamente considerava-se que um enfoque meramente gramatical era prioritariamente necessário, quando hoje sabemos que uma maior profundidade no conhecimento do vocabulário facilita o processo de aprendizagem gramatical e ajuda o aluno a identificar estruturas mais facilmente, que os alunos ganham confiança quando escrevem ou lêem se têm mais léxico.

Está claro que el camino que empezaron recorriendo esos primeros aprendientes de L2 referidos por Siles Artés (1994) hasta la actualidad ha sido largo y fructífero en lo que a ASL y Didáctica de L2 se refiere. Sin embargo, las diferentes metodologías han acogido el componente léxico de forma irregular. Oliveira Dias (2015: 199) sistematiza el abordaje del componente léxico por los métodos didácticos de L2 en la tabla presentada a continuación:

MÉTODO	TRATAMIENTO DEL LÉXICO
Gramática-traducción	1. Presentación de gran cantidad de léxico literario en función de los contenidos gramaticales.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Memorización de listas de palabras con su equivalente en la L1. 3. Las actividades de sistematización dependen de aspectos gramaticales. El léxico no es un fin en sí mismo.
Directo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección del léxico orientado al uso en situaciones cotidianas. 2. Ausencia de la traducción como herramienta didáctica. 3. Presentación del léxico concreto mediante imágenes y demostraciones. 4. Presentación del léxico abstracto mediante actividades de asociación de ideas. 5. Aprendizaje imitativo y repetitivo.
Audiolingüe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección de léxico en función de la frecuencia de uso. 2. Inicialmente se presenta un número exiguo de unidades léxicas, priorizando las estructuras gramaticales. 3. Presentación del léxico mediante esquemas estructurales, Gradación de la complejidad gramatical. 4. Contextualización en frases que van apoyadas por elementos auditivos o visuales. Actividades de carácter mecánico y repetitivo con total dominio de la respuesta.

Tabla 17. Clasificación del tratamiento del léxico según los métodos; adaptado de Oliveira Dias (2015: 201)

Como se puede observar, la atención que le ha dedicado la Didáctica de L2 al componente léxico ha sido desigual. A pesar de que, en la actualidad, los planteamientos teóricos, didácticos y metodológicos le hayan otorgado un lugar de relieve a la competencia léxica, hay que tener presente que, hasta la segunda mitad del siglo XX, el léxico había sido objeto de abandono por parte de las programaciones y materiales orientados a la enseñanza de L2. Sin embargo, ya a finales de la década de los setenta, Levinston (1979, *apud* López Morales, 1992) señalaba que el léxico no se podía considerar una «víctima de la discriminación de los investigadores», debido a la proliferación en las últimas décadas de investigaciones en torno a este componente, sobre todo desde el punto de vista de la ASL. Aunque Meara (1980: 221), en la misma época, afirmaba que el léxico había sido abandonado durante mucho tiempo por los estudios de L2:

Vocabulary acquisition is part of the psychology of second language learning that has received short shrift from applied linguistics, and has been very largely neglected by recent developments in research. This neglect is all the more striking in that learners themselves readily admit that they experience considerable difficulty with vocabulary, and once they have got over the initial stages of acquiring their second language, most learners identify the acquisition of vocabulary as their greatest single source of problems.

Por lo tanto, se observa que en ese período los especialistas en el campo aún tienen percepciones divergentes en lo que al tratamiento del léxico por parte de la ASL y Didáctica de L2 se refiere. Sin embargo, en el momento actual, es innegable que el componente léxico goza de un gran reconocimiento teórico dentro del ámbito de ASL. Higuera García (2017: 13) señala que el «boom lexicalista» ha venido a modificar el panorama de la enseñanza de L2, tanto que hoy en día es una de las prioridades para esta área. Asimismo, la competencia léxica es un ámbito que actualmente ha dado muchos frutos en cuanto a estudios e investigaciones se refiere. Sin embargo, a pesar del halagüeño presente y prometedor futuro del léxico en el ámbito de la ASL, aún queda camino por recorrer en el ámbito de la Didáctica de L2. Así, esta explosión teórica, en el área del léxico, que muchos especialistas en la materia ya venían reclamando, debe ir acompañada de otro *boom*, el metodológico y manualístico, cosa que aún no ha ocurrido, o al menos, de forma equilibrada. Ainciburu (2014: 2) corrobora esta proliferación de estudios teóricos en torno al componente léxico, aunque llama la atención sobre ese desequilibrio que aún existe entre teoría y práctica, ya que «la aplicación de estos saberes en unidades didácticas es mucho más discutible, no se generaliza y está sujeta a algunos mitos que son difíciles de erradicar». A este tratamiento desigual ha contribuido, por un lado, según Peñalver Castillo (1991: 92), el gran protagonismo de la gramática (morfología y sintaxis) en el proceso de enseñanza de una L2, que «relegaba el plano semántico»; y, por otro, varios mitos que siempre han girado en torno a la enseñanza del léxico. Ainciburu (2014) propone desmontar los mitos que han impedido que el léxico ocupe un lugar protagonista en las programaciones didácticas y en manuales y otros materiales para la enseñanza de L2. Entre ellos destaca:

1. *Rentabilidad*. El léxico debe ser rentable. Aquellas unidades léxicas rentables son las que tienen un carácter multicontextual y genérico, y las que sirven también para describir realidades, cuya designación se desconoce. Esta autora (2014: 7) se muestra parcialmente de acuerdo con estos criterios, y ejemplifica el caso con que, en niveles bajos, es más productivo enseñar la palabra *persona* que la palabra *alféizar*. Sin embargo,

se supone que las palabras más rentables son las que más se usan. Y no siempre es así. Relacionado con el concepto de rentabilidad, Ainciburu (2014: 9) destaca el de productividad, que presenta algunos puntos en común, aunque difiere en otros. Las unidades léxicas productivas son aquellas que permiten, por ejemplo, la derivación léxica a partir de una raíz, o las colocaciones léxicas que parten de la base de una unidad semántica general.

2. *Contextualización*. El léxico debe enseñarse contextualizado. Para Ainciburu (2014: 10) resulta claro que el contexto facilita el conocimiento del significado de una nueva palabra más que si forma parte de una lista de vocabulario. Sin embargo, matiza que se está hablando de un aprendizaje cualitativo y no cuantitativo. Asimismo, la autora (2014: 11) cuestiona el uso constante de material auténtico en las clases de L2, ya que los datos empíricos «parecen mostrar que, en niveles de competencia iniciales, los textos manipulados mejoran la comprensión», por lo tanto, según esta autora, se debería destinar el material auténtico a niveles en los que el estudiante tenga más capacidad de autonomía y más autoconciencia del aprendizaje.

3. *Progresión*. El léxico debe enseñarse de forma progresiva. Ainciburu (2014: 14) remarca que los descriptores del MCER (2002) establecen claramente que a la hora de enseñar léxico debe existir una gradación situacional «que va desde lo concreto y cotidiano a las situaciones conocidas y más generales, y que se amplía progresivamente hacia la comprensión y comunicación de los aspectos más sofisticados, abstractos y formales del conocimiento del mundo».

4. *Variantes*. Enseñar las variedades léxicas. La autora (2014: 14) menciona el hecho de que al profesorado de L2 se le exige un gran conocimiento léxico en todas sus variantes (diatópicas, diastráticas, diafásicas, diacrónicas, etc.), lo cual, en muchas ocasiones, es difícil de asumir por parte de los docentes.

La reclamación de situar la competencia léxica y semántica al mismo nivel que la gramatical en el proceso de enseñanza de LE, no solo viene impulsada por especialistas en ASL y Didáctica de L2. Son los propios aprendientes los que llaman la atención sobre la necesidad de disponer de más unidades léxicas de las que servirse en el acto de comunicación, ya que, según Sánchez Iglesias (2009: 49), estos consideran que las palabras son muy importantes y

desean aprenderlas cuanto antes. Asimismo, conscientes del proceso de aprendizaje, en no pocas ocasiones, los aprendientes admiten las dificultades derivadas de la adquisición del léxico de la L2. Autores como Meara (1980) ya se habían hecho eco de esta cuestión al referir que, para muchos alumnos, aprender léxico es la mayor fuente de problemas dentro del proceso de adquisición de la L2.

Es sabido que el léxico está conformado por una cantidad de unidades que resulta difícilmente abarcable desde la óptica de la Didáctica de L2. Podría afirmarse que el aprendizaje del léxico en una lengua no tiene fin. Así pues, los aprendientes se enfrentan a una ingente tarea, de ahí que sea necesario buscar diferentes estrategias de selección, presentación y sistematización del léxico de una L2. Sin embargo, determinar qué unidades léxicas se deben enseñar es una tarea compleja. Así, Baralo Ottonello (2005b: 35) recuerda que los creadores de materiales didácticos, los docentes y los programadores de los planes curriculares deben tener en cuenta que los criterios para seleccionar y clasificar las unidades léxicas han de estar íntimamente relacionados con las destrezas y los objetivos comunicativos, así como con las temáticas y situaciones que se quieren enseñar. A este respecto, Cervera Mata (2012) señala que el avance en el campo de la investigación lingüística ha redundado positivamente en las propuestas didácticas y en las innovaciones metodológicas, y que la «enseñanza memorística y teórica ha dado paso a una metodología activa y de participación» por parte de los aprendientes. Sin embargo, continúa esta autora, los métodos tradicionales conviven con los más innovadores.

A pesar de que el MCER (2002) establezca de forma superficial los criterios para seleccionar el léxico que se debe enseñar o aprender en la clase de L2, a la hora de clasificar, organizar y graduar las unidades léxicas, el especialista se encuentra ante un volumen difícil de manejar. Se plantea, por un lado, como un problema cuantitativo; y, por otro, como se ha señalado anteriormente, las diferentes corrientes metodológicas habían venido privilegiando otros aspectos de la lengua, relegando el léxico a un segundo plano.

Una de las dificultades de enseñar léxico en la clase de L2 radica en la selección de las piezas léxicas para su enseñanza. A este respecto, Baralo Ottonello (2007: 386), en el ámbito de la enseñanza de léxico en la clase de ELE, aunque completamente extrapolable a la clase PLE, afirma:

Es difícil determinar qué elementos léxicos debe aprender un alumno de español, qué nivel de cantidad y de calidad debe intentar conseguirse en el dominio de esas expresiones, cómo se los capacitará para ello. Los criterios para elegir y ordenar los ítems léxicos dentro de los

diseños curriculares están interrelacionados con las habilidades comunicativas, con las funciones, con los temas y las situaciones que se quieran enseñar. Las escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento del vocabulario del MCER (2002) son de gran utilidad, como criterios de reflexión, de selección, de decisiones didácticas y de evaluación de la competencia léxica de nuestros alumnos.

Los especialistas de la Didáctica de L2, en cualquiera de sus ámbitos de actuación, se basan en las escalas a la hora de graduar el conocimiento del léxico. El MCER (2002), en su apartado 6.4.7.2., establece descriptores que gradúan la riqueza de vocabulario (el número de unidades léxicas), así como el dominio de ese vocabulario (calidad), el alcance, es decir, los ámbitos y temas, o el control del léxico. Asimismo, el especialista debe distinguir entre el aprendizaje orientado al reconocimiento de unidades léxicas o el orientado a la producción de las mismas; y, por último, los usos que hace el aprendiente de las técnicas de inferencia. Cabe mencionar que, en un primer momento, la preocupación de los aprendientes es la descodificación del mensaje, es decir, la comprensión, sin preocuparse en exceso de la forma, ya que el conocimiento productivo del léxico suele ser posterior al receptivo. La tarea de los especialistas consiste en que ese léxico receptivo que se presenta en el aula pase a formar parte del lexicón mental de los aprendientes y se convierta, por tanto, en léxico productivo; y, para ello, como preconiza Bartol Hernández (2006: 379), se debe estimular el lexicón mental del hablante, con el objetivo de que en los momentos de producción se recuperen las piezas léxicas requeridas.

Como generalmente el aprendizaje de una L2 en un contexto de no inmersión lingüística suele darse por parte de aprendientes que ya dominan una L1, estos intentarán organizar y almacenar el léxico aprendido, para poder recuperarlo de forma rápida y efectiva. En consecuencia, el cometido del profesor es utilizar y buscar estrategias de aprendizaje que no solo presenten las palabras y los ayuden a comprenderlas, sino que los enseñen a establecer conexiones y a usarlas de forma adecuada en los diferentes contextos en los que pueden aparecer.

Por otro lado, las formas de seleccionar, organizar y presentar el léxico de una L2 son muy numerosas. Nation (1990: 5, *apud* Higuera García, 2012: 19) destaca que uno de los motivos de selección de las unidades léxicas que se enseñan es que sean problemáticas. Otras causas se encuentran en la frecuencia de uso, la necesidad de recuperar esa unidad léxica para una actividad posterior o que responda a las características de un modelo de léxico que se quiere enseñar. Asimismo, este autor señala que los especialistas deben plantearse una serie de cuestiones a la hora de concebir las actividades orientadas a la

enseñanza de léxico, entre las que destacan los objetivos, las condiciones en las que tendrá lugar la actividad y las propias particularidades del diseño de la actividad. En resumen, el profesor debe conocer las técnicas de enseñanza del léxico y, además, debe saber implementarlas y evaluar los resultados.

Bartol Hernández (2010: 85-87) ofrece una caracterización del léxico basada en cuatro criterios:

1. La importancia de la enseñanza del léxico de L2: este autor refiere que, hasta hace poco, la gramática siempre ha sido el componente principal para la Didáctica de L2, quedando el léxico en un segundo plano. No en vano, Lewis (2000: 8, *apud* Bartol Hernández, 2010: 85-86) ya había llamado la atención sobre el hecho de que, si no se atendía a esta necesidad de aprender léxico, se condenaba a «los estudiantes a un eterno nivel intermedio». Afortunadamente, como ya se ha referido, las reivindicaciones desde diferentes disciplinas y por parte de los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje han logrado que el léxico tenga un papel fundamental dentro de la Didáctica de L2.

2. La complejidad del léxico: Bartol Hernández (2010: 86-87) destaca que en este punto hay unanimidad por parte de los especialistas en la materia, y que esa complejidad a la hora de aprender léxico dificulta su sistematización, debido a una serie de factores, entre los que destacan el volumen de unidades, la variación léxica y el dinamismo.

3. El léxico se tiene que seleccionar: es necesario realizar una selección del léxico que se va a enseñar, en función de los niveles en que se presenta. Sin embargo, los principios del enfoque comunicativo y la proliferación de material real han impedido seleccionar cuidadosamente el léxico que se enseña.

4. El léxico también se tiene que enseñar de forma explícita. Aunque el método comunicativo ha abogado siempre por una enseñanza incidental del léxico, esta resulta insuficiente.

El MCER (2002), en su apartado 6.4.7.3., determina que «quienes elaboran materiales de exámenes y manuales están obligados a hacer una selección léxica. Los responsables del diseño de currículos y programas no están obligados a ello, pero puede que deseen

proporcionar orientaciones en aras de la transparencia y la coherencia didáctica». Así pues, el MCER (2002) no apela expresamente a los docentes para la selección léxica.

En relación con las unidades léxicas que se deben seleccionar, ofrece una serie de descriptores:

-Seleccionar unidades léxicas claves adecuadas a las necesidades comunicativas de los aprendientes; y también aquellas que suponen una divergencia cultural entre la L1 y la L2.

-Seleccionar las palabras más frecuentes o aquellas que se insertan en campos nocionales determinados.

-Seleccionar materiales auténticos para la enseñanza del léxico.

-Aprovechar las unidades léxicas que surgen en la realización de las actividades comunicativas y en función de la necesidad del aprendiente.

En cuanto al tipo de enseñanza del léxico –explícita e implícita–, para lograr una adecuada competencia comunicativa en una L2, además del aprendizaje implícito de las unidades léxicas, defendido sobre todo por el enfoque comunicativo, es preciso un abordaje explícito del componente léxico.

El lingüista británico Lewis (1993), en su obra *Lexical Approach*, logró que la atención de la enseñanza de L2 se fijara también en el componente léxico, otorgándole un papel fundamental. Hasta ese momento, para el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, la enseñanza del léxico quedaba supeditada a los objetivos gramaticales y funcionales. Lewis (1993) introduce el concepto de *chunks* o bloques prefabricados de unidades léxicas, que son los segmentos léxicos que usan los nativos, y afirma que deben enseñarse desde estadios iniciales del aprendizaje de una L2, ya que el objetivo es lograr una comunicación natural y fluida. Según se avanza en el proceso de adquisición de una L2, los aprendientes podrán llegar a separar esos segmentos, incorporarlos al léxico receptivo para, posteriormente, poder usarlos en el proceso comunicativo. Para Lewis (1993), la forma más efectiva de enseñar léxico es estableciendo conexiones entre las unidades léxicas. La enseñanza de la gramática, por lo tanto, pasaría a un segundo plano y su aprendizaje se realizaría mediante los segmentos léxicos. Así, una de las principales aportaciones del enfoque léxico es privilegiar el léxico por encima de otros componentes lingüísticos en la Didáctica de L2, fundamentándose en los siguientes principios:

-La enseñanza del léxico debe ser cualitativa: se debe ir ampliando el conocimiento que se posee de las unidades léxicas. Saber vocabulario significa tener información variada sobre las unidades léxicas y no solo acumularlas.

-El léxico se debe enseñar de forma contextualizada, es decir, relacionado con una situación extralingüística.

-El léxico se debe enseñar en un co-texto, es decir, proporcionando un entorno lingüístico en el que se inserte.

-El proceso de enseñanza se centra en el aprendiente.

-La enseñanza del léxico debe ser también explícita y no únicamente implícita o inferencial.

En el segundo caso, la finalidad es comunicativa y las unidades léxicas se aprenden de forma incidental. En el primer caso, el proceso de enseñanza se centra, sobre todo, en las nuevas unidades léxicas. Resulta más rentable a corto plazo, pero es más difícil que las nuevas unidades léxicas se incorporen a la memoria a largo plazo. La manipulación docente y manualística es mayor, ya que la enseñanza explícita requiere de más supervisión sobre el objeto que se enseña. Nation (1990: 19) ya había establecido esta dicotomía en la enseñanza del léxico: el explícito, orientado a la enseñanza de las palabras más frecuentes y a los tecnicismos; y el implícito, orientado a aprender las palabras menos usuales de forma incidental. Posteriormente, Ellis (1994) vuelve a establecer la distinción entre conocimiento implícito y conocimiento explícito, a los que asocia los conceptos de proceso controlado y proceso automático, respectivamente, destacando la importancia que se le da a la intervención de la L1 en el aprendizaje de una LE. Marconi (2000), por su parte, establece la diferencia entre conocimiento referencial e inferencial. El referencial sería (1997: 81) «la capacidad de proyectar elementos léxicos en el mundo real» y el inferencial está relacionado con la capacidad que tiene el hablante de establecer conexiones entre palabras en situaciones de «inferencia semántica, paráfrasis, definición, recuperación de una palabra a partir de su definición, hallazgo de sinónimos, etc.».

En definitiva, el léxico debe ser trabajado en todas las destrezas, tanto receptivas como productivas; de esta manera, se contribuirá a que las unidades presentadas no se queden simplemente en la memoria a corto plazo y pasen a formar parte del lexicón mental del aprendiente.

Sin embargo, el enfoque léxico ha sido objeto de diversas críticas por parte de varios autores:

-Thornbury (1998): según este autor, el aprendiente puede acabar memorizando una gran cantidad de bloques inconexos, al dar menos importancia a las reglas sintácticas y gramaticales, lo que puede redundar en una fosilización de errores gramaticales.

-Nation (2001): considera que la memorización de los bloques o *chunks* sin análisis previos debe afectar a los más frecuentes, mientras que la enseñanza explícita debe realizarse en aquellos bloques menos utilizados.

-Harwood (2002): según este autor, el enfoque léxico no ha sido llevado a la práctica por una razón fundamental: Lewis no da directrices claras para aplicar los principios de este enfoque en un contexto de enseñanza de L2, de ahí que ni los docentes ni los métodos u otro tipo de material asuman el enfoque léxico en su totalidad.

A pesar de las críticas, la grandeza del enfoque léxico reside en que el componente lingüístico cambia de plano, lo que repercute directamente en las metodologías que se conciben, elaboran y aplican para su enseñanza, cuyo objetivo es mejorar la competencia léxica del aprendiente y, en consecuencia, la comunicativa.

Sökmen (1997, *apud* Higuera García, 2012: 7) entiende el enfoque léxico como un punto de equilibrio entre métodos y enfoques contrapuestos y, muchas veces, irreconciliables:

el péndulo ha oscilado entre la enseñanza directa del vocabulario (en el método de gramática y traducción), y el aprendizaje incidental (en el Enfoque comunicativo), y que, actualmente, se concilian e integran ambas posturas. Por tanto, el Enfoque léxico defiende que los profesores debemos estar atentos a los dos tipos de aprendizaje y programar nuestros cursos de tal forma que haya oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto, aspecto que nosotros consideramos central en nuestra propuesta metodológica.

Higuera García (2012: 7-8) traslada las técnicas enumeradas por Sökmen (1997) para la enseñanza explícita del léxico:

crear un gran lexicón; integrar las nuevas palabras con las ya conocidas; proporcionar varios encuentros con las palabras enseñadas; trabajar con las palabras en tareas de distinta complejidad, es decir, no sólo memorizar, sino conseguir un nivel de procesamiento profundo; facilitar la creación de imágenes; hacer que las palabras nuevas parezcan reales, conectándolas con el mundo real del alumno; usar varias técnicas, y animarlos a que empleen técnicas de aprendizaje autónomo.

Y las aportaciones de Schmitt (2000, *apud* Higuera García, 2012: 8):

enseñar los significados más frecuentes de cada palabra; ofrecer información sobre familias de palabras, y, en último lugar, que el profesor tenga idea sobre cuáles son las palabras problemáticas para un grupo meta concreto.

3.2.3. Aprender léxico

Según el DLE (2014), el término *aprender*³⁸ significa «adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia» —en su primera acepción— y «fijar algo en la memoria» —en su cuarta acepción—. Por lo tanto, en el ámbito de la Didáctica de L2, *aprender* sería una suma de las dos acciones: adquirir y fijar. En principio, una palabra queda fijada en la mente del aprendiente, cuando esta ya ha entrado a formar parte de su lexicón mental, en la memoria a largo plazo. Si simplemente pasa a la memoria a corto plazo y no es objeto de técnicas de repetición para recuperarla en diferentes contextos y así fijarla, es probable que esa unidad léxica caiga en el olvido.

Hasta bien entrado el siglo XX, la Didáctica de L2 se había centrado en el proceso de enseñanza del léxico de una L2, pero a partir de la década de los ochenta, la atención se traslada desde la enseñanza del léxico a la forma de adquirirlo. Como ya se ha referido, Lewis (1993) considera que el aprendizaje del léxico debe ser cualitativo. Conocer una palabra no se debe regir por criterios cuantitativos, es decir, no basta con conocer un gran número de unidades léxicas; el conocimiento de esas unidades léxicas debe operar a diferentes niveles lingüísticos: morfológico, sintáctico, pragmático, fonético, etc. Y para ello deben fortalecerse las conexiones entre los nuevos términos de la L2. Según Aitchison y Lewis (1995, *apud* Leiria, 1998), aprender una palabra significa disponer de una serie de informaciones de orden fonológico, gramatical, sintáctico y de significado a la que se les suma información sociolingüística, enciclopédica y del tipo de relaciones que establece con otras palabras. Asimismo, autores como Villalba y Silvestre (2017: 5) retoman el criterio de la calidad frente a la cantidad: no solo hay que tener en cuenta el número de unidades léxicas que se conocen, sino la calidad del conocimiento que se tiene sobre ellas, por ejemplo, los aspectos ortográficos u ortoépicas que caracterizan a la unidad léxica. Según Baralo Ottonello (2005a: 1-2), el conocimiento de una unidad léxica, su adquisición y almacenamiento es algo complejo y que se da de forma gradual. Además de aprender la forma y el significado de esa unidad, el aprendiente debe incorporar toda una red de relaciones de forma y significado entre el ítem aprendido y otras unidades léxicas. Es decir,

³⁸ Real Academia Española. «Aprender». *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de febrero de 2021, de <https://dle.rae.es/aprender?m=form>

«el conocimiento léxico se encuentra en interfaz con otros componentes de la mente, interrelacionados entre sí en los procesos de reconocimiento y de recuperación del ítem que aparece en el acto comunicativo». Esta autora (2005: 46), apelando a las características de dinamismo y fluidez del lexicón, afirma que siempre se puede añadir información nueva a la que ya está almacenada. El grado de dominio de una unidad léxica es muy variable: se puede conocer una palabra sin saber lo que significa; sin conocer alguna de sus acepciones; sin saber cómo se escribe o cómo se pronuncia correctamente; o sin saber cómo se forma su género o su plural. Por lo tanto, si se pretende enseñar una palabra de forma integral, se deben tener en cuenta todas las subcompetencias que atraviesa y envuelve la competencia léxica. En la siguiente tabla se resume la propuesta de Baralo Ottonello (2005a: 1-2) sobre las implicaciones de saber una palabra:

CONCEPTO	HAY QUE SABER
Forma	Cómo se pronuncia y cómo se escribe.
Estructura interna	Qué partes se reconocen y cuáles de ellas son necesarias para expresar el significado.
Forma y significado	Qué significados señala la forma y qué forma puede usarse para expresarlos.
Concepto y referente	Qué incluye el concepto y qué ítems pueden referirse a él.
Asociaciones	A qué otras palabras nos recuerda y qué palabras se pueden usar en su lugar.
Uso	En qué estructuras puede aparecer y en qué estructuras se debería usar.
Colocaciones	Qué otras palabras aparecen con ellas y qué palabras deben usarse con ellas.
Restricciones de uso	Dónde, cuándo y con qué frecuencia se puede encontrar y/o usar esa palabra.

Tabla 18. Saber una palabra: implicaciones; basado en la propuesta de Baralo Ottonello (2005a: 1-2)

Asimismo, Baralo Ottonello (2005b: 30-31), basándose en Nation (2001: 27) y considerando los criterios establecidos por el MCER (2002), reformula lo que significa «saber una palabra»:

NIVELES	SABER UNA PALABRA COMPETENCIA LÉXICA	MCER
Fónico	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se la ve? ¿Cómo se escribe?	Competencias fonética, ortográfica y ortográfica
Morfológico	¿Qué partes se reconocen en ella? ¿Qué estructura tiene?	Competencia gramatical
Sintáctico	Funciones gramaticales: ¿en qué estructuras podría aparecer? ¿En qué estructuras se debe usar?	Competencia gramatical
Semántico	¿Qué significados señala la forma de la palabra? ¿Qué está incluido en el concepto? ¿Qué ítems puede referir ese concepto?	Competencia semántica
Redes léxicas	Colocaciones: ¿qué otras palabras o tipos de palabras aparecen / pueden usarse con ella?	Competencia léxica
Redes léxicas	Asociaciones: ¿qué otras palabras nos hace recordar? ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?	Competencia semántica
Sociolingüístico	Restricciones de uso (registros, frecuencia, etc.). ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?	Competencia sociolingüística

Tabla 19. Reformulación de lo que significa «saber una palabra», según Baralo Ottonello (2005b: 30), basada en Nation (2001: 27)

En la siguiente tabla, se presentan los criterios y descriptores que definen lo que supone saber utilizar bien una palabra, según la propuesta de Higuera García (2009: 114-117):

CRITERIO	DESCRIPCIÓN
1. La denotación y referencia	Relación de esa unidad léxica con la realidad.
2. El sonido o grafía, según el canal	Se debe saber cómo se escribe y cómo se pronuncia.
3. Las estructuras sintácticas en las que aparece	No solo se debe conocer el significado, sino las posibilidades combinatorias con otros elementos lingüísticos.
4. Las particularidades morfológicas	Aquellas particularidades que afectan al género, número, etc., de la palabra.
5. Las relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar	Las relaciones que se establecen con otras unidades léxicas (sinonimia, antonimia, polisemia, etc.).
6. Las combinaciones sintagmáticas o palabras con las que normalmente se asocia	Saber con qué otras palabras se relaciona o aparece frecuentemente.
7. El registro y si tiene más probabilidades de aparecer en la lengua hablada o escrita o ambas	Saber si esas unidades son adecuadas a una situación o interlocutor.
8. El contenido cultural	Saber qué implicaciones culturales tiene esa unidad léxica para la comunidad de hablantes.

9. Los usos metafóricos	Saber usar esa palabra con un significado metafórico.
10. La frecuencia de uso	Saber si es muy frecuente, bastante frecuente o nada frecuente.
11. La pertenencia a expresiones institucionalizadas	Si la palabra forma parte de frases hechas, modismos, etc.
12 ³⁹ . Saber usar la palabra en contextos productivos y no solo reconocerla	Tener la capacidad de recuperarla en las destrezas productivas.
13. Conocer las relaciones que establece con unidades de su lengua materna	Establecer relaciones con unidades léxicas de la L1, activando la conciencia de la diferencia entre la L1 y la L2.

Tabla 20. Saber una palabra; adaptado de Higuera García (2009: 114-117)

Relacionado con el punto 8 de esta tabla, cabe señalar que la enseñanza del léxico está íntimamente ligada a la enseñanza de la cultura, ya que a través de las realidades designadas se tiene conocimiento de la comunidad que habla esa lengua. No en vano, Romero Gualda (1993: 179), en relación con la enseñanza de ELE, aunque extrapolable a cualquier L2, afirma que esa L2 «no puede pensarse, si deseamos que el hablante llegue a alcanzar una actuación satisfactoria, como la explicitación de un sistema lingüístico sin referencia a la comunidad que lo emplea». La autora matiza que las relaciones que se establecen entre el hablante y la lengua han sido descritas mayoritariamente por estudios de léxico.

En el proceso de aprendizaje de una unidad léxica entran en juego diversos factores. Estaire (2009: 6) señala los diversos componentes cognitivos que participan en él: identificación/reconocimiento; comprensión/representación mental; utilización; retención

³⁹ Los puntos 12 y 13 son aportaciones de Carter (1987, *apud* Higuera García, 2009: 117).

(memoria a corto plazo); fijación (memoria a largo plazo); y recuperación para su reutilización.

En cuanto al número de veces que se debe exponer una unidad léxica a un aprendiente, diferentes estudios determinan que, para que esta quede incorporada a su lexicón, las exposiciones oscilan entre 7 y 10, siendo los nombres los que necesitan menos exposiciones que el resto de categorías gramaticales. De ahí que sea necesario promover la enseñanza cíclica de léxico. Además, es fundamental que en este proceso se combinen las destrezas receptivas y productivas. Es decir, la combinación de actividades didácticas que permitan reconocer el léxico y actividades orientadas a la recuperación del mismo. Gómez Molina (1997) matiza que una palabra se incorpora mejor al lexicón del aprendiente si existen pocos elementos interpretativos, debido al esfuerzo que tiene que realizar este para deducir los significados y los usos. Por el contrario, si el contexto proporciona facilidades interpretativas, el aprendizaje será menos duradero. Dentro de los factores determinantes para que una unidad léxica se incorpore al lexicón, destaca la frecuencia. Normalmente, las palabras de baja frecuencia suelen estar más en el conocimiento receptivo que productivo. Además de este criterio, según apunta López Morales (1995, *apud* Gómez Molina, 1997), «a mayor grado de procesamiento verbal del aprendiz, mayor éxito en la incorporación de lexemas al lexicón mental». Sin embargo, las palabras nuevas se olvidan con relativa facilidad, puesto que, como afirma Higuera García (2012), aprender léxico es, sobre todo, «un proceso de acumular y relacionar un número elevado de piezas léxicas y no solo de reetiquetar objetos», de ahí que su aprendizaje resulte más complejo que el de otros componentes léxico. Asimismo, el olvido afecta más al componente léxico que al fonético, morfológico o sintáctico. De ahí que el objetivo final del aprendizaje sea que el léxico pase de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Para conseguirlo, Schmitt (2000: 130, *apud* Higuera García, 2012: 16) sostiene que las nuevas piezas léxicas deben relacionarse con las ya conocidas, mediante una red de significados u otra serie de técnicas memorísticas como relacionarlas por categorías gramaticales, por ejemplo. Por otro lado, Thornbury (2002: 24, *apud* Higuera García, 2012: 16) proporciona diferentes técnicas a los docentes para que estos las apliquen en la clase de L2: la repetición de actividades, el recurso a técnicas memorísticas, las actividades de repaso y de reutilización de las palabras, propiciar que las unidades léxicas presentadas aparezcan en otros contextos, crear situaciones para que se usen. Todo ello, sumado a la relación afectiva que el hablante establece con la unidad léxica, contribuye a que estas piezas se procesen de forma profunda y permanente.

3.3. La adquisición de léxico en la clase de PLE-HE

3.3.1. El léxico portugués y el léxico español

La similitud entre el portugués y el español se observa en el sistema fonológico, gramatical y sintáctico, pero, sobre todo, como ya ha sido mencionado, en el abundante número de cognados que comparten, donde se hace patente una gran transparencia en ambas direcciones que resulta muy provechosa en los primeros estadios del aprendizaje. A la luz de los porcentajes de cognados que comparten ambas lenguas –oscilan entre un 85%, según las cifras ofrecidas por Ulsh (1971) y un 91%, según los datos proporcionados por Henriques (2000)–, se puede concluir que son dos lenguas con una gran afinidad léxica.

No se pretende aquí realizar un estudio diacrónico sobre el léxico español y portugués, pero sí se ha considerado oportuno mostrar una breve panorámica desde la óptica de la historia de la lengua para ayudar a comprender mejor las relaciones léxicas entre estas dos lenguas.

Todas las lenguas románicas poseen un sistema léxico complejo, en el que confluyen diversos orígenes, conformando, en palabras de Teyssier (2001: 17-19), el «património hereditário». Así, en el español y el portugués, han pervivido términos del sustrato celta y celtíbero como *beijo-beso*, *bico-pico*, *caminho-camino*, *cerveja-cerveza*, *duna*, y *lança-lanza*⁴⁰. Asimismo, los iberos también dejaron su herencia léxica en ambas lenguas, como en *barro*, *esquerdo-izquierdo*, *garra* y *lousa-losa*. Desde el latín llegaron al galaico-portugués, portugués moderno y español formas más clásicas, como *percontari*, que acaba dando como resultado *perguntar-preguntar*, *metus*, cuyos resultados se encuentran en las voces *medo-miedo*; y otras más populares como *caballus* que evoluciona en *cavalo-caballo*, en lugar de *equus*, étimo que daría lugar a cultismos como *equitação-equitación* o *equestre-ecuestre*; o *casa*, que da como resultado el término *casa* en ambas lenguas en lugar de *domus*, que se encuentra en *doméstico*, por ejemplo. A esta base latina se le sumaron palabras procedentes de las lenguas de otros pueblos que habitaron la península. Entre los préstamos de origen germánico, Teyssier (2001: 18) destaca que los más habituales son los que pertenecen al campo nocional de la guerra (*roubar-robar*, *espiar*, *guerra*, *guardar* y *trégua-tregua*), la vestimenta (*ataviar*), la casa (*estaca*), los animales (*ganso*, *marta*), los patronímicos como Fernando, Rodrigo, Álvaro, etc. y los topónimos como Guimarães, Gondomar, Sendim, en Portugal, y Suevos, Sueve, Villalán, Mondariz, en España.

⁴⁰ En las parejas presentadas, el primer término corresponde a la lengua portuguesa y el segundo a la española. Cuando solo aparece un término, significa que la grafía de este vocablo es común a ambas lenguas.

Entre los préstamos del árabe destacan los términos relacionados con el ámbito de la agricultura como *arroz*, *azeite-aceite*, *bolota-bellota*, *alfarroba-algarroba*, *javali-jabalí*; de las ciencias, artes y técnicas como *alicate*, *albarda*, *azulejo*, *almofada-almobada*; de la alimentación como *açúcar-azúcar*; de la guerra como *alferes-alférez*, *refém-rebén*, etc.; y también se dan muchos préstamos en la toponimia, como Algarve, Alcântara, Almada, en Portugal y Albacete, Alicante, Badajoz, Albarracín y Guadalajara, en España.

En una fase posterior, entre 1200 y 1350 (que se corresponde con la etapa del gallegoportugués), el español y el portugués reciben préstamos del francés, como el sustantivo *dama* y el adjetivo *preste*; y del provenzal, como *alegre*, *manjar*, *rouxinol-ruiseñor*, *freire-fraile*, etc. Ya desvinculado del gallego, en la etapa del portugués europeo, desde 1350 hasta la actualidad, se inicia el proceso de incorporación al léxico portugués de formas eruditas y semi eruditas que se había iniciado en los primeros estadios de la formación de la lengua vernácula, cuyo momento culmen fueron los siglos XV y XVI (Teyssier, 2001: 68-69). En español, se constata un desarrollo similar. Según Teyssier (2001: 71-72), las políticas de expansión territorial que caracterizaron a aquellos siglos dejaron muchas huellas en el léxico portugués y español⁴¹: *califa*, *monção-monzón*, términos provenientes del norte de África y del Índico; *varela*, *jangada*, del malabar, y *junco*, del chino. Cabe destacar que los términos *jangada* y *junco* (con el significado de «embarcación»), llegaron al español a través del portugués; sin embargo, su frecuencia de uso es menor en la lengua española. Asimismo, en esta época, se introdujeron en la lengua portuguesa palabras de origen español, debido a la situación de bilingüismo derivada de los sucesivos reinados de Felipe II, III y IV de España (I, II y III de Portugal); por ejemplo, el patrimonial *castelão* dio paso a *castelhano*; el también patrimonial *cavaleiro* empezó a coexistir con el castellanismo *cavalheiro*; *fronte* pierde uso en favor del castellanismo *frente*; e incluso el topónimo luso Badalhouce deja paso a la forma española Badajoz.

El portugués contemporáneo, al igual que el español y el resto de lenguas románicas, se ha ido nutriendo, igual que el resto de lenguas romances, de neologismos del ámbito de la ciencia y la técnica, como señala Teyssier (2001: 73-74); para ello, vuleve a hundir sus raíces en el griego y el latín (*automóvel-automóvil*, *autocarro-autocar*, *televisão-televisión*), y en otras ocasiones busca los términos entre el léxico ya existente, como por ejemplo la voz *comboio* en portugués, que fue reutilizada para designar una nueva realidad («tren»). Al mismo tiempo, se nutre mayoritariamente de galicismos como *blusa*, *camuflagem-camuflaje*, *vitrine-*

⁴¹ No se consideran aquí los términos procedentes de las lenguas americanas que se incorporaron al portugués y español.

vitrina, *chique-chic*, de alguna otra lengua románica, como el italiano, con términos como *piano* o *sonata*, y, desde el final de la Segunda Guerra Mundial, de anglicismos.

3.3.2. Particularidades del proceso de enseñanza o aprendizaje de léxico en la clase de PLE-HE

Como ya ha sido anteriormente referido, el léxico es un campo clave en el proceso de aprendizaje de L2, ya que es uno de los primeros objetivos de los aprendientes. En el caso del portugués y el español, par de lenguas con una gran afinidad lingüística, especialmente observable en el caso del vocabulario, se le debe prestar una especial atención, pues el hecho de que ambas lenguas compartan un gran volumen de unidades léxicas hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea, al mismo tiempo, una ventaja y una dificultad. Debido a un fuerte proceso de relatinización que el portugués sufrió desde la Edad Media hasta el siglo XVIII –época en la que el Marqués de Pombal dotó a la lengua portuguesa de un estatus oficial–, el léxico portugués de uso cotidiano parece haber adquirido un grado de especialización mayor que el español. Es decir, el léxico portugués, en comparación con el español, ofrece términos diferentes dependiendo del contexto de forma más frecuente. No se trata, sin embargo, de legitimar que la lengua portuguesa supere en riqueza léxica a la española. De hecho, en su estudio, Vázquez Diéguez (2013: 309) pretende «demostrar que se utilizan menos palabras en el día a día, pero con más significados, sobre todo, en los casos de dos contextos: es muy frecuente que el español tenga una sola voz de uso corriente y que corresponda a dos palabras diferentes en portugués».

Así pues, aunque se trate de lenguas afines, enseñar y aprender una L2, en un contexto de proximidad lingüística, es un proceso que entraña cierta complejidad. Los hablantes de español que se inician en el estudio de la lengua lusa (y viceversa) llegan a la clase de PLE con unos conocimientos previos de la L2, transferidos desde su L1. Según Mendes (1998: 97), gracias a esta especificidad, los hablantes de español que aprenden portugués solo tienen que ajustar las recientes incorporaciones léxicas a la nueva realidad lingüística. Estos ajustes afectan fundamentalmente a la fonética y la sintáctica, ya que el binomio forma-significado coincide en la mayoría de los cognados que comparten. Es más, la competencia comunicativa de los hispanohablantes que aprenden portugués y la de los lusohablantes que aprenden español se caracteriza por un alto desempeño productivo en los primeros estadios del aprendizaje. Esta capacidad comunicativa previa a la adquisición consciente del idioma viene facilitada por esa estrecha afinidad lingüística (y cultural) entre ambas lenguas peninsulares. De ahí que el hablante de español sea considerado en este contexto un falso principiante. Sin embargo, a medida que se avanza en el proceso de adquisición del

portugués, las interferencias léxicas, además de las gramaticales, fonéticas, culturales, etc., entre la L1 y la L2 empiezan a abundar, entorpeciendo, en ocasiones, el camino hacia el estándar deseado. Aunque el fenómeno de la transferencia se da en todos los niveles lingüísticos, en el léxico resulta más evidente.

Como ya ha sido referido, en los últimos años, la enseñanza del léxico en la clase de PLE-HE ha sido objeto de atención por parte de docentes y otros especialistas de la Didáctica de L2⁴². Santos (1998: 55) afirma que la similitud entre ambas lenguas puede confundir al aprendiente, ya que una misma palabra a veces coincide en el uso y otras veces no:

a semelhança entre os dois idiomas confunde o aprendiz, pois muitas vezes uma palavra é usada em espanhol e em português ora com a mesma função ora com função diferente

Para Mendes (1995: 95), las estrategias usadas para la enseñanza del léxico portugués a hablantes de español deben ser similares a las utilizadas para enseñar vocabulario en lengua materna, apelando a la necesidad de que se busquen mecanismos didácticos para la enseñanza de PLE-HE. La autora afirma que, paralelamente a las estrategias y métodos propios de la enseñanza de léxico de cualquier L2, deben pensarse estrategias orientadas al aprendizaje de aquellos ítems léxicos que son puntos divergentes entre español y portugués, como, por ejemplo, el vocabulario de origen indígena del portugués, especialmente en la variante brasileña, u otras creaciones vernáculas. Mendes (1995) esboza una propuesta pedagógica basada en los principios establecidos por Basílio (2011), quien define la competencia léxica, incluida en la competencia lingüística, como el conocimiento de una lista de ítems léxicos de una lengua y de un sistema de reglas que permiten formar nuevas palabras, analizar la estructura de las ya existentes y establecer conexiones entre ellas. Mendes (1995: 97-98) critica que las propuestas pedagógicas para la enseñanza de léxico se basen simplemente en listas de unidades léxicas y reclama que se incluyan los tres aspectos definitorios de la competencia léxica señalados por Basílio, a saber, la dificultad de las piezas léxicas objeto de aprendizaje; el nivel lingüístico en el que se encuentra el aprendiente; y, por último, la relación entre la L1 y la L2. Así, los hablantes de español que adquieren léxico portugués solo necesitarían realizar esos pequeños ajustes referidos por Mendes (1998: 97) en la lista de ítems de su lengua materna y en las restricciones, que en ocasiones no coinciden. En cuanto al sistema de reglas, quedaría intacto, ya que los procesos de formación de léxico son idénticos en ambas lenguas. Según esta autora, la única excepción a

⁴² Véase el capítulo 2, apartado 2.2.3.

esta «norma» son los falsos amigos, que deberían recibir un tratamiento didáctico diferente. Para concluir, Mendes (1995: 99) sugiere que se elaboren e implementen estrategias específicas en la clase de PLE-HE que incluyan en sus contenidos tanto las unidades léxicas convergentes como las divergentes.

De forma paralela al aprendizaje de los abundantes aspectos convergentes entre el español y el portugués, sobre todo en el caso del léxico, Alonso Rey (2012) sugiere como estrategia la incorporación paulatina de los aspectos divergentes, para evitar caer en una fosilización precoz. La autora habla de los «puntos críticos», ya señalados por Bateman (2017), que serían los aspectos puntuales divergentes sobre una base de convergencia. Por lo tanto, según esta autora, los aprendientes necesitan haber accedido a los aspectos convergentes en ambas lenguas y, una vez asentados los puntos en común, comenzar a introducir las divergencias en cualquier componente lingüístico, incluido el léxico.

La divergencia léxica que más atenciones ha captado y más literatura ha generado en el proceso de aprendizaje de PLE-HE son, sin duda, los falsos amigos. De hecho, muchos aprendientes se inician en el estudio del portugués advertidos de las potenciales dificultades que los falsos cognados les podrán causar. No obstante, las divergencias que pueden obstaculizar el aprendizaje del léxico no solo se limitan a la detección y reconocimiento de los falsos amigos, sino que existen otras cuestiones que requieren una mirada didáctica y metodológica, como se pretende demostrar en el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LOS EQUIVALENTES DOBLES ESPAÑOL-PORTUGUÉS

4.1. Los equivalentes dobles en los métodos de PLE-HE

Como ya se ha referido, la afinidad lingüística entre el español y el portugués se percibe en la gran cantidad de términos patrimoniales que comparten ambas lenguas. Sin embargo, en muchos casos, el español tiene una tendencia mayor, aproximadamente el doble, a expresar dos nociones diferentes mediante un único vocablo, mientras que el portugués las expresa a través de dos unidades léxicas. Este fenómeno léxico es el que se presenta en este estudio bajo el nombre de equivalentes dobles español-portugués.

La presente investigación parte de la noticia de la existencia de estos equivalentes dobles en la lengua portuguesa en contraste con el español. Posteriormente, se verifica la presencia de un gran número de equivalentes dobles español-portugués en los diccionarios bilingües de más uso. Tras seleccionar y analizar estos términos, y constatar su proyección didáctica, se concibe una metodología orientada a sistematizar su enseñanza en la clase de PLE-HE. Hasta la fecha no se tiene constancia de la publicación de ningún material específico ni de metodologías o acciones didácticas sistemáticas que aborden estas divergencias léxicas en la clase de PLE-HE. Así, con base en el estudio de Aparicio Viñambres y García Martín (2018), se presentan los resultados obtenidos tras haber analizado, desde la perspectiva docente, los siguientes métodos de PLE-HE de la variante europea:

1. *Português para Todos* (Ferreira Montero y Pereira Zagalo, 1999-2002): método de estudio de PLE para HE. Consta de cuatro volúmenes que se corresponden con cuatro niveles de aprendizaje: A1, A2, B1 y B2. El principal objetivo de esta colección de manuales es proporcionar a un público hispanohablante las herramientas necesarias para dominar las cuatro destrezas. En el campo del léxico, Aparicio Viñambres y García Martín (2018: 17) señalan que el análisis contrastivo se centra en los falsos cognados, que se presentan en un glosario final, sin tratamiento didáctico.

2. *Entre Nós* (Dias, 2009-2010): se trata de un método de PLE-HE dividido en tres volúmenes que se corresponden con cinco niveles de aprendizaje: A1-A2, B1 y B2-C1. Está dirigido a un público hispanohablante o aprendientes con un dominio alto de español. En cuanto al léxico, Aparicio Viñambres y García Martín (2018: 20) destacan la especial atención contrastiva que se le da a este componente a través de diversas actividades didácticas. Aunque, igual que en los otros manuales analizados, las

divergencias léxicas entre el español y el portugués se circunscriben a los heterosemánticos.

3. *Portugués para Españóis* (Arregui Galán, 2012-2016): consta de tres volúmenes que se corresponden con cuatro niveles de aprendizaje (A1-A2, B1 y B2). Este manual trabaja con ambas variantes del portugués, en contraste con el español. El volumen I recoge en cada unidad temática un apartado destinado a los heterosemánticos. A partir de los resultados de su análisis, Aparicio Viñambres y García Martín (2018: 29) determinan que, en lo que se refiere al léxico, el tratamiento específico se reduce a los heterosemánticos, «que reciben importante atención en todos los métodos analizados». Asimismo, las autoras apelan a la necesidad de que el contraste léxico vaya más allá de los falsos amigos y se contemplen otras diferencias como «el uso de la connotación, del eufemismo y el disfemismo, o de colocaciones y frases hechas».

Así pues, se deja constancia de que el tratamiento contrastivo del léxico se reduce a los falsos amigos, fenómeno léxico que ha sido extensamente abordado en manuales, glosarios y diccionarios específicos. En el ámbito de la variante europea, se muestra, a continuación, una representación de cada tipología de obra:

1. El *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*, de Sanz Juez (2007).
2. El *Diccionario de falsos amigos portugués-español/español-portugués*, de Ferreira Montero (2011).
3. El manual de *Falsos amigos Portugués-Español, Español-Portugués*, de Díaz Ferrero (2013).

Estos son solo algunos de los ejemplos que dan cuenta de la proliferación de material publicado en torno a esta divergencia léxica. Así, con la pretensión de cubrir el vacío metodológico y manualístico en torno a la cuestión de los equivalentes dobles español-portugués, uno de los objetivos del presente trabajo de investigación ha sido concebir un método, desde un enfoque contrastivo, para la enseñanza de estos términos, proporcionando más herramientas que contribuyan a ampliar el repertorio léxico de los aprendientes.

4.2. Propuesta didáctica para la enseñanza de los equivalentes dobles

En la concepción y elaboración de esta metodología para la enseñanza de los equivalentes dobles español-portugués⁴³ se ha partido de dos premisas fundamentales en el marco de la adquisición de la competencia léxica en la clase de PLE-HE:

1. El léxico también debe enseñarse de forma explícita.
2. Es necesario atender a las especificidades propias del proceso de enseñanza de PLE-HE.

Ya en la década de los cincuenta, Lado (1957: 4), refiriéndose a cualquier par lingüístico, afirma que el AC permite que «el profesor que haya comparado los dos idiomas sistemáticamente podrá elaborar ejercicios supletorios basados en aquellas construcciones que son importantes o difíciles pero que o bien faltan en el libro o no han sido tratadas adecuadamente». En el caso de los equivalentes dobles español-portugués, se trataría de una combinación de todos los factores, ya que son importantes en cuanto a número y uso, entrañan cierta dificultad al presentar puntos de divergencia entre ambas lenguas y no han sido tratados en manuales u otros materiales de enseñanza de PLE-HE.

Al estar concebido desde un enfoque contrastivo, este método contribuye a activar la conciencia sobre la diferencia y la conciencia metalingüística. El MCER (2002: 38) señala la importancia del enfoque contrastivo y la reflexión lingüística en el proceso de enseñanza o aprendizaje de L2, ya que, si los aprendientes se consideran seres plurilingües y pluriculturales, se les debe incentivar a percibir tanto las semejanzas y las diferencias entre la L1 –y su cultura– y la L2 –y su cultura–. Así, esta propuesta recoge otro aspecto destacado del currículum: la necesidad de la autoconciencia lingüística y la autonomía a la hora de enfrentarse al aprendizaje de la L2. El material se presenta como una herramienta que facilita el aprendizaje autónomo, involucrando así al aprendiente en el proceso de adquisición de su competencia léxica. Por un lado, se evidencian las semejanzas léxicas, pero se señalan aquellas divergencias que corren el riesgo de no ser incorporadas o adquirirse de forma errónea. Este método, ya en los primeros estadios del aprendizaje, muestra las potenciales transferencias negativas en el léxico entre el español y el portugués, haciendo que el aprendiente se habitúe a ejercitar el aprendizaje por contraste y esté más alerta a casos análogos. A través de esta metodología, el docente pretende minimizar la inseguridad de los aprendientes en las situaciones de producción, trabajar para evitar los

⁴³ Material no publicado.

desvíos, fomentar la autonomía y responsabilidad para con el proceso de aprendizaje, además de favorecer la participación y crear espacios de reflexión y autoconciencia lingüística.

Cabría puntualizar que los conceptos de «método» y «metodología» en algunas ocasiones van a ser empleados como sinónimos. Sin embargo, se quiere dejar constancia de las diferencias entre estos dos conceptos: el término «metodología» engloba conceptos teóricos subyacentes, unas directrices básicas para implementar el contenido, un conjunto de temas y recursos y un manual o libro didáctico; mientras que el término «método», cuando no se presenta como sinónimo de «metodología», hace referencia a la obra cuyo fin es enseñar una disciplina. En este sentido, se entenderá como equivalente de «manual».

Con aportaciones del enfoque comunicativo y otros procedimientos didácticos, como la traducción pedagógica, se ha elaborado una propuesta metodológica a partir de las 1819 voces del español con equivalentes dobles en portugués extraídas de los diccionarios bilingües español-portugués⁴⁴, agrupadas en bloques temáticos y organizadas por los niveles de referencia establecidos por el MCER (2002). Es sabido que el principal objetivo del enfoque comunicativo es que los aprendientes de una L2 logren una comunicación a través de la transmisión de mensajes lingüísticos. Para ello, se crean situaciones y se favorecen actos de habla. Es un enfoque que privilegia la oralidad frente a la expresión escrita. Sin embargo, se ha verificado que el enfoque comunicativo, rigurosamente aplicado, resulta insuficiente para la enseñanza de L2, de ahí que, en las últimas décadas, se haya constatado una tendencia al eclecticismo metodológico en la Didáctica de L2. En el ámbito de la enseñanza de PLE-HE, autores como Carvalho (2002), Grannier (2015, *apud* Alonso Rey, 2021) y Bateman (2017, *apud* Alonso Rey, 2021) consideran que este enfoque, en su variante más ortodoxa, no explota todas sus capacidades pedagógicas. Así lo manifiesta Carvalho (2002: 603-604):

O combate à fossilização precoce da Interlíngua produzida por aprendizes de português requer práticas constantes de conscientização de diferenças, dificultando o uso de métodos puramente comunicativos no ensino de português para FE.

Alonso Rey (2020a: 31) también afirma que el método dominante en la enseñanza de L2, el enfoque comunicativo, resulta insuficiente para la enseñanza de PLE-HE, ya que no se ocupa de los aspectos diferenciales entre la L1 y la L2 y de los desvíos de los aprendientes.

⁴⁴ Véase la nota 2, p. 3.

Además, para el enfoque comunicativo, el papel de la corrección es secundario, por lo que, si bien el presente método bebe parcialmente de él para el diseño de actividades, a fin de evitar las fosilizaciones tempranas se debe ir más allá y, como propone la autora (2020a: 31), plantear procedimientos que se orienten a «la corrección y el dominio de los aspectos formales de la lengua», sin olvidar, como es obvio, su finalidad comunicativa, como proponen Carvalho y Silva (2008, *apud* Alonso Rey, 2021), Akerberg (2013, *apud* Alonso Rey, 2021) y Grannier (2012, *apud* Alonso Rey, 2021). Por lo tanto, el modelo que aquí se presenta se caracteriza por el eclecticismo metodológico, que reclama la combinación de varios enfoques y herramientas didácticas.

Como ya ha sido referido, uno de los principios básicos del enfoque léxico de Lewis (1993) es que la enseñanza del léxico sea cualitativa y no solo cuantitativa. Aprender léxico no se trata simplemente de memorizar listas de unidades léxicas, sino de aprender palabras asociadas a sus particularidades fonéticas, morfológicas, semánticas, sintácticas, discursivas, culturales, etc. Otro de los postulados de este enfoque es que el léxico también se tiene que trabajar de forma explícita y sistematizada. Por lo tanto, la enseñanza implícita del léxico, defendida por el enfoque comunicativo, debe combinarse con la enseñanza explícita de las unidades léxicas. Así, el presente método se basa en el enfoque léxico, ya que preconiza una enseñanza cualitativa y no solo cuantitativa de las unidades léxicas y, por otro lado, aboga por una enseñanza explícita de las mismas. Asimismo, según Higuera García (2017: 16-17), la selección del léxico que se enseña también viene determinada por las necesidades y caracterización del grupo de aprendientes, así como por el contexto académico en el que se enseña o aprende la L2. Por otro lado, en el proceso de selección del vocabulario, la autora recomienda tomar como guía las obras de referencia en la Didáctica de la L2. Esta directriz ha sido, sin duda, la más difícil de seguir, ya que, a excepción de los ejemplos citados, ninguna obra precedente recoge los términos analizados en el presente estudio. Según ya se ha señalado, Bartol Hernández (2010: 85-87)⁴⁵ establece los cuatro criterios que determinan que las unidades léxicas se transformen en materia didáctica: la importancia, la complejidad, la necesidad de que se enseñe de forma explícita y la necesidad de selección léxica. Y, a la luz de lo expuesto en esta investigación, se podría incluir una más, la necesidad de visibilización léxica, como es el caso de los equivalentes dobles español-portugués.

Otro de los procedimientos en los que se basa esta metodología es la traducción pedagógica, término acuñado por Lavault (1985)⁴⁶ que hace referencia a la traducción en

⁴⁵ Véase el capítulo 3.

⁴⁶ «La traduction en didactique des langues étrangères, que l'on appellera la **traduction pédagogique**» (Lavault, 1985: 9).

cuanto instrumento o medio para aprender una L2. No se pretende aquí profundizar sobre los aspectos teóricos en torno a la traducción pedagógica, aunque sí ofrecer unas pinceladas que ayuden a componer el panorama de una herramienta que ha ido ganando fuerza en la Didáctica de L2 y de la que también se sirve la metodología presentada. Nord (1991) señala que a través de la traducción pedagógica el profesor puede verificar la comprensión lectora, por ejemplo, y el aprendiente adquirir habilidades en la lengua extranjera. En palabras de Hurtado Albir (2001: 55), «el objetivo de la traducción [pedagógica] es esencialmente un perfeccionamiento lingüístico». Esta autora distingue entre traducción profesional y la utilitaria o instrumental. Y dentro de esta, diferencia cuatro categorías: el aprendizaje de la traducción profesional, la traducción pedagógica, la traducción explicativa y la traducción interiorizada. Esta última la define como «la contrastividad (espontánea e inconsciente) que se efectúa con la lengua materna cuando se está aprendiendo una lengua extranjera».

La traducción pedagógica difiere de la traducción profesional en que la primera está orientada a la adquisición de una L2 y la segunda está encaminada a facilitar el entendimiento, a hacer de puente entre dos culturas. Según Deslile (1980), la traducción pedagógica interviene en el proceso de adquisición de lenguas y la traducción profesional es una herramienta de comunicación.

En lo referente a las diferentes vicisitudes por las que ha pasado la traducción como instrumento pedagógico, Hurtado Albir (2001: 155) señala que del protagonismo que le otorgó el método gramática-traducción –mediante las listas de palabras en la L1 con equivalentes en su L2, se partía siempre de la lengua materna como referencia tanto gramatical como léxica y las situaciones comunicativas no existían–, su uso se fue abandonado, llegando a ser considerada, en palabras de Ballester Casado y Chamorro Guerrero (1993: 394), «la oveja negra» de las metodologías por los métodos directos.

Una de las autoras pioneras en la recuperación de la traducción en el aula de L2 es Lavault (1985), aunque también destacan en el área los trabajos de Duff (1989), Grellet (1991), Hurtado Albir (1996) y Malmkjær (1998), entre otros.

Lewis (1997: 60) apela al aprovechamiento de los aspectos positivos de utilizar la traducción en la Didáctica de L2, ya que, de forma innata, el aprendiente tiende a recurrir a su L1 –en forma de traducción o de recuperación de unidades léxicas con etimología común–, sobre todo en los contextos de producción. En ocasiones, la traducción en el aula también se usa como un sistema de verificación de la comprensión de los contenidos; es lo que se conoce como traducción explicativa. También se recurre a ella en las intervenciones orales por parte tanto del profesorado como del alumnado o en la redacción de los

enunciados de las actividades de los manuales en la L1, en ambos casos con fines aclaratorios. En el ámbito de los procedimientos que implementan esta herramienta en el aula, las propuestas son variadas: la traducción directa, la traducción inversa, el subtítulo, la adaptación cultural, etc. Todas estas herramientas didácticas basadas en la traducción pedagógica contribuyen a la recuperación del léxico en las destrezas de producción tanto oral como escrita.

En relación con el uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de una L2, García-Medall Villanueva (2001: 15) se muestra categórico al afirmar que «la traducción es destreza necesaria en cualquier currículum de enseñanza y de aprendizaje de una L2». Asimismo, sugiere usos de la traducción directa e inversa en la enseñanza de L2 y recomienda su práctica desde los niveles iniciales hasta los avanzados, siempre en consonancia con los recursos de los aprendientes. En cuanto a la traducción inversa, este autor señala que su incorporación en el aula se debe hacer en los niveles intermedios y avanzados «por su carácter evaluativo y su utilidad para conocer la interlengua, así como por el hecho de que amplía la consciencia metalingüística contrastiva del alumno». Sin embargo, a la luz de lo expuesto en el presente trabajo de investigación, se considera que la traducción inversa también puede ser incluida perfectamente en la programación de los niveles iniciales de PLE-HE, adaptándola, eso sí, a los recursos y necesidades de los aprendientes. Es más, se considera que contribuye a activar la conciencia metalingüística ya en los primeros estadios del aprendizaje.

A pesar de que aún se percibe cierto temor por parte de los docentes a recurrir a la L1 en la clase de L2, hay cada vez más bibliografía que rescata el uso de la traducción pedagógica como herramienta didáctica. Según Sánchez Iglesias (2009: 21, *apud* García Benito, 2019: 200), son tres los factores que han contribuido a la recuperación de la traducción pedagógica por parte de la Didáctica de L2:

1. La revisión teórica de la que ha sido objeto la disciplina de la traducción.
2. La creación del MCER (2002).
3. El eclecticismo que, en la actualidad, caracteriza a la Didáctica de L2, lo que favorece el uso de la L1 en el proceso de adquisición de una L2.

No obstante, Pintado Gutiérrez (2012: 005) considera que, aunque la traducción pedagógica ya ha asumido el estatuto de herramienta didáctica dentro de la clase de L2, su inclusión en el currículum se ha realizado de forma atomizada, no sistematizada e intuitiva, y

que aún no se puede afirmar que su posición en la enseñanza de L2 esté afianzada. A pesar de que ya ha pasado una década desde que Pintado Gutiérrez vertiera estas afirmaciones, aún no se ha verificado un cambio profundo en lo que respecta a la traducción pedagógica como herramienta en la Didáctica de L2. A este respecto, García Benito (2019: 203) señala que, al faltarles formación teórica y conocimientos prácticos sobre traducción pedagógica, muchos docentes aún no han incorporado a su quehacer didáctico esta herramienta. Así lo corrobora García-Medall Villanueva (2001: 15), quien llama la atención sobre la ausencia de materiales específicos basados en la traducción pedagógica, con lo cual el diseño de los materiales y la secuenciación de la implementación de estas actividades recae casi de forma exclusiva en los docentes.

Cabe destacar que el MCER (2002: 14) incluye la traducción como parte de las actividades de mediación. A los «procesos primarios» de comprensión y expresión se les unen la interacción y la mediación. Los dos primeros procesos son necesarios para que se den los segundos. Sin embargo, el MCER (2002), al no ofrecer descriptores de dichos procesos, los deja bastante desatendidos. Recomienda, sin embargo, incluir actividades de mediación, aunque, como apunta García Benito (2019), no facilita indicaciones para llevarlas a cabo. En 2018 se publicó la versión definitiva del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors* (CEFR), volumen complementario al MCER del 2002, donde sí se recogen descriptores para la interacción y la mediación. Sin embargo, la integración de la mediación –y, en consecuencia, de la traducción como procedimiento al servicio de esta– sigue siendo una cuenta pendiente para la Didáctica de la L2.

Sea como fuere, a pesar de las vicisitudes por las que ha pasado la traducción pedagógica, esta se presenta como una herramienta muy válida para la Didáctica de L2. En el ámbito de la enseñanza de PLE-HE, así lo demuestran, por un lado, el congreso celebrado en Cáceres, en 2019, sobre traducción pedagógica en la clase de PLE, que aunó traducción y lusofonía desde diferentes perspectivas; y, por otro, la considerable nómina de autores especialistas en el ámbito que avalan el uso de la traducción pedagógica, entre los que destacan Eced Minguillón (2000), Comellas Casanovas (2008), Cao Míguez y Vázquez Diéguez (2020), García Benito (2019) y Alonso Rey (2020a):

-Eced Minguillón (2000) constata la validez y utilidad de la aplicación pedagógica de la traducción en las clases de PLE en el Instituto de Idiomas en la Universidad de Zaragoza. Uno de los principales argumentos aducidos por la autora para defender su uso es que la

traducción pedagógica permite activar la conciencia contrastiva entre la L1 y la L2; contribuye a adquirir un mayor conocimiento de ambas lenguas; ayuda a corregir desvíos lingüísticos que con otros enfoques podrían pasar inadvertidos; y, sobre todo, que la traducción pedagógica es una herramienta complementaria y compatible con otros métodos.

-Comellas Casanovas (2008: 109) destaca los aspectos positivos del recurso a la traducción pedagógica desde un punto de vista contrastivo, señalando los errores y las diferencias tanto para los aprendientes de lengua como para los estudiantes de traducción. Mediante el análisis de varios ejemplos de desvíos en la traducción, este autor ofrece «pistas didácticas», concluyendo que, debido a la afinidad lingüística entre la lengua meta y la lengua objeto, quizás esas traducciones no han recibido la atención y cuidado que merecen. Y esas inadecuaciones traductológicas pueden ser reutilizadas como material didáctico en la clase de PLE.

-García Benito (2019) considera que el punto diferencial entre la didáctica de la traducción y la traducción pedagógica radica en que la primera se centra en el producto y la segunda en el proceso. Asimismo, esta autora (2019: 226-227) entiende el recurso a la traducción pedagógica en la clase de PLE-HE como un instrumento didáctico «perfectamente admisible», cuyo uso en el aula está «sujeto al sentido común del docente». Asimismo, apela a la necesidad de que esta herramienta se incorpore correctamente dimensionada, contextualizada y evaluada. De lo contrario, podría resultar «contraproducente, desmotivante o frustrante». En cuanto a los procedimientos, considera que las actividades basadas en la traducción pedagógica contribuyen a activar la conciencia crítica del aprendiente y a promover la participación activa del alumnado. Sin embargo, para que los docentes puedan implementar esta herramienta de forma sistemática y estructurada, García Benito (2019: 227) apela a la necesidad de difundir con cierta premura la nueva versión del MCER (2002), para que las modificaciones realizadas se trasladen a los planes de estudio, cuya competencia recae en las autoridades educativas, y a los manuales y materiales de estudio, cometido del que se encargan los manualistas y especialistas en la materia.

-Alonso Rey (2020a: 28-29), autora que también reivindica e implementa esta herramienta didáctica en el proceso de aprendizaje de PLE-HE, contrargumenta los dos motivos fundamentales que aducen los detractores del uso de la traducción pedagógica en el ámbito de la enseñanza de L2, a saber, que la traducción provoca que las reglas y usos de la L1

interfieran en el aprendizaje de la L2; y que los aprendientes de los estadios más bajos pueden presentar dificultades a la hora de acometer esta tarea. Vermes (2010: 89, *apud* Alonso Rey, 2020a: 28) señala que en el proceso de aprendizaje de PLE-HE se verifican interferencias independientemente de que se haya recurrido o no a la traducción pedagógica. Aunque, aclara la autora, el hecho de que no sea la causa no significa que no influya en el proceso. En cuanto al segundo motivo por el que se desaconseja el uso de la traducción pedagógica, matiza que es necesario establecer una línea correctamente definida entre los procedimientos que se basan en la traducción pedagógica y los procedimientos orientados a la didáctica de la traducción, ya que las herramientas de las que se sirven y los objetivos de ambas son diferentes. Asimismo, Alonso Rey (2020a: 30) destaca el estrecho vínculo que existe entre el AC y la traducción pedagógica, ya que el primero implica «la traslación del material lingüístico de una lengua a otra para establecer las divergencias». De hecho, la traducción pedagógica en el ámbito de la enseñanza de PLE-HE forma también parte de las propuestas metodológicas del AC «por su potencial para ayudar a desarrollar la conciencia de las diferencias permitiendo al aprendiz avanzar en la separación de ambos sistemas».

-Cao Míguez y Vázquez Diéguez (2020: 122) ilustran la utilidad del recurso a la traducción pedagógica teniendo en cuenta las especificidades de la enseñanza o aprendizaje del PLE-HE. A través de una propuesta práctica, estos autores presentan los resultados (positivos) obtenidos, y concluyen que la traducción pedagógica puede contribuir a superar esos «obstáculos *assustadores*», sobre todo en niveles superiores. Asimismo, resumen los múltiples beneficios del recurso a la traducción pedagógica en la clase de PLE-HE:

Entre sus ventajas, pueden enumerarse las siguientes: responde a una actividad comunicativa de la lengua que está (cada vez más) presente en el mundo real; involucra diversas destrezas, estrategias y competencias, y además permite pasar del conocimiento declarativo al procedimental; si se trabaja contextos (y no enunciados aislados, creados *ad hoc*), da pie al desarrollo de la competencia pragmática, en sus vertientes discursiva y funcional; en la trad. directa, siempre que no se parta de textos artificiales, se expone al aprendiente a un uso auténtico de la L2; es una actividad lúdica, un reto estimulante para los aprendientes, que puede aprovecharse para promover la colaboración inter pares y el desarrollo de estrategias de aprendizaje; ayuda a trabajar la conciencia y las destrezas interculturales; es una herramienta óptima para activar la conciencia contrastiva, haciendo hincapié en las interferencias negativas de todo tipo (no solo léxicas) de la L1 en la L2.

Teniendo en cuenta los conceptos teóricos desarrollados previamente, se puede concluir que la traducción pedagógica es un método absolutamente válido en el ámbito de la Didáctica de L2 y se asume como una herramienta totalmente compatible con la enseñanza del PLE para HE, ya que está ampliamente avalado por diversos especialistas en el ámbito.

Aunque no se trate de un método en el sentido lato del término, se pretende dedicar las siguientes líneas al diccionario como recurso pedagógico dentro de la Didáctica de L2. Según Vázquez Diéguez (2010: 108-109), en el proceso de aprendizaje de una L2, el diccionario resulta una herramienta de consulta y aprendizaje fundamental, tanto en los estadios iniciales como en los avanzados. Asimismo, este autor señala que el léxico ha sido el gran olvidado por la mayoría de métodos de enseñanza de L2, que siempre han dado prioridad al componente gramatical. Así, la falta de una metodología sistemática y cohesionada para su enseñanza también ha contribuido a que los diccionarios no se contaran entre los materiales necesarios para la enseñanza de L2. Sin embargo, uno de los soportes contextuales de presentación de unidades léxicas son los textos escritos, integrados generalmente en actividades para desarrollar la comprensión lectora. En este proceso, el diccionario es un elemento fundamental para la comprensión de las unidades léxicas. Así, el diccionario se trata de un «ponto de referência absolutamente necessário no âmbito educativo de uma segunda língua».

Alvar Ezquerro (2003: 43), en cuanto al uso del diccionario como herramienta en el aprendizaje de léxico español, realiza una interesante sugerencia a propósito de los falsos amigos. Este autor recomienda llamar la atención, a través de alguna marca lexicográfica específica en los diccionarios bilingües, sobre el estatuto de falsos cognados de esas unidades léxicas, para que estas divergencias no les pasen inadvertidas a los aprendientes de L2, en este caso el español. Si bien los diccionarios orientados a la enseñanza de ELE, monolingües y bilingües, proporcionan información gramatical y ejemplos contextualizados del uso de la unidad léxica, este autor recalca la utilidad de incorporar en los diccionarios bilingües una «marca de divergencia» en estas entradas. Así pues, sería muy interesante aplicar las sugerencias de Alvar Ezquerro (2003: 43) a los diccionarios bilingües español-portugués o *português-espanhol* en el caso de los falsos amigos o de los equivalentes dobles, para que así los aprendientes quedaran advertidos de esas divergencias léxicas.

En conclusión, la base teórica de la metodología para la enseñanza de los equivalentes dobles se caracteriza por su eclecticismo, ya que da cabida a diversos métodos –el AC, el

enfoque léxico y el enfoque comunicativo— y herramientas didácticas —la traducción pedagógica y el recurso al diccionario bilingüe—.

La espina dorsal sobre la que se vertebra esta metodología son los equivalentes dobles español-portugués, una de las especificidades léxicas de la enseñanza de PLE-HE. No obstante, este método no solo se ha concebido para enseñar nuevos términos, sino para contribuir a la fijación de unidades léxicas que ya han sido trabajadas en el aula. Cabe mencionar que, al darse la instrucción formal en un contexto de no inmersión lingüística, el aprendizaje se realiza básicamente en el aula, de ahí que sean tan importantes acciones metodológicas concretas. Además, mientras solo una parte del léxico receptivo entra a formar parte del lexicón, el productivo ya se encuentra almacenado. Por lo tanto, los especialistas en el ámbito deberán favorecer dinámicas, estrategias, materiales que contribuyan a que el saber receptivo se transforme en productivo, sobre todo aquel que aún no forma parte del lexicón del aprendiente. Por otro lado, al basarse en las capacidades del aprendiente de portugués en cuanto hablante de español, esta metodología contribuye a la activación de la conciencia de la diferencia y metalingüística, con el fin de optimizar el proceso de enseñanza o aprendizaje.

En cuanto a los diferentes procedimientos para presentar las unidades léxicas, Alonso Rey (2020a: 42) distingue, según su soporte, entre:

-Extralingüísticos: a través de imágenes u otro tipo de soporte visual.

-Intralingüísticos: se utiliza la L2 en actividades de definiciones, relaciones entre las palabras, paráfrasis, etc.

-Interlingüísticos: se utiliza la L1 y la L2 en actividades de traducción inversa, por ejemplo. Así, las actividades que requieran del uso del diccionario bilingüe también formarían parte de esta categoría.

En el esquema de la secuenciación de una sesión de muestra, se puede observar que los procedimientos descritos por la autora para la presentación de vocabulario forman parte de la metodología implementada. A continuación, se detalla su desarrollo:

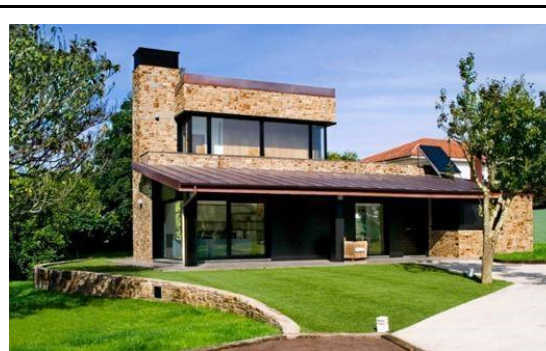
- 1) La clase se inicia con una dinámica para trabajar la destreza de la producción oral y, al mismo tiempo, promover la reflexión lingüística. Se plantea a los alumnos, de forma oral, una serie de cuestiones relacionadas con el aprendizaje de léxico portugués⁴⁷: *¿Consideras que aprender léxico portugués es fácil o difícil? ¿Crees que en las clases de Portugués Lengua Extranjera (PLE) se le da la suficiente importancia a la enseñanza del léxico? ¿Cuál es la*

⁴⁷ Muchas de estas preguntas forman parte del cuestionario cualitativo que se les facilitó después de la sesión.

mayor dificultad a la hora de aprender léxico portugués? ¿Sabes lo que son los falsos amigos español-portugués? Con ello se pretende crear un espacio de participación grupal y activar la concienciación metalingüística, con el fin de establecer las bases intelectuales y emocionales para la realización de las actividades posteriores.

2) Se les pregunta por los equivalentes dobles español-portugués, ofreciéndoles únicamente el término, pero no el concepto. Al tratarse de una terminología nueva, es desconocida para ellos. Se les facilitan varios ejemplos de equivalentes dobles (*enfermagem-enfermaria; sonho-sono; silla-sela; fecho-cremalheira*, entre otros) y, aunque muchos alumnos son capaces de reconocer el concepto, concluyen que no son objeto de estudio sistemático en la clase ni tampoco se recogen los manuales u otros materiales didácticos con los que trabajan. Se les adelanta que en la clase que se va a impartir se trabajará este tipo de palabras.

3) Se realiza una actividad semidirigida de calentamiento (*warmer*) con una lluvia de léxico sobre el campo nocional de la vivienda. Se proyectan cuatro fotografías (soporte extralingüístico sin estar asociado a un soporte lingüístico) de diferentes partes de la casa. Los alumnos deben activar su léxico disponible y escribir entre 6 y 10 palabras de cada una de las partes de la casa presentadas, de manera individual y durante un tiempo limitado. Se les indica que no pueden reutilizar las palabras que ya se han usado para describir una imagen. El objetivo es que el aprendiente recupere de su lexicón el vocabulario sobre la temática presentada. Una vez finalizada la actividad, se ponen en común las respuestas:



exterior da casa



sala de estar



Figura 1. Muestra de material creado ex profeso

4) A continuación, se realiza la primera actividad de presentación de los equivalentes dobles español-portugués. Se proyecta un PowerPoint: a las imágenes (soporte extralingüístico) se les asocian palabras (soporte lingüístico). Cada equivalente doble viene definido por el término en español. A través de la presentación en contraste, el aprendiente toma conciencia de las divergencias entre la L1 y la L2:

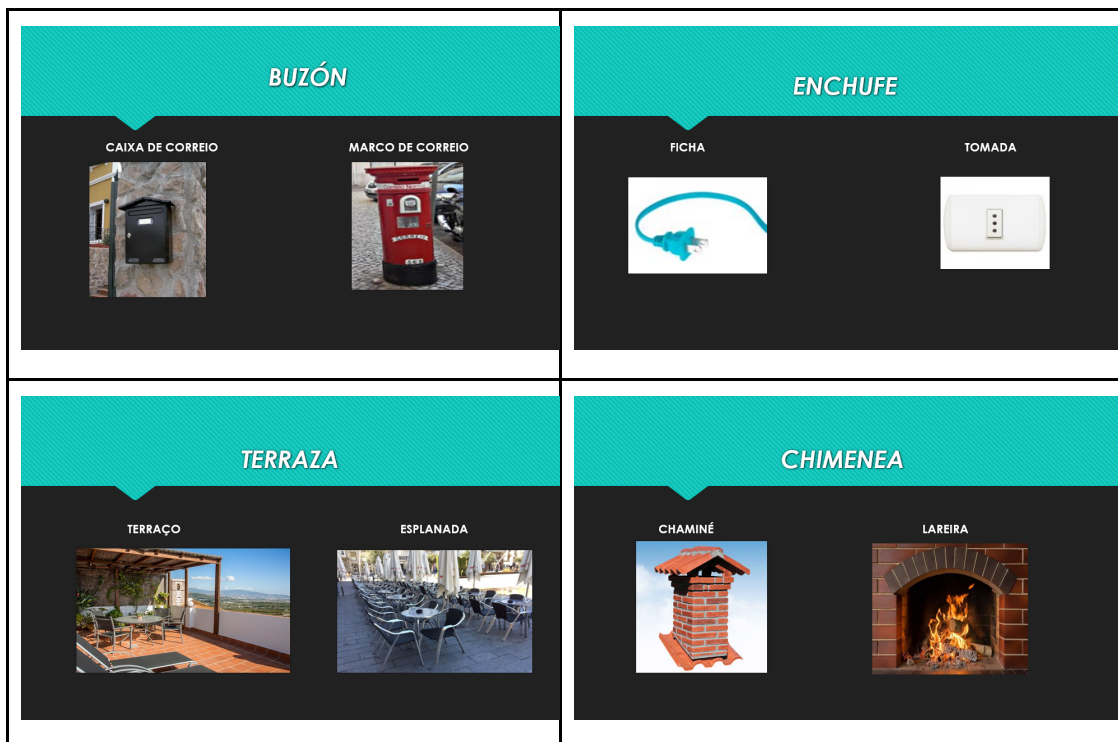


Figura 2. Muestra de material creado ex profeso

5) Una vez que los alumnos ya han entrado en contacto y tomado conocimiento de los equivalentes dobles, se les presenta el manual⁴⁸ y se trabajan todos los apartados y actividades de sistematización, que se realizan una por una y se ponen en común para su corrección.

6) Finalmente, se realiza una tarea final de cierre y comprobación. Se proyecta un PowerPoint: cada imagen (soporte extralingüístico) tiene dos palabras asociadas (soporte lingüístico), aunque solo una es la correcta. El aprendiente debe seleccionar el término que corresponda a la imagen (véase la figura 3, p. 119). La comprobación se realiza mediante la proyección de un PowerPoint, en el que la imagen solo está asociada al término correcto:



Figura 3. Muestra de material creado ex profeso

⁴⁸ Al alumnado se le facilitó una copia impresa en color de la unidad didáctica que también fue proyectada durante la sesión.



Figura 4. Muestra de material creado ex profeso

4.2.1. Descripción del manual

Se trata de un manual concebido tanto para docentes como para aprendientes, puesto que se puede utilizar como material complementario en la clase de PLE-HE o como material de consulta o autoaprendizaje. En lo que respecta a la variante lingüística del portugués utilizada, como ya ha sido referido, el estudio se ha limitado al portugués europeo (PE), con presencia de la variante brasileña (PB) únicamente como elemento contrastivo para mostrar las diferentes soluciones léxicas que se dan a uno y otro lado del Atlántico. A pesar de que la mayoría del léxico que da origen a este manual son los equivalentes dobles, es decir, términos en español que presentan dos equivalencias léxicas en portugués, también se recogen una serie de equivalentes triples y, en menor medida, cuádruples y quíntuples, debido a su potencial didáctico y utilidad comunicativa. El aspecto formal de este manual está inspirado en el modelo editorial de los *Falsos amigos Portugués-Espanhol, Español-Portugués* de Díaz Ferrero (2013). En cuanto a la estructura, se encuentra dividido en diversas unidades temáticas que agrupan los equivalentes dobles en torno a un campo nocional común. De esta manera, al presentar los términos relacionados entre sí, se potencia su aprendizaje. Cada una de estas unidades temáticas está introducida por un título que sugiere las nociones que se van a trabajar en la unidad, en muchos casos representado por una expresión idiomática, una fórmula rutinaria o un refrán popular, con su respectivo correlato

en portugués: «Al pan, pan y al vino, vino-*Pão pão, queijo queijo*», «¿Quedamos?-*A gente combina?*», «Hogar, dulce hogar-*Lar, doce lar*», título este de la unidad temática que más adelante se presenta. Cada unidad consta de dos glosarios de equivalentes dobles español-portugués, ordenados alfabéticamente; uno correspondiente a los niveles A1-A2 (usuario básico) y otro, a los niveles B1-B2 (usuario independiente). La presentación de las unidades léxicas se realiza de forma explícita y el formato es deudor de las listas bilingües de palabras, es decir, de los glosarios, herramienta didáctica tan del gusto del método gramática-traducción y tan denostada por algunos de los métodos posteriores.

No cabe duda de que cualquier tipo de diccionario o glosario, bilingüe o monolingüe, resulta fundamental en el aula de L2. Por este motivo, el glosario bilingüe ha sido una de las formas de presentación de los equivalentes dobles. En algunas de las unidades léxicas que se podrían prestar a confusión interpretativa, se ofrece un discriminador de contexto, entre paréntesis, para facilitar su comprensión:

aguja	1. agulha 2. ponteiro (<i>reloj</i>)
agujero	1. buraco 2. furo (<i>calcetín, objeto, etc.</i>)

Figura 5. Extraído de Moreno Herrero (2022: 84)

A cada glosario de unidades léxicas simples en cada uno de los niveles, le acompaña un glosario de expresiones idiomáticas relacionadas todas ellas con algún término recogido en el primer glosario y de la que se ofrece su equivalente idiomático en lengua portuguesa:

ESPAÑOL	PORTUGUÊS
Agujero en la capa de ozono	Buraco na camada de ozono
Agujero negro	Buraco negro
Buzón de voz	Voicemail
Echar leña al fuego	Deitar achas na fogueira
Echar una carta (en el buzón)	Pôr uma carta no correio
Echar un polvo	Dar/mandar uma queca
Estar hecho polvo	Estar feito num oito/estar de rastos
Jarro de agua fría	Balde de água fria
Pender de un hilo	Estar por um fio
Perder el hilo	Perder o fio à meada
Piso piloto	Andar-modelo
Ser el vivo retrato de alguien	Ser a cara chapada de alguém

Figura 6. Extraído de Moreno Herrero (2022: 85)

Como la enseñanza del léxico ha de ser cualitativa, es decir, la incorporación de nuevos términos tiene que venir acompañada de la ampliación del conocimiento que se tiene sobre ellos, también se han incluido particularidades morfológicas –como los cognados

heterogénicos, puesto que los morfemas de género en este par de lenguas son opuestos en muchas palabras de uso común– y léxicas –como las diferencias entre ambas variantes del portugués–. Así, se han diseñado diversos apartados específicos que recogen estas particularidades léxicas (*Recanto léxico*) y gramaticales (*Recanto gramatical*). Según se puede observar en los ejemplos proporcionados, algunas unidades léxicas aparecen marcadas con un código cromático que remite a uno u otro apartado: el color rosa indica que a ese término va asociada una explicación gramatical en el apartado correspondiente (*Recanto gramatical*); el color amarillo indica que a ese término le corresponde una explicación léxica en el *Recanto léxico*; y el marrón indica que a ese término se le asocia una explicación cultural en el apartado correspondiente. Por otro lado, se ha preferido la L2 para denominar los apartados, ya que hacen referencia a aspectos gramaticales y léxicos propios de la L2 en contraste con la L1.

Unidad léxica acompañada de explicación léxica en el *Recanto léxico* (código cromático rosa):

punta	1. prego, tacha (<i>clavo</i>) 2. ponta 3. pitada (<i>cantidad</i>) 4. bico (<i>lápiz</i>)
puro	1. charuto 2. puro/a 3. raspanete (<i>bronca</i>)
radio	1. rádio (<i>hueso, química, emisora, aparato de radiofonía</i>) 2. raio (<i>de una circunferencia, rueda</i>)
recibidor	1. entrada, hall 2. recebedor/a (<i>quien recibe</i>)
recoger	1. arrumar, guardar 2. recolher, apanhar (<i>cabello</i>) 3. ir buscar (<i>a alguien</i>)

Figura 7. Extraído de Moreno Herrero (2022: 85)

Recanto gramatical

radio
(a) rádio: sistema de transmissão
(o) rádio: aparelho

Figura 8. Extraído de Moreno Herrero (2022: 86)

Unidad léxica acompañada de explicación gramatical en el *Recanto gramatical* (código cromático amarillo):

mando	1. comando (<i>aparato</i>) 2. mando (<i>autoridad</i>)
manta	1. cobertor (<i>grueso</i>), manta (<i>fin</i>) 2. manta (<i>animales</i>)
nevera	1. frigorífico 2. geleira (<i>de playa, lugar muy frío</i>)
pared	1. parede 2. escarpa (<i>de la montaña</i>)
pasillo	1. corredor 2. passagem (<i>entre personas, árboles</i>)

Figura 9. Extraído de Moreno Herrero (2022: 84)

Recanto lexical

(cuarto de) baño: casa (-quarto) de banho (PE); banheiro (PB)
ducha (dispositivo, lugar): chuveiro (PE); ducha (PB)
enchufe: ficha (<i>parte que se introduce</i>) / tomada (<i>terminal donde se enchufa</i>)
escritorio: secretária (PE); escrivaninha (PB)
nevera: (<i>frigorífico</i>): frigorífico (PE); geladeira (PB) (<i>de playa</i>): geleira (PE); isopor (PB)
taza: chávena (PE); xícara (PB) chávena: <i>taza pequeña, tacita / caneca: taza</i>

Figura 10. Extraído de Moreno Herrero (2022: 86)

Asimismo, es necesario recordar que el componente léxico está íntimamente ligado a la cultura que enmarca un idioma. Por lo tanto, no se puede (ni se debe) dissociar la enseñanza del léxico de la enseñanza de la cultura de esa lengua ya que, a través del léxico, el aprendiente también puede acceder al componente cultural. Así pues, en el *Recanto cultural* se recogen elementos culturales que pueden resultar de interés para el aprendiente.

Unidad léxica acompañada de explicación cultural en el *Recanto cultural* (código cromático marrón):

buzón	1. caixa de correio (<i>vivienda</i>) 2. marco de correio (<i>calle</i>)
chimenea	1. chaminé (<i>exterior</i>) 2. lareira (<i>interior</i>)
corcho	1. rolha (<i>botella</i>) 2. cortiça (<i>material</i>)
decorado	1. decorado/a 2. cenário, decoração (<i>artes escénicas</i>)
despacho	1. escritório, gabinete 2. despacho (<i>comunicación gubernamental</i>)

Figura 11. Muestra de material creado ex profeso

Recanto cultural

A CORTIÇA



sobreiro (=alcornoque)cortiça (=corcho)rolha (=corcho)artesanato em cortiça

Portugal é o maior produtor mundial de cortiça. Este material, que provém do sobreiro, uma árvore da família do carvalho, utiliza-se sobretudo na elaboração de rolhas de garrafas de vinho. No entanto, podemos encontrá-lo em outros objetos quotidianos, como revestimentos para paredes, adornos para o lar, acessórios de moda, e ainda roupa, calçado e mobiliário. A versatilidade desta matéria-prima é tal que a imaginação não tem fim.

Figura 12. Muestra de material creado ex profeso

Además de concebir, planificar y estructurar la forma de presentación de los equivalentes dobles español-portugués, se han diseñado una serie de actividades destinadas a la correcta sistematización de estos términos. Según Higuera García (2009: 111), el docente debe potenciar estrategias de aprendizaje de léxico «mediante ejercicios que enseñan no solo a comprender las palabras, sino a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y apropiadamente». Autores como Baralo Ottonello (2007) también apelan a la necesidad de facilitar el aprendizaje de unidades léxicas, mediante la creación de redes entre palabras. Por lo tanto, se deben buscar estrategias didácticas que favorezcan las relaciones asociativas entre las unidades léxicas presentadas. Asimismo, al profundizar en las divergencias léxicas entre ambos sistemas lingüísticos, las actividades de sistematización están orientadas a promover la conciencia sobre la diferencia y la conciencia metalingüística entre el español y el portugués. Al concebirse también como un método de autoaprendizaje sin necesidad de supervisión docente, se incluye un solucionario. Disponer de las soluciones permite volver a realizar las actividades, ya que la repetición de los ejercicios es clave para la correcta sistematización de los términos. A continuación, se ofrece una descripción de las actividades de sistematización:

1. Actividad 4.1. (véase la figura 17, p. 130): se trata de una actividad que consiste en asignar unidades léxicas que no se facilitan a imágenes (soporte extralingüístico). Variante 1: se proyectan previamente las imágenes con las palabras ya asociadas durante un breve período de tiempo. A continuación, realizan la actividad del manual. Variante 2: se facilitan los términos que se asocian a las imágenes de forma desordenada.
2. Actividad 4.2. (véase la figura 18, p. 131): actividad que consiste relacionar palabras con definiciones (soporte meramente intralingüístico). Variante 1: una vez realizada la actividad, se pueden ocultar las palabras y mostrar solo las definiciones, con el objetivo de que el aprendiente recurra al léxico productivo. Variante 2: se ocultan las definiciones y se muestra solo la columna de los términos. El alumno, con sus propias palabras, debe definirlos.
3. Actividad 4.3. (véase la figura 18, p. 131): actividad de traducción pedagógica cuyo objetivo es activar estrategias de mediación lingüística (actividad extralingüística). Consiste en encontrar el equivalente portugués correspondiente a la unidad léxica

española subrayada. Se trata, por lo tanto, de una actividad de traducción inversa ES-PT de una unidad léxica dentro de un contexto.

4. Actividad 4.4. (véase la figura 19, p. 132): se trata de una actividad de selección múltiple que consiste en la elección de una única opción léxica, de entre las dos proporcionadas, según el contexto en el que se inserta la palabra.

5. Actividad 4.5. (véase la figura 20, p. 133): actividad de traducción pedagógica orientada a la detección de errores léxicos. Es una actividad planteada como un simulacro de corrección de desvíos en la traducción de frases ES-PT. Se ofrece la frase en la LM (español) y la traducción en la LO (portugués). El aprendiente debe detectar los errores léxicos y ofrecer la solución correcta. Mayoritariamente se han tomado como modelo errores de la IL que se han verificado a lo largo de la práctica docente.

Resulta evidente que las explotaciones didácticas en el ámbito de la enseñanza de L2 son muy numerosas, de ahí que estas actividades se presentan únicamente como propuestas para trabajar este contenido léxico, dejando abierta una puerta al vasto mundo de recursos y procedimientos que ofrece la Didáctica de L2.

4.2.2. Muestra de unidad didáctica

Teniendo en cuenta el marco teórico anteriormente establecido, en este apartado se presenta una muestra, basada en Moreno Herrero (2022), de una unidad didáctica del proyecto de manual de equivalentes dobles español-portugués. Carece, eso sí, de un carácter definitivo o concluyente, ya que se trata de un ensayo abierto a futuras consideraciones y alteraciones.

Integrada en el desarrollo completo de una programación didáctica más amplia, esta unidad ha sido concebida y diseñada para implementarse en un curso de portugués para hispanohablantes, correspondiente a los niveles A1-A2. Su objetivo es contribuir a mejorar la competencia léxica de los alumnos en la clase de PLE-HE, concretamente a partir de la incorporación de los equivalentes dobles español-portugués que denotan realidades del ámbito nocional de la vivienda.

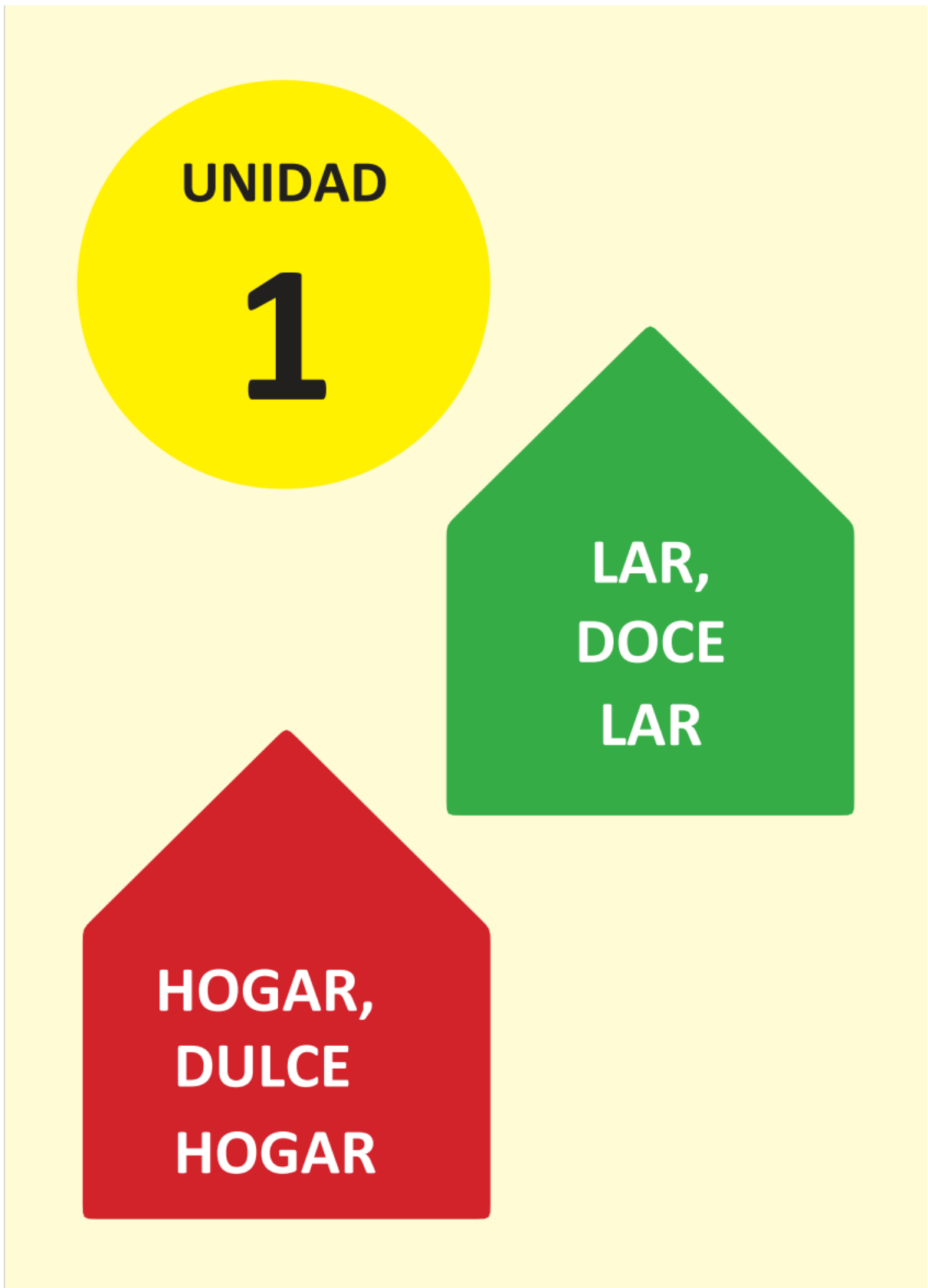


Figura 13. Título de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 84)

1 EQUIVALENTES DOBLES ESPAÑOL-PORTUGUÉS



HOGAR, DULCE HOGAR LAR, DOCE LAR

A1-A2

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
aguja	1. agulha 2. ponteiro (<i>relaj</i>)
agujero	1. buraco 2. furo (<i>calcetín, objeto, etc.</i>)
bañar(se)	1. tomar banho 2. dar banho (<i>a alguien</i>)
baño	1. banho 2. casa (-quarto) de banho
barbacoa	1. grelhador, churrasqueira (<i>instrumento</i>) 2. barbecue, churrasco (<i>evento</i>)
buhardilla	1. sótão (<i>desván</i>) 2. águas-furtadas (<i>vivienda</i>)
butaca	1. poltrona 2. lugar, cadeira (<i>teatro, cine</i>)
buzón	1. caixa de correio (<i>vivienda</i>) 2. marco de correio (<i>calle</i>)
chimenea	1. chaminé (<i>exterior</i>) 2. lareira (<i>interior</i>)
corcho	1. rolha (<i>botella</i>) 2. cortiça (<i>materia</i>)
decorado	1. decorado/a 2. cenário, decoração (<i>artes escénicas</i>)
despacho	1. escritório, gabinete 2. despacho (<i>comunicación gubernamental</i>)
dormitorio	1. quarto 2. dormitório (<i>hospital, albergue, etc.</i>)
ducha	1. duche 2. chuveiro (<i>diseñativo, lugar</i>)
duchar(se)	1. tomar banho, um duche 2. dar um duche/banho (<i>a alguien</i>)
enchufar	1. ligar 2. meter uma cunha (<i>figurado</i>)
enchufe	1. tomada 2. ficha 3. cunha (<i>figurado</i>)
entrada	1. entrada (<i>casa, edificio</i>) 2. bilhete
entrar	1. entrar 2. ficar com (<i>sentir hambre, frío</i>)
escalera	1. escada 2. escadote (<i>de mano</i>) 3. sequência (<i>de naipes</i>)
escritorio	1. secretária 2. ambiente de trabalho, <i>desktop</i>
estudio	1. estúdio (<i>apartamento</i>) 2. estúdio, atelier 3. estudo
fregar	1. lavar a loiça (<i>los platos</i>) 2. limpar (<i>el suelo</i>)
funda	1. capa (<i>cubierta de colchón, edredón</i>) 2. fronha (<i>de almohada</i>) 3. bolsa (<i>objetos</i>) 4. caixa (<i>gafas</i>)
habitación	1. quarto 2. dormitório (<i>hostal, convento</i>)
hilo	1. fio (<i>de metal</i>) 2. linha, fio (<i>costura</i>)
jabón	1. sabão 2. sabonete (<i>de tocador</i>)
lata	1. lata 2. chatice (<i>pesadez</i>)
lavabo	1. lavatório (<i>pila</i>) 2. casa (-quarto) de banho
lavavajillas	1. máquina de lavar loiça 2. detergente da loiça
leña	1. lenha 2. tarefa (<i>paliza</i>)
llamada	1. chamada 2. ligação, telefonema
llamar	1. bater (<i>a la puerta</i>); tocar (<i>al timbre</i>) 2. chamar 3. ligar, telefonar
mancha	1. nódoa 2. mancha (<i>piel, honor</i>)
mando	1. comando (<i>aparato</i>) 2. mando (<i>autoridad</i>)
manta	1. cobertor (<i>grueso</i>), manta (<i>fin</i>) 2. manta (<i>animales</i>)
nevera	1. frigorífico 2. geleira (<i>de playa, lugar muy frío</i>)
pared	1. parede 2. escarpa (<i>de la montaña</i>)
pasillo	1. corredor 2. passagem (<i>entre personas, árboles</i>)
patio	1. pátio 2. plateia (<i>de butacas</i>)
pila	1. pilha (<i>batería</i>) 2. pia (<i>bautismal</i>) 3. lava-loiças (<i>fregadero</i>) 4. monte, pilha (<i>montón</i>)
pintado/a	1. pintado/a 2. idêntico/a

Figura 14. Glosario de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 84)



pintura	1. pintura (técnica; cuadro) 2. tinta (producto)
piso	1. andar (planta de un edificio o casa) 2. apartamento 3. camada, nível (tarta)
pista	1. faixa (CD, vinil) 2. pista 3. campo (tenis) 4. caminho (de tierra)
plancha	1. ferro (de planchar) 2. chapa, prancha, placa
polvo	1. pó 2. poeira (de la tierra) 3. queca (acto sexual)
portal	1. vestíbulo, hall 2. portal (informática) 3. presépio (de Belén)
punta	1. prego, tacha (clavo) 2. ponta 3. pitada (cantidad) 4. bico (lápiz)
puro	1. charuto 2. puro/a 3. raspanete (bronca)
radio	1. rádio (hueso, química, emisora, aparato de radiofonía) 2. raio (de una circunferencia, rueda)
recibidor	1. entrada, hall 2. recebedor/a (quien recibe)
recoger	1. arrumar, guardar 2. recolher, apanhar (cabello) 3. ir buscar (a alguien)
restauración	1. restauro, restauração 2. restauração (régimen político; hostelería)
rincón	1. canto (ángulo) 2. recanto (escondite)
rollo	1. rolo 2. chatice, seca 3. caso (amoroso, sexual)
silla	1. cadeira 2. sela (de montar) 3. carrinho (bebés)
suelo	1. chão 2. solo (cultivable, edificable, pélvico)
tabla	1. tábua 2. tabela (listado) 3. prancha (surf) 4. prega (tejido) 5. tabuada (de multiplicar)
tablero	1. tábua (tablón) 2. tabuleiro (juego, puente) 3. placar, painel (informativo) 4. tabela (baloncesto)
tapa	1. tampa; tampo (piano, mesa) 2. capa (disco, libro) 3. petisco (aperitivo) 4. capa (calzado)
tapadera	1. tampa 2. disfarce, fachada (encubrimiento)
tapón	1. tampa, rolha 2. acumulação de cera nos ouvidos 3. bloqueio (baloncesto)
tarro	1. frasco, pote 2. cachola (cabeza)
taza	1. chávena, caneca 2. sanita (WC)
tender	1. estender (la ropa) 2. tender (tener tendencia a) 3. preparar, armar (trampa, emboscada)
tendido	1. estendido/a 2. rede (eléctrica, telefónica, etc.)
terraza	1. terraço 2. esplanada (bar, restaurante, etc.) 3. socalco (agricultura)
timbre	1. campainha 2. timbre (voz, música) 3. selo (fiscal)
valla	1. cerca, vedação 2. barreira (obstáculo deportivo) 3. outdoor (valla publicitaria)
vaso	1. copo 2. vaso (sanguíneo)
ventilador	1. ventoinha 2. ventilador (maquinaria)

2 EXPRESIONES IDIOMÁTICAS, MODISMOS Y FRASES HECHAS

ESPAÑOL	PORTUGUÊS
Agujero en la capa de ozono	Buraco na camada de ozono
Agujero negro	Buraco negro
Buzón de voz	Voicemail
Echar leña al fuego	Deitar achas na fogueira
Echar una carta (en el buzón)	Pôr uma carta no correio
Echar un polvo	Dar/mandar uma queca
Estar hecho polvo	Estar feito num oito/estar de rastos
Jarro de agua fría	Balde de água fria
Pender de un hilo	Estar por um fio
Perder el hilo	Perder o fio à meada
Piso piloto	Andar-modelo
Ser el vivo retrato de alguien	Ser a cara chapada de alguém

Figura 15. Glosario de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 85)

3 RECANTOS



RECANTO GRAMATICAL

radio

(a) rádio: sistema de transmissão

(o) rádio: aparelho

RECANTO LEXICAL

(cuarto de) baño: casa (-quarto) de banho (PE); banheiro (PB)

ducha (dispositivo, lugar): chuveiro (PE); ducha (PB)

enchufe: ficha (*parte que se introduce*) / tomada (*terminal donde se enchufa*)

escritorio: secretária (PE); escrivaninha (PB)

nevera: (*frigorífico*): frigorífico (PE); geladeira (PB)

(*de playa*): geleira (PE); isopor (PB)

taza: chávena (PE); xícara (PB)

chávena: *taza pequeña, tacita* / caneca: *taza*

RECANTO CULTURAL

A CORTIÇA



sobreiro (=alcornoque)



cortiça (=corcho)



rolha (=corcho)



artesanato em cortiça

Portugal é o maior produtor mundial de cortiça. Este material, que provém do sobreiro, uma árvore da família do carvalho, utiliza-se sobretudo na elaboração de rolhas de garrafas de vinho. No entanto, podemos encontrá-lo em outros objetos quotidianos, como revestimentos para paredes, adornos para o lar, acessórios de moda, e ainda roupa, calçado e mobiliário. A versatilidade desta matéria-prima é tal que a imaginação não tem fim.

Figura 16. Apartado de *Recantos*; extraído de Moreno Herrero (2022: 86) y creado ex profeso (*Recanto cultural*)



4 ATIVIDADES

4.1. Coloque o nome debaixo da fotografia:














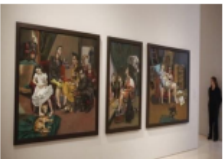






			
			
			
			
			

Figura 17. Actividades de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 87)



4.2. Associe cada vocábulo com a definição certa:

PALAVRA					DEFINIÇÃO				
1. dormitório					A. Dispositivo acústico de chamada ou de alarme, acionado de forma elétrica ou mecânica.				
2. solo					B. Peça disposta para nela se jogarem certos jogos, como o xadrez, as damas, etc.				
3. campainha					C. Canto escuro e recôndito.				
4. habitação					D. Segmento de reta que parte do centro e termina na periferia de um círculo ou de uma esfera.				
5. tabuleiro					E. Aparelho dotado de uma roda com pás, destinado a ventilar o espaço.				
6. recanto					F. Terra reduzida a pó.				
7. ventoinha					G. Sala em que muitas pessoas dormem em comum.				
8. raio					H. Cada uma das músicas ou cada um dos registos de som individuais gravados num disco.				
9. poeira					I. Parte superficial da terra que se pode cultivar ou onde podem crescer plantas.				
10. faixa					J. Casa, lugar de residência.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4.3. Traduza para português a(s) palavra(s) sublinhada(s):

*Não é preciso conjugar as formais verbais.

- a) Las agujas marcan las doce en punto →
- b) Las butacas del Teatro Real son muy incómodas →
- c) No podrás negar que tu hermano ha entrado por enchufe →
- d) Ya no quedan entradas para el concierto →
- e) En medio de la reunión, me entró un hambre voraz →
- f) Hoy te toca fregar los platos →
- g) Me he olvidado de tender la ropa →
- h) Hay que comprar pilas para el mando de la tele →
- i) Es mejor no ir por ese camino, hay mucho polvo →
- j) Tengo una caja de puros que me trajeron de Cuba →
- k) La peli de ayer fue un auténtico rollo →
- l) En mi calle han puesto una valla publicitaria que me tapa media ventana →
- m) Por favor, recoge tu habitación →
- n) Hay que cambiar el timbre; no funciona →
- o) La tarta que preparé ayer tiene tres pisos →
- p) Justo cuando estaba rematando la pared, se me acabó la pintura →
- q) Ese suspenso en matemáticas será siempre una mancha en su expediente →
- r) La noticia me cayó como un jarro de agua fría →
- s) No se acaba de dar una explicación plausible a la formación de agujeros negros →
- t) Déjala ya, no eches más leña al fuego →

Figura 18. Actividades de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 88)



4.4. Escolha a opção certa, segundo o contexto:

1. Aquilo foi uma _____ no seu percurso académico.
a) mancha
b) nódoa
2. Antes de saíres de casa, deves arrumar _____.
a) o teu quarto
b) a tua habitação
3. É preciso trocar o _____. Só sai um fio de água.
a) duche
b) chuveiro
4. No teatro já não havia _____.
a) poltronas vagas
b) lugares livres
5. Podes encontrar o documento no _____ do computador.
a) ambiente de trabalho
b) escritório
6. Olha, no sábado comprei um _____ de alecrim artesanal.
a) sabão
b) sabonete
7. Amanhã vêm ver se _____ funciona corretamente.
a) o lar
b) a lareira
8. Faltam pilhas para o _____ da TV.
a) comando
b) mando
9. A _____ desse livro foi desenhada pela Madalena.
a) tampa
b) capa
10. Podias dar-me um _____ para tomar o comprimido, se faz favor?
a) vaso
b) copo
11. O lápis quase não tem _____.
a) bico
b) ponta
12. Na região do Douro as vinhas costumam estar em _____.
a) socalcos
b) terraços
13. O _____ negro mais distante já descoberto está numa galáxia a cerca de 13,1 mil milhões de anos-luz da Terra.
a) furo
b) buraco
14. Precisava _____ para pintar o teto da cozinha.
a) do teu escadote
b) da tua escada

Figura 19. Actividades de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 89)



4. 5. Detete o erro de tradución (ESP-PT) e dê a tradución correcta, seguindo o exemplo:

Me he comprado una plancha de viaje nueva → Comprei ~~uma prancha~~ um ferro de viagem ~~nova~~ novo

1. ¿Consumes huevos de gallinas criadas en suelo? → Consomes ovos de galinhas criadas no chão?
2. ¿Podrías echar la carta en el buzón? → Poderías colocar a carta na caixa de correo?
3. El enchufe de la pared se ha desprendido. → A ficha da parede desprendeu-se.
4. Pon la pista 7 del CD. → Põe a pista 7 do CD.
5. Tengo que conseguir una silla nueva para el caballo. → Devo arranjar uma cadeira nova para o cavalo.
6. ¿Te apetece tomar algo en la terraza del bar de la esquina? → Gostavas de tomar alguma coisa no terraço do café da esquina?
7. El comedor de casa de mis padres tiene una chimenea. → A sala de jantar da casa dos meus pais tem uma chaminé.
8. ¿Sabes que Manuela y Claudia tuvieron un rollo? → Sabes que a Manuela e a Cláudia tiveram um rolo?
9. He conseguido dos entradas en el patio de butacas. → Arranxei dois bilhetes para o pátio.
10. Me he comprado una nueva tabla de surf. → Comprei uma tábua de surf nova.

Figura 20. Actividades de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 90)

4.2.3. Ejemplos de tratamiento didáctico de equivalentes dobles

En este apartado se presenta una serie de equivalentes dobles con sugerencias de tratamiento para la clase de PLE-HE:

	Equivalente doble	Significado 1	Significado 2	Significado +2	Explotación
1	afilar	afiar, amolar (<i>cuchillo, tijera</i>)	afiar, aparar (<i>lápiç</i>)		En ambos equivalentes se utiliza el término <i>afiar</i> . Sin embargo, se puede llamar la atención sobre los sinónimos del término <i>afiar</i> , especialmente en el caso del primer equivalente, donde <i>amolar</i> es el término más utilizado.
2	amistoso	amistoso, amigável	amigável (<i>competición</i>)		Se puede llamar la atención sobre el hecho de que el término <i>amistoso</i> se puede expresar en portugués de forma general mediante los términos <i>amistoso</i> y <i>amigável</i> . Sin embargo, cuando se refiere a competiciones deportivas, únicamente se utiliza la voz más alejada etimológicamente del español, <i>amigável</i> .
3	bota	bota	chuteira (<i>fútbol</i>)		En esta entrada se puede destacar el hecho de que en portugués no se utiliza el término <i>bota</i> cuando se refiere al calzado que se usa para jugar al fútbol.
4	buscar	procurar	buscar	pesquisar	El término <i>buscar</i> en español suele ocasionar problemas a los HE a la hora de encontrar el

					equivalente adecuado en portugués, por eso se debe señalar esa divergencia y concebir actividades de sistematización debidamente contextualizadas.
5	cambiar	mudar	trocar (<i>intercambiar</i>)	cambiar (<i>moneda</i>)	El término <i>cambiar</i> en español suele ocasionar problemas a los HE a la hora de encontrar el equivalente adecuado en portugués, por eso se debe destacar esa divergencia y concebir actividades de sistematización debidamente contextualizadas. Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que el término portugués emparentado etimológicamente con el español, <i>cambiar</i> , solo se utiliza en un contexto muy concreto.
6	comida	comida (<i>alimento</i>)	almoço (<i>mediodía</i>)	refeição (<i>cualquier comida del día</i>)	Una vez más, un término español ofrece tres posibilidades en portugués dependiendo del contexto. Así pues, se necesitan acciones didácticas adecuadas para la correcta sistematización de estas unidades léxicas, poniendo énfasis en el término idéntico al español, <i>comida</i> ,

					que solo hacer referencia a alimentos o platos.
7	delgado	magro	delgado, fino		El correlato etimológico del español, <i>delgado</i> , se utiliza en portugués únicamente para referirse al espesor de un cuerpo u objeto, mientras que para designar designa una persona con poco peso se utiliza <i>magro</i> .
8	descender	descer	descender de		El término que coincide en forma con el español <i>descender</i> , únicamente significa «proceder de», pero no «trasladarse de arriba hacia abajo».
9	educación	educação	ensino		El término que coincide en forma con el español <i>educación</i> , únicamente significa «la práctica de los usos considerados socialmente correctos», pero con menor frecuencia se refiere a la «instrucción por medio de la acción docente», que se expresa con el término <i>ensino</i> . Se aprovecha el término para introducir el contenido cultural del sistema de <i>ensino</i> en Portugal.
10	esperar	esperar	ficar à espera		Se llama la atención sobre una cuestión sintáctica que afecta al componente léxico. El verbo <i>esperar</i> (a

					una persona) rige la preposición <i>por</i> y no <i>a</i> , como ocurrió en español. Asimismo, convendría destacar la gran frecuencia de uso en portugués de la perífrasis verbal <i>ficar à espera</i> .
11	exquisito	requintado	delicioso (<i>comida</i>)	encantador (<i>lugar</i>)	El término <i>exquisito</i> en español ofrece tres equivalentes en portugués, sin que ninguno coincida con este en etimología. Asimismo, se puede aprovechar para presentar o recuperar el falso amigo portugués <i>esquisito</i> , que significa «extraño, raro».
12	feo	feio	desfeita, desgosto		En portugués, el término <i>feio</i> no se utiliza para la segunda acepción.
13	fiambre	carnes frías	cadáver		En portugués, el término <i>fiambre</i> en la segunda acepción. Asimismo, se puede aprovechar el término para presentar o recuperar el falso amigo portugués <i>fiambre</i> («jamón york»).
14	filmoteca	cinemateca	filmoteca		El correlato etimológico del español, <i>filmoteca</i> , en portugués se usa con más frecuencia para designar una colección fílmica, mientras que el lugar donde se proyectan películas es la <i>cinemateca</i> .

					Como este término se recoge en la unidad temática referente al ocio, se puede aprovechar el término para introducir el tema del cine en lengua portuguesa.
15	flamenco	flamingo (<i>animal</i>)	flamengo (<i>nacionalidad, lengua</i>)	flamenco (<i>baile</i>)	Se aprovecha el fenómeno fonético y ortográfico de que el portugués presenta tres formas muy similares equivalentes al <i>flamenco</i> español, con ligeros matices ortográficos –y fonéticos– diferenciales.
16	gordo	gordo	grosso (<i>sal</i>)	grave (<i>problema</i>)	El adjetivo <i>gordo</i> presenta tres equivalentes en portugués, el más usual coincide en forma y significado con el término español. Sin embargo, se destacan otros contextos de uso en los que el español utilizaría el mismo vocablo, pero no así el portugués.
17	ladrón	ladrão-ladra	ficha tripla		Se puede explotar esta unidad léxica para recordar la formación de algunos sustantivos femeninos como <i>ladrão-ladra</i> . Asimismo, como componente cultural se puede incluir la Feira da Ladra en Lisboa.
18	léxico	léxico	lexical (<i>adjetivo</i>)		No podía faltar uno de los términos más usados en el

					presente trabajo de investigación, <i>léxico</i> , que cuando se refiere al sustantivo en portugués se expresa mediante un correlato idéntico y cuando se usa como adjetivo se expresa a través de la voz <i>lexical</i> .
19	novatada	praxe académica	erro de principiante		La primera acepción se aprovecha para introducir y trabajar el contenido cultural de la <i>praxe</i> académica en Portugal. Por otro lado, se ofrece el término utilizado en la variante brasileña, <i>trote</i> .
20	salvado	salvado, salvo	farelo (<i>cereales</i>)		La primera acepción se aprovecha para introducir o recordar el contenido gramatical de los participios dobles.

Tabla 21. Ejemplos de equivalentes dobles con sugerencias de tratamiento en la clase de PLE-HE

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Modelos de la investigación

Dentro de la Didáctica de L2, los modelos de investigación son diversos y su metodología, variada. Además, debido a que la enseñanza y el aprendizaje de una L2 puede depender de muchas variables, entre ellas el tipo de aprendiente y el contexto académico, es muy difícil darle un carácter universal a la investigación en esta área.

El presente trabajo de investigación se sitúa en el campo de la Lingüística Aplicada a la Didáctica de L2 y, más concretamente, en la enseñanza y aprendizaje de lenguas próximas, en este caso de PLE-HE. En cuanto al método de investigación, se ha considerado pertinente adoptar una metodología híbrida o ecléctica, ya que se ha trabajado paralelamente con diferentes herramientas de recopilación de datos (extracción de términos de los diccionarios bilingües español-portugués⁴⁹) y de medición cuantitativa y cualitativa (test, cuestionarios, observación directa participante en el aula, etc.), ya que el fenómeno objeto de estudio presenta varias fases de desarrollo y se puede enfocar desde diferentes perspectivas. Se trata, por lo tanto, de una investigación científica de carácter empírico-experimental y descriptivo, instrumentalizada mediante un estudio de corte seccional, es decir, basado en la recogida de datos de una muestra (o varias como es el caso) en un momento determinado. Este carácter ecléctico de la metodología en la investigación de Didáctica de L2, y otras disciplinas lingüísticas, está documentado en otros estudios y validado por autores como Rodríguez-Lifante (2016: 48):

La concepción holística convierte al aula de idiomas en un microcosmos donde se requieren instrumentos capaces de recoger las interrelaciones que en ella tienen lugar. Así, frente a una variedad de técnicas, la utilización de una única difícilmente puede dar cuenta de lo que ocurre en ese espacio ni de las conexiones, complejas y cambiantes, que existen entre todos los componentes.

Recuperando el término referido por este autor, puede afirmarse que esta investigación tiene un carácter holístico, en cuanto a la variedad de disciplinas que convergen en él, a la variedad de metodologías utilizadas, a los diversos procedimientos y a las diferentes técnicas.

⁴⁹ Véase la nota 2, p. 3.

En resumen, se trata de una investigación experimental, basada en la innovación pedagógica. A partir de la extracción y posterior selección terminológica de los diccionarios bilingües español-portugués⁵⁰ y de la constatación de que existe una materia léxica con potencialidad didáctica en el ámbito de la enseñanza de léxico de PLE-HE –el primer objetivo de la investigación–, se genera un método basado en la enseñanza explícita del léxico, el enfoque contrastivo entre la L1 y la L2 y la metodología específica para la enseñanza de PLE-HE; se comprueba su viabilidad en la clase PLE-HE; y, posteriormente, se analiza la incidencia de la aplicación de esta metodología en la competencia léxica del alumnado, para verificar que hay un incremento a corto plazo de las habilidades productivas. En cuanto al tipo de proyecto, se trata de una investigación que incluye una propuesta de innovación docente. En este sentido, aunque no se podría encuadrar estrictamente en el método investigación-acción, en el que convergen la enseñanza y la investigación, esta metodología sí ha estado muy presente en la concepción y diseño del presente estudio. Latorre Beltrán (2003: 9-10) señala algunas de las características del método investigación-acción:

- La enseñanza se transforma en una reflexión sobre la práctica docente.
- La teoría tiene sentido a través de la práctica y se modifica mediante nuevas acciones.
- El fin último de la investigación es mejorar la calidad educativa.

Para este autor (2003: 13), educación e investigación son dos caras de la misma moneda. No pueden –o no deben– coexistir una sin la otra, puesto que la docencia se debe apoyar en los resultados de los estudios y, al mismo tiempo, la investigación necesita la práctica docente para «indagar, analizar y aplicar sus resultados». Por otro lado, el docente/investigador es capaz de abordar un fenómeno desde diferentes ópticas, ya que puede servirse de su experiencia para teorizar sobre este, con el fin último de mejorar la calidad de la enseñanza. Según Bailini (2019: 163), en este modelo, el aula se transforma en un laboratorio en la que el profesor/investigador puede «observar, analizar, interpretar, modificar y evaluar “desde dentro” su quehacer docente, los objetivos, métodos y contenidos de la enseñanza, las estrategias que utiliza, el proceso y los resultados». Dentro de los diferentes modelos del método investigación-acción, el de McNiff y Whitehead (2002) es el que más se ajusta a la metodología del presente trabajo de investigación. Estos autores proponen cinco etapas por ciclo de acción:

⁵⁰ Véase la nota 2, p. 3.

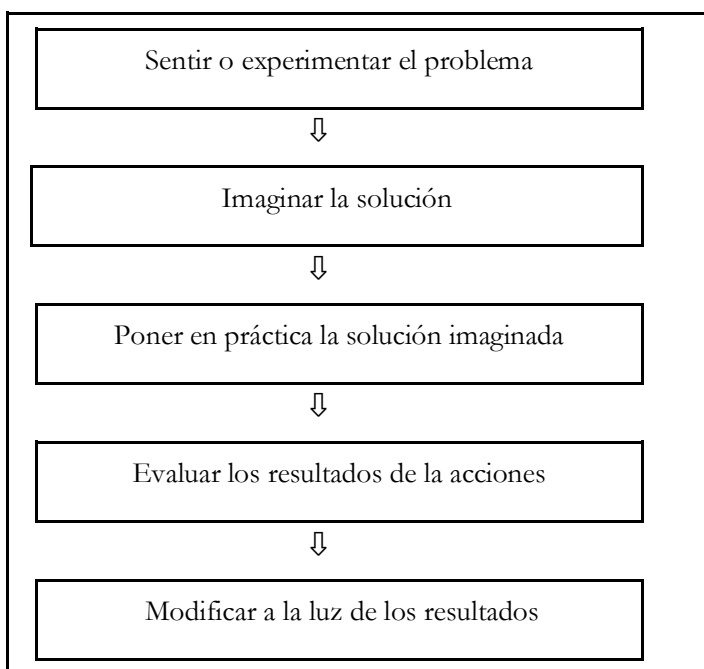


Figura 21. Ciclos o espirales para la investigación-acción, según McNiff & Whitehead (2002)

La presente investigación cumpliría los cinco puntos propuestos, aunque se cerraría en un primer ciclo, sin enlazar con un segundo o un tercero:

1. Se *siente* el problema: existen una serie de términos dentro del léxico portugués con potencialidad didáctica en la clase de PLE-HE y los métodos o materiales para la no los contemplan.
2. Se *imagina* la solución: se demuestra cuantitativamente –a través del cómputo numérico– la existencia de los equivalentes dobles y en base a esta comprobación se concibe un proyecto de innovación pedagógica orientado al tratamiento de estos términos, ya que no se tiene constancia de materiales publicados que los incluyan.
3. Se *pone en práctica* el modelo proyectado en diferentes contextos académicos.
4. Se *evalúan* los resultados en cuanto a viabilidad y mejora: se verifica cuantitativa y cualitativamente que los equivalentes dobles pueden tener peso didáctico.
5. Se *plantean modificaciones* a la metodología y método. Con base en la observación directa participante en el aula y en las encuestas cualitativas, se proyectan modificaciones para mejorar el método.

5.2. Métodos y procedimientos (instrumentos) de la investigación

En cuanto a los procedimientos concretos de la investigación, al tratarse de un método mixto, varias han sido las técnicas empleadas para los diferentes objetivos (pre-test, post-test, cuestionarios, encuestas y diario de observación). Asimismo, cabe mencionar que todos los materiales han sido concebidos y elaborados por la investigadora, es decir, creados *ad hoc* y no preexistentes. Estos procedimientos serán especificados en la descripción de los métodos.

Mención aparte merece el cuestionario sociolingüístico. Para recabar datos acerca de los participantes, se solicitó que cumplimentaran una encuesta inicial compuesta por preguntas de carácter personal, como la edad, el sexo, la lengua materna, la nacionalidad, las motivaciones de estudio, etc. (véase el anexo II, p. 253). Asimismo, antes de comenzar el estudio, a los participantes se les entregó un documento de consentimiento (véase el anexo I, p. 252) en el que se les informó, también mediante una explicación verbal, del procedimiento del estudio, y de la garantía de anonimato y tratamiento confidencial de los datos facilitados, que únicamente serán utilizados para el estudio y no serán divulgados públicamente por ningún medio.

Volviendo a los diferentes métodos de los que se nutre este proyecto de investigación, a continuación, se muestra una tabla con los correspondientes apartados según la diferenciación entre el «camino» (el método) y el «arte de recorrerlo» (las técnicas) propuesta por López Morales (1994: 18):

Objeto de estudio	Método (procedimiento general)	Técnicas (procedimientos concretos)
Extraer de los diccionarios bilingües español-portugués ⁵¹ los equivalentes dobles con potencialidad didáctica	Recuperación y organización de términos	-Extracción manual de los diccionarios bilingües español-portugués ⁵² -Cotejo -Elaboración de un glosario de equivalentes dobles español-portugués
Verificar la viabilidad de la metodología en el aula	Estudio cualitativo Observación directa participante	-Implementación de la metodología enseñanza

⁵¹ Véase la nota 2, p. 3.

⁵² Véase la nota 2, p. 3.

	(profesora/investigadora)	equivalentes dobles en la clase PLE-HE -Cuestionario a participantes en el estudio -Diario de observación
Verificar la mejora de la competencia léxica (a corto plazo) tras la implementación de la metodología con atención contrastiva	Estudio cuantitativo	-Pre-test -Pos-test
Verificar la mejora de la competencia léxica (a medio/largo plazo) tras la implementación de la metodología con atención contrastiva ⁵³	Estudio cuantitativo	Test de memoria

Tabla 22. Caracterización de los objetos, métodos y técnicas de estudio; basado en la descripción de López Morales (1994: 18)

Asimismo, se ofrece una descripción detallada de cada método y de las técnicas concretas de las que se sirve para alcanzar cada uno de los objetivos planteados:

1. En cuanto a la metodología para recuperar de los diccionarios bilingües los equivalentes dobles, se ha utilizado el método de la extracción, recopilación y selección de términos a partir de los diccionarios bilingües⁵⁴. Y en función de los resultados obtenidos se realiza una reflexión teórica para poder incluir estos términos dentro de la enseñanza del léxico en la clase PLE-HE. Asimismo, se ha utilizado la técnica del cotejo entre diccionarios y se ha generado un glosario de equivalentes dobles español-portugués. En otras palabras, se han rescatado de los diccionarios bilingües español-portugués⁵⁵ aquellos términos susceptibles de ser equivalentes dobles, se han recogido en un glosario bilingüe español-portugués y se ha elaborado un método para su enseñanza y aprendizaje. A continuación, se muestra una secuenciación de la investigación realizada en esta primera parte:

⁵³ Este estudio experimental solo fue llevado a cabo con el contexto académico 4.

⁵⁴ Véase la nota 1.

⁵⁵ Véase la nota 2, p. 3.

1. Análisis de las entradas en la dirección español-portugués, y extracción de las entradas en español que en portugués presentan dos acepciones. Debido a su interés didáctico, se han recogido también varias voces en español con equivalentes triples, cuádruples o quintuples en portugués.
2. Selección de los términos extraídos y elaboración de un esbozo de clasificación con base en la etimología de los vocablos⁵⁶.
3. Clasificación de los términos extraídos y seleccionados –según el MCER (2002)–, y agrupados por campos nocionales.
4. Elaboración de un manual didáctico a partir de los términos seleccionados, clasificados y agrupados⁵⁷.

Cabe señalar que uno de los mayores problemas a la hora de abordar la presente investigación ha sido definir los criterios utilizados para la eliminación o no inclusión de términos candidatos a equivalentes dobles. Para la selección léxica, se han utilizado criterios basados en la viabilidad y aprovechamiento didácticos del término. En la siguiente tabla se ofrecen una serie de ejemplos ilustrativos de candidatos a equivalentes dobles que se han eliminado y la justificación de por qué han sido desestimados:

	ESPAÑOL	PORTUGUÉS (1)	PORTUGUÉS (2)	JUSTIFICACIÓN
1	amar	amar (<i>sentir amor</i>)	amar (<i>gustar mucho</i>)	El diccionario bilingüe de la Porto Editora lo recoge como un equivalente simple, y así se ha considerado en este trabajo de investigación, ya que no ofrece dos vocablos diferentes en portugués.
2	diferente	diferente (<i>adjetivo</i>)	de modo/forma diferente (<i>adverbio</i>)	El diccionario bilingüe de la Porto Editora lo considera un equivalente simple, y así se ha considerado en este trabajo de investigación. De hecho, tras

⁵⁶ Esta selección y esbozo de clasificación se ha realizado a modo de curiosidad. Aunque consideramos que podría ser objeto de estudio para futuras investigaciones.

⁵⁷ Véase el apartado 4.3.2.1 del capítulo 4.

				consultar el DLE, se observa que son las mismas acepciones que tiene la propia voz <i>diferente</i> ⁵⁸ en español, una como adjetivo («diverso, distinto») y la otra como adverbio («de forma diferente»).
3	escollo	<i>escolbo</i>	<i>obstáculo</i>	En ambos diccionarios bilingües (Vox y Porto Editora) se presentan dos acepciones en portugués para este término en español. Sin embargo, debido a que la segunda acepción («obstáculo») también se puede expresar mediante la palabra <i>escolbo</i> , se ha desestimado como equivalente doble.
4	latir	bater (<i>corazón</i>)	ladrar (<i>perro</i>)	Con base en el diccionario Vox, se ha contabilizado como un equivalente doble. Sin embargo, el diccionario bilingüe de la Porto Editora lo considera un equivalente simple, como ha sido recogido en este trabajo de investigación. A pesar de que el DLE coloca la acción de «ladrar» en el primer lugar, se ha considerado que no es un término de uso frecuente.
5	oculista	oftalmologista	oculista	Se ha desestimado porque la frecuencia de uso del término español <i>oculista</i> , en cuanto persona que trabaja en óptica, es poco frecuente. Este término se tendría que trabajar sin el recurso al equivalente doble, llamando la atención sobre la palabra <i>oculista</i> en español que equivale a <i>oftalmologista</i> en portugués y <i>óptico</i> en español, cuya voz correspondiente en portugués es <i>oculista</i> , generando una

⁵⁸ Real Academia Española. «Diferente». *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 20 de enero de 2023, de <https://dle.rae.es/diferente?m=form>

				situación de falsa amistad.
6	puntual	pontual	concreto <i>(delimitado, fijo)</i>	Con base en el diccionario Vox, se ha contabilizado como un equivalente doble. Sin embargo, en la acepción 6 del <i>Dicionário Priberam da Língua Portuguesa</i> , la voz <i>pontual</i> ⁵⁹ también significa «Que não se prolonga no tempo ou não se estende à totalidade». De ahí que se desestime para el cómputo de los equivalentes dobles.
7	recto	reto <i>(adjetivo)</i>	reto <i>(anatomía)</i>	Aunque se trate de significados diferentes, las formas no son dobles, sino que se trata de un equivalente simple del español.
8	retrasar	atrasar, demorar <i>(pago)</i>	atrasar <i>(reloj)</i>	Se ha desestimado el término <i>retrasar</i> como equivalente doble, ya que en la primera acepción «atrasar, demorar», cuando se refiere a pagos, en español <i>demorar</i> también puede ser sinónimo de <i>retrasar</i> .
9	rodilla	joelho	rodilha <i>(pañó)</i>	Aunque se trate de un término en español que genera dos equivalentes en portugués, se considera que la acepción <i>rodilla</i> en español como «pañó de cocina» es muy poco usual. De ahí que se haya descartado.
10	rubor	rubor, vermelhidão	vergonha	En ambos diccionarios bilingües (Vox y Porto Editora) se presentan dos acepciones en portugués para este término es español. Sin embargo, debido a que la segunda acepción («vergonha») también se puede expresar mediante la palabra <i>rubor</i> , se ha desestimado como equivalente doble.

⁵⁹ Priberam. «Pontual». *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Recuperado en 22 de noviembre de 2022, de <https://dicionario.priberam.org/pontual>

11	sal	sal	jeito, charme	Aunque se trate de un término en español que genera dos equivalentes en portugués, se considera que la acepción <i>sal</i> en español como «garbo gracia» no es tan usual como la voz <i>salero</i> .
1 2	seco	seco	magro	En ambos diccionarios bilingües (Vox y Porto Editora) se presentan dos o más acepciones en portugués para este término en español. Sin embargo, debido a que la segunda acepción («magro») también se puede expresar mediante la palabra <i>seco</i> , en algunos contextos, se ha desestimado como equivalente doble.
1 3	significación	significação	importância, valor	En ambos diccionarios bilingües (Vox y Porto Editora) se presentan dos acepciones en portugués para este término en español. Sin embargo, debido a que la segunda acepción («importância, valor») también se puede expresar mediante la palabra <i>significação</i> , se ha desestimado como equivalente doble.
1 4	úvula	úvula	campainha	En el diccionario Vox, se presentan dos acepciones en portugués para este término en español. Sin embargo, debido a que ambas son sinónimas, y se usan dependiendo del contexto, al igual que ocurre en español (<i>úvula</i> se usa en contextos formales y <i>campanilla-campainha</i> en contextos familiares), se ha desestimado como equivalente doble. Cabe destacar que el diccionario de la Porto Editora lo recoge como un equivalente simple.

Tabla 23. Ejemplos de equivalentes dobles desestimados para su aprovechamiento didáctico

En relación con las fuentes, el diccionario ha sido la herramienta esencial para la elaboración de este estudio. Así, se han utilizado diferentes recursos lexicográficos, entre los que destacan los diccionarios bilingües de la dirección español-portugués: *Diccionario bilingüe Esencial Português- Espanhol / Español-Portugués* de la editorial Larousse (2010), en su versión en papel; el diccionario online *Infopédia. Dicionários Porto Editora* (2008-2023); y, en menor medida, el *Dicionário espanhol-português* de la Porto Editora (2008). Asimismo, para el caso del español, las fuentes lexicográficas utilizadas han sido el DLE (2014) y *Diccionario de uso del español* (Moliner Ruiz, 2008). Para el portugués, como fuentes monolingües se ha utilizado de base el *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (2008-2021) en versión online y se ha consultado ocasionalmente el *Dicionário online Caldas Aulete* (2007), también en su versión digital, para dilucidar los significados en la variante brasileña necesarios para la elaboración del manual, y para esclarecer otro tipo de cuestiones léxicas.

Por otro lado, la técnica del cotejo entre diccionarios ha sido avalada en el ámbito de la lexicografía por estudiosos como Messner (2008), que realizó un estudio contrastivo de todos los diccionarios monolingües portugueses y comparó cada una de las entradas, desde una perspectiva descriptiva y no analítica. La metodología difiere en que el cotejo se realizó entre diccionarios bilingües español-portugués y en que el objetivo del estudio es didáctico y no lexicográfico.

A continuación, se ofrece una descripción de los diccionarios bilingües utilizados:

-*Diccionario Esencial Português- Espanhol/ Español-Portugués*, Larousse (2010): diccionario que forma parte de la colección de diccionarios esenciales de Vox. Reúne en torno a 20 000 lemas más frecuentes y de uso más básico en cada lengua. Los dos criterios lexicográficos fundamentales sobre los que se ha constituido esta obra son la frecuencia de uso y el acotador semántico. Así, las acepciones se ordenan por frecuencia de aparición en los actos comunicativos y el discriminador de contexto ayuda a seleccionar el equivalente adecuado según el contexto. Se complementa la información lexicográfica con la transcripción fonética en ambas lenguas siguiendo los criterios de la AFI, observaciones de tipo gramatical, expresiones idiomáticas, así como un anexo con un compendio gramatical, modelos de conjugación verbal, lista de topónimos y de los principales falsos amigos.

-*Diccionario bilingüe español-portugués*, de la Porto Editora (2008): diccionario que reúne más de 55 000 entradas del léxico fundamental y usual del español y del portugués. Asimismo, ofrece más de 27 000 ejemplos de uso y expresiones idiomáticas. Proporciona transcripción

fonética de las voces españolas y otro tipo de observaciones de carácter morfológico (género, participios pasados y regulares y regencias preposicionales) y culturales. Asimismo, facilita discriminadores de contexto en algunos de los significados que pueden prestarse a ambigüedad. Al final del volumen, una serie de anexos recogen las conjugaciones verbales, los numerales, los falsos amigos, etc.

- *Infopédia*, de la Porto Editora (2003-2023): se trata de un diccionario enciclopédico online lanzado en 2003 por esta editorial portuguesa. Es la mayor base lexicográfica en lengua portuguesa. Consta de varios diccionarios bilingües en ambas direcciones (inglés-portugués, francés-portugués, español-portugués, alemán-portugués, italiano-portugués, holandés-portugués, griego-portugués, chino-portugués y tetun-portugués), de acceso restringido.

2. El estudio experimental (cuantitativo) consistió en comparar la diferencia de resultados en un grupo de aprendizaje (experimental) y un grupo en el que no hubo intervención pedagógica para la enseñanza de los equivalentes dobles (de control), con el fin de demostrar la eficacia a corto plazo de la intervención didáctica para la enseñanza de los equivalentes dobles con enfoque contrastivo y su repercusión en la recuperación de los términos de uso frecuente. En cuanto a la metodología de corte cuantitativo, los datos iniciales fueron recogidos a través de un pre-test para identificar el nivel de los estudiantes en relación al léxico del campo nocional de la vivienda (partes de la casa, objetos, materiales, etc.) y de un pos-test idéntico para verificar el nivel de unidades léxicas aprendidas. Esta prueba, concebida *ad hoc*, está basada en los criterios del MCER (2002) en cuanto a los niveles del léxico y en los programas de los contextos académicos en los que se aplicó el estudio. Se seleccionó un vocabulario básico de nivel A1-A2, con base en los siguientes criterios:

1. Que los términos formen parte del campo nocional de la vivienda, temática que ya había sido trabajada en el aula en sesiones anteriores. El 85% de estas palabras (34) pertenecen al campo nocional de la vivienda. El 15% (6) pertenece a otros ámbitos temáticos (ocio, trabajo, ciudad, etc.)⁶⁰. Sin embargo, como equivalentes dobles, tienen un nexo de unión con algunos de los términos presentados que pertenecen al campo nocional de la vivienda.

⁶⁰ Son los términos: *buzón* (de la calle), *terraza* (de la calle), *escritorio* (informática), *pista* (CD), *portada* (de libro) y *punta* (del lápiz).

2. Que la frecuencia de uso de los términos se compruebe mediante diferentes fuentes:

a) La primera fuente, como no podía ser de otro modo, son los diccionarios bilingües español-portugués⁶¹ utilizados, ya que ambos trabajan con las palabras más frecuentes de la lengua española y portuguesa. Todas las palabras utilizadas para la elaboración del manual y de los test aparecen recogidas en estos dos diccionarios.

b) La segunda obra que se consultó para comprobar la frecuencia de uso fue el *Vocabulário temático* de Ruela (2015: 45-53), concretamente la unidad temática de la casa. Se trata de un material complementario para aprendientes de PLE, sin considerar su L1, es decir, no está orientado para HE o para otros aprendientes con un L1 común. Este vocabulario está organizado en 18 unidades temáticas, divididas cada una de ellas en dos apartados, un glosario de unidades léxicas portuguesas, con sus correspondientes equivalentes en inglés, español, alemán y francés. Los glosarios vienen complementados por una serie de actividades didácticas orientadas a la práctica del vocabulario presentado en diferentes contextos. Dispone de claves para la autocorrección, por lo que se trata de un material que se puede trabajar tanto en el aula como de forma autónoma por parte del aprendiente. Se ha tomado como referencia esta obra, ya que, en cuanto a material orientado específicamente al tratamiento del léxico en la clase de PLE es uno de los métodos más completos.

c) La tercera es el *Portugués Fundamental* (1984), un corpus de referencia del portugués europeo. Se trata de un proyecto iniciado en 1970 bajo la dirección de Luís Filipe Cintra, cuyo objetivo principal era dar a conocer el vocabulario portugués con más frecuencia de uso en situaciones corrientes. Se utilizaron dos corpus, el de frecuencia y el de disponibilidad, cuyo análisis dio lugar en 1984 al *Vocabulário do Português Fundamental*, volumen que recoge más de 2000 palabras. Aunque es una fuente desactualizada en muchos aspectos y resulta insuficiente, puesto que no recoge algunas voces de gran frecuencia léxica, se trata de una obra de fácil consulta.

⁶¹ Véase la nota 2, p. 3.

En la siguiente tabla, mediante un código simbólico (✓/✗), se refleja si la unidad léxica utilizada en los test aparece recogida o no en el *Português Fundamental* y en el *Vocabulário Temático*⁶²:

	Español	Portugués	<i>Português Fundamental</i>	<i>Vocabulário Temático</i>
1	<i>pasillo</i>	<i>corredor</i>	✓	✓
2	<i>habitación</i>	<i>quarto</i>	✓	✓
3	<i>fregar los platos</i>	<i>lavar a loiça</i>	✓	✓
4	<i>piso</i>	<i>apartamento</i>	✗	✓
5	<i>ducharse</i>	<i>tomar banho</i>	✗	✓
6	<i>escalera</i>	<i>escada</i>	✓	✓
7	<i>vaso</i>	<i>copo</i>	✓	✓
8	<i>terraza</i>	<i>terraço</i>	✗	✓
9	<i>buzón</i>	<i>caixa de correio</i>	✓	✓
10	<i>taza</i>	<i>chávena</i>	✓	✓
11	<i>rollo</i>	<i>rolo</i>	✗	✗
12	<i>piso</i>	<i>andar</i>	✓	✓
13	<i>suelo</i>	<i>chão</i>	✓	✗
14	<i>despacho</i>	<i>escritório</i>	✓	✗
15	<i>radio</i>	<i>rádio</i>	✓	✓

⁶² Se han marcado con un asterisco aquellas unidades léxicas que no pertenecen al ámbito temático de la casa.

16	<i>butaca</i>	<i>poltrona</i>	✗	✓
17	<i>pintura</i>	<i>tinta</i>	✓	✗
18	<i>buzón*</i>	<i>marco do correio</i>	✓	✓
19	<i>timbre</i>	<i>campainha</i>	✓	✗
20	<i>terraza*</i>	<i>esplanada</i>	✗	✗*
21	<i>plancha</i>	<i>ferro de engomar</i>	✓	✓
22	<i>lavavajillas</i>	<i>detergente da loiça</i>	✓	✓
23	<i>mando</i>	<i>comando</i>	✗	✗
24	<i>chimenea</i>	<i>lareira</i>	✓	✓
25	<i>enchufe</i>	<i>ficha</i>	✗	✓
26	<i>chimenea</i>	<i>chaminé</i>	✓	✓
27	<i>escritorio</i>	<i>secretária</i>	✓	✗
28	<i>recoger</i>	<i>arrumar</i>	✓	✓
29	<i>fregar</i>	<i>limpar</i>	✓	✓
30	<i>lavabo</i>	<i>lavatório</i>	✓	✓
31	<i>lavavajillas</i>	<i>máquina de lavar loiça</i>	✗	✓
32	<i>escritorio*</i>	<i>ambiente de trabalho</i>	✗	✗
33	<i>escalera de mano</i>	<i>escadote</i>	✓	✓

34	<i>pista*</i>	<i>faixa</i>	×	×
35	<i>enchufe</i>	<i>tomada</i>	×	×
36	<i>nevera de playa</i>	<i>geleira</i>	×	×
37	<i>tender</i>	<i>estender</i>	×	✓
38	<i>vaso</i>	<i>maceta</i>	×	✓
39	<i>portada*</i>	<i>capa</i>	×	×
40	<i>punta*</i>	<i>bico</i>	×	×

Tabla 24. Unidades léxicas utilizadas en el test del estudio cuantitativo

El test (pre-test y pos-test) (véanse los anexos III y IV, pp. 254-257) fue creado *ad hoc*, ya que no se basó en un modelo anterior. Para su elaboración, se siguieron los principios del enfoque comunicativo y la traducción pedagógica, materializada en ejercicios de traducción inversa. Cada unidad léxica del test se insertó en una frase, exhaustivamente contextualizada, para evitar que se dieran ambigüedades de interpretación. En cuanto al número de ítems, se decidió que 40 era un número relevante y significativo, ya que cuanto más largo es un test, mayor es su fiabilidad. Se estimó un tiempo máximo de realización de 15 minutos en el pre-test y 15 minutos en el pos-test. Posteriormente, se realizó un pilotaje del test para comprobar que los contextos resultaban claros y que el tiempo programado para la prueba se ajustaba al tiempo real de realización. Sirvan como muestra del test los siguientes ejemplos:

1. El **pasillo** de mi casa es larguísimo→ *corredor*
2. La **escalera** que sube al piso superior es de madera maciza→ *escada*
3. ¿Me puedes dar un **vaso** de agua, por favor?→ *copo*
4. Mi casa tiene una **terraza** de 50 metros cuadrados→ *terraço*

El test fue comprobado a través de la técnica validez de contenido, en el que participaron cuatro personas especialistas en la enseñanza de PLE-HE para revisar su relevancia. A

partir de las recomendaciones, sugerencias y consejos de estos expertos, se realizaron varias modificaciones hasta llegar a la versión final.

3. Estudio experimental (cualitativo). Como ocuparse de lenguas es ocuparse de seres humanos, en esta investigación convergen un estudio de corte cuantitativo, es decir, objetivo y experimental, y un estudio de carácter cualitativo, de carácter descriptivo y subjetivo. En el ámbito de la Didáctica de L2, son diversos los autores, entre ellos Dörnyei (2007), que defienden un método mixto o híbrido –cuantitativo y cualitativo–, por su carácter complementario, ya que así el análisis estadístico se complementa con descripciones de carácter subjetivo. El presente estudio se trata, por lo tanto, de un trabajo de investigación descriptivo que parte de una reflexión didáctica, que realiza una comprobación cuantitativa, que elabora y aplica una propuesta didáctica y que comprueba cuantitativa y cualitativamente su viabilidad. La investigación de corte cualitativo se caracteriza por su carácter descriptivo, que proviene de la interpretación de acciones o palabras y los relaciona con un contexto social más amplio. Dentro de los procedimientos del método cualitativo se encuentran, a) las encuestas al alumnado objeto del estudio, b) la observación directa participante de la profesora/investigadora. Este último procedimiento ha permitido combinar el papel docente con la comprobación de la viabilidad de la metodología presentada en la clase y las reacciones de los estudiantes. No se ha utilizado el recurso a la entrevista personal, que sería el tercer elemento de la tríada –encuesta, observación directa y entrevista personal– de las técnicas de investigación de corte cualitativo más frecuentes en el aula.

a) Encuestas al alumnado participante en el grupo experimental: como complemento a los datos cuantitativos obtenidos en el estudio, al final de cada sesión se les facilitó a los participantes un cuestionario de carácter cualitativo (véase el anexo X, p. 266), para que valoraran el método y la metodología y analizar así la viabilidad del método implementado desde el punto de vista de los aprendientes.

Se optó por el cuestionario como técnica de medición cualitativa por diferentes motivos: es fácil de elaborar y aplicar –sobre todo si se utilizan las aplicaciones concebidas para tal fin–, pero, sobre todo, fácil de responder. Asimismo, es uno de los instrumentos más comunes en la recogida de datos. A pesar de que su campo de acción suelen ser las Ciencias Sociales, es una herramienta vigente en los estudios de Lingüística, ya que permite tratar diversos temas y casos diferentes, y el mismo cuestionario se puede distribuir a un gran número de personas. Por otro lado, los datos obtenidos resultan

fáciles de analizar. Se trata, pues, de una herramienta muy eficaz que ahorra tiempo, esfuerzos y recursos económicos.

Martínez Olmo (2002) señala cinco premisas básicas que todo cuestionario debe cumplir:

- a) Describir la información que se necesita. Asimismo, es muy importante garantizar el anonimato y la confidencialidad.
- b) Redactar las preguntas y elegir la tipología de respuestas: preguntas abiertas, cerradas (dicotómicas, varias alternativas, ordinales; excluyentes o no excluyentes), etc.
- c) Independientemente del tipo de preguntas elegidas, estas deben ser: breves, claras, inteligibles y no sujetas a ambigüedades.
- d) Redactar las instrucciones y la introducción. La redacción debe ser clara y concisa.
- e) Diseñar el cuestionario de forma clara e inteligible.

Con base en estos criterios se ha elaborado el cuestionario, utilizando la aplicación de Formularios de Google, herramienta de gran accesibilidad y uso sencillo, cuya difusión se realiza online, lo que facilita el envío de los cuestionarios y la recogida de datos. Una vez elaboradas las preguntas, se realizó un pilotaje del cuestionario para comprobar la viabilidad de los enunciados, el funcionamiento y el tiempo empleado para su realización. Con base en las recomendaciones de Dörnyei (2003: 13-14), quien considera que el cuestionario no debe sobrepasar las cuatro páginas ni los 30 minutos de realización, ya que, de lo contrario, se corre el riesgo de no ser considerado o no respondido en su totalidad, se estimó que el proceso de cumplimentación no excedería los 10-15 minutos, ya que las preguntas del cuestionario elaborado son de rápida respuesta. Así y todo, se barajó la posibilidad de eliminar alguna para reducir el volumen de preguntas, aunque se decidió mantener el número original en vista de que los datos que se fueran a obtener podrían resultar potencialmente provechosos para el estudio. Al finalizar la sesión, se informa a los participantes de que les será enviado a su dirección de correo electrónico el cuestionario. Se les insta a que lo completen, incidiendo en su importancia para el estudio, y a que lo hagan en el plazo de una semana, ya que cuanto más tiempo transcurra desde la clase y su cumplimentación, más difícil será recordar las características del manual y la metodología. Las preguntas fueron formuladas en español y se les indicó a los participantes que las respuestas podían darse en español, portugués o catalán. La ratio de envío de respuestas fue variada: hubo participantes que enviaron sus respuestas en el plazo de tiempo que inicialmente se consideró adecuado

para su realización; participantes que enviaron sus respuestas tras haber expirado el plazo –se les instó por segunda vez a responder el formulario a través de un correo electrónico y se les amplió el plazo de entrega una semana más–; y participantes que, por motivos desconocidos, no respondieron a la encuesta. No se consideró oportuno realizar un tercer llamamiento para animar a los participantes a que respondieran el cuestionario. Se recogieron un total de 21 respuestas de un total de 34 participantes en los grupos experimentales, entre febrero y junio de 2022.

Grupo	Nº respuestas	Nº participantes	Porcentajes
FTI (UAB)	9	13	69,23 %
Camões	4	4	100 %
EOI («Sin prisa»)	2	4	50 %
EOI (oficial)	6	13	46,15 %
Total	21	34	

Tabla 25. Número de respuesta y porcentaje de participación en los cuestionarios cualitativos de los diferentes contextos académicos

Como se puede observar, los cuestionarios tuvieron una acogida desigual. En los porcentajes más altos, al ser alumnos de la profesora/investigadora, la campaña de insistencia fue mayor. En los otros dos casos, al depender la difusión de los cuestionarios de una tercera persona, se verifica una participación menor. A continuación, se muestran los tiempos de entrega y recogida de los cuestionarios en todos los contextos académicos:

CENTRO	TIEMPO DE ENTREGA/RECOGIDA
EOI-Drassanes (curso oficial)	entre febrero-marzo

FTI-UAB	mes de abril
Centro Camões	mes de abril
FTI-Drassanes (curso «Sin prisa»)	mes de mayo

Tabla 26. Tiempo de entrega y recogida de los cuestionarios cualitativos en los diferentes contextos académicos

Para la elaboración del cuestionario no se tomó como base ningún modelo anterior, sino que fue creado *ad hoc*. El cuestionario consta de 40 preguntas, algunas de respuestas cerradas (dicotómicas y de respuesta múltiple), otras de respuestas abiertas, para dejar margen las opiniones personales y la subjetividad. Muchas de las preguntas planteadas se ciñen a la escala Likert, un tipo de escala muy utilizada en el campo de la investigación para recoger datos cuantitativos que ofrece cinco opciones de respuesta, dos negativas, una neutra y dos positivas.

En cuanto a las características de las preguntas del cuestionario, se ha pretendido formularlas de la forma menos tendenciosa posible, con el objetivo de que las personas encuestadas no se inclinen por una u otra respuesta. También se ha procurado que las preguntas cumplan las siguientes características: que sean claras, sencillas, concretas y comprensibles. Asimismo, se han intentado evitar las preguntas inducidas y aquellas enunciadas en términos negativos. También se ha prestado especial atención al lenguaje, evitando la jerga especializada.

Aunque las ventajas del cuestionario son innegables, como cualquier herramienta de medición presenta sus limitaciones. Una de ellas sería que el participante pueda malinterpretar una pregunta –por no haber entendido su sentido o por haber sido planteada de forma ambigua–, se pueda cansar si la encuesta le resulta demasiado larga, se puede saltar preguntas y no la complete en su totalidad, etc.

b) Observación directa participante: la observación directa participante se ha instrumentalizado a través de un diario de observación, también llamado pedagógico, otra herramienta de investigación y de reflexión docente. Se trata de un material de carácter escrito que registra experiencias docentes y metodológicas con el objetivo de reflexionar sobre ellas. No está orientado a la recogida de anécdotas en el aula, sino que establece sus bases en fundamentos de orden disciplinar y su repercusión e incidencia en

el aula. Posteriormente, fuera del contexto del aula, se somete a un análisis y se extraen conclusiones que están orientadas a la mejora de la práctica docente o de las metodologías aplicadas en el aula. La recolección de datos se consignó en unas fichas manuscritas por parte de la profesora/investigadora. Posteriormente, fuera del aula, se llevó a cabo el análisis de esas observaciones, prescindiendo de los datos anecdóticos e incidiendo especialmente en aquellos que permiten reflexionar y profundizar en los problemas, con el objetivo de buscar una solución.

En el diario de observación los criterios que se tuvieron en cuenta son:

1. Reacción del alumnado ante el contenido presentado.
2. Reacción del alumnado ante la metodología aplicada.
3. Reacción del alumnado ante el manual (parte teórica: glosario, explicaciones gramaticales, culturales, etc.).
4. Reacción del alumnado ante el manual (parte práctica: actividades de sistematización).
5. La actitud del alumnado.

Los datos recogidos en el diario de observación, al igual que en los cuestionarios y otros instrumentos de medición cualitativa, han sido tratados de manera anónima y absolutamente confidencial.

5.3. Muestra de la investigación

El estudio fue aplicado en diferentes contextos académicos con una caracterización demográfica diversa en sus participantes. Se realizó en cuatro grupos de alumnos españoles, mayoritariamente bilingües (castellano y catalán), en un nivel similar de L2 (salvo algunas variables) y en distintos contextos educativos (Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona; Centro Camões de Barcelona; EOI: curso oficial; EOI: curso «Sin prisa»). Se trata, por lo tanto, de un estudio pseudo seccional, es decir, un tipo de estudio observacional que investiga diferentes grupos de personas en un momento concreto de un curso académico. Se consideró que el estudio de un único contexto académico en Cataluña⁶³, que cuenta con un exiguo número de aprendientes de portugués, limitaría mucho la muestra y podría resultar insuficiente para llegar a conclusiones generalizadoras. La elección de la zona geográfica fue determinada por las circunstancias. En un primer momento, el experimento se concibió y diseñó para ser aplicado en la EOI

⁶³ En Cataluña solo existe una EOI donde se imparte portugués, la EOI-Drassanes, en la capital barcelonesa.

de Cáceres (Extremadura), con una representatividad de estudiantes de PLE notablemente más alta que en Cataluña. Sin embargo, las restricciones sanitarias impuestas por la pandemia COVID-19 dificultaron enormemente que el estudio pudiera llevarse a cabo. Con lo cual, fue necesario modificar el plan original y adaptarlo a la realidad del momento. De ahí que, para reforzar el análisis, se optase por un estudio múltiple (cuatro contextos académicos), todos ellos en un nivel A2. Las características académicas de los cuatro grupos son diversas y serán descritas en el siguiente apartado. Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que el estudio se ha realizado en contextos de no inmersión lingüística. Por lo tanto, el contacto con la lengua de estudio se reduce a los contextos académicos y a la instrucción desarrollada a lo largo de varias horas a la semana. A la salida del aula, el contacto con la L2 se pierde y no se practica de forma natural, lo que produce una sensación artificiosa, frente a la naturalidad del aprendizaje en un contexto de inmersión lingüística. Por el contrario, en un contexto de inmersión lingüística, el aprendizaje formal convive con el informal y la lengua aprendida tiene plena representatividad en el día a día. La muestra que se ha conseguido es de 60 aprendientes de PLE, entre grupos experimentales (34 participantes) y grupos de control (26 participantes). El universo de aprendientes de portugués de todos los niveles en instituciones oficiales –o adscritos a ellas– de enseñanza de portugués en Barcelona: Facultad de Traducción e Interpretación (UAB), Facultad de Letras (UAB), Facultad de Filología y Comunicación (UB), EOI Barcelona-Drassanes y Centro Camões en Barcelona) durante el curso 2022-2023 es de 452 personas. De ese universo finito, 352 personas estudian en instituciones donde se llevó a cabo el estudio experimental: Facultad de Traducción e Interpretación (UAB), EOI Barcelona-Drassanes y Centro Camões en Barcelona) y 100, en instituciones donde no se aplicó el estudio: Facultad de Filología y Comunicación (UB), con un potencial de 70 participantes y Facultad de Letras (UAB), con un potencial de 30 participantes. En cada contexto académico se utilizó un grupo experimental y un grupo de control, con un número de participantes variable, dependiendo de la institución. En cuanto a la selección de los participantes en el estudio, se dejó en manos de los propios intervinientes la decisión de formar parte del grupo experimental o del grupo de control. Al no tratarse de una muestra aleatoria –no hay asignación realmente aleatoria de sujetos–, se debe hablar de un cuasi experimento⁶⁴ y no de un experimento en sentido estricto. Sin embargo, a lo largo del presente trabajo, siempre se hará referencia a él como *experimento*. Para la selección de la muestra de población que se pretendió investigar, se tuvieron en cuenta los siguientes

⁶⁴ En los estudios de Lingüística, generalmente, no hay selección aleatoria de los sujetos de estudio, de ahí que se consideren cuasi experimentales.

parámetros: que todos los informantes fueran nativos de español o con un nivel alto de español y que no obtuvieran en el pre-test un porcentaje de respuestas correctas superior al 70% de los ítems totales.

5.4. Caracterización de la muestra: contexto de la investigación

El estudio se realizó en personas mayores de edad en un contexto de enseñanza superior, EOI, o para adultos no reglada. Todos los grupos se corresponden con un nivel A2, excepto los grupos del curso oficial de la EOI Barcelona-Drassanes, que se corresponde nominalmente con un nivel A1, aunque iguala en número de horas de estudio al resto de los contextos académicos; de hecho, supera en horas lectivas al grupo A2 («Sin prisa») de la EOI. En la siguiente tabla se presentan las características de los grupos participantes⁶⁵:

Grupo	Institución	Nivel	Horas lectivas	Horas lectivas hasta estudio	Fecha realización	Nº participantes (GE ⁶⁶)	Nº participantes (GC ⁶⁷)
1	FTI-UAB	A2	132	100	mayo 2022	13	8
2	Centro Camões em Barcelona	A2	120	100	mayo 2022	4	4
3	EOI Bcn-Drassanes «Sin prisa»	A2.1	60	56	junio 2022	4	3
4	EOI Bcn-Drassanes Curso oficial	A1	130	80	febrero-marzo 2022	13	11

Tabla 27. Resumen de la caracterización de los contextos académicos en los que se aplicó el estudio

A continuación, se ofrece una descripción detallada de cada uno de ellos:

1. FTI-UAB

⁶⁵ Para la descripción no se ha respetado el orden cronológico de la implementación del estudio.

⁶⁶ Grupo experimental.

⁶⁷ Grupo de control.

La Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) es la primera facultad en España y una de las primeras de Europa en ofrecer estos estudios. Dentro del grado de Traducción e Interpretación, el portugués es considerada una lengua C, es decir, como tercera lengua, siendo las lenguas A el castellano y el catalán y las B, el inglés, el francés y el alemán.

En la siguiente tabla se muestran las asignaturas obligatorias del plan de estudios, común a todas las lenguas C, el semestre y curso en los que se imparten, el tipo de asignatura que es (lengua o traducción PT-ES/CA) y el número de personas matriculadas en portugués como lengua C, un total de 132⁶⁸, en el curso académico 2021-2022.

ASIGNATURA	SEMESTRE	CURSO	TIPO DE ASIGNATURA	PERSONAS MATRICULADAS
Idioma C1	1	1	lengua	35
Idioma C2	2	1	lengua	36
Idioma y Trad. C1	1	2	lengua	13
Idioma y Trad. C2	2	2	lengua	14
Idioma y Trad. C3	1	3	traducción	7
Idioma y Trad. C4	2	3	traducción	8
Idioma y Trad. C5	1	4	lengua	10
Idioma y Trad. C6	2	4	traducción	9

Tabla 28. Número de personas matriculadas por grupo (FTI-UAB)

2. Centro de língua portuguesa/Camões, I.P. de Barcelona

Información general

⁶⁸ Datos facilitados por el Departamento de Traducción e Interpretación de la UAB.

El Centro de Língua Portuguesa/Camões, I.P. de Barcelona, ubicado en la UAB, se encarga de promocionar la lengua y la cultura portuguesas a través de diferentes acciones, como, por ejemplo, los cursos extracurriculares de lengua portuguesa, de sesenta horas distribuidas en dos sesiones semanales de dos horas, y que tienen lugar a lo largo de dos semestre anuales (de septiembre a febrero y de febrero a junio). Y los cursos de verano, de 50 horas, distribuidas en cuatro sesiones semanales de dos horas cada una. Son cursos basados fundamentalmente en el método comunicativo, dirigidos a un público adulto que aprende portugués por diferentes motivos (personales, académicos o profesionales). Durante el curso académico 2021-2022 se ofrecieron los niveles A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1 y B2.2 y se matricularon un total de 76⁶⁹ personas.

NIVEL	SEMESTRE	PERSONAS MATRICULADAS
A1	1	11
A1	2	7
A2	1	8
A2	2	9
B1.1	1	7
B1.1	2	5
B1.2	1	9
B1.2	2	5
B2.1	1	4
B2.1	2	7
B2.2	2	4

Tabla 29. Número de personas matriculadas por grupo (Centro Camões)

3. EOI Barcelona-Drassanes⁷⁰

⁶⁹ Datos facilitados por el Centro Camões de Barcelona.

⁷⁰ Información extraída de [¿Quiénes somos? | Eoibd](#)

Como todas las Escuelas Oficiales de Idiomas del estado español, la EOI Barcelona-Drassanes es un centro de gestión pública habilitado para el estudio de idiomas y orientado a personas adultas. Es la EOI más antigua de Cataluña y ofrece, en la actualidad, estudios en quince idiomas: árabe, alemán, catalán, coreano, chino, español para extranjeros, euskera, francés, griego, inglés, italiano, japonés, neerlandés, portugués y ruso. Cabe señalar que la EOI Barcelona-Drassanes es la única escuela oficial de Cataluña donde se enseña portugués. En la actualidad, su departamento está constituido por dos docentes que imparten los cursos oficiales y un docente para los cursos extracurriculares (programa «Sin prisa» y curso de verano).

Los cursos oficiales son cursos presenciales regulados por el plan de estudios común a todas las EEOOII de estado español y su correcta consecución está orientada a la obtención de certificados oficiales. Se trata de cursos de 130 horas, distribuidas en dos sesiones semanales de 135 minutos, a lo largo de todo un año académico (de septiembre a mayo). Consta de 5 niveles oficiales, según el MCER (2002): A1, A2, B1, B2.1 y B2.2.

El programa «Sin prisa» de la EOI Barcelona-Drassanes acoge cursos de idiomas dirigidos a personas cuya prioridad no es obtener un título oficial, pero no quieren renunciar a aprender una lengua y su cultura. Los niveles ofrecidos por la EOI en este programa durante el curso 2021-2022 son A1.1 y A2.1. Son cursos de 60 horas distribuidas en una sesión semanal de dos horas. Durante el curso académico 2021-2022 el número de personas inscritas en portugués fue de 119⁷¹ en total, distribuidos como se muestra a continuación:

Curso oficial

NIVEL	NÚMERO DE PERSONAS MATRICULADAS
A1 (2 grupos)	40
A2	24

⁷¹ Datos facilitados por el Departamento de portugués de la EOI Barcelona-Drassanes.

B1	20
B2.1	16
B2.2	19

Tabla 30. Número de personas matriculadas por grupo (curso oficial)

Durante el curso académico 2021-2022 el número de personas inscritas en portugués fue de 25⁷² en total, distribuidos como se muestra a continuación:

Programa «Sin prisa»

NIVEL	NÚMERO DE PERSONAS MATRICULADAS
A1.1	13
A2.1	12

Tabla 31. Número de personas matriculadas por grupo (curso «Sin prisa»)

En el caso del curso oficial, la implementación del estudio tuvo lugar en una sesión de 135 minutos (con una pausa de 10 minutos) en el mes de febrero. En el caso del curso «Sin prisa», la implementación del estudio se realizó en una sesión de dos horas. Cabe señalar que el grupo del programa «Sin prisa» se diferencia del resto porque no está supeditado a la obtención de un título oficial. Además, como se puede observar en la tabla de descripción, es el grupo con menos carga de horas lectivas.

Caracterización sociolingüística de las personas participantes

Se recogieron una serie de datos sociolingüísticos mediante un cuestionario (véase el anexo II, p. 253) que fue facilitado a los participantes al inicio de la sesión. Sin embargo, como el objeto de este estudio no es analizar el impacto de la edad, la nacionalidad, la L1, la motivación, etc., en el aprendizaje de PLE-HE, estos datos, aunque han sido recogidos y analizados, no se han considerado para el presente estudio.

5.5. Descripción del experimento

El estudio se ha llevado a cabo mediante un experimento controlado, implementado en diferentes contextos académicos, con un grupo experimental y un grupo de control. Como

⁷² Datos facilitados por el Departamento de portugués de la EOI Barcelona-Drassanes.

ya se ha referido, en un sentido lato, se trata de un estudio cuasi experimental, puesto que la muestra está formada por grupos ya predeterminados, en este caso un aula, y dentro de ella, voluntarios, y no fue posible realizar una selección aleatoria de los sujetos de estudio, como ocurre en la mayoría de los estudios en Lingüística. Por lo tanto, debido a la falta de aleatorización, no existe control total de las variables más relevantes, estando más expuesto a los sesgos. Sin embargo, en la medida de lo posible, se intentó garantizar la homogeneidad de los participantes de ambos grupos, experimental y control.

En cada uno de los contextos se trabajó con un grupo experimental, al que se le aplicó una clase prediseñada basada en la propuesta didáctica para la enseñanza de los equivalentes dobles con enfoque contrastivo⁷³, implementada por la docente/investigadora; y un grupo de control, que siguió una estrategia didáctica tradicional sin atención al enfoque contrastivo, implementado por el o la docente del grupo. Es necesario referir que no se trata de una clase de presentación de una nueva temática léxica, sino que el léxico del campo nocional de la casa ya había sido previamente introducido y trabajado por parte de los docentes de cada grupo en sesiones anteriores.

A todos los participantes se les explicó previamente en qué consistía el estudio, se les invitó a participar y, posteriormente, los voluntarios decidieron si querían formar parte del grupo experimental o del grupo de control. Esta fue la dinámica en los grupos FTI, Camões y EOI «Sin prisa» que, al haber un único grupo por nivel, se debió dividir el alumnado. El curso oficial de la EOI cuenta con dos clases del mismo nivel, lo que permitió que el grupo experimental y control se correspondiera cada uno con un grupo de clase diferente. En este contexto, la decisión de determinar cuál era el grupo experimental y el grupo control se tomó siguiendo las recomendaciones de las docentes que impartían los cursos, que se basaron en las necesidades curriculares y de temporalización del curso oficial.

A todos los grupos experimentales y de control⁷⁴ les fue aplicado un pre-test para determinar su nivel de conocimiento previo del léxico del campo nocional de la casa. El número de respuestas límite en el pre-test se había fijado en 20 y ninguna persona participante fue descartada por haber sobrepasado el límite establecido. Al final de la sesión, se aplicó una prueba pos-test para comparar los resultados de la implementación tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. Se utilizó el mismo instrumento de medida, es decir, el mismo test, para el grupo experimental y el grupo de control y para el pre-test y el pos-test. En la aplicación tanto del pre-test como del pos-test

⁷³ Véase el apartado 4.2.2., pp. 125-133.

⁷⁴ Excepto al grupo del control del contexto 4.

todos grupos lo realizaron en un tiempo máximo de 15 minutos. El pre-test al inicio de la clase y el pos-test al final de la clase. Ambas pruebas se realizaron sin consulta de materiales ni personales y se les indicó a los participantes que, durante la realización de los test, podían plantear preguntas para resolver cuestiones de inteligibilidad de los enunciados. Se les indicó también, de forma escrita, en el propio test, y mediante una explicación oral, que cuando las unidades léxicas se tratasen de tiempos verbales no era necesario conjugarlos en portugués, sino simplemente expresarlas en infinitivo, ya que la conjugación verbal no era el fenómeno lingüístico objeto de estudio, y se podría perder tiempo intentando conjugar la forma correcta. Por otro lado, se les indicó que, si no conocían la palabra, se evitase el recurso a la invención y se pasase al ítem siguiente. Una vez finalizada la sesión, se recogieron todos los test agrupándolos por los códigos previamente asignados.

En la siguiente tabla, se ofrece un resumen de las fases del estudio experimental:

GRUPO EXPERIMENTAL

	FASE	TIEMPO
1	Aplicación del pre-test	15 minutos
2	Implementación de la propuesta metodológica en la clase PLE-HE	90 minutos
3	Observación directa participante en el aula de los efectos del tratamiento didáctico (simultánea a la aplicación de la metodología)	90 minutos
4	Aplicación del pos-test	15 minutos
5	Envío, cumplimentación y recogida de los cuestionarios de calidad al alumnado participante	15 días después de la implementación del estudio

Tabla 32. Fases del estudio en los grupos experimentales de todos los contextos

GRUPO CONTROL

	FASE	TIEMPO
1	Aplicación del pre-test	15 minutos

2	Revisión del léxico del campo nocional de la vivienda (sin enfoque contrastivo)	90 minutos
3	Aplicación del pos-test	15 minutos

Tabla 33. Fases del estudio en los grupos de control de todos los contextos

Estudio adicional sobre recuperación de léxico a medio plazo: curso oficial EOI Barcelona-Drassanes

En el contexto 4 se decidió aplicar el estudio adicional que se describe a continuación: en el grupo experimental, compuesto por 13 personas, se realizó una intervención didáctica idéntica al resto de los contextos. Paralelamente, la misma semana, en el grupo de control, se realizó una revisión del léxico de la vivienda, mediante una metodología sin atención contrastiva ni formulada específicamente para la enseñanza de los equivalentes dobles. Cabe señalar que el léxico del campo nocional de la vivienda ya había sido trabajado por las respectivas docentes tanto en el grupo experimental como en el grupo de control las semanas previas.

Posteriormente, se aplicó a ambos grupos, experimental y control, un test de memoria a medio plazo, con 40 días de distancia. En el grupo experimental participaron 13 personas y en el grupo de control, 11. Como ya ha sido descrito, el test (véase el anexo III, p. 254), creado *ad hoc*, consta de 40 ítems del léxico relacionado con el ámbito de la vivienda.

A los participantes del grupo de control se les solicitó que cumplimentaran una encuesta con cuestiones de carácter personal y sociolingüísticas, como la edad, el sexo, la lengua materna, la nacionalidad, las motivaciones de estudio, etc. (véase el anexo II, p. 253). Asimismo, también se les entregó un documento de consentimiento (véase el anexo I, p. 252), en el que se les informó del procedimiento del estudio, y de la garantía de anonimato y tratamiento confidencial de los datos facilitados.

A continuación, se les indicó a los participantes que durante la realización del test de memoria podían hacer preguntas a la profesora para resolver cuestiones de inteligibilidad de los enunciados, pero no realizar consultas de material ni personales. También se les indicó, de forma escrita, en el propio test, y mediante una explicación oral, que cuando las unidades léxicas se tratasen de tiempos verbales no era necesario conjugarlos en portugués, sino simplemente expresarlas en infinitivo, ya que la conjugación verbal no era el fenómeno lingüístico objeto de estudio, y se podría perder tiempo intentando conjugar la forma correcta. Asimismo, se les informó de que, si no conocían la palabra, pasasen al ítem

siguiente, evitando la invención de términos. El tiempo límite de realización de la prueba fue de 15 minutos.

Sin embargo, cabe mencionar que, en el grupo experimental, al inicio del estudio, fue aplicado un pre-test para medir el conocimiento léxico previo a la implementación de la metodología aquí presentada y un pos-test para cuantificar el incremento de unidades léxicas aprendidas a corto plazo y aprovechar los datos obtenidos para poder compararlos con los resultados de los grupos experimentales de los restantes contextos académicos y extraer conclusiones al respecto.

CAPÍTULO 6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

6. 1. Presentación y análisis de los resultados extraídos de los diccionarios bilingües español-portugués

Tras detallar la metodología de trabajo utilizada en el capítulo anterior, a continuación, se presentan y analizan los datos recopilados. Así, para verificar la existencia de un volumen de equivalentes dobles significativo para la enseñanza de léxico en la clase de PLE-HE, el método utilizado ha sido la recuperación de los términos objeto de estudio a partir de los diccionarios bilingües español-portugués⁷⁵. Para ello, se han utilizado unos métodos concretos como la extracción manual, el cotejo y la elaboración de un glosario.

El diccionario es, sin duda, una herramienta fundamental en esta investigación y las fuentes lexicográficas utilizadas para la extracción y cotejo de los términos han sido los diccionarios bilingües español-portugués y los monolingües de español y portugués, todos ellos referidos en el capítulo 5⁷⁶. Esta primera parte de la investigación se llevó a cabo en dos fases:

1. Extracción manual de los equivalentes dobles –triples, cuádruples y quintuples– de los diccionarios bilingües español-portugués⁷⁷, y elaboración de un glosario general (véase el anexo X, pp. 267).
2. Selección de los términos extraídos, clasificación, agrupación por temáticas y gradación por niveles, según los criterios del MCER (2002). Se generan así diversos glosarios específicos que incluyen las unidades léxicas del mismo campo nocional. Debido a su extensión, estos glosarios no van a ser aquí presentados. A modo de muestra, además del glosario de la unidad didáctica «Hogar, dulce hogar» (véase el apartado 4.2.2., pp. 125-133), se ha incluido en los anexos la unidad temática que aborda el conjunto léxico del ocio y que lleva por título «¿Quedamos?—*A gente combina?*» (véase el anexo XI, p. 307).

6.1.1. Presentación de los equivalentes dobles (glosario)

El glosario elaborado a partir de la extracción de los diccionarios bilingües de los equivalentes dobles constituye el grueso del presente trabajo de investigación. Sin embargo, debido a su extensión, se ha presentado como un anexo (véase el anexo X, p. 266). En él se recogen, alfabéticamente ordenados, todos los equivalentes dobles, así como los triples, y cuádruples y quintuples, en menor medida. Se trata de un total de 1819 términos.

⁷⁵ Véase la nota 2, p. 3.

⁷⁶ Véanse las pp. 150-151.

⁷⁷ Véase la nota 2, p. 3.

6.1.2. Aprovechamiento didáctico de los equivalentes dobles

Una vez extraídos y ordenados alfabéticamente los términos, se realiza una selección de los mismos en función de su proyección didáctica. Tras seleccionar los candidatos a equivalentes dobles, estos se agrupan por temáticas o campos nocionales. Cabe señalar que muchos equivalentes dobles pertenecen a más de un campo nocional, por lo que se utilizó un criterio aleatorio a la hora de incluirlo en una u otra temática. En la presentación en el glosario, el primer equivalente es el que guarda relación temática con la unidad en la que se engloba. En la tabla mostrada a continuación se ofrecen algunos ejemplos de estos casos:

ESPAÑOL	EQUIVALENTE DOBLE (1)	EQUIVALENTE DOBLE (2)
buzón	<i>caixa de correio (casa)</i>	<i>marco de correio (ciudad)</i>
vaso	<i>copo (casa)</i>	<i>vaso (cuerpo humano)</i>
terracea	<i>terraço (casa)</i>	<i>esplanada (ocio)</i>
silla	<i>cadeira (casa)</i>	<i>sela (ocio)</i>
patio	<i>pátio (casa)</i>	<i>plateia (ocio)</i>
valla	<i>cerca, vedação (casa)</i>	<i>obstáculo (deportes, ocio)</i>
butaca	<i>poltrona (casa)</i>	<i>lugar, cadeira (ocio)</i>
tapón	<i>tampa, rolha (casa)</i>	<i>acumulação de cera (cuerpo humano)</i>
plancha	<i>ferro (casa)</i>	<i>prancha (ocio, deporte)</i>
estudio	<i>estúdio (apartamento)</i>	<i>estudo (vida académica)</i>

Tabla 34. Ejemplos de equivalentes dobles que pertenecen a diferentes campos nocionales

A continuación, se especifican las temáticas generadas en función del alcance nocional de las unidades léxicas extraídas de los diccionarios. También se presenta un título orientativo de cada unidad temática, como propuesta de explotación:

	TEMÁTICA	TÍTULO	
1	Alimentación: alimentos, platos, gastronomía	Al pan, pan y al vino, vino	<i>Pão pão, queijo, queijo</i>
2	Cuerpo humano, enfermedades, léxico médico, etc.	Cuídate <i>Tome conta de si</i>	<i>Tome conta de si</i>
3	Mundo laboral y académico	¿Estudias o trabajas?	<i>Estuda ou trabalha?</i>
4	Información personal: nacionalidades, relaciones, descripción física y de carácter	Háblame de ti	<i>Fale sobre si</i>
5	La casa: estancias, muebles, objetos, etc.	Hogar, dulce hogar	<i>Lar, doce lar</i>
6	La ciudad	La ciudad	<i>A cidade</i>
7	Elementos naturales, fenómenos meteorológicos, colores, etc.	Madre naturaleza	<i>Mãe natureza</i>
8	Ocio y tiempo libre	Quedamos	<i>A gente combina</i>
9	Comercios, productos, ropa, etc.	Vamos de comprar	<i>Vamos às compras</i>
10	Verbos y adjetivos de uso habitual que no se adscriben a ninguna de las temáticas anteriores.	Verbos y adjetivos habituales	<i>Verbos e adjetivos habituais</i>

Tabla 35. Número de equivalentes dobles agrupados por áreas temáticas

6.2. Presentación y análisis de los resultados de la implementación de la metodología

6.2.1. Presentación y análisis de los resultados cuantitativos (estudio experimental)

A continuación, se presentan, por contextos académicos, los resultados del estudio cuantitativo obtenidos tras la realización del estudio experimental:

Contexto 1

Centro: Facultat de Traducció i d'Interpretació (Universitat Autònoma de Barcelona)

Fecha de realización del estudio: 6/05/2022

Número de participantes: 13 (grupo experimental) / 8 (grupo de control)

Resultados:

GRUPO EXPERIMENTAL

	PRE-TEST (40)	POS-TEST (40)	DIFERENCIA	INCREMENTO (%)
1	9	34	25	62,5%
2	6	29	23	57,5%
3	10	35	25	62,5%
4	3	19	16	40%
5	8	37	29	72,5%
6	8	36	28	70%
7	8	34	26	65%
8	7	27	20	50%
9	4	34	30	75%
10	3	22	19	47,5%
11	1	24	23	57,5%

12	4	18	14	35%
13	3	31	28	70%
			TOTAL	765/13= 58,84%

Tabla 36. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GE del contexto 1)

GRUPO DE CONTROL

	PRE-TEST (40)	POS-TEST (40)	DIFERENCIA	INCREMENTO (%)
1	3	5	2	5%
2	8	13	5	12,5%
3	5	10	5	12,5%
4	6	17	11	27,5%
5	5	8	3	7,5%
6	4	12	8	20%
7	3	7	4	10%
8	6	15	14	35%
			TOTAL	130/8= 16,25%

Tabla 37. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GC del contexto 1)

Contexto 2

Centro: Centro Camões em Barcelona

Fecha de realización del estudio: 17/05/2022 (grupo experimental)-18/05/2022 (grupo de control)

Número de participantes: 4 (grupo experimental) / 4 (grupo de control)

Resultados:

GRUPO EXPERIMENTAL

	PRE-TEST (40)	POS-TEST (40)	DIFERENCIA	INCREMENTO (%)
1	13	33	20	50%
2	23	37	14	35%
3	12	34	22	55%
4	12	33	21	52,5%
			TOTAL	$192,5/4=48,13\%$

Tabla 38. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GE del contexto 2)

GRUPO DE CONTROL

	PRE-TEST (40)	POS-TEST (40)	DIFERENCIA	INCREMENTO (%)
1	14	17	3	7,5%
2	18	19	1	0,025%
3	9	16	7	17,5%
4	14	16	2	5%
			TOTAL	$30,5/4=7,5\%$

Tabla 39. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GC del contexto 2)

Contexto 3

Centro: EOI Barcelona-Drassanes (programa «Sin prisa»)

Fecha de realización del estudio: 10/06/2022

Número de participantes: 4 (grupo experimental) / 3 (grupo de control)

Resultados:

GRUPO EXPERIMENTAL

	RESULTADOS PRE-TEST (40)	RESULTADOS POS-TEST (40)	DIFERENCIA NÚMERO RESPUESTAS ENTRE PRE- TEST Y POS-TEST	INCREMENTO (%)
1	10	31	21	52,5%
2	11	34	23	57,5%
3	26	38	22	55%
4	10	36	23	57,5%
			TOTAL	225,5/4= 55,62%

Tabla 40. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GE del contexto 3)

GRUPO DE CONTROL

	RESULTADOS PRE-TEST (40)	RESULTADOS POS-TEST (40)	DIFERENCIA NÚMERO RESPUESTAS ENTRE PRE- TEST Y POS-TEST	INCREMENTO (%)
1	12	13	1	2,5%
2	20	20	0	0%
3	11	15	4	10%
			TOTAL	12,5/3= 4,1%

Tabla 41. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GC del contexto 3)

Análisis de los resultados en los contextos 1, 2 y 3

Como se puede observar en la tabla que se presenta a continuación, la diferencia entre la media del porcentaje de incremento de respuestas correctas en el pos-test en relación al pre-test entre el grupo experimental y el grupo de control de cada uno de los contextos académicos resulta significativa: en el contexto 1, el porcentaje medio de incremento es de 58,84% en el grupo experimental, frente a un porcentaje de incremento del 16,25% en el grupo control; en el contexto 2, el porcentaje medio de incremento es de 48,13% en el grupo experimental, frente a porcentaje de incremento medio del 7,5% en el grupo control; en el contexto 3, la media de incremento es de 55,62% en el grupo experimental, frente al 4,1% en el grupo control. Hay que tener en cuenta que seis de los términos que forman parte del test no se adscriben a la unidad temática de la casa⁷⁸, por lo que los participantes de los grupos de control no pudieron acceder a ellos. Así, se debe considerar que el porcentaje de incremento de los grupos de control podría ser ligeramente superior. En la siguiente tabla se muestran las medias de incremento de todos los grupos:

GRUPO EXPERIMENTAL

GRUPO CONTROL

CONTEXTO	NÚM. PARTICIPANTES	MEDIA INCREMENTO (%)	CONTEXTO	NÚM. PARTICIPANTES	MEDIA INCREMENTO (%)
1	13	58,84%	2	8	16,25
2	4	48,13%	3	4	7,506
3	4	55,62%	4	3	4,1%

Tabla 42. Diferencia entre las medias del porcentaje de incremento entre los GC y los GC de los contextos académicos 1, 2 y 3

Así pues, los resultados obtenidos revelan que, a pesar del reducido número de horas de instrucción, en todos los contextos en los que se ha aplicado una metodología desarrollada con un enfoque contrastivo y atendiendo a las especificidades de HE que aprenden PLE para la enseñanza de los equivalentes dobles, se produce un incremento considerable de la

⁷⁸ Véase la nota 60, p. 151.

competencia léxica a corto plazo. Por el contrario, en los contextos en los que los aprendientes recibieron la instrucción sin atención contrastiva, se verifica un incremento bastante menor.

Contexto 4

Centro: EOI Barcelona-Drassanes (curso oficial)

Fecha de realización del estudio:

Grupo experimental: 21/02/2022 (intervención metodológica para la enseñanza de los equivalentes dobles con enfoque contrastivo)

6/04/2022 (aplicación del test de recuperación de léxico)

Grupo de control: 22/02/2022 (revisión de léxico de la casa sin enfoque contrastivo)

5/04/2022 (aplicación del test de recuperación de léxico)

Número de participantes: 13 (grupo experimental) / 11 (grupo de control)

Unidad temática: «Hogar, dulce hogar»

Resultados (1):

GRUPO EXPERIMENTAL

	PRE-TEST (40)	POS-TEST (40)	DIFERENCIA	INCREMENTO (%)
1	6	24	18	45%
2	12	31	19	47,5%
3	6	29	23	57,5%
4	2	23	21	52,5%
5	21	35	14	35%
6	15	39	24	60%
7	6	29	23	57,5%
8	13	30	17	42,5%
9	17	23	6	15%

10	11	23	12	30%
11	9	33	24	60%
12	5	36	31	90%
13	11	40	29	72,5%
			TOTAL	665/13= 51,15%

Tabla 43. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GE del contexto 4)

Resultados (2):

GRUPO EXPERIMENTAL

	RESULTADOS
1	37
2	37
3	36
4	34
5	19
6	14
7	13
8	13
9	12
10	12
11	10
12	9
13	4

TOTAL	250/13=19,23/40
-------	-----------------

Tabla 44. Resultados del test de recuperación de léxico del GE del contexto 4

GRUPO DE CONTROL

	RESULTADOS
1	21
2	20
3	14
4	14
5	13
6	11
7	11
8	11
9	9
10	7
11	3
TOTAL	132/11=12,18/40

Tabla 45. Resultados del test de recuperación de léxico del GC del contexto 4

Análisis de los resultados en el contexto 4

Análisis de los resultados (1)

Como se puede observar en la siguiente tabla, los resultados obtenidos del pre-test y post-test aplicados en el grupo experimental del contexto 4 muestran cifras de incremento similares a los de los grupos experimentales de los contextos académicos 1, 2 y 3:

CONTEXTO	NÚM. PARTICIPANTES	MEDIA INCREMENTO (%)
1	13	58,84%
2	4	48,13%
3	4	55,62%
4	13	51,15%

Tabla 46. Comparativa entre las medias de incremento en los GE de todos los cuatro contextos académicos

Por lo tanto, a la luz de los resultados obtenidos, se puede verificar que:

1. las condiciones de aplicación de la metodología en los grupos experimentales de los cuatro contextos académicos fueron similares;
2. las condiciones de aprendizaje en los grupos experimentales de los cuatro contextos académicos fueron similares.

Análisis de los resultados (2)

Tras la aplicación del test de memoria en el grupo experimental y de control del contexto académico 4, a la luz de las cifras obtenidas, una media de 19,23 respuestas correctas de los 40 ítems de los que constaba el test en el grupo experimental, y una media de 12,18 respuestas correctas, en el grupo de control, se verifica una ligera diferencia entre la media de las respuestas correctas de ambos grupos, aunque no significativa. Sin embargo, a pesar de que medir la incidencia de la aplicación de la metodología a medio o largo plazo, no era un objetivo del presente trabajo, estos resultados ofrecen pistas e invitan a reflexionar sobre las formas de recuperación de las unidades léxicas en contextos de no inmersión lingüística, la frecuencia de las revisiones, los instrumentos de recuperación de las palabras aprendidas, que se pueden retomar para estudios futuros.

6.2.2.1. Resultados de los cuestionarios de calidad

Las encuestas cualitativas fueron facilitadas a los alumnos una vez acabada la sesión de clase. No se contempló su realización en el aula por falta de tiempo, aunque no cabe duda de que la cumplimentación de los cuestionarios *in situ* hubiera proporcionado un número mayor de respuestas, ya que varios participantes en el estudio no respondieron a la

encuesta. De los potenciales 34 cuestionarios, se recogieron 21 respuestas. A continuación, se muestran las preguntas del cuestionario una a una, las respuestas⁷⁹ y sus porcentajes (las que se prestan a ello) y un análisis de cada pregunta o grupos de preguntas:

1. ¿Crees que en las clases de Portugués Lengua Extranjera (PLE) se le da importancia a la enseñanza del léxico? Valora del 1 (ninguna) al 5 (mucho).

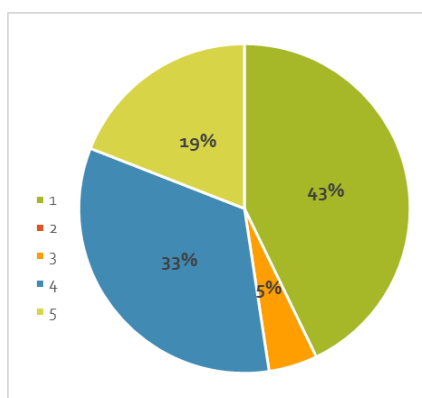


Figura 21. Porcentajes respuestas pregunta 1

2. Valora el grado de dificultad a la hora de aprender léxico portugués.

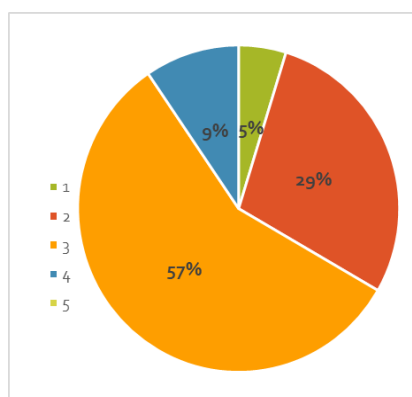


Figura 22. Porcentajes respuestas pregunta 2

Análisis de las respuestas a las preguntas 1 y 2

En la pregunta 1, se ofreció una escala lineal de 5 respuestas para medir la importancia que se le concede a la enseñanza del léxico en la clase de PLE: 1 (ninguna); 2 (poca); 3 (suficiente); 4 (bastante); 5 (mucho). Como se puede observar en la figura 21, el 43% opina que no se le da ninguna importancia, el 33% bastante; el 19% mucha y el 5% suficiente. Mediante la pregunta 2, se pretende obtener información sobre el grado de dificultad que

⁷⁹ Todas las respuestas han sido trasladadas tal y como se han recogido en los cuestionarios.

percibe el alumnado de HE a la hora de aprender léxico portugués. Se ofreció una escala lineal de respuestas similar a la de la pregunta 1: 1 (nulo); 2 (bajo); 3 (medio); 4 (alto); 5 (muy alto). Como se puede observar en la figura 22, el 57% considera que el grado de dificultad a la hora de aprender léxico portugués es medio; el 29% considera que la dificultad es bajo; el 9% considera que el grado de dificultad es alto; y para un 5% el aprendizaje de léxico portugués no entraña ninguna dificultad. A la luz de los resultados obtenidos, cabe destacar que los alumnos tienen opiniones divergentes sobre la importancia que se le da al léxico en las clases de PLE, lo cual indica que el componente léxico no se percibe como un elemento consolidado en las clases. Asimismo, a través de estas respuestas, se puede apreciar que los aprendientes de portugués, con unas horas de aprendizaje, no tienen la percepción apriorística de que este proceso sea fácil.

3. En tu opinión, ¿cuál es la mayor dificultad a la hora de aprender léxico portugués?

1	Los falsos amigos y las palabras polisémicas en castellano pero con una palabra y en portugués son dos diferentes dependiendo de su localización, uso, etc.
2	Falsos amigos
3	Falsos amics, confusió amb llengües pròximes
4	Los problemas que podemos encontrar en comparación al castellano, ya que es parecido pero siempre hay cambios que te pueden llevar a hacerlo mal.
5	Falsos amigos
6	Los falsos amigos
7	Los falsos amigos
8	Lo falsos amigos y preposiciones
9	Los falsos amigos
10	Recordar qué quiere decir cada término y en qué situación se usa cada uno.
11	La mayor dificultad son los "falsos amigos", palabras parecidas al español con significado distinto. También la mayor diversidad de palabras para varios conceptos que en español usamos la misma palabra.

12	Reconocer las palabras que funcionan como "falsos amigos" (que son muchas) y recordar aquellos sustantivos que en castellano son, por ejemplo, masculinos y en portugués, femeninos, y viceversa.
13	confundirlo con el español
15	Ninguna
16	Falsos amigos y pronunciación
17	L'aparent coincidència de lèxic amb el català i el castellà
18	Hay palabras muy parecidas al castellano que tienen un significado totalmente distinto
19	Falsos amigos, como es muy parecido te dejas llevar y te confundes
20	La falsa facilidad del portugués. En muchos casos, uno siente la tentación de inventarse palabras basándose en la palabra en castellano.
21	Las similitudes con el castellano. A veces es difícil incrementar el vocabulario si no se utiliza de manera aplicada una vez se aprende en el aula.

Tabla 47. Respuestas a la pregunta 3

4. ¿Sabes lo que son los falsos amigos español-portugués?

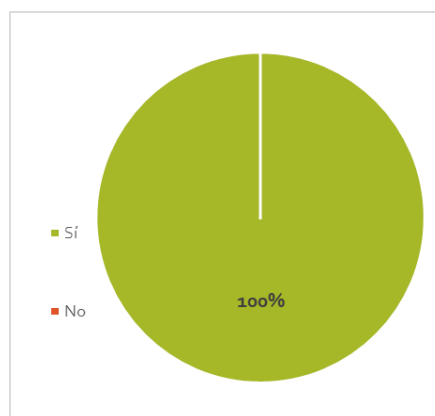


Figura 23. Porcentajes respuestas pregunta 4

5. ¿Podrías definir brevemente qué son los falsos amigos?

1	Son palabras que tienen asociado un significado en una lengua y que en la lengua de destino, su significado es totalmente diferente.
---	--

2	Una palabra idéntica en otra lengua pero con diferente significado.
3	Mots que tenen diversos significats en diferents llengües.
4	Palabras que se dicen o pronuncian parecido pero que significan algo diferente.
5	Palabras que se escriben o suenan similar en ambos idiomas pero que tienen un significado completamente distinto.
6	Palabras que son fonéticamente y gráficamente iguales pero tienen significados completamente distintos.
7	Palabras que són igual en dos idiomas pero significan algo diferente.
8	Palabras que se escriben igual en ambos idiomas pero que tienen un significado completamente distinto.
9	Palabras que suenan iguales o parecidas en ambos idiomas sin embargo el significado es distinto.
10	Aquellas palabras que, a pesar de ser iguales en ambos idiomas, tienen distintos significados.
11	Palabras parecidas o idénticas en ambas lenguas pero que tienen significados parcial o completamente distintos.
12	Palabras con el mismo "continente" y diferente "contenido" (significados).
13	Los falsos amigos son esos términos iguales o muy parecidos a la lengua de la que se parte en cuanto a la escritura, pero que realmente no tienen el mismo significado en la lengua B.
14	Palabras que se parecen mucho en los dos idiomas pero que significan cosas diferentes.
15	Palabras muy parecidas en ambos idiomas pero con significados diferentes.
16	Mots que coincideixen en la forma però tenen significats parcial o totalment diferent en una llengua i una altra.
17	Piensas que una palabra significa algo pero tiene otro significado.
18	Palabras en español que existen en portugues pero significan otra cosa y viceversa.
19	Palabras que se escriben de manera similar al español pero que significan otra cosa.

20	Son palabras que, por su similitud con el castellano, pensamos que significan lo mismo pero quieren decir otra cosa diferente.
21	Son palabras que son iguales en otro idioma pero tienen un significado diferente.

Tabla 48. Respuestas a la pregunta 5

6. ¿Podrías dar 2-3 ejemplos?

1	Lámpada - Bombilla; Habitação - Vivienda.
2	Embaraçada, borracha, acordar.
3	Pegar, en portuguès vol dir agafar i no sempre "pegar", Tírar, en portuguès vol dir "treure" i no "tirar" o "llançar", "espantoso" és un adjectiu positiu i no vol dir que una cosa faci por sinó que és molt bona.
4	Acordar --> levantarse /grávida --> embarazada/ borracha --> goma de borrar
5	Colega, exquisito.
6	Espantoso, companhero.
7	Borracha, acordar.
8	Todavía e habitação.
9	Embarazada- Grávida // Despertar - Acordar// Goma de borrar- Borracha
10	Secretaria (para llamar al escritorio), oficina.
11	Esplanada (terraza de bar). Tinta (pintura). Vaso (jarrón).
12	"Borracha" en castellano se refiere a alguien que está ebrio, mientras que en portugués significa goma de borrar. "Reforma" en castellano hace referencia a una renovación y en portugués, sería jubilación. Hay otras que, aunque no se escriban exactamente igual, se consideran falsos amigos como: exquisito/esquisito o talleres/talheres.
13	Escritório, assinatura.
14	Ganga.
15	Acordar, andar, borracha.

16	Longo-a em português no equival a "larg" o "largo" sinó a AMPLE o ANCHO.
17	Secretária, terraço.
18	(rabo - culo) (mercearia-merceria).
19	Apagar, ganga e mercearia.
20	Aborrecer, exprimir, funcionário.
21	Escritório, apagar, asa

Tabla 49. Respuestas a la pregunta 6

Análisis de las respuestas a las preguntas 3, 4, 5 y 6

De todos los alumnos encuestados, no hay ninguno que desconozca el término y el significado de los falsos amigos. Los ejemplos proporcionados en la pregunta 6 así lo confirman. Además, de las respuestas obtenidas de la pregunta 3, una gran mayoría considera que la mayor dificultad léxica del aprendizaje del portugués reside en la detección y reconocimiento de los falsos amigos. De ahí se deduce que es un tema recurrente en las aulas, por lo que la conciencia de la diferenciación y metalingüística ya está activada en los aprendientes.

7. ¿Sabes lo que son los equivalentes dobles?

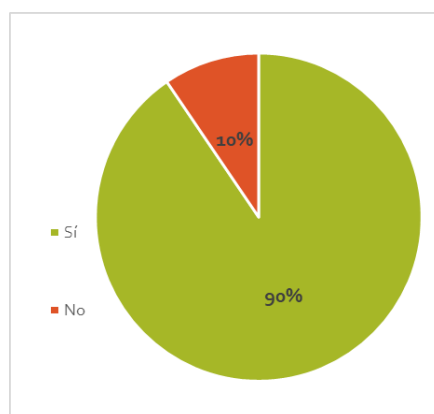


Figura 24. Porcentajes respuestas pregunta 7

8. En caso afirmativo, ¿tenías conocimiento de estos términos antes de trabajar la unidad didáctica del manual de equivalentes dobles?

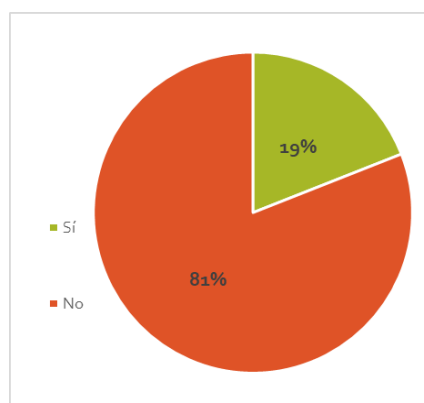


Figura 25. Porcentajes respuestas pregunta 8

9. En caso afirmativo, ¿en qué contexto los has conocido?

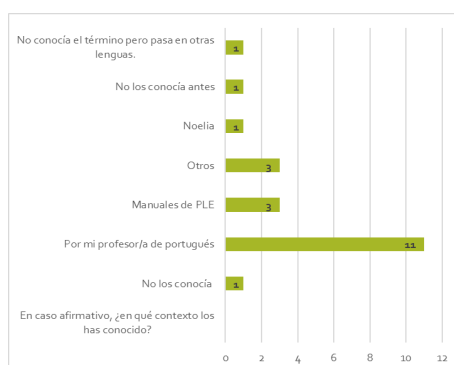


Figura 26. Respuestas pregunta 9

Análisis de las respuestas a las preguntas 7, 8 y 9

Como se puede extraer de las respuestas, la gran mayoría (un 90%) de los participantes, después de haber sido implementada la metodología para la presentación y enseñanza de los equivalentes dobles, conoce el término y el concepto. Un 19% de ellos afirma conocerlos previamente al estudio. En la pregunta número 9 se pretende obtener información sobre las fuentes de conocimiento de los equivalentes dobles. Se ofrecieron 3 respuestas para esta pregunta: 1. Manuales de PLE 2. Profesor/a de portugués. 3. Otros. De las respuestas obtenidas se deduce que la cuestión no está correctamente planteada, ya que hay 3 personas que responden que han conocido los equivalentes dobles por los manuales de PLE, lo cual no es posible porque se ha constatado que no existe tratamiento didáctico de estos términos en el material publicado. Asimismo, una persona indica que,

aunque desconoce el término, es un fenómeno lingüístico que ocurre en otros pares de lenguas.

10. Después de trabajar la(s) unidad(es) didáctica(s), ¿tienes claro lo que son los equivalentes dobles? Valora del 1 al 5.

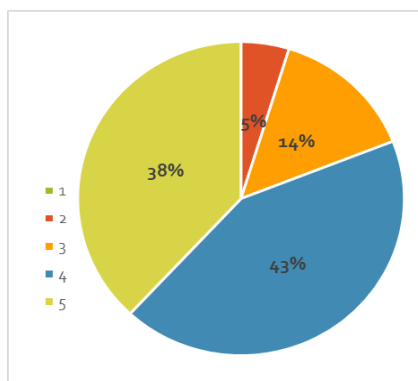


Figura 27. Porcentajes respuestas pregunta 10

11. ¿Podrías explicar brevemente los que son los equivalentes dobles?

1	Dependiendo del sitio en el que se encuentran o su uso, varía el nombre con el que se le denomina aunque en español se llaman de la misma forma.
2	Las formas diferentes de denominar un objeto que en la lengua materna solo tiene una forma.
3	Una palabra que en un otro idioma té más d'una manera de dir-se.
4	Palabras que se pueden decir de dos maneras diferentes.
5	Palabras que parecen significar lo mismo pero hay matices.
6	Aquellos significados que tienen más de una palabra.
7	Objetos que tienen el mismo nombre en español pero se llaman diferente en portugués.
8	Palabras relacionadas pero con un matiz de significado distinto.
9	Palabras diferentes en un idioma que en otro son la misma.
10	Aquellas palabras en español que tienen 2 palabras equivalentes en portugués, según el contexto en que se usen.
11	Palabras que para el español sirven para diferentes conceptos y para el portugués tienen

	diferentes palabras para cada uno de estos conceptos.
12	Palabras que en castellano hacen referencia a varias realidades y que, por tanto, utilizamos para denominar dos o más realidades diferentes, y que tienen en portugués un término equivalente para cada una de esas realidades.
13	Son los términos que se utilizan para designar en la lengua B y que en la lengua A equivalen solo a uno.
14	Una única palabra en un idioma se traduce de 2 o más formas en el otro idioma.
15	Palabras con significados diferentes que en español se utiliza la misma palabra pero en portugués varias diferentes (o viceversa).
16	Mots que comparteixen part del significat. La forma d'aquests mots canvia depenent del context.
17	Una palabra que tiene distintos significados.
18	Una palabra en español que tiene diferentes significados en portugués.
19	Palabras con más de un significado en portugués y con solo uno en castellano.
20	Una palabra que designa dos o más significados pero en cambio en el otro idioma se utilizan palabras diferentes.

Tabla 50. Respuestas a la pregunta 11

12. ¿Podrías dar 2-3 ejemplos de equivalentes dobles?

1	Aguja - agulha/ponteiro; chimenea - chaminé/lareira; vaso - copo(beber)/vaso(sangre)
2	Méquina de lavar loiça y detergente da loiça.
3	"Chaminé" o "lareira", que en castellà s'anomena "chimenea" a totes dues coses.
4	Caixa de correio e buzao de correio/ sela - cadeira de montar.
5	Chaminé, lareira.
6	Terraço, esplanada.
7	Silla- taburete

	Mesa-mesita
8	Escadote-escada, caixa de correio-marco de correio, agulha-ponteiro.
9	Copo e mancha
10	Aguja - ponteiro/agulha // butaca - poltrona / lugar, cadeira.
11	Caixa/Marco de correio, Cadeira/Sela.
12	Terraza (terraço-esplanada), pasillo (corredor-passagem), silla (cadeira-sela).
13	En castellano, llamamos "barbacoa" tanto al evento social ("os invitamos a una barbacoa") como al objeto/instrumento ("vamos a comprar una barbacoa"). En portugués, diríamos "churrasco" o "barbecue" para referimos al primero y "churrasqueira" o "grelhador" para denominar al segundo.
14	En castellano, decimos "entrada" para denominar el espacio por donde se accede a un lugar y para referirnos al papel/ticket que compramos antes de asistir a un festival/concierto o ir al cine, teatro, ópera... En portugués, diríamos "entrada" también para el primer caso, pero para el segundo utilizaríamos el término "bilhete".
15	agulha-ponteiro, ficha-tomada, escadote-escada
16	Chimenea, enchufe, balón
17	agulha, abono, juego
18	Cadeira/sela per CADIRA; Escada/escadote per ESCALA
19	Chimenea, terraza
20	(pantalla: ecrã, etc) (bola: balão, bola)
21	buzón, chimenea, rollo

Tabla 51. Respuestas a la pregunta 12

Análisis de las respuestas a las preguntas 10, 11 y 12

En la pregunta 10 se ofreció una escala lineal de 5 respuestas para medir el nivel de claridad que tienen los alumnos de sobre los equivalentes dobles después de haber sido presentados y trabajados en la sesión, en la que 1 (nada); 2 (muy poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho). Como se puede observar en la figura 27, el 38% considera que tiene muy claro lo que son

los equivalentes dobles; el 43%, bastante claro y el 14%, algo claro, frente al 5% que lo tiene muy poco claro. Sin embargo, de los ejemplos aportados en la pregunta 12, se deduce que todas las personas encuestadas han integrado el concepto y, aunque varios no los definen correctamente en la pregunta 11, son capaces de ilustrar este fenómeno léxico con ejemplos, como se observa en la pregunta 12.

13. Después de trabajar la(s) unidad(es) didáctica(s), ¿tienes curiosidad por saber más acerca de los equivalentes dobles de otros temas (cuerpo humano, salud, información personal, etc.)?

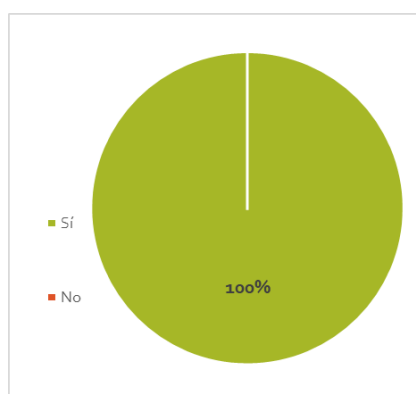


Figura 28. Porcentajes respuestas pregunta 13

14. ¿Crees que son términos a los que se tendría que dar cabida en las clases, métodos de portugués o material complementario de PLE?

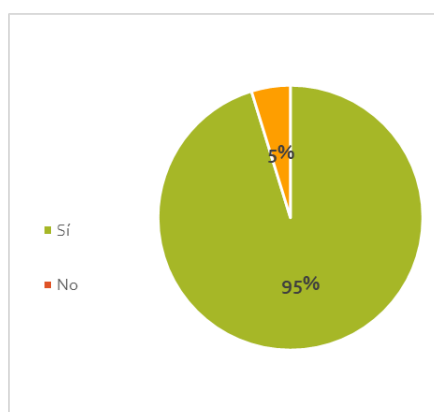


Figura 29. Porcentajes respuestas pregunta 14

Análisis de las respuestas a las preguntas 13 y 14

Según las respuestas obtenidas, el 100% de las personas encuestadas muestra interés por saber más sobre este fenómeno léxico. Asimismo, la inmensa mayoría (95%), considera que son términos que deben ser incluidos o tratados en las metodologías, métodos u otros materiales didácticos.

15. Manual: ¿los términos (glosario) se presentan de forma clara?

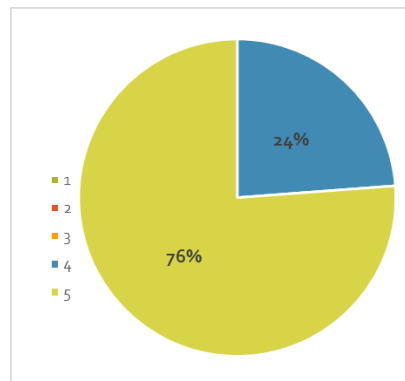


Figura 30. Porcentajes respuestas pregunta 15

16. Manual: ¿te ha servido de ayuda la información que aparece entre paréntesis después de algunos equivalentes portugueses (discriminadores de contexto)? Ejemplo: vaso: 1. copo 2. vaso (*sanguíneo*)

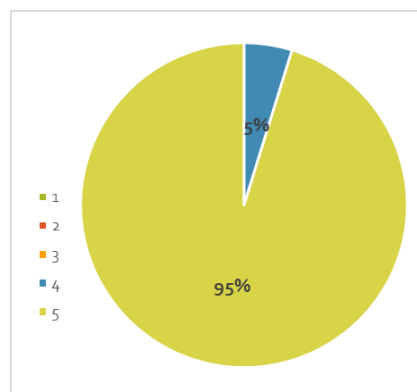


Figura 31. Porcentajes respuestas pregunta 16

17. Manual: ¿te ha resultado útil el glosario de expresiones idiomáticas, frases hechas, etc.?

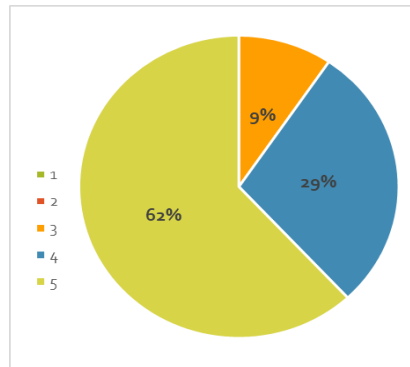


Figura 32. Porcentajes respuestas pregunta 17

18. Manual: ¿te ha resultado útil la explicación gramatical (*Recanto gramatical*)?

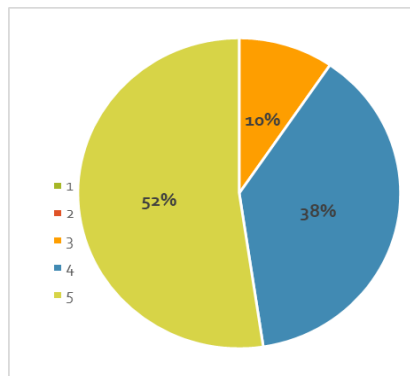


Figura 33. Porcentajes respuestas pregunta 18

19. Manual: ¿te ha resultado útil la explicación léxica (*Recanto léxica*)?

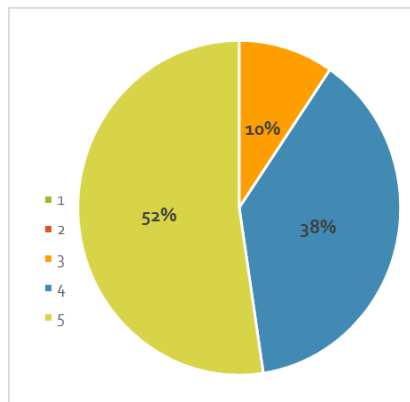


Figura 34. Porcentajes respuestas pregunta 19

20. Manual: ¿te ha resultado útil la explicación cultural (*Recanto cultural*)?

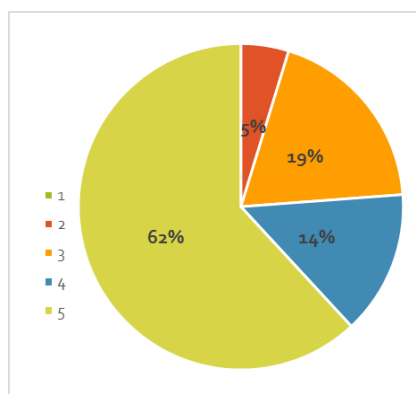


Figura 35. Porcentajes respuestas pregunta 20

21. Manual: ¿te ha resultado útil el código cromático usado? (las unidades léxicas que van acompañadas de una explicación gramatical, léxica o cultural posterior están señaladas con diferentes colores).

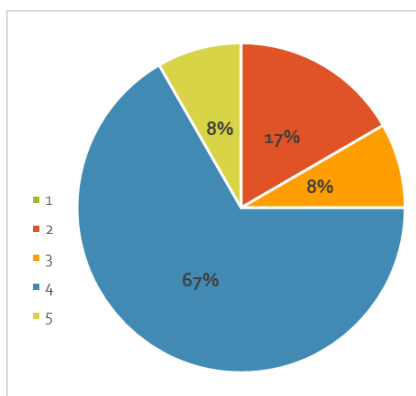


Figura 36. Porcentajes respuestas pregunta 21

22. Manual (actividades): ¿los enunciados de las actividades te han parecido claros?

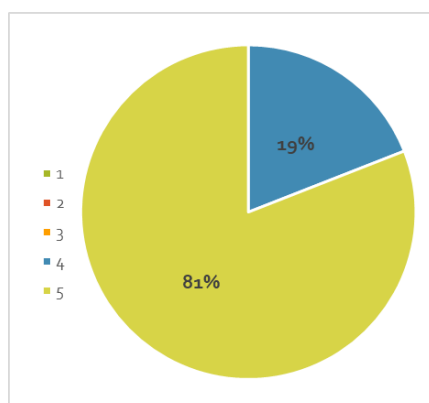


Figura 37. Porcentajes respuestas pregunta 22

23. Manual (actividades): ¿el grado de dificultad de las actividades te ha resultado adecuado a tu nivel?

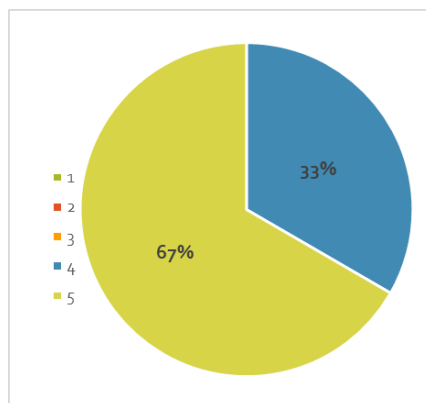


Figura 38. Porcentajes respuestas pregunta 23

24. Manual (actividades): ¿las actividades te han resultado útiles?

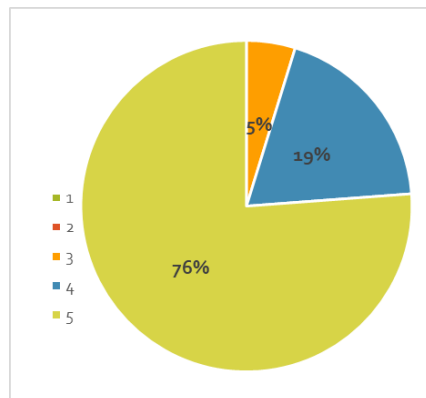


Figura 39. Porcentajes respuestas pregunta 24

Análisis de las respuestas a las preguntas 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24

En todas estas preguntas, se ofreció una escala lineal de 5 respuestas, 1 (ninguna); 2 (poca); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho), para medir diferentes parámetros. En este bloque de preguntas sobre el manual se tratan diferentes cuestiones, como su estructura, los apartados que lo conforman, las actividades que incluye, etc. Por lo tanto, se ha pretendido obtener información subjetiva basada en la percepción de los aprendientes que han trabajado el manual durante la sesión de implementación del método. Los resultados obtenidos muestran que el 76% de los participantes considera que los términos del glosario están presentados de forma muy clara y el 24%, bastante clara. El 95% considera que los discriminadores de contexto resultan muy útiles y el 5%, bastante útiles. En cuanto a la utilidad de la presentación de los términos en forma de glosario, el 67% considera que es muy útil, el 2%, bastante útil y el 9%, algo útil. Tanto la explicación gramatical como léxica,

el 52% la considera muy útil, el 38%, bastante útil y el 10% algo útil. La pregunta sobre la utilidad de la explicación cultural ofrece más variedad de respuestas: el 62% considera que es muy útil, el 14%, bastante útil, el 19%, algo útil y el 5%, poco útil. Asimismo, la cuestión sobre la utilidad del código cromático ofrece respuestas variadas: el 8% considera que es muy útil, el 68%, bastante útil, el 8%, algo útil, el 17%, poco útil y el 8%, nada útil. En cuanto a las actividades de sistematización se formularon tres preguntas para obtener información sobre la claridad de las actividades, en la que un 81% considera que son muy claras y un 19%, bastante claras; la adecuación al nivel de las actividades, en la que un 67% considera que son muy adecuadas y un 33%, bastante adecuadas; así como la utilidad de las mismas, en la que un 76% considera que son muy útiles, un 19%, bastante útiles y un 5% algo útiles.

25. Manual: ¿el diseño del manual te ha resultado atractivo?

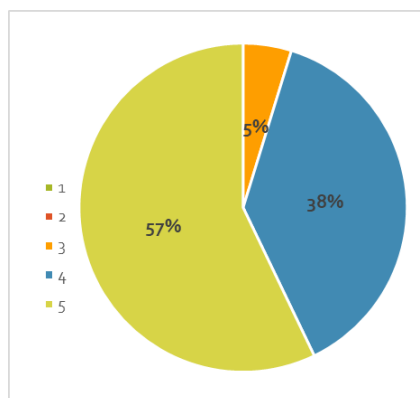


Figura 40. Porcentajes respuestas pregunta 25

Análisis de las respuestas a la pregunta 25

En la pregunta 25, se ofreció una escala lineal de 5 respuestas para medir las opiniones de los encuestados sobre el diseño del manual: el 57% considera que es muy atractivo, el 38%, bastante atractivo y el 5%, algo atractivo. Por lo tanto, la inmensa mayoría de los encuestados percibe el material presentado como atractivo, de lo cual se puede inferir que el diseño cumple la función.

26. Nivel de conocimiento sobre el léxico del campo nocional de la vivienda al inicio de la sesión.

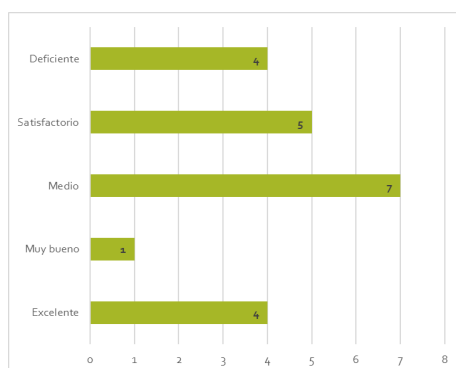


Figura 41. Respuestas a la pregunta 26

27. Nivel de conocimiento sobre el léxico del campo nocional de la vivienda al final de la sesión.

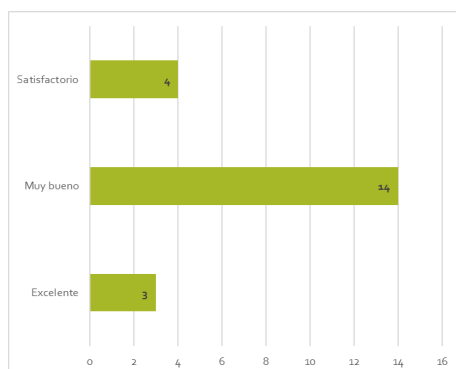


Figura 42. Respuestas a la pregunta 27

Análisis de las respuestas a las preguntas 26 y 27

En ambas preguntas se ofreció una escala lineal de 5 respuestas, 1 (deficiente); 2 (satisfactorio); 3 (medio); 4 (bueno); 5 (excelente), para medir el nivel de conocimiento léxico de los aprendientes sobre el campo nocional de la vivienda, según su propia percepción. Los resultados indican que, al inicio de la sesión, 7 participantes consideran que su nivel de conocimiento léxico es medio; 5, satisfactorio; 4, excelente; 4, deficiente; y 1, muy bueno. Por el contrario, la autopercepción que tienen del nivel de conocimiento léxico sobre el campo nocional de la vivienda al finalizar la sesión varía sustancialmente: 14 consideran que su nivel es muy bueno; 4, satisfactorio; y 3, excelente.

28. Actividades complementarias. Las actividades de presentación de los equivalentes dobles eran claras y estaban bien estructuradas.

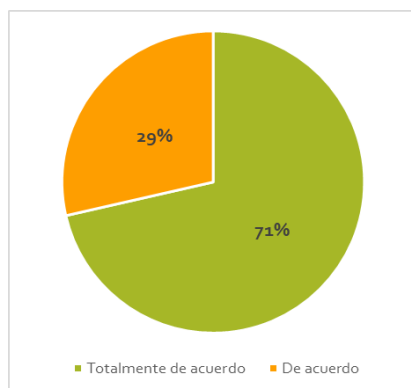


Figura 43. Porcentajes respuestas pregunta 28

29. Actividades complementarias. La actividad de presentación sirvió para captar la atención del alumnado.

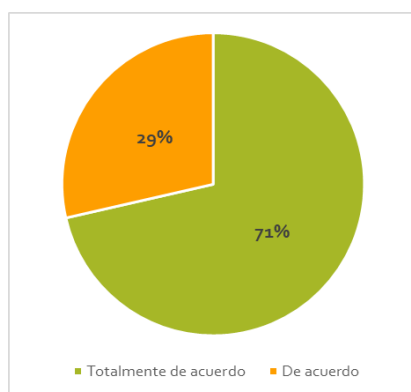


Figura 44. Porcentajes respuestas pregunta 29

30. Actividades complementarias. Las actividades complementarias ayudaron a sistematizar el léxico presentado.

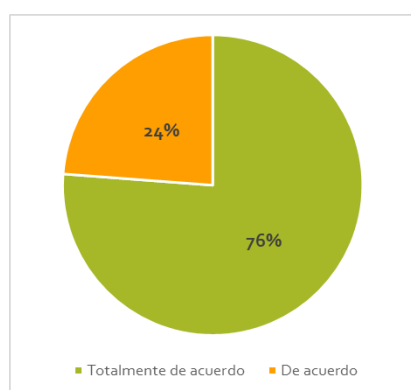


Figura 45. Porcentajes respuestas pregunta 30

Análisis de las respuestas a las preguntas 28, 29 y 30

En cuanto a la metodología implementada en el aula, complementaria al manual, se ofreció una escala lineal de 4 respuestas, en la que (4) totalmente de acuerdo; (3) de acuerdo; (2) en desacuerdo; y (1) muy en desacuerdo, para medir diferentes parámetros. De los resultados obtenidos se infiere que todo el alumnado (el 71% totalmente de acuerdo y el 29% de acuerdo, en el caso de las preguntas 28 y 29; y en el caso de la pregunta 30, el 76% totalmente de acuerdo y el 24% de acuerdo) consideró que las actividades de presentación de los equivalentes dobles estaban planteadas de forma clara y estructurada, que sirvieron para captar la atención del alumnado y que contribuyeron a una mejor sistematización del léxico presentado en el manual.

31. Práctica docente. Las explicaciones eran claras y estaban bien estructuradas.

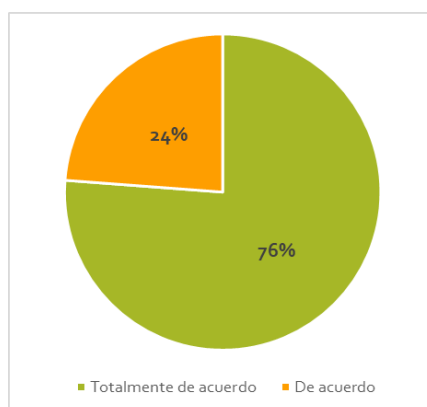


Figura 46. Porcentajes respuestas pregunta 31

32. Práctica docente. La profesora estimuló el interés del alumnado.

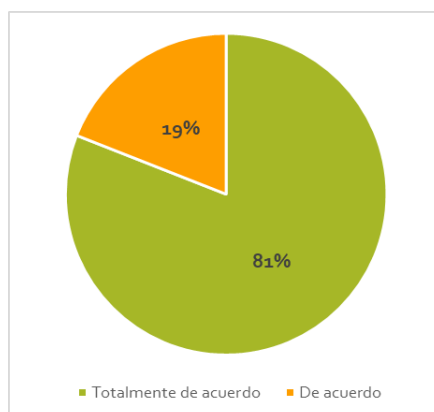


Figura 47. Porcentajes respuestas pregunta 25

33. Práctica docente. La profesora aprovechó bien el tiempo lectivo.

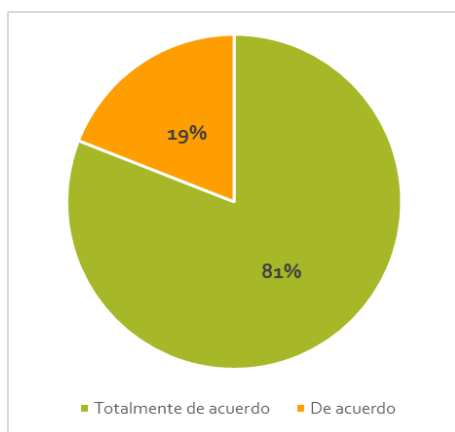


Figura 48. Porcentajes respuestas pregunta 33

34. Práctica docente. La profesora se mostraba atenta y dispuesta a ayudar.

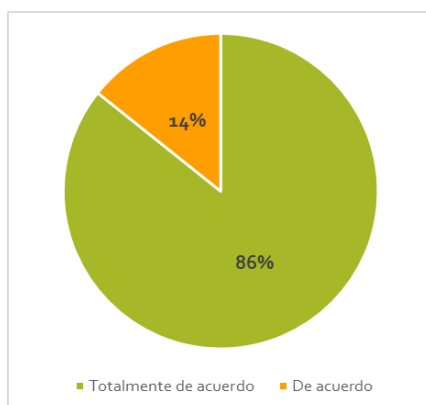


Figura 49. Porcentajes respuestas pregunta 34

35. Práctica docente. La profesora estimuló la participación del alumnado.

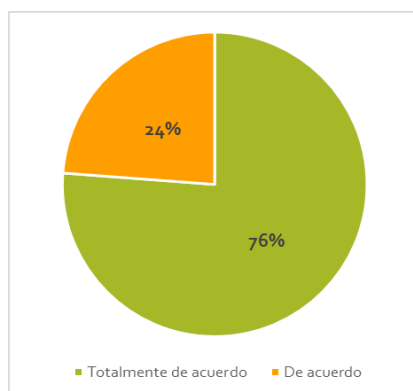


Figura 50. Porcentajes respuestas pregunta 35

Análisis de las respuestas a las preguntas 31, 32, 33, 34 y 35

En cuanto a la práctica docente, se planteó a los participantes una serie de preguntas con una escala lineal de 4 respuestas, en la que (4) totalmente de acuerdo; (3) de acuerdo; (2) en desacuerdo; (1) muy en desacuerdo, para obtener información sobre la calidad de las explicaciones, la estimulación del interés y la participación del alumnado durante la sesión por parte de la docente, la actitud de esta en el proceso de enseñanza y el aprovechamiento del tiempo. De los resultados obtenidos se infiere que todo el alumnado (el 76% totalmente de acuerdo y el 24% de acuerdo, en el caso de las preguntas 31 y 35; en el caso de las preguntas 32 y 33, el 81% está totalmente de acuerdo y el 24%, de acuerdo; en el caso de la pregunta 34, el 86% está totalmente de acuerdo y el 14%, de acuerdo) valoró positivamente la práctica docente, en base a los parámetros anteriormente referidos.

36. La carga de trabajo de las clases fue adecuada al tiempo de implementación.

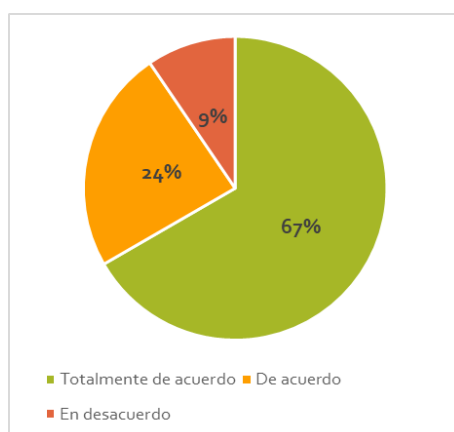


Figura 51. Porcentajes respuestas pregunta 36

Análisis de las respuestas a la pregunta 36

Se les planteó a los participantes una pregunta sobre la adecuación de la carga de trabajo a la temporalización de la clase, ofreciendo una escala lineal de 4 respuestas, en la que (4) totalmente de acuerdo; (3) de acuerdo; (2) en desacuerdo; y (1) muy en desacuerdo. Según los resultados obtenidos, a pesar de que la gran mayoría (el 67% está totalmente de acuerdo y el 24%, de acuerdo), un 9% considera que la adecuación de la carga de trabajo al tiempo de la sesión ha sido desequilibrada, como así lo reflejan algunos de los comentarios realizados en la pregunta 38. En relación con este punto, cabe señalar que esta implementación se realizó como una prueba piloto, en unas condiciones que no se correspondería con la temporización y la implementación metodológica de una clase en

situaciones normales de instrucción. A pesar de que la metodología ha sido concebida para ser implementada como material complementario, de apoyo al método o métodos utilizados en el aula, los requerimientos de la realización del estudio exigieron que cada sesión se correspondiera al desarrollo de una unidad temática.

37. Aspectos positivos de este manual (y metodología).

1	Aprender los modismos y las diferentes formas de traducir una palabra según su contexto.
2	Poner dibujos y colores ayudaba a entender con mayor facilidad cada parte del léxico.
3	Los colores y como están en español y en orden alfabético.
4	Se facilita de forma clara adquirir léxico del idioma de forma más profunda y no tan superficial.
5	Es fácil de entender y consultar.
6	Me ha gustado que hay un glosario, muy útil desde mi punto de vista y las actividades ayudan a consolidar lo explicado previamente.
7	Bien señalado, claro y conciso.
8	Te permite diferenciar claramente los equivalentes dobles y aprenderlos sin dificultades, es muy visual.
9	Muy bien estructurado y útil (léxico de uso cotidiano).
10	Trobo molt interessant el volum de lèxic treballat a la unitat.
11	Toca temas que en las clases "normales" no se tocan mucho. Está dirigido expresamente a castellanoparlantes.
12	Creo que es una manera para tomar conciencia de los equivalentes dobles. La dinámica fue muy buena y captó nuestro interés.
13	Quedó muy claro.
14	Sirve mucho para mejorar la retención del léxico. Los conceptos de falsos amigos y equivalentes dobles generan interés para retener mejor el léxico.
15	Es un manual muy completo que exprime todas las posibilidades a nivel léxico de las palabras que en castellano usamos para varias realidades y que en portugués equivalen a

	<p>muchos más términos. Es genial la idea de que en cada unidad del manual aparezcan también expresiones idiomáticas, modismos y frases hechas para dar más herramientas al estudiante y que este pueda expresarlas correctamente, sin hacer una traducción literal del castellano al portugués. Creo que los recantos son recursos muy agradecidos, ya que dotan de más contexto a las palabras. Me pareció especialmente interesante el recanto cultural porque de una manera muy amigable permite aprender, además de las palabras y sus equivalentes en portugués, nuevos e interesantes aspectos sobre el mundo lusófono.</p>
--	--

Tabla 52. Respuestas a la pregunta 37

Análisis de las respuestas a la pregunta 37

No van a ser comentadas aquí cada una de las respuestas de forma individual, sino únicamente las que se consideran más significativas para el estudio. Así pues, entre los diversos aspectos positivos del manual y la metodología mencionados por los participantes destacan la claridad, la adecuación estructural del método, los recursos visuales y cromáticos, así como la atención contrastiva en la presentación de los contenidos, la metodología específica orientada a hablantes de español, la dinámica de enseñanza y la incidencia del método en el afianzamiento del aprendizaje de las unidades léxicas trabajadas, entre otros aspectos.

38. Aspectos negativos de este manual (y metodología).

1	Nada
2	A veces el orden que tenía el léxico en las páginas confundía un poco.
3	La búsqueda de las palabras se complicó un poco.
4	Ninguno.
5	Mucho léxico para aprender en una hora.
6	M'agradaria trobar alguna explicació gramatical emmarcada.
7	No he visto ningún aspecto negativo.
8	Creo que la metodología estaba solo enfocada a mejorar la nota de test al final de la clase. Repetimos mucho los ejercicios durante dos horas y creo que esto hace seguro que la nota mejora pero no garantiza, que por ejemplo, pasadas unas semanas se haya integrado el

	vocabulario. Yo aprendo palabras nuevas cuando las escucho en contextos diferentes y puedo aplicarlas de manera autónoma. También partir del castellano en una clase de idiomas me ha sorprendido (quizás si haces traducción sí que es el punto de partida) pero si no normalmente siempre es en la lengua que estás aprendiendo. Por otro lado, el otro grupo, no trabajó las mismas palabras, por tanto creo que es normal que los tests no mejorasen tanto.
9	Mucha teoría de golpe
10	Clarificar o dar más importancia al uso de "recantos" para que sean de mayor utilidad.

Tabla 53. Respuestas a la pregunta 38

Análisis de las respuestas a la pregunta 38

No van a ser aquí comentadas cada una de las respuestas de forma individual, sino las que se consideran más significativas para el estudio. Así, en el comentario 8 se señalan varios aspectos importantes que convendría matizar. En relación con el primer aspecto, la metodología, de la forma en que fue implementada, está orientada a mejorar la memorización de léxico a corto plazo. En efecto, tal y como se puede comprobar en el experimento adicional, la diferencia entre los resultados del grupo experimental y el grupo de control no es realmente significativa, aunque sí se percibe una ligera mejoría. Sin embargo, no han sido estudiados los efectos que una instrucción que aplique regularmente este método tendría sobre los aprendientes. Del segundo comentario se deduce que el enfoque contrastivo y el uso de la L1, dos herramientas didácticas ampliamente avaladas por la Didáctica de L2, no son recursos frecuentes en el contexto de aprendizaje de la persona informante. Esta apreciación se podría tomar como punto de partida para indagar sobre la difusión de la metodología específica en los contextos de enseñanza de PLE-HE. En cuanto al tercer comentario, los docentes de los grupos de control trabajaron libremente el vocabulario. No recibieron instrucción directa por parte de la docente/investigadora sobre las palabras específicas que se tenían que seleccionar para la revisión del léxico del ámbito de la vivienda. Sin embargo, el test se concibió en base a una selección de unidades léxicas de uso común, previamente trabajadas por los aprendientes.

39. ¿Recomendarías el uso de este manual a otros aprendientes de portugués?

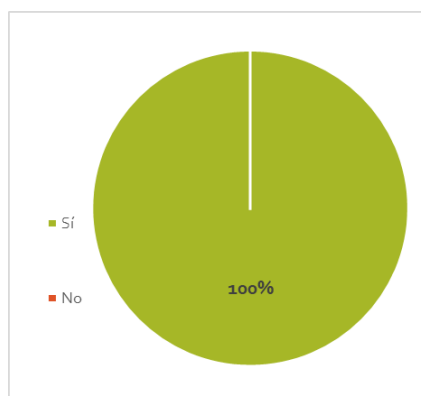


Figura 52. Porcentajes respuestas pregunta 39

Análisis de las respuestas a la pregunta 39

El 100% de las personas encuestadas recomendaría el manual, de lo que se deduce que es un material potencialmente extrapolable a más contextos académicos.

40. Cualquier comentario, sugerencia, consejo, duda... serán más que bienvenidos.

¡¡¡Anímate!!!!

1	Más actividades parecidas en clase para el aprendizaje del léxico.
2	Las imágenes de los objetos ayudaron a distinguir los equivalentes dobles.
3	Vaig notar que aprenia molt i molt de pressa.
4	Estuvo muy bien la actividad!!!
5	Creo que debería usarse más a menudo actividades didácticas semejantes.
6	Personalmente me ha sido de mucha ayuda, me parece una herramienta muy útil para la retención y uso de nuevo léxico. Me parece que, normalmente, se le da poca importancia al léxico en las clases y no se conocen muchos métodos o ejercicios para aplicar en este campo.
7	Nada que reseñar.
8	Gracias :)

9	En primer lloc, felicitar la presentació de la docent per la seva claredat expositiva i una didàctica brillant! En segon lloc, agrairia que els enunciats dels diferents apartats de les unitats tinguessin com a llengua de referència el català.
10	Ojalá este manual llegue pronto a las manos de docentes y estudiantes de portugués en España porque es una guía muy completa, que va más allá de la mera terminología, que contiene actividades muy diversas y todas en línea con la "teoría" tratada y que, por tanto, hace que el alumno afiance más rápido y de manera clara esas diferencias lexicales entre el portugués y el castellano.
11	Enhorabuena por el material y por el enfoque metodológico.
12	¡Muchas gracias Noelia por compartir la propuesta con nosotros! A mí, personalmente, me ha parecido muy interesante ver otras maneras de enseñar y propuestas.

Tabla 54. Respuestas a la pregunta 40

Análisis de las respuestas a la pregunta 40

Entre los diversos comentarios, destacan las alusiones a los elementos gráficos utilizados en la metodología, la rapidez y el afianzamiento en el aprendizaje, la impresión de que se le concede poca importancia al léxico en las clases, la novedad en la metodología y la reclamación de más propuestas similares, entre otras cuestiones.

Huelga decir que todos los datos obtenidos del estudio cualitativo han sido cuidadosamente valorados y serán tenidos en cuenta a la hora de realizar mejoras en la metodología.

6.2.2.2 Diario de observación (profesora /investigadora)

Esta herramienta basada en la reflexión docente y, por tanto, de carácter subjetivo, se ha utilizado para registrar, de forma escrita, las sesiones de implementación del método. Una vez fuera del contexto académico, los datos recogidos⁸⁰ por la profesora/investigadora se sometieron a análisis. De estos resultados se extrajeron conclusiones que permiten reflexionar sobre la metodología y sobre la práctica docente, con el fin último de mejorarlas. Para la obtención de estos datos, se establecieron los siguientes criterios:

⁸⁰ Cabe señalar que muchos de los comentarios, sugerencias, apreciaciones en torno al objeto de estudio y la metodología implementada que los alumnos realizaron de manera oral durante las sesiones y que la docente/investigadora registró y analizó, quedaron también plasmados en los cuestionarios de calidad.

1. La reacción del alumnado ante el contenido presentado. Varias personas llamaron la atención sobre la «utilidad» del léxico presentado y se pudo verificar que la temática presentada captó enseguida la atención de los aprendientes y estimuló su interés. Entre los aspectos negativos, se destacó el volumen de unidades léxicas trabajadas. Como se refiere en la pregunta 6, la aplicación del método se realizó en el contexto de un estudio experimental, es decir, en unas condiciones de instrucción que no son las habituales. Por lo tanto, la materia se presentó concentrada en una única sesión.

2. La reacción del alumnado ante la metodología aplicada. Se valoró mucho la novedad del objeto de estudio y el enfoque contrastivo. Las actividades de presentación del léxico con soporte visual (véase el anexo VII, p. 264) tuvieron muy buena acogida y, de hecho, se reclamó en varios momentos la realización de más actividades similares.

3. La reacción del alumnado ante el manual (parte teórica: glosario, explicaciones gramaticales, culturales, etc.). También se valoró muy positivamente el manual, cuya estructura y diseño consiguió captar la atención del alumnado. Se destacó la claridad de las estructuras. Varias personas llamaron la atención sobre la utilidad de los *Recantos*, y algunas de ellas reclamaron que las cuestiones gramaticales y léxicas que recogen se aborden con más profundidad. Por otro lado, algunos alumnos refirieron que la búsqueda de las palabras para realizar las actividades resultó poco dinámica.

4. La reacción del alumnado ante el manual (parte práctica: actividades de sistematización). Las actividades de traducción pedagógica tuvieron una gran acogida entre el alumnado participante. A pesar de que algunos de ellos hicieron apreciaciones sobre la dificultad de este tipo de actividad, destacaron su efectividad a la hora de fijar el léxico. Hubo varios alumnos a los que les resultó complicado la realización del ejercicio 2 (véase la figura 18, p. 131) del manual. Al tratarse de una actividad clásica de unir palabras con significados, se había valorado como una actividad de baja dificultad y rápida realización.

5. La actitud del alumnado. El alumnado se mostró atento, activo y participativo en todo momento, lo que facilitó enormemente la labor de la docente/investigadora. Se verificó un grado de interés y participación mayor en los contextos de EOI y Centro Camões que en la FTI, quizás al estar constituido este último grupo por un alumnado más joven que, en su mayoría, estudia portugués no por placer, necesidad o primera

elección, sino por falta de plazas en la lengua C elegida en primera instancia. Sin embargo, en los resultados de los test no se han verificado diferencias notables entre este contexto académico y el resto, de lo que se deduce que se realizó un aprovechamiento didáctico similar.

6.6. Limitaciones del estudio

A continuación, se exponen las limitaciones que presenta este trabajo de investigación. A pesar de ser varias y de diferente naturaleza, se considera que no cuestionan los resultados obtenidos.

Aunque no se trate de una limitación en sentido estricto, cabe señalar que la situación pandémica provocada por la COVID-19 incidió decisivamente en el desarrollo del estudio. Como ya se ha comentado, en un primer momento, el experimento fue concebido y diseñado para ser aplicado en la EOI de Cáceres (Extremadura), pero las restricciones sanitarias y las derivadas del cumplimiento del programa impidieron que se pudiera aplicar el estudio durante las horas lectivas, sino en el tiempo libre del alumnado, dando como resultado un bajo nivel de participación. Por este motivo, se decidió cambiar el plan original y modificar el planteamiento y lugar de aplicación del estudio.

Otro condicionante, derivado de la falta de tiempo y de la exigencia del cumplimiento del programa predeterminado, fue la imposibilidad de plantear el estudio de forma longitudinal, es decir, aplicar el estudio en un único grupo, a lo largo de todo un curso académico o semestre. De esta manera, los resultados obtenidos hubieran permitido determinar la incidencia a medio y largo plazo de este tipo de metodología y poder llegar a consideraciones más concluyentes. Como en cualquier metodología en un contexto de no inmersión lingüística, el objeto de estudio tiende a ser olvidado con el tiempo, ya que las oportunidades de producción fuera del aula escasean. Sin embargo, esto no significa que no sea efectiva a medio y largo plazo si la metodología se aplica de forma frecuente, recurrente y sistematizada.

Como ya ha sido referido, el estudio se realizó con una muestra modesta de un total de 60 aprendientes, sumando los participantes de los grupos experimentales y de control de todos los contextos académicos. Hay que tener en cuenta que al circunscribir el estudio a una zona geográfica concreta (ciudad de Barcelona y alrededores) y a unos condicionantes contextuales concretos (estudios de portugués en instituciones públicas o con vinculación a una institución pública, como es el caso del Centro Camões), el universo de aprendientes de portugués es reducido.

No obstante, si bien la representatividad de la muestra pudiera considerarse una limitación, los resultados obtenidos tanto del estudio cualitativo como cuantitativo han permitido analizar la viabilidad didáctica del objeto de estudio, así como establecer comparativas entre los grupos experimental y control de cada contexto académico estudiado, en base a la incidencia de la metodología en el aprendizaje de léxico a corto plazo. Asimismo, a la luz de los resultados cualitativos, se considera que la metodología y métodos implementados pueden ser de interés para la comunidad investigadora en general, a pesar de que no se pueda garantizar que los resultados obtenidos sean generalizables e inferibles al universo que representa la muestra. Como ocurre en la mayoría de estudios lingüísticos, al trabajar con muestras heterogéneas, se necesita una medida muestral mayor, para que la variedad de sus componentes quede representada en ella. Sin embargo, por los motivos aducidos líneas atrás, no ha sido posible llevar a cabo un estudio de mayor magnitud.

En cuanto a los resultados de los cuestionarios de calidad, cabe destacar que la cumplimentación por parte de los participantes en el grupo experimental fue desigual: de los potenciales 36 participantes, solo respondieron 21. Como ya ha sido referido, los alumnos de la docente/investigadora (Centro Camões y FTI) obtuvieron porcentajes más altos de respuestas, al tener contacto directo alumnado-profesora. En los otros dos casos (EOI oficial y EOI «Sin prisa»), al depender la difusión de los cuestionarios de otros docentes, se verifica una participación menor.

Otra de las limitaciones del estudio se encuentra en los procedimientos utilizados para la medición cualitativa (cuestionario de calidad y diario de observación). Al tratarse de herramientas que miden las percepciones subjetivas de las personas participantes, la fidelidad y veracidad de los datos se podrían ver afectadas. También, y en relación con el estudio cualitativo, otra limitación se deriva del hecho de no haber utilizado el tercer instrumento de la tríada de herramientas que forman parte de las mediciones cualitativas: la entrevista personal. Cabe señalar que, desde un primer momento, no se contempló aplicar este instrumento, por considerarlo una extralimitación logística. Sin embargo, las entrevistas individualizadas sobre el aprendizaje de léxico y sobre el método y la metodología para la enseñanza de los equivalentes dobles hubieran aportado informaciones de corte cualitativo interesantes para el estudio, complementando así las ya recogidas por el cuestionario de calidad.

A la luz de los resultados, se puede concluir que la implementación didáctica de la metodología para la enseñanza de los equivalentes dobles ha sido eficaz y exitosa, permitiendo reflexionar sobre diferentes implicaciones didácticas.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo de investigación, se ha referido la estrecha filiación lingüística entre el español y el portugués, especialmente observable en el componente léxico. Esta afinidad facilita, sin duda, el proceso de aprendizaje de la L2, ya sea del español –por hablantes de portugués– o del portugués –por hablantes de español–. Sin embargo, a lo largo de este camino, pueden surgir aspectos lingüísticos problemáticos que dificulten el proceso de aprendizaje. En el ámbito del léxico, una de las divergencias con más frecuencia tratadas en la clase de PLE-HE o de ELE por hablantes de portugués son los falsos amigos. Así lo demuestra la prolífica literatura que existe en torno a este asunto en forma de diccionarios, glosarios y otro tipo de material. Sin embargo, a la luz de lo que ha sido expuesto a lo largo de esta investigación, existen otros aspectos de la enseñanza del léxico en la clase de PLE-HE que requieren una mirada especial tanto didáctica como metodológica y que no han sido recogidos de forma sistemática por metodologías o materiales publicados hasta la fecha. Es el caso de los equivalentes dobles español-portugués⁸¹, un grupo de términos que han sido extraídos de los diccionarios bilingües, objetivo principal de este estudio. Asimismo, se ha pretendido demostrar su proyección didáctica y la repercusión de su enseñanza en el proceso de aprendizaje de PLE-HE. Para ello, se parte de la base teórica de la enseñanza explícita del léxico y de la metodología específica en la clase de PLE-HE, con atención contrastiva.

Mediante el enfoque contrastivo entre el español y el portugués, se visibilizan particularidades léxicas que de otra manera quedarían ocultas y no estarían disponibles para los aprendientes. Por lo tanto, presentar el léxico de forma explícita, acotado por campos léxicos o con base en cualquier otra especificidad que establezca redes asociativas entre las palabras, como en el modelo metodológico presentado, contribuye a que el aprendiente adquiera el léxico de forma más estructurada y consciente. Asimismo, facilita la labor docente, ya que en los aprendientes HE se verifica una tendencia a la analogía, al transferir las formas léxicas similares a las de su L1, lo que provoca, según Torijano Pérez (2008), que se relaje el aprendizaje. Asimismo, Alonso Rey (2011: 60) señala como una de las causas internas de la fosilización la tendencia a «parar de aprender» y advierte (2014: 37-38) que la transferencia lingüística entre la L1 y la L2 opera con más intensidad en el plano léxico y los desvíos se dan con más frecuencia en las habilidades productivas. Así pues, serían necesarias actuaciones didácticas para evitar las transferencias sistemáticas y la tendencia de

⁸¹ Véase la nota 2, p. 3.

los HE a ralentizar el aprendizaje cuando ya se ha alcanzado una competencia comunicativa que permite desenvolverse de forma funcional y efectiva.

En las últimas décadas se ha verificado una popularización de la metodología específica en la enseñanza de PLE-HE, área de investigación en la que convergen contribuciones de numerosos especialistas en el ámbito, a ambos lados del Atlántico. Una de las autoras más representativas de esta línea, Alonso Rey (2017), reclama la necesidad de que, tanto en grupos homogéneos de aprendientes hispanohablantes como en grupos heterogéneos con una gran presencia de hablantes de español, los docentes conozcan las especificidades de este tipo de aprendientes, ya que estas determinan tanto el proceso de aprendizaje como la metodología utilizada en el aula. De esta manera, el profesorado podrá planificar las actividades, aplicar metodologías y elaborar estrategias basadas en esas necesidades específicas, tal y como se ha pretendido en este trabajo. Asimismo, el enfoque contrastivo debe estar presente tanto en la selección de contenidos como en los procedimientos llevados al aula. Alonso Rey (2020a: 30) propone seleccionarlos y presentarlos centrándose en los rasgos «diferenciales» entre ambas lenguas, para estimular la conciencia metalingüística de los aprendientes, sin olvidar los puntos léxicos convergentes. A lo largo de esta investigación se han presentado puntos léxicos divergentes entre ambos sistemas lingüísticos, al mismo tiempo que se han mostrado los elementos convergentes. Aunque la aparente facilidad que envuelve al proceso de aprendizaje de PLE-HE se confirma en parte, es necesario alertar de que, además de similitudes, el español y el portugués son dos sistemas lingüísticos que presentan diferencias, muchas veces encubiertas o disfrazadas y que pueden llevar al aprendiente a estancarse en una IL que dista del objetivo final. Así lo reflejan Casteleiro y Reis (2007: 1):

O caminho a percorrer entre as duas línguas é curto, uma vez que falamos de línguas muito próximas, mas também é um caminho demorado, uma vez que tem de se criar uma consciência linguística nos aprendentes, realçando as semelhanças e as diferenças que ocorrem entre as duas línguas com o objetivo de minimizar as interferências e avançar no processo de aquisição da língua alvo. Se não, corremos o risco de o aprendente se fixar numa Interlíngua mais ou menos distante do objetivo final.

Por lo tanto, se considera que los equivalentes dobles se deben visibilizar no porque necesariamente sean una potencial fuente de interferencias entre la L1 y la L2, sino porque suponen una especificidad léxica del portugués en relación al español, y su aprendizaje puede contribuir al avance de la IL hacia el objetivo final.

Huelga decir en este estudio no se ha pretendido abarcar la totalidad de las convergencias y divergencias de la lexicografía bilingüe del par español-portugués, sino arrojar luz únicamente sobre las cuestiones léxicas presentadas, con el objetivo de que se vinculen de forma estructural a la Didáctica de PLE-HE.

En materia lingüística, la principal aportación de esta tesis es la extracción de los equivalentes dobles a partir de los diccionarios bilingües español-portugués de más uso. En materia didáctica, se ha pretendido contribuir con una propuesta con base en la línea didáctica que aprovecha las semejanzas léxicas entre el portugués y el español para poner el acento en las divergencias, estableciendo un diálogo con las aportaciones teóricas y metodológicas realizadas hasta la fecha. En este sentido, la figura del docente/investigador es fundamental, ya que, según afirma Latorre Beltrán (2003: 11), «para cambiar la escuela, es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que estas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya en investigador de su propia práctica docente». Si por *escuela* se entiende un espacio en el que se realiza una actividad docente y discente, se puede extrapolar esta idea a cualquier contexto de aprendizaje sea cual sea el objeto de estudio. Asimismo, para alcanzar el éxito deseado en lo que a aprendizaje de una L2 se refiere, debe haber una implicación de todos los actores: docentes y aprendientes. Los primeros, además de transmitir conocimientos, se encargan de detectar las necesidades de los aprendientes, concebir metodologías y elaborar materiales basados en esas necesidades, para, posteriormente, implementarlos en el aula; los segundos son responsables de adoptar una actitud activa hacia el aprendizaje de la L2 con una mirada contrastiva y crítica.

Según la formulación de la rúbrica propuesta por López Morales (1994: 25-26), para calificar o no de «bueno» un tema de estudio en el ámbito de la Lingüística, este debe ceñirse a los siguientes criterios: (1) tener carácter lingüístico; (2) ser concreto y haber sido formulado con precisión; (3) ser objeto de observación y experimentación; (4) haber sido verificado empíricamente; y (5) ser novedoso. Puesto que el presente trabajo de investigación tiene carácter lingüístico, el objeto de estudio es concreto y se ha pretendido formular con precisión, ha sido objeto de observación y experimentación, se ha verificado empíricamente, y se ha pretendido que su aportación sea original, se considera, por lo tanto, que se ajusta a los parámetros descritos.

A continuación, se detallan las conclusiones del objetivo principal (1) y de cada objetivo específico (2), (3), (4) y (5):

1. Extraer los equivalentes dobles español-portugués de los diccionarios bilingües español-portugués⁸² y dotarlos de visibilidad didáctica en el ámbito de la enseñanza de PLE-HE.

Con base en breves noticias extraídas de la escasa bibliografía que aborda esta cuestión, se concluye que, si bien Vázquez Diéguez (2013) computa alrededor de unos 2000 equivalentes dobles⁸³, los diccionarios bilingües consultados arrojan la cifra de 1819⁸⁴ equivalentes dobles con alcance didáctico. A la luz de los resultados presentados, se puede decir que este objetivo se ha cumplido.

2. Verificar el vacío curricular, bibliográfico y metodológico en torno a los equivalentes dobles.

Mediante el análisis de los métodos de PLE-HE publicados hasta la fecha, se ha constatado la ausencia de consolidación conceptual y metodológica para el tratamiento de los equivalentes dobles.

3. Diseñar una metodología orientada para la enseñanza de los equivalentes dobles.

Esta investigación parte de la detección de la necesidad de visibilizar los equivalentes dobles español-portugués en la clase PLE-HE y nace con la voluntad de realizar una intervención pedagógica orientada al tratamiento sistemático de estas entradas. A partir de los 1819 vocablos extraídos de los diccionarios bilingües, se ha concebido una metodología orientada a la enseñanza de los equivalentes dobles, basada en las recomendaciones del MCER (2002). Se ha verificado que, tras haber ordenado los vocablos por campos temáticos, se disponía de un material que podía conformar un manual de enseñanza o ser recuperado para su inclusión en los métodos actuales de PLE-HE, constatándose así la proyección didáctica de los equivalentes dobles. Se presenta, por lo tanto, un modelo de innovación didáctica no como resultado de una investigación, sino como un eslabón más de la misma.

⁸² Véase la nota 2, p. 3.

⁸³ Vázquez Diéguez (2013) se refiere a este fenómeno léxico como *desdoblamiento*.

⁸⁴ En este computo se incluyen también los equivalentes triples, cuádruples y, en menor medida, quintuples.

4. Comprobar la viabilidad didáctica en la clase PLE-HE del método diseñado.

Mediante la implementación de esta metodología en diferentes contextos académicos de PLE-HE, a través de la observación directa participante en el aula y de la encuesta cualitativa, se ha verificado la viabilidad didáctica del método diseñado. Y, a pesar de que, desde una perspectiva estadística, no se pueden generalizar los resultados del estudio cualitativo⁸⁵, las respuestas han arrojado luz sobre la cuestión de la enseñanza del léxico en general y de los equivalentes dobles en particular.

Asimismo, la observación directa participante en el aula por parte de la docente/investigadora ha servido para valorar la implementación de la metodología en el aula. Se ha instrumentalizado mediante un diario de observación de cada sesión, herramienta de corte subjetivo, aunque útil para la investigación y reflexión docente.

5. Demostrar que esta propuesta metodológica contribuye a mejorar la competencia léxica de los HE que aprenden PLE.

A pesar de que no es el objetivo principal del trabajo, se diseñó un estudio de carácter experimental para demostrar que esta metodología contribuye a favorecer el aprendizaje de léxico a corto plazo, tanto del específico como del general.

No se puede afirmar que los resultados sean absolutamente reveladores o esclarecedores, pero sí ofrecen pistas sobre la incidencia positiva de un aprendizaje consciente, dirigido, sistematizado y con enfoque contrastivo.

Asimismo, se analizó el estado de la cuestión y se estableció un marco teórico basado en dos premisas fundamentales: la enseñanza explícita del léxico y la necesidad de una metodología específica en la clase de PLE-HE, con base en el AC.

Como señala López Morales (1994: 23), a lo largo del proceso de investigación van apareciendo temas subsidiarios susceptibles de convertirse en objeto de estudio para futuras investigaciones. Así, de las limitaciones descritas, del análisis de las respuestas del cuestionario de calidad, del diario de observación y de los resultados del test cuantitativo pueden surgir nuevas vías de investigación como las que se sugieren a continuación:

1. El contraste que existe entre el conocimiento casi absoluto que tienen los aprendientes sobre los falsos amigos y el desconocimiento generalizado de otras

⁸⁵ La muestra está compuesta por casos individuales representativos.

particularidades léxicas como los equivalentes dobles. De lo cual se deduce que no se presentan ni trabajan de forma sistemática ni mediante una metodología basada en su enseñanza como particularidad léxica en la clase de PLE-HE. El 100% de las personas que respondieron a la encuesta sabe lo que son los falsos amigos. Por el contrario, el 90% de los aprendientes que participaron en la encuesta no conocía el léxico objeto de estudio antes de haber participado en la clase específica sobre los equivalentes dobles. La experiencia docente ha llevado a concluir que la cuestión de los falsos amigos genera mucho interés en los aprendientes y ha sido objeto de estudio y de tratamiento en diferentes publicaciones, métodos y materiales. Sin embargo, no es la única especificidad léxica que afecta al PLE para HE. A la luz de expuesto en este trabajo de investigación, se invita a los especialistas del área a considerar y analizar, dentro del proceso de aprendizaje de PLE-HE, otras áreas léxicas, potencialmente explorables y explotables desde el punto de vista didáctico; y en vista de los resultados que se obtengan, orientar esfuerzos a concebir materiales y metodologías que las recojan y traten de forma estructurada. Por otro lado, cabe mencionar que para la realización del presente trabajo se parte de la sincronía a la hora de establecer comparaciones entre las unidades léxicas objeto de estudio. Sin embargo, sería interesante plantear un estudio comparativo desde una perspectiva diacrónica para poder describir en profundidad las causas de los fenómenos léxicos tanto convergentes como divergentes entre ambas lenguas.

2. La divergencia de opiniones que tiene el alumnado sobre el grado de importancia que se le concede a la enseñanza del léxico en las clases. El 43% del alumnado encuestado opina que no se le da ninguna importancia, el 33% bastante; el 19% mucha y el 5% suficiente. De lo que se infiere que la atención al componente léxico en las clases de PLE que participaron en el estudio no se percibe como un elemento consolidado. Como se ha referido, el léxico ha sido uno de los componentes lingüísticos al que menos atenciones metodológicas se le han dedicado dentro de la Didáctica de L2, especialmente en el campo de las lenguas afines. Si bien en las últimas décadas, en el ámbito de PLE-HE, el componente léxico ha ganado protagonismo en el aula, su enseñanza aún se realiza con escasas herramientas didácticas. De ahí la necesidad de constatar empíricamente la importancia que se le da a la enseñanza del léxico en la clase de PLE, puesto que la percepción generalizada que se tiene es que, en

la jerarquización de los componentes lingüísticos, el léxico se encuentra en un escalafón más bajo que de la gramática o la fonética.

3. La reacción positiva del alumnado ante una metodología que privilegia el componente léxico con atención contrastiva. Son varias las personas encuestadas que refieren la poca importancia que se le da a la enseñanza del léxico y la escasez de materiales que hay publicados en el ámbito del PLE-HE. Asimismo, se reclaman más actividades similares a las de la propuesta didáctica presentada a la hora de enseñar léxico. Se destaca la focalización de esta metodología en el componente léxico, lo que ayuda a retenerlo y facilita un aprendizaje más profundo y menos superficial. Asimismo, se considera que presentar los equivalentes dobles como un objeto de estudio estructurado, al igual que los falsos amigos, genera un interés que redundará positivamente en el proceso de retención del léxico.

En cuanto al enfoque contrastivo entre la L1 y la L2, según las respuestas recogidas del cuestionario⁸⁶, se observa que al 100% de los aprendientes les interesaría trabajar más campos léxicos mediante la misma metodología y el 95% considera que los equivalentes dobles deberían recogerse en métodos y materiales complementarios de PLE-HE. Uno de los aspectos positivos que se destaca de la metodología es que esté orientada a HE. Hace ya décadas que muchos especialistas en el ámbito reclaman una metodología y didáctica propias en el proceso de enseñanza o aprendizaje de PLE-HE, así como el recurso a la L1 dentro del aula, en forma de traducción pedagógica o descripción comparativa de diferentes fenómenos lingüísticos. Por lo tanto, el presente estudio se inscribe en la corriente teórica que reclama la necesidad de una enseñanza de PLE que atienda a las especificidades de los aprendientes HE y que se sirva del AC en la presentación de contenidos y los procedimientos. A pesar de muchos métodos, metodologías y materiales se adscriben a la corriente de la metodología específica para la enseñanza de PLE-HE, resultaría interesante obtener datos sobre su aplicación efectiva en las clases de PLE-HE.

4. El bajo nivel generalizado de léxico productivo de uso común de los aprendientes. De los resultados del pre-test, se puede observar que muchas unidades léxicas de uso común no habían pasado a la memoria a largo plazo, por lo tanto, no forman parte del léxico mental de los aprendientes, bien porque no se dedican los mismos esfuerzos y

⁸⁶ Véase el análisis de respuestas a las preguntas 13 (p. 195), 14 (p. 195), 37 (p. 206), 39 (p. 208) y 40 (p. 209).

tiempo a la enseñanza del léxico en la clase de PLE en comparación con otros componentes lingüísticos, bien porque los mecanismos de enseñanza no son efectivos, o bien porque no se han trabajado adecuadamente las estrategias de recuperación de esas unidades léxicas. A pesar de que del estudio cuantitativo y cualitativo se han recogido resultados modestos, estos permiten dejar una puerta abierta a la realización de una futura investigación orientada a analizar las causas y que pueda sugerir implicaciones didácticas orientadas a mejorar la enseñanza o aprendizaje de léxico en la clase de PLE-HE.

Debido a que el componente léxico resulta difícil de abarcar, los desafíos de su enseñanza son numerosos. Por este motivo, se consideran necesarias acciones y procedimientos, basados en la enseñanza explícita, contrastiva y que atienda a especificidades, para mostrar las divergencias, pero sin descuidar los elementos convergentes. Como en cualquier trabajo de investigación, el objetivo final es la transferencia de conocimientos; así, con este estudio, cuya orientación pragmática se dirige principalmente a profesorado y alumnado de PLE-HE, se espera poder contribuir a ampliar el repertorio léxico de los hablantes de español que aprenden portugués, con el propósito de mejorar su interacción lingüística.

Con el objetivo de arrojar luz sobre algunas sombras léxicas –no por oscuras, sino por ocultas– en la enseñanza de PLE-HE, con el presente trabajo de investigación se ha tomado el testigo de Marrone (1999: 8), quien no pretendió agotar todos los casos discordantes y dejó abierta una breve lista de *vocabulos biformes*, con el propósito de que se fuera ampliando con casos análogos y se tomara como punto de partida de futuras investigaciones. Esperamos haber podido cumplir con sus expectativas.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplos de equivalentes dobles contextualizados; basado en Moreno Herrero (2020: 203-204)	4
Tabla 2. Clasificación de parámetros para determinar el objeto de estudio; basado en López Morales (1994: 23-25)	6
Tabla 3. Ejemplos de parejas de sinónimos con frecuencia de uso desigual; basado en Vázquez Diéguez (2006: 183)	13
Tabla 4. Ejemplos de conceptos que se expresan en una lengua mediante una única unidad léxica, y en la otra con dos; basado en Vázquez Diéguez (2006: 186)	14
Tabla 5. Ejemplos de dos términos en portugués que convergen en la misma voz en español; basado en Vázquez Diéguez (2006: 187)	14
Tabla 6. Ejemplos de equivalentes dobles español-portugués con definiciones.....	17
Tabla 7. Ejemplos de equivalentes dobles español-portugués sin definiciones	18
Tabla 8. Propuesta de clasificación basada en criterios filológicos; extraído de Moreno Herrero (2021: 206-207)	20
Tabla 9. Ejemplos de equivalentes dobles español-portugués; basado en Vázquez Diéguez (2013: 310-311)	22
Tabla 10. Datos ofrecidos por Vázquez Diéguez (2013: 310)	22
Tabla 11. Ejemplos de <i>vocábulos biformes</i> español-portugués; adaptado de Marrone (1999: 78-81)	23
Tabla 12. Ejemplos de <i>vocábulos biformes</i> portugués-español; adaptado de Marrone (1999: 78-81)	24
Tabla 13. Tipos de dobles y ejemplos; adaptado de Calvi (1998)	25

Tabla 14. Aplicaciones pedagógicas del AC establecidas por James (1983: 141-157); basado en Santos Gargallo (2009: 63-65)	52
Tabla 15. Aspectos facilitadores y problemáticos en el aprendizaje de PLE-HE; adaptado de Alonso Rey (2021: 185)	67
Tabla 16. Clasificación de elementos léxicos y gramaticales; adaptado del MCER (2002)...	81
Tabla 17. Clasificación del tratamiento del léxico según los métodos; adaptado de Oliveira Dias (2015: 201)	84
Tabla 18. Saber una palabra: implicaciones; basado en la propuesta de Baralo Otonello (2005a: 1-2)	94
Tabla 19. Reformulación de lo que significa «saber una palabra», según Baralo Ottonello (2005b: 30), basada en Nation (2001: 27)	95
Tabla 20. Saber una palabra; adaptado de Higuera García (2009: 114-117).....	97
Tabla 21. Ejemplos de equivalentes dobles con sugerencias de tratamiento en la clase de PLE-HE.....	139
Tabla 22. Caracterización de los objetos, métodos y técnicas de estudio; basado en la descripción de López Morales (1994: 18)	145
Tabla 23. Ejemplos de equivalentes dobles desestimados para su aprovechamiento didáctico	149
Tabla 24. Unidades léxicas utilizadas en el test del estudio cuantitativo	155
Tabla 25. Número de respuesta y porcentaje de participación en los cuestionarios cualitativos de los diferentes contextos académicos.....	158
Tabla 26. Tiempo de entrega y recogida de los cuestionarios cualitativos en los diferentes contextos académicos	159
Tabla 27. Resumen de la caracterización de los contextos académicos en los que se aplicó el estudio	162

Tabla 28. Número de personas matriculadas por grupo (FTI-UAB)	163
Tabla 29 Número de personas matriculadas por grupo (Centro Camões)	164
Tabla 30. Número de personas matriculadas por grupo (curso oficial)	166
Tabla 31. Número de personas matriculadas por grupo (curso «Sin prisa»).....	166
Tabla 32. Fases del estudio en los grupos experimentales de todos los contextos.....	168
Tabla 33. Fases del estudio en los grupos de control de todos los contextos.....	169
Tabla 34. Ejemplos de equivalentes dobles que pertenecen a diferentes campos nocionales	173
Tabla 35. Número de equivalentes dobles agrupados por áreas temáticas	174
Tabla 36. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GE del contexto 1).....	176
Tabla 37. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GC del contexto 1).....	176
Tabla 38. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GE del contexto 2).....	177
Tabla 39. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GC del contexto 2).....	177
Tabla 40. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GE del contexto 3).....	178
Tabla 41. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GC del contexto 3).....	178
Tabla 42. Diferencia entre las medias del porcentaje de incremento entre los GC y los GC de los contextos académicos 1, 2 y 3	179

Tabla 43. Resultados del pre-test y pos-test, diferencia de respuestas y porcentaje de incremento en el pos-test en relación al pre-test (GE del contexto 4).....	181
Tabla 44. Resultados del test de recuperación de léxico del GE del contexto 4.....	182
Tabla 45. Resultados del test de recuperación de léxico del GC del contexto 4.....	182
Tabla 46. Comparativa entre las medias de incremento en los GE de todos los cuatro contextos académicos	183
Tabla 47. Respuestas a la pregunta 3	186
Tabla 48. Respuestas a la pregunta 5	188
Tabla 49. Respuestas a la pregunta 6	189
Tabla 50. Respuestas a la pregunta 11	192
Tabla 51. Respuestas a la pregunta 12.....	193
Tabla 52. Respuestas a la pregunta 37	206
Tabla 53. Respuestas a la pregunta 38.....	207
Tabla 54. Respuestas a la pregunta 40.....	209

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Muestra de material creado ex profeso.....	118
Figura 2. Muestra de material creado ex profeso.....	118
Figura 3. Muestra de material creado ex profeso.....	119
Figura 4. Muestra de material creado ex profeso.....	120
Figura 5. Extraído de Moreno Herrero (2022: 84)	121
Figura 6. Extraído de Moreno Herrero (2022: 85)	121
Figura 7. Extraído de Moreno Herrero (2022: 85)	122
Figura 8. Extraído de Moreno Herrero (2022: 86)	122
Figura 9. Extraído de Moreno Herrero (2022: 84)	122
Figura 10. Extraído de Moreno Herrero (2022: 86)	123
Figura 11. Muestra de material creado ex profeso.....	123
Figura 12. Muestra de material creado ex profeso.....	123
Figura 13. Título de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 84)	126
Figura 14. Glosario de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 84)	127
Figura 15. Glosario de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 85)	128
Figura 16. Apartado de <i>Recantos</i> ; extraído de Moreno Herrero (2022: 86) y creado ex profeso	129
Figura 17. Actividades de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 87).....	130
Figura 18. Actividades de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 88).....	131
Figura 19. Actividades de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 89).....	132

Figura 20. Actividades de la unidad didáctica; extraído de Moreno Herrero (2022: 90).....	133
Figura 21. Porcentajes respuestas pregunta 1.....	184
Figura 22. Porcentajes respuestas pregunta 2.....	184
Figura 23. Porcentajes respuestas pregunta 4.....	186
Figura 24. Porcentajes respuestas pregunta 7.....	189
Figura 25. Porcentajes respuestas pregunta 8.....	190
Figura 26. Respuestas pregunta 9.....	190
Figura 27. Porcentajes respuestas pregunta 10.....	191
Figura 28. Porcentajes respuestas pregunta 13.....	194
Figura 29. Porcentajes respuestas pregunta 14.....	194
Figura 30. Porcentajes respuestas pregunta 15.....	195
Figura 31. Porcentajes respuestas pregunta 16.....	195
Figura 32. Porcentajes respuestas pregunta 17.....	196
Figura 33. Porcentajes respuestas pregunta 18.....	196
Figura 34. Porcentajes respuestas pregunta 19.....	196
Figura 35. Porcentajes respuestas pregunta 20.....	197
Figura 36. Porcentajes respuestas pregunta 21.....	197
Figura 37. Porcentajes respuestas pregunta 22.....	197
Figura 38. Porcentajes respuestas pregunta 23.....	198
Figura 39. Porcentajes respuestas pregunta 24.....	198

Figura 40. Porcentajes respuestas pregunta 25.....	199
Figura 41. Respuestas a la pregunta 26.....	200
Figura 42. Respuestas a la pregunta 27.....	200
Figura 43. Porcentajes respuestas pregunta 28.....	201
Figura 44. Porcentajes respuestas pregunta 29.....	201
Figura 45. Porcentajes respuestas pregunta 30.....	201
Figura 46. Porcentajes respuestas pregunta 31.....	202
Figura 47. Porcentajes respuestas pregunta 25.....	202
Figura 48. Porcentajes respuestas pregunta 33.....	203
Figura 49. Porcentajes respuestas pregunta 34.....	203
Figura 50. Porcentajes respuestas pregunta 35.....	203
Figura 51. Porcentajes respuestas pregunta 36.....	204
Figura 52. Porcentajes respuestas pregunta 39.....	208

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adjémian, C. (1982). La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes. En Guéron (ed.), *Grammaire Generative et methodologies*. Vincennes: Université de Paris VIII, 421-439.
- Ainciburu, M. C. (2014). El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable? *SIGNOS ELE. Revista de español como lengua extranjera*, núm. 8. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087>
- Aitchison, J. y Lewis, D. (1995). How to Handle Wimps: Incorporating New Lexical Items as an Adult. En *Folia Linguistica*. <https://doi.org/10.1515/flin.1995.29.1-2.7>
- Almeida Filho, J. C. (1995). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes Editores.
- Alonso Rey, M. R. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de P/LE-HE. En *Estudios portugueses 4*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 11-38.
- Alonso Rey, M. R. (2011). *La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (nivel iniciación): una teoría explicativa de ASL*. [Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca]. DFM_Alonso_Rey_DR_LaTransferenciaEnLaProduccionEscritaDePLE-HE.pdf;sequence=1 (usal.es)
- Alonso Rey, M. R. (2012). Portugués para hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación. En *Estudios Portugueses y Brasileños*, 12. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 9-26.
- Alonso Rey, M. R. (2014). Reinterpretación de la interferencia léxica en el PHE. En *La lengua portuguesa. Vol. II. Estudios lingüísticos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 37-58.

- Alonso Rey, M. R. (2017). Português para Falantes de Espanhol: Aspetos chave na formação de professores. En *Atas do V SIMELP*. <https://doi.org/10.1285/i9788883051272p3543>
- Alonso Rey, M. R. (2020a). El lugar de la traducción en la metodología de enseñanza del PHE en niveles iniciales: el tratamiento de contenidos competenciales. En *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonia*, vol. 14. Cáceres: Universidad de Extremadura, 27-50.
- Alonso Rey, M. R. (2020b). Metodología de la enseñanza de portugués a hablantes de español: un marco y una propuesta de planificación del tratamiento de las competencias lingüísticas. En *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics XXV*, 99-120.
- Alonso Rey, María Rocío (2021). Aspectos metodológicos específicos do ensino do português a hispanofalantes. En Aparecida Rocha, N. y Sanches da Silveira, R. (orgs.), *Português Língua Estrangeira e as suas Interfaces*. Campinas: Pontes Editores, 179-202.
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros.
- Andrade Neta, N. (2012). Aprender español es fácil porque hablo portugués. En *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Época II/Año III. http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html. Consultado el 10 de febrero de 2021.
- Aparecida Duarte, C. (1999). *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*. Madrid: Edinumen.
- Aparicio Viñambres, M. y García Martín, A. M. (2018). El enfoque contrastivo en los métodos de portugués como lengua extranjera específicos para hispanohablantes. En *Linguarum Arena* 9, 11-31.
- Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. [Tesis doctoral.

Madrid: Universidad Complutense de Madrid].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/9544/1/T31053.pdf>

Arregui Galán, M. J. y Lourenço da Silva, J. L. (2012-2016). *Português para Espanhóis*. Madrid: Agoralingua.

Azpiroz, V. L. (1998). O ensino do português como língua estrangeira: principais dificuldades enfrentadas pelos hispanofalantes rumo à língua-alvo. En Feytor Pinto, P. y f, N. (coords.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 129-140.

Bailini, S. L. (2012). *Interacción y desarrollo de la interlengua: e-tándem español-italiano*. [Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos.

Ballester Casado, M. D. y Chamorro Guerrero, A. (1993). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula: Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*, 393-402.

Baralo Ottonello, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera. *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, 14, vol. 1, 59-73.

Baralo Ottonello, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Ottonello, Marta. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, Anexo1.02, 23-38.

Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 369-388.

Baralo Ottonello, M. (20-23 de marzo de 2005a). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. [Ponencia]. I Congreso internacional El español, lengua del futuro de FIAPE. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:34fd3b11-73f3-45a9-9e5d-95ef8e027ca8/2005-esp-05-03baralo-pdf.pdf>

- Baralo Ottonello, M. (2005b). La competencia léxica en el *Marco común europeo de referencia*. En *Carabela*. 58: *Marco Común de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Propuestas para la enseñanza de ELE (II)*. Madrid: SGEL, 27-48.
- Baralo Ottonello, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich, 2005-2006*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
- Bartol Hernández, J. A. (2006). La disponibilidad léxica. *RSEL*, vol. 36, 379-396.
- Bartol Hernández, J. A. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En Castañer Martín, R. M. y Lagüéns Gracia, V. (eds.), *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 85-107.
- Basílio, M. (2011). *Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa*. São Paulo: Editora Contexto.
- Bateman, B., Mattos, M., Brasileiro, M. y Knapp, N. (2017). *Perspectivas: português para falantes de espanhol*. Ronkonkoma: Linus Learning.
- Becker, I. (1969). *Manual de español*. São Paulo: Nobel.
- Becker, I. (1984). *Dicionário Espanhol-Português*. São Paulo: Nobel.
- Besse, H. (1991). Des usages de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes ou étrangères. En Lepinette, B., Olivares, M. A. y Sopeña Balordi, E. (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Traductología*. Universitat de València: Quaderns Crema, 15-20.
- Briones, A. I. (2001). *Dificultades del portugués para hispanohablantes de nivel avanzado: estudio contrastivo*. Madrid: Fernando Barrio Fuentenebro.

- Bosque, I., ed. (2006). *REDES Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Calvi, M. V., y Martinell Gifre, E. (1998). Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997), 227-240.
- Camorlinga, R. (2010). A Distância da Proximidade- A dificuldade de aprender uma língua fácil. *Intercâmbio*, 6.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4098>.
- Cao Míguez, A. B. y Vázquez Diéguez, I. (2020). Ultrapassando obstáculos assustadores. El recurso a la traducción en las clases de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes (o viceversa). *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics XXV*, 121-134.
- Carita, M. L. (1998). Português e espanhol: falsos amigos. En Feytor Pinto, P. y Júdice, N. (coords.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 31-40.
- Carrasco González, Juan María (1994). *Manual de iniciación a la lengua portuguesa*. Barcelona: Ariel.
- Carroll, J. B. (1963). Linguistic Relativity, Contrastive Analysis and Language Learning. *IRAL* 1, 1-20.
- Carter, R. (1988). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. Londres: Allen and Unwin.
- Carvalho, A. M. (2002). Português para falantes de español: perspectivas de um campo de pesquisas. *Hispania*, vol. 85, núm. 3, 597-608.
- Carvalho, A. M., Silva, A. J. B. da Silva (2008). O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. *Portuguese Language Journal*, 3, 1-21.

- Casteleiro, J. M. y Reis, S. (2007). A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol: Diferenças fonético-fonológicas e lexicais. En Capucho, F., Martins, A. A. P., Degache, C. y Tost, M. (eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica, 347-356.
- Cervera Mata, T. (2012). El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español. *Enunciación* 17 (2), 139-154.
- Cervero Chamarro, M. J. y Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd.
- Comellas Casanova, P. (2008). Erros de tradução como pistas didáticas. En Dasilva, X. M. (ed.), *Perfiles de la traducción hispano-portuguesa*, vol. II. Vigo: Servizo de Publicacions da Universidade de Vigo, 93-111.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo y Madrid. <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5, *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1983). *A role for the mother tongue*. Oxford: Oxford University Press.

- Cuenca Flores, M. J. (2001). Anàlisi contrastiva: antecedents i perspectives. *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, núm. 30, 11-20.
<https://raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/285357>
- Deslile, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dias, A. C. (2009). *Entre nós I: Método de português para hispanofalantes. Livro do aluno*. Lisboa: Lidel.
- Dias, A. C. (2010). *Entre nós II: Método de português para hispanofalantes. Livro do aluno*. Lisboa: Lidel.
- Dias, A. C. y Borges de Sousa, R. (2020). *Entre Nós II: Método de português para hispanofalantes. Livro do aluno*. Lisboa: Lidel.
- Díaz Ferrero, A. M. (2013). *Falsos amigos Português-Espanhol, Español-Português*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Díaz Fouces, Ó. (1999). *Didáctica de la traducción (Portugués-Español)*. Vigo: Servizo de Publicacións, Universidade de Vigo.
- Direcció General de Política Lingüística (2018). Els usos lingüístics de la població de Catalunya. Principals resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2018.
https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/
- Domínguez Vázquez, M. J. (2001). *En torno al concepto de interferencia*.
<http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Duff, Alan (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, Heidi C. y Burt, M. K. (1974). Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, vol. 8, núm. 2, 129-136.
- Eced Minguillón, L. (1999). Portugués-español: ¿es necesaria una metodología específica para la enseñanza de lenguas próximas?. En *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 163-170.
- Eced Minguillón, L. (2000). La traducción pedagógica en el proceso de aprendizaje de portugués L.E. para hispanohablantes. En Carrasco González, J. M., Leal, M. Luisa T. y Fernández García, M. J. (coords.), *Primer encuentro internacional de lusitanistas españoles*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 1083-1096.
- Ellis, T. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Fajardo Aguirre, A. (1991). Los vocabularios básicos. En *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula. Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*. Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991, 215-222.
- Fanjul, A. P. y González, N. M. (2014). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola.
- Ferreira, I. (1995). A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? En Almeida Filho, J. C. de P. (org.), *Português para estrangeiros interface com os espanhol*. Campinas: Pontes, 39-48.
- Ferreira, I. (1997). Interface português/espanhol. En Almeida Filho, J. C. P. (org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 141-151.
- Ferreira Montero, H. J. (1996). La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes. En *Actas del Congreso internacional Luso-Español de*

Lengua y Cultura en la Frontera, vol. II. Cáceres: Universidad de Extremadura, 189-277.

Ferreira Montero, H. J. y Zagalo, F. J. P. (1999). *Português para todos. Método de Português para Estrangeiros 1*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Ferreira Montero, H. J. y Zagalo, F. J. P. (2000). *Português para todos. Método de Português para Estrangeiros 2*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Ferreira Montero, H. J. y Zagalo, F. J. P. (2001). *Português para todos. Método de Português para Estrangeiros 3*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Ferreira Montero, H. J. y Zagalo, F. J. P. (2002). *Português para todos. Método de Português para Estrangeiros 4*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Ferreira Montero, H. J. (2011). *Diccionario de falsos amigos português-español/español-português*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Fisiak, J. (1981). Some introductory notes concerning Contrastive Linguistics. En Fisiak, J. (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon, 1-11.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Galán Bobadilla, A. (1996). Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del quinto Congreso Internacional de ASELE*, 101-110.

Gass, S. y Selinker, L. (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Edición revisada (1992): Amsterdam: John Benjamins.

Gass, S. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Nueva York: Routledge.

- García Benito, A. B. (2003). *Diccionario de expresiones idiomáticas español-portugués*. Mérida: Editorial regional de Extremadura.
- García Benito, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencia en PLE. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 21, 197-234.
- García Martín, A. M. (2014). Análisis contrastivo de las lenguas próximas: buscando diferencias más allá de las semejanzas. En *La lengua portuguesa. Vol. II. Estudios lingüísticos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 399-406.
- García-Medall Vilanueva, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. En *Hermeneus, Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 3, 113-140.
- Gavilanes Laso, J. L. (1996). Algunas consideraciones sobre la inteligibilidad mutua hispano-portuguesa. En *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera*. Cáceres: Universidad de Extremadura, vol. II, 175-187.
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE. Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7, 69-94.
- Grannier, D. M. (1998). Distâncias entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português como segunda língua. En *Anais do VII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*. Macau, 7-8.
- Grannier, D. M. y Carvalho, E. A. (2001). Pontos críticos no ensino de Português a falantes de Espanhol: da observação do erro ao material didático. En IV Congresso da SIPLÉ. Rio de Janeiro.
https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/pontos_criticos-ple-espanhol.pdf
- Grannier, D. M. (2012). Revisitando a proposta heterodoxa. *Estudios portugueses y brasileños*, 12, 161-176.

- Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire: typologie d'exercices de traduction*. Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Harwood, N. (2002). Taking a lexical approach to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics*, 12/2, 139-155.
- Henriques, E. R. (2000). Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *Delta*, 16(2), 263-295.
- Higueras García, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE*, 9, 111-126.
- Higueras García, M. (2012). Claves prácticas para la enseñanza del léxico (2004). *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 6(11), republicado, 5-25.
- Higueras García, M. (2017). Logros y retos de la enseñanza del léxico. En Herrera, F. y Sans, N., *Enseñar léxico en la clase de español. El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión, 13-23.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (1999). Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes. En Hurtado Albir, A. (ed.), *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 8-58.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- Iriarte Sanromán, Á. (2001). *A Unidade Lexicográfica. Palavras, Colocações, Frasesmas, Pragmatemas*. Minho: Universidade do Minho-Centro de Estudos Humanísticos.

- Iriarte Sanromán, Á. (2008). *Dicionário espanhol-português*. Oporto: Porto Editora.
- James, C. (1983). *Contrastive Analysis*. Londres: Longman.
- Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- Kulikowski, M. Z. M. y González, N. T. M. (1999). Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 9, 11-20
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahuerta Galán, J. y Pujol Vila, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario. En Segoviano, C. (coord.), *La enseñanza del léxico como lengua extranjera: homenaje a Anton e Inge Bemmerlein*. Iberoamericana Vervuert, 117-129.
- Larousse editorial (Vázquez Diéguez, I. coord.) (2010). *Diccionario bilingüe Esencial Portugués-Español / Español-Portugués*. Barcelona.
- Latorre Beltrán, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Laufer, B. (1989). What Percentage of Text-Lexis Is Essential for Comprehension? *Special Language: From Human Thinking to Thinking Machines*. Clevedon: Multilingual Matters, 316-323.
- Lavault, É. (1985). *Fonctions de la traduction dans l'enseignement des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Érudition.

- Leiria, I. (1998). Falemos antes de «Verdadeiros amigos». En Feytor Pinto, P. y Júdice, N. (coords.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 11-29.
- Levinston, E. A. (1979). Second Language Acquisition: Issues and Problems. *Interlanguage Studies Bulletin* 4, 147-160.
- Lewis, M. (1993). *Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lexikon Editora Digital LTDA-EPP. (2008). *Dicionário online Caldas Aulete*. <https://aulete.com.br/>
- López Morales, H. (1992). En torno al aprendizaje del léxico: bases psicolingüísticas de la planificación curricular. *RLA: Revista de Lingüística teórica y aplicada*, núm. 30, 39-50.
- López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- López Morales, H. (1995-1996). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente. *BFUCh XXXV*, 245-259
- Malmkjær, K. (1998). *Translation and Language Teaching / Language Teaching and Translation*. Manchester: St Jerome.
- Marconi, D. (2000). *La competencia léxica*. Madrid: Antonio Machado Libros.

- Marrone, C. S. de (1999). *Português-Espanhol. Aspectos Comparativos*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2002). *Action-research: principles and practice*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language teaching and linguistics*, vol. 13, núm. 4, 221-246.
- Mendes, E. A. de M. (1998). Ensino do léxico português para hispanofalantes. En Feytor Pinto, P. y Júdice, N. (coords.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 91-99.
- Messner, D. (2008). *El Diccionario dos dicionários portugueses*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-diccionario-dos-diccionarios-portugueses-0/>
- Michéa, René (1953): Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les langues modernes*, 47, 338-344.
- Miguel Mora, C. de (2016). El falso problema de los falsos amigos. En *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 109-118.
- Moliner Ruiz, M. (2008). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

- Moreno Herrero, N. (2020). El tratamiento del desdoblamiento léxico español-portugués en la enseñanza de PLE-HE. En *Ao Encontro das Línguas Ibéricas II*. Covilhã: LusoSofia: Press, 197-214.
- Moreno Herrero, N. (2022). Ojos que no ven, corazón que no siente. La visibilización del léxico en la enseñanza de P/LE-HE. En Martín Vegas, R. (ed.), *La enseñanza del léxico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 73-91.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Nueva York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis*. Ámsterdam: Rodopi.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira Dias, S. (2015). Ensino de vocabulário na aula de Português Língua Estrangeira. En Samartim, R., Bello Vázquez, R., Torres Feijó, E. J. y Brito-Semedo, M. (eds.) *Estudos da AIL em Ciências da Linguagem: Língua, Linguística, Didática*. Santiago de Compostela-Coímbra: AIL Editora, 199-208.
<https://lusitanistasail.press/index.php/ailpress/catalog/view/1/1/4-1>
- Pagliuchi, R. C. (1997). Ensino de língua portuguesa para hispano-americanos: leitura e léxico. En Júdece, N. et al. (org.), *Ensino de português para estrangeiros*. Niterói: Eduff, 66-88.
- Pastora Herrero, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla.
- Peñalver Castillo, M. (1991). *La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*. Granada: Comares.

- Pérez Edo, M. Á. (2007). Aproximación al estudio comparativo de los dobles léxicos en dos lenguas romances peninsulares: gallego y castellano. En *Actas do VII Congreso de Estudos Galegos. Mulleres en Galicia. Galicia e outros pobos da Península*. Barcelona, 28-31 de mayo de 2003. Ed. de González, H. y Lama, M. X. Sada: Edicións do Castro.
- Piaget, J. (1971). *Les explications causales*. París: Presses Universitaires de France.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica. Traducción, pedagogía y comunicación. *SENDEBAR. Revista de Traducción e Interpretación*. Granada: Universidad de Granada, 321-353.
- Ponce de León, R. (2007). Materiales para la enseñanza del español en Portugal y para la enseñanza del portugués en España: gramáticas, manuales, guías de conversación (1850-1950). En Magalhães, G. (ed.), *Actas do Congresso RELIPES III*. Covilhã/Salamanca: UBI. Departamento de Letras/Celya, 59-86.
- Ponce de León, R. (2020). Materiales para la enseñanza del portugués en España y del español en Portugal: contextos de aparición y divulgación. En *Orillas: revista d'ispanística*, 9, 913-928.
- Porto Editora (2008-2023). *Infopédia. Dicionários* Porto Editora. Porto. <https://www.infopedia.pt>
- Priberam [Informática] (2008-2022). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.: <https://dicionario.priberam.org/>.
- Real Academia Española (2021). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). <https://dle.rae.es/>
- Richards, J. C. (1974). *Error Analysis*. Londres: Longman.
- Richman, S. (1965). *A comparative study of Spanish and Portuguese*. Department of Romance Languages, University of Pennsylvania.

- Rodríguez-Lifante, A. (2016). Métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en lingüística aplicada: el estudio de la motivación y las actitudes en el aula de idiomas. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 20, 25-48.
- Romero Gualda, M. V. (1993). Enseñanza del vocabulario e interacción cultural. En Montesa Peydró, S. y Garrido Moraga, A. (eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. Málaga, 179-180.
- Ruela, I. (2015). *Vocabulário Temático*. Lisboa: Lidl.
- Santos, P. (1998). O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. En Cunha, M. J. y Santos, P. (orgs.), *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Edunb, 49-57.
- Santos, D. y Silva, G. V. (2004). Ensinando português para hispanofalantes: contrastes, transferências e a voz do aprendiz. En Simões, A. R., Carvalho, A. M., y Wiedeman, L., *Português para falantes de espanhol. Artigos selecionados em português e inglês*. Campinas: Pontes, 125-151.
- Santos Gargallo, I. (2009 reedición). *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2009). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una aproximación polémica. *RedELE*, 10, 1-71.
- Santos Palmou, X. (2017). *Métodos de selección léxica aplicados a la enseñanza. El vocabulario fundamental del español*. [Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/137266/DLE_SantosPalmouX_Vocabulario.pdf;jsessionid=C3B4BEC1E323FF94DD20EC6B37CCAF67?sequence=1
- Sanz Juez, Á. (2007). *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGEL.

- Schmitt, N. (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use*. Ámsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Segura, L., Bacelar do Nascimento, M. F., Marques, M. L. G. y Rivenc, P. (1984). *Português Fundamental, Vocabulário e Gramática*, tomo 1. Lisboa: INIC/CLUL.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231 (traducido en Muñoz Licerias, J., 1991) *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 79- 101.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Siles Artés, J. (1994). La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del quinto Congreso Internacional de ASELE*. Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre, 159-164.
- Simões, A. R. M. y Kelm, O. (1991). O processo de aquisição das vogais semi-abertas é, ó do português (brasileiro) como língua estrangeira. *Hispania* 74(3), 654-665.
- Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. En Schmitt, N. y M. McCarthy, M. (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*: Cambridge: Cambridge University Press, 237-57.
- Stern, H. H. (1991, 7ª ed.). *Fundamental concepts of Languages Teaching*. Oxford: Oxford University Press. (1ª ed. 1983).
- Tavares, A. (2008). *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel.
- Teixeira-Leal, L. (1997). The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class. *Hispania*, 60, 82-87.
- Teyssier, P. (2001, 8ª ed.). *História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora. (1ª ed. 1980).

- Thornbury, S. (1998). The lexical approach: a journey without maps. *Modern English Teacher* 7, 7-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3384039>
- Torrijano Pérez, J. A. (2008). El aprendizaje del léxico en los estudiantes lusófonos. En *Revista de lexicografía*, XIV, 137-158.
- Trovato, G. (2013). ¿Cómo se traduce el verbo *diventare* al español? Los verbos de cambio en la clase de E/LE: Un estudio contrastivo español-italiano. En *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 13, 1-12.
- Ulsh, J. L. (1971). *From Spanish to Portuguese*. Washington D. C.: Foreign Service Institute, Department of State.
- Vázquez Cuesta, P. y Mendes da Luz, M. A. (1971). *Gramática Portuguesa*. Madrid: Gredos.
- Vázquez Diéguez, I. (2006). Aspectos contrastivos de lexicografía bilingüe hispano-lusa: algunas muestras de los diccionarios más divulgados. En *Actas del 1er Congreso Asociación de Lusitanistas del Estado Español (ALEE)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 26-27 de noviembre de 2003, 180-189.
- Vázquez Diéguez, I. (2008). *Lexicografía bilingüe hispano-lusa: Marcarenbas Valdez*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Tesis doctoral defendida en 2006. Barcelona: Universitat de Barcelona].
- Vázquez Diéguez, I. (2010). O papel do dicionário no ensino e aprendizagem das línguas. *Exedra: Revista Científica*, núm. Extra 1, 107-110.
- Vázquez Diéguez, I. (2011). Sobre algunos falsos cognados español-portugués: factores lingüísticos y sociales reflejados en la semántica. *Epos: Revista de Filología*. Madrid: UNED, 33-48.
- Vázquez Diéguez, I. (2013). Especificación semántica *versus* neutralización entre español y portugués. Su formalización en los diccionarios bilingües. En *ELUA*, 27, 301-328.

- Vázquez Diéguez, I. y Oliveira, R. (2011). Ensinar português/LE na Universitat de Barcelona. Ensinar português/LE em Portugal. 2º Encontro Internacional do Ensino do Português. En *Exedra: Revista Científica*, núm. 21, 260-269.
- Vermes, A. (2010). Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons. *Eger Journal of Language Studies*, núm. 10, 83-93.
- Vilela, M. (1979). *Estruturas léxicas do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Villalba, A. y Silvestre, J. P. (2017). *Introdução ao estudo do léxico. Descrição e análise do português*. Rio de Janeiro: Vozes.
- VV.AA. (2006). *Clave Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, vol. 4, 123-130. Traducido al español en Muñoz Licerias, J., (1991).
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MFT Press.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Tesis de doctorado: “La enseñanza y aprendizaje de léxico portugués por hablantes de español: los equivalentes dobles español-portugués”. Facultad de Letras-Universitat Autònoma de Barcelona.

Investigadora: Noelia Moreno Herrero

Directores: Ignacio Vázquez (UBI), Jordi Cerdà (UAB)

El **objetivo** de este estudio es comprobar la validez de un nuevo método para la enseñanza de léxico portugués a hablantes de español y la repercusión directa sobre el incremento de la competencia léxica.

El **estudio se realizará** con dos grupos (experimental y control). En el grupo experimental se realizará la intervención metodológica novedosa y en el grupo 2 (grupo control) una intervención didáctica clásica.

A las personas participantes en el estudio **se les facilitará:**

1. El presente documento de consentimiento informado que deben entregar FECHADO y FIRMADO.
2. Un cuestionario para obtener datos sociolingüísticos de las personas informantes. Es ANÓNIMO y los datos se tratarán de forma absolutamente CONFIDENCIAL.
3. Un test lingüístico conformado por 40 ítems al inicio y al final de la sesión. Los resultados se tratarán con absoluta CONFIDENCIALIDAD y sólo se informará de ellos a la persona participante.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

- He recibido la información adecuada y necesaria acerca de la investigación.
- He leído y entendido en su totalidad este documento.
- Acepto participar de manera libre y voluntaria en el estudio.

En _____, a ____ de _____ de 2022

Firma de la persona participante

Firma de la investigadora responsable

Fdo: Noelia Moreno Herrero

CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO

TESIS DE DOCTORADO EN LETRAS-UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
“La enseñanza y aprendizaje del léxico portugués por hablantes de español: los equivalentes dobles
español-portugués”

Fecha de realización:

Código:

Sexo/género:

Edad:

Nacionalidad:

Nivel de estudios: elemental medio superior

Actividad/profesión:

Lengua(s) materna(s):

Otras lenguas y nivel de conocimiento:

Horas de aprendizaje formal de portugués:

Nivel de conocimiento de portugués:

Lugar de estudio de la lengua portuguesa:

Motivo(s) de estudio de la lengua portuguesa:

TEST 1

CÓDIGO:

FECHA:

CENTRO DE ESTUDIOS:

Tienes **15 minutos** para realizar esta prueba. Si no sabes la palabra, pasa a la siguiente frase.

Escribe el equivalente en español, según el contexto:

Ejemplo: Esa silla tiene una pata rota → *cadeira*

1. El pasillo de mi casa es larguísimo →
2. Mi habitación la he decorado yo misma. Ha quedado muy bien →
3. Hoy te toca fregar los platos →
4. Antes vivía en un piso muy luminoso →
5. Siempre me ducho por la noche →
6. La escalera que sube al piso superior es de madera maciza →
7. ¿Me puedes dar un vaso de agua, por favor? →
8. Mi casa tiene una terraza de 50 metros cuadrados →
9. Cuando llegué de vacaciones, tenía el buzón lleno de cartas →
10. Añade dos tazas de harina y mezcla →
11. Solo queda un rollo de papel higiénico →
12. Vivimos en el segundo piso →
13. El suelo de mi casa es de cerámica →
14. La carpeta está en mi despacho →
15. La radio de mi abuelo aún funciona →
16. La butaca del comedor es muy incómoda →
17. Justo cuando estaba rematando la pared, se me acabó la pintura →
18. Tengo que echar esta carta en el buzón →
19. El timbre de la puerta se ha estropeado →
20. En mi calle, las terrazas de los bares están siempre llenas →
21. ¡Vaya, he quemado la camisa con la plancha! →
22. Yo siempre uso un lavavajillas con aloe vera →

23. Hay que comprar pilas para el mando de la tele →
24. En el comedor de mis padres hay una chimenea →
25. El enchufe se ha desprendido del cable →
26. Papá Noel entra por las chimeneas →
27. Puedes encontrar el libro en mi escritorio →
28. Por favor, recoge tu habitación →
29. Ayer fregué el suelo de toda la casa →
30. Me gustaría cambiar el lavabo del cuarto de baño →
31. Mi lavavajillas tiene más de 15 años y lava como el primer día →
32. Hay una carpeta en el escritorio del ordenador llamada “Asuntos” →
33. Necesito una escalera para pintar el techo de la cocina →
34. Por favor, pon la pista 5 del CD →
35. El enchufe de la pared se ha desprendido →
36. Mete las bebidas en la nevera de playa →
37. Me he olvidado de tender la ropa →
38. Hay que limpiar bien todos los rincones →
39. Qué bonita la portada de ese libro →
40. Tengo que sacar punta al lápiz →

NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS: _____

TEST 2

CÓDIGO:

FECHA:

CENTRO DE ESTUDIOS:

Tienes **15 minutos** para realizar esta prueba. Si no sabes la palabra, pasa a la siguiente frase.

Escribe el equivalente en español, según el contexto:

Ejemplo: Esa silla tiene una pata rota → *cadeira*

1. El pasillo de mi casa es larguísimo →
2. Mi habitación la he decorado yo misma. Ha quedado muy bien →
3. Hoy te toca fregar los platos →
4. Antes vivía en un piso muy luminoso →
5. Siempre me ducho por la noche →
6. La escalera que sube al piso superior es de madera maciza →
7. ¿Me puedes dar un vaso de agua, por favor? →
8. Mi casa tiene una terraza de 50 metros cuadrados →
9. Cuando llegué de vacaciones, tenía el buzón lleno de cartas →
10. Añade dos tazas de harina y mezcla →
11. Solo queda un rollo de papel higiénico →
12. Vivimos en el segundo piso →
13. El suelo de mi casa es de cerámica →
14. La carpeta está en mi despacho →
15. La radio de mi abuelo aún funciona →
16. La butaca del comedor es muy incómoda →
17. Justo cuando estaba rematando la pared, se me acabó la pintura →
18. Tengo que echar esta carta en el buzón →
19. El timbre de la puerta se ha estropeado →
20. En mi calle, las terrazas de los bares están siempre llenas →
21. ¡Vaya, he quemado la camisa con la plancha! →
22. Yo siempre uso un lavavajillas con aloe vera →

23. Hay que comprar pilas para el mando de la tele →
24. En el comedor de mis padres hay una chimenea →
25. El enchufe se ha desprendido del cable →
26. Papá Noel entra por las chimeneas →
27. Puedes encontrar el libro en mi escritorio →
28. Por favor, recoge tu habitación →
29. Ayer fregué el suelo de toda la casa →
30. Me gustaría cambiar el lavabo del cuarto de baño →
31. Mi lavavajillas tiene más de 15 años y lava como el primer día →
32. Hay una carpeta en el escritorio del ordenador llamada “Asuntos” →
33. Necesito una escalera para pintar el techo de la cocina →
34. Por favor, pon la pista 5 del CD →
35. El enchufe de la pared se ha desprendido →
36. Mete las bebidas en la nevera de playa →
37. Me he olvidado de tender la ropa →
38. Hay que limpiar bien todos los rincones →
39. Qué bonita la portada de ese libro →
40. Tengo que sacar punta al lápiz →

NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS: _____

CUESTIONARIO DE CALIDAD

1. **¿Crees que en las clases de Portugués Lengua Extranjera (PLE) se le da la suficiente importancia a la enseñanza del léxico?** Valora del 1 al 5: 1 (ninguna); 2 (poca); 3 (suficiente); 4 (bastante); 5 (mucho)

2. **Valora el grado de dificultad a la hora de aprender léxico portugués:** 1 (nulo); 2 (bajo); 3 (medio); 4 (alto); 5 (muy alto).

4. **¿Sabes lo que son los falsos amigos español-portugués?** SÍ/NO

5. **¿Podrías definir brevemente qué son los falsos amigos?**

6. **¿Podrías dar 2-3 ejemplos?**

7. **¿Sabes lo que son los equivalentes dobles?** SÍ/NO

8. **En caso afirmativo, ¿tenías conocimiento de estos términos antes de realizar la unidad didáctica del manual de equivalentes dobles?** SÍ/NO

9. **En caso afirmativo, ¿en qué contexto los has conocido?**

Por manuales de PLE

Por mi profesor/a de portugués

Otros

10. **Después de trabajar la(s) unidad(es) didáctica(s), ¿tienes claro lo que son los equivalentes dobles?** Valora del 1 al 5. 1 (nada); 2 (muy poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

11. **¿Podrías explicar brevemente los que son los equivalentes dobles?**

12. **¿Podrías dar 2-3 ejemplos de equivalentes dobles?**

13. Después de trabajar la(s) unidad(es) didáctica(s), ¿tienes curiosidad por saber más acerca de los equivalentes dobles de otros temas (cuerpo humano, salud, información personal, etc.)? SÍ/NO/NO LO SÉ

14. ¿Crees que son términos a los que se tendría que dar cabida en las clases, métodos de portugués o material complementario de PLE? SÍ/NO/NO LO SÉ

15. Manual: ¿los términos (glosario) se presentan de forma clara? Valora del 1 al 5: 1 (ninguna); 2 (poca); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucha)

16. Manual: ¿te ha servido de ayuda la información que aparece entre paréntesis después de algunos equivalentes portugueses (discriminadores de contexto)? Ejemplo: vaso: 1. copo 2. vaso (sanguíneo). Valora del 1 al 5: 1 (nada); 2 (poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

17. Manual: ¿te ha resultado útil el glosario de expresiones idiomáticas, frases hechas, etc.? Valora del 1 al 5: 1 (nada); 2 (poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

18. Manual: ¿te ha resultado útil la explicación gramatical (Recanto gramatical)? Valora del 1 al 5: 1 (nada); 2 (poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

19. Manual: ¿te ha resultado útil la explicación léxica (Recanto lexical)? Valora del 1 al 5: 1 (nada); 2 (poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

20. Manual: ¿te ha resultado útil la explicación cultural (Recanto cultural)? Valora del 1 al 5: 1 (nada); 2 (poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

21. Manual: ¿te ha resultado útil el código cromático usado? (las unidades léxicas que van acompañadas de una explicación gramatical, léxica o cultural posterior están señaladas con diferentes colores). Valora del 1 al 5: 1 (nada); 2 (poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

22. Manual (actividades): ¿los enunciados de las actividades te han parecido claros? Valora del 1 al 5: 1 (nada); 2 (poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

23. Manual (actividades): ¿el grado de dificultad de las actividades te ha resultado adecuado a tu nivel? Valora del 1 al 5: 1 (nada); 2 (poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

24. Manual (actividades): ¿las actividades te han resultado útiles? Valora del 1 al 5: 1 (nada); 2 (poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

25. Manual: ¿el diseño del manual te ha resultado atractivo? Valora del 1 al 5: 1 (nada); 2 (poco); 3 (algo); 4 (bastante); 5 (mucho).

26. Nivel de conocimiento sobre el léxico del campo nocional de la vivienda al inicio de la sesión. Valora del 1 al 5: 1 (deficiente); 2 (bajo); 3 (satisfactorio); 4 (muy bueno); 5 (excelente).

27. Nivel de conocimiento sobre el léxico del campo nocional de la vivienda al final de la sesión. Valora del 1 al 5: 1 (deficiente); 2 (bajo); 3 (satisfactorio); 4 (muy bueno); 5 (excelente).

28. Actividades complementarias. Las actividades de presentación de los equivalentes dobles eran claras y estaban bien estructuradas. Valora del 1 al 5: 1 (muy en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (neutral); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo).

29. Actividades complementarias. La actividad de presentación sirvió para captar la atención del alumnado. Valora del 1 al 5: 1 (muy en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (neutral); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo).

30. Actividades complementarias. Las actividades complementarias ayudaron a sistematizar el léxico presentado. Valora del 1 al 5: 1 (muy en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (neutral); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo).

31. Práctica docente. Las explicaciones eran claras y estaban bien estructuradas. Valora del 1 al 5: 1 (muy en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (neutral); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo).

32. Práctica docente. La profesora estimuló el interés del alumnado. Valora del 1 al 5: 1 (muy en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (neutral); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo).

33. Práctica docente. La profesora aprovechó bien el tiempo lectivo. Valora del 1 al 5: 1 (muy en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (neutral); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo).

34. Práctica docente. La profesora se mostraba atenta y dispuesta a ayudar. Valora del 1 al 5: 1 (muy en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (neutral); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo).

35. Práctica docente. La profesora estimuló la participación del alumnado. Valora del 1 al 5: 1 (muy en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (neutral); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo).

36. La carga de trabajo de las clases fue adecuada al tiempo de implementación. Valora del 1 al 4: 1 (muy en desacuerdo); 2 (en desacuerdo); 3 (de acuerdo); 4 (totalmente de acuerdo).

37. Aspectos positivos de este manual (y metodología).

38. Aspectos negativos de este manual (y metodología).

39. ¿Recomendarías el uso de este manual a otros/as aprendientes de portugués?
SÍ/NO/NO LO SÉ

40. Cualquier comentario, sugerencia, consejo, duda... serán más que bienvenidos.
¡¡¡Anímate!!!!

Anexo VI. Actividades complementarias (I)

1. EXTERIOR DA CASA



2. SALA DE ESTAR

































3. CASA DE BANHO



4. COZINHA



Anexo VII. Actividades complementarias (II)

<p>BUZÓN</p> <p>CABA DE CORREO MARCO DE CORREO</p>  	<p>AGUJA</p> <p>AGUJA POMERO</p>  	<p>ENCHUFE</p> <p>FCHA TOMADA</p>  
1	2	3
<p>ESCALERA</p> <p>ESCADOTE ESCADA</p>  	<p>LAVAVAJILLAS</p> <p>MÁQUINA DE LAVAR LOICA DETERGENTE DA LOICA</p>  	<p>NEVERA</p> <p>FRIGIDÉRICO GELERA</p>  
4	5	6
<p>PINTURA</p> <p>TINHA PINTURA</p>  	<p>SILLA</p> <p>CADREIRA SELA</p>  	<p>TAZA</p> <p>CANECA/CHÁVINA SANITA</p>  
7	8	9
<p>TERRAZA</p> <p>TERRAÇO ESPLANADA</p>  	<p>CHIMENEA</p> <p>CHAMINÉ LAREIRA</p>  	<p>BUTACA</p> <p>POLTRONA ARMADILHAS DE CUBERTA</p>  
10	11	12
<p>CORCHO</p> <p>CORIÇA BOUSA</p>  	<p>PATIO</p> <p>PÁRQ PLATEA</p>  	<p>VALLA</p> <p>CERCA BARREIRA</p>  
13	14	15

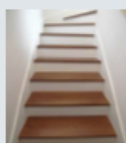
1. MARCO OU CAIXA?



2. FICHA OU TOMADA?



3. ESCADOTE OU ESCADA?



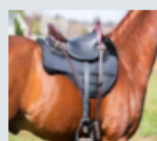
4. FRIGORÍFICO OU GELEIRA?



5. PINTURA OU TINTA?



6. CADEIRA OU SELA?



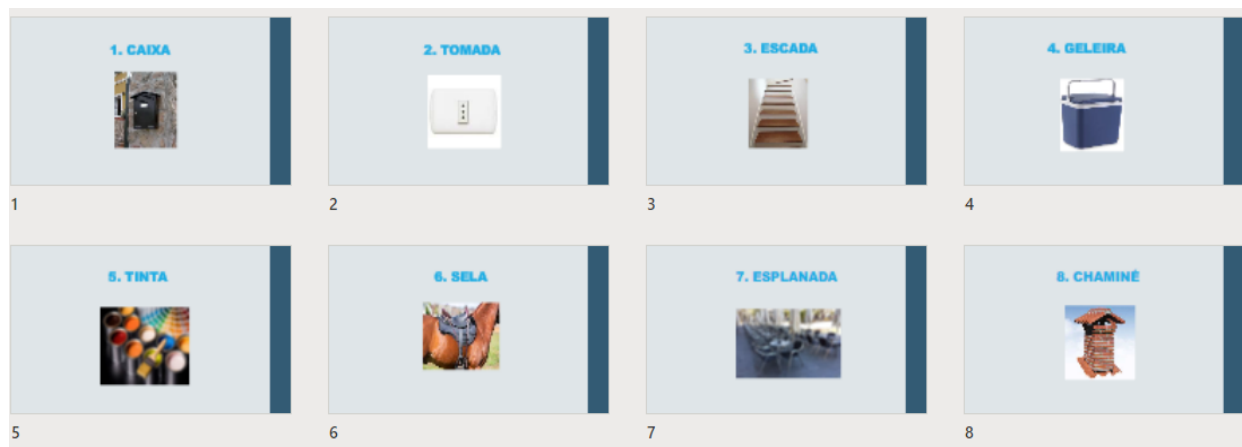
7. TERRAÇO OU ESPLANADA?



8. CHAMINÉ OU LAREIRA?



Anexo IX. Actividades complementarias (IV)



Anexo X. Tabla de equivalentes dobles español-portugués

ESPAÑOL	PORTUGUÉS (1)	PORTUGUÉS (2)	PORTUGUÉS (+2)
abajo	abaixo (<i>dirección</i>)	embaixo (<i>lugar</i>)	
abandonado	abandonado	deleixado (<i>dejado</i>)	
abandonar	abandonar	deleixar-se (<i>dejarse</i>)	
abandono	abandono	desleixo (<i>dejadez</i>)	
abanico	leque, abano	leque, gama	
ablandar	amolecer	abrandar (<i>moderar</i>)	
abonar	estrumar	pagar	assinar (<i>suscribirse</i>)
abono	adobo, estrume	pagamento	assinatura (<i>suscripción</i>); passe (<i>transportes</i>)
abrasar	abrasar, queimar	ressequir, secar (<i>planta</i>)	
abreviar	abreviar	despachar-se (<i>darse prisa</i>)	
abrigo	casaco	agasalho (<i>ropa</i>)	abrigo, refúgio
abultar	ocupar (<i>ser voluminoso</i>)	inchar	exagerar
academia	academia	escola, instituto (<i>enseñanza</i>)	
acallar	fazer calar	acalmar	
acaso	por acaso (<i>frase interrogativa</i>)	talvez	
acceso	acesso	acessibilidade	
accesorio	acessório	complemento	
accidentado	acidentado	sinistrado (<i>vehículo</i>)	
accidental	accidental	secundário	provisório (<i>cargo</i>)
aceite	azeite	óleo	
acento	acento	sotaque	
acera	passeio	lado	
acercar	chegar, aproximar	aproximar-se, dar um salto	
acervo	bens	acervo	
achicar	tirar, remover	diminuir, encolher	intimidar, acobardar
achicharrar	esturrar, estorricar	assar (<i>tener mucho calor</i>)	
achuchar	abraçar	empurrar	pressionar
acidez	acidez	azia (<i>de estômago</i>)	
ácido	ácido (<i>química</i>)	azedo, ácido (<i>sabor</i>)	azedo, áspero (<i>carácter</i>)
acierto	resultado	acerto (<i>sensatez</i>)	
aclarar	enxaguar	esclarecer	clarear (<i>pelo, color, tiempo</i>)
aclimatar	aclimatar	habituar-se	
acoger	acolher	colocar-se/pôr-se ao abrigo de	
acometer	acometer	emprender	atacar, dar (<i>sueño</i>)
acometida	acometida, investida	ramal, conexão (<i>agua, luz, gas</i>)	
acomodado	acomodado, adaptado	abastado, rico	
acondicionar	acondicionar	climatizar (<i>temperatura</i>)	
acoplar	acoplar, ajustar	adaptar	acasalar (<i>animales</i>)
acordar	acordar	combinar, resolver	lembrar-se
acordonar	cercar (<i>local</i>)	apertar (<i>cordones</i>)	
acostar	deitar-se	dormir com	
acotar	abalizar (<i>terreno</i>)	delimitar (<i>tema</i>)	anotar, incluir nota (<i>texto</i>)
acreditar	acreditar	certificar (<i>confirmar</i>)	
acta	ata (<i>registro</i>)	credencial (<i>documento</i>)	
actuar	atuar	agir	
acudir	acudir	vir (<i>recordar</i>)	

adecentar	arrumar	arranjar-se (<i>persona</i>)	
adelantamiento	ultrapassagem (<i>vehículo</i>)	antecipação	
adelantar	adiantar (<i>reloj, dinero</i>)	ultrapassar (<i>vehículo</i>)	antecipar, avançar (<i>noticia</i>)
adelanto	avanço, antecipação	adiantamento (<i>dinero</i>)	
además	além disso	ainda por cima	
adeudar	dever	devitar (<i>cuenta bancaria</i>)	
adherir	colar	aderir-se	
adhesión	aderência	adesão	
adjudicar	adjudicar (<i>concurso</i>)	conquistar, vencer (<i>premio deportivo</i>)	
adjuntar	anexar, enviar junto	juntar (<i>un escrito</i>)	
adjunto	anexo	adjunto	
administrar	administrar	poupar	
adolescer	adoecer, sofrer de (<i>enfermedad</i>)	padecer de (<i>defecto</i>)	
adoptar	adotar	adquirir	
afán	afã	perseverança (<i>abínco</i>)	
afanar	fanar (<i>robar</i>)	afanar-se	
afección	afeção (<i>dolencia</i>)	afeição (<i>afecto</i>)	
afecto	afeto	afeição	
afeitar	fazer a barba	rapar (<i>pelo</i>)	
afición	gosto, interesse, afeição	hobby, passatempo	adeptos, claque
aficionado	aficionado	amador	
aficionar	motivar	tomar gosto	
afilar	afiar, amolar	afiar, aparar	
afortunado	sortudo	afortunado, feliz	acertado
afuera	fora	*afueras: arredores	
agarrar	agarrar, pegar	apanhar	
agobiar	incomodar-se, afligir, angustiar	chatear	stressar, sobrecarregar
agraciado	beneficiado	engraçado, bonito	
agraciar	embelezar, dar graça a	agraciar, condecorar	
agrandar	aumentar	alargar	
agregar	agregar, acrescentar	juntar	destacar
agrio	azedo, ácido	azedo, áspero (<i>figurado</i>)	
agrupación	agrupamento	associação, grupo	
aguantar	aguentar	segurar (<i>sostener</i>)	
aguante	resistência	paciência	
aguar	aguar (<i>bebida</i>)	estragar	
agudo	agudo	aguçado, apurado (<i>sentido</i>)	
aguja	agulha	ponteiro (<i>reloj</i>)	
agujerear	esburacar	furar	
agujero	buraco	furo	
ahogar	afogar (<i>agua</i>)	sufocar (<i>calor</i>)	encharcar (<i>planta, motor</i>)
ahogo	sufoco	aflição (<i>figurado</i>)	
ahondar	afundar, aprofundar	aprofundar (<i>tema, asunto</i>)	
ahuecar	colocar em concha (<i>mano</i>)	afogar (<i>almobada, colchón</i>)	engrossar (<i>voz</i>)
ahumar	fumar, defumar	enfumarar, encher de fumo	fumegar, deitar fumo
airear	arejar	apanhar ar	divulgar
ala	asa (<i>animales</i>)	aba (<i>sombrero, tejado</i>)	ala (<i>edificio, facción</i>)
alargar	alongar	alargar (<i>tiempo</i>)	estender (<i>parte del cuerpo</i>)

alcaide	alcaide	diretor (<i>prisión</i>)	
alcanzar	conseguir, atingir	alcançar (<i>persona</i>)	passar, chegar; entender, compreender; chegar, bastar
aldeano	aldeão	campónio	
aledaño	confinante	*aledaños: arredores	
aleta	barbatana, (<i>peixes, natación</i>)	aleta, asa (<i>nariz</i>)	guarda-lamas (<i>vehículo</i>)
aletear	adejar, esvoaçar (<i>ave</i>)	mover as barbatanas (<i>peixe</i>)	
álgido	decisivo, culminante	álgido (<i>muy frío</i>)	
alias	alcunha	conhecido por	
aliento	hálito	fôlego	alento, ânimo
aligerar	aligeirar, aliviar	apressar (<i>passo</i>)	
alimenticio	alimentício (<i>sustancias</i>)	alimentar (<i>productos</i>)	
allanar	aplanar	vencer, superar	invadir (<i>casa</i>)
allegado	próximo	achegado	
allegar	chegar	concordar	
almidón	amido (<i>alimentos</i>)	goma (<i>ropa</i>)	
alrededor	ao/em redor	por volta de (<i>hora</i>)	*alrededores: arredores
alta	alta (<i>médica</i>)	inscrição (<i>trabajador</i>)	ingresso, entrada, admissão (<i>asociación, clube</i>)
alternar	alternar	relacionar-se	
alucinar	alucinar	enganar-se	seduzir, fascinar
alza	alta (<i>subida</i>)	alça (<i>calzado</i>)	
ambientar	ambientar	adaptar-se	
ambulatorio	centro de saúde, posto médico	ambulatório	
aminorar	minorar, diminuir	abrandar, reduzir (<i>velocidad</i>)	
amistoso	amistoso, amigável	amigável (<i>competición</i>)	
amonestación	admoestação	banhos, proclamas (<i>de bodas</i>)	
amonestar	admoestar	publicar (<i>religión</i>)	advertir (<i>deporte</i>)
amplio	amplo	folgado (<i>ropa</i>)	
anagrama	anagrama	logótipo (<i>comercial</i>)	
anca	quadril (<i>caballo</i>)	coxa (<i>rana</i>)	
ancho	largura (<i>sustantivo</i>)	largo (<i>adjetivo</i>)	ancho (<i>soberbio</i>)
anciano	idoso	ancião (<i>viejo, respetable</i>)	
andas	andas	andor (<i>procesión</i>)	
ángel	anjo	graça (<i>encanto</i>)	
angustiar	angustiar	afligir-se	
anidar	aninhar	alojar-se, albergar-se	
ánimo	ânimo	intenção	força (<i>interjección</i>)
anotar	anotar	marcar (<i>tantos</i>)	obter (<i>victoria</i>)
anquilosar	ancilosar	atrofiar-se	
ante	perante	diante de, ante	
antes	antes	dantes (<i>antiguamente</i>)	
anuncio	anúncio	reclamo, anúncio (<i>publicidad</i>)	
añadido	acrescentado (<i>adjetivo</i>)	acréscimo (<i>sustantivo</i>)	
apagado	desligado	apagado	
apagar	apagar	desligar (<i>desconectar</i>)	
apañado	arranjado	jeitoso (<i>adecuado</i>)	aviado (<i>figurado</i>)
apaño	arranjo	jeito, manha	

aparato	aparelho	aparato (<i>pompa, organización</i>)	
aparcar	estacionar	adiar (<i>posponer</i>)	
aparecido	aparecido (<i>adjetivo</i>)	aparição (<i>espectro, fantasma</i>)	
aparente	aparente	vistoso (<i>buena apariencia</i>)	
aparición	aparecimento	aparição (<i>sobrenatural</i>)	
apartado	apartado	seção, divisão	
aparte	à parte (<i>adverbio</i>)	aparte	distinto, diferente; parágrafo
apearse	sair, descer	apear-se (<i>desmontar</i>)	abandonar (<i>convicción</i>)
apenas	quase não	mal (<i>con dificultad</i>)	
apestar	tresandar, feder, empestar	empestar (<i>contagiar peste</i>)	
aplanar	aplanar, nivelar	abater, desanimar	
aplomo	serenidade	aprumo (<i>verticalidad</i>)	
apodar	apelidar, alcunhar	ser conhecido por	
apoderar	autorizar	apoderar-se	
apoltronarse	refestelar (<i>asiento</i>)	acomodar-se (<i>vida</i>)	
aporrear	bater, espancar (<i>persona</i>)	martelar (<i>piano</i>)	
aportar	contribuir	proporcionar	aduzir, apresentar, expor (<i>prueba, razón</i>); aportar (<i>llegar a puerto</i>)
apoyar	apoiar	encostar-se, apoiar	
apremiar	apressar (<i>persona</i>)	urgir	
apremio	pressa, urgência	mandato compulsório (<i>jurídico</i>)	
aprender	aprender	astudar, decorar	
apresurar	apressar	despachar-se	
apretar	apertar	carregar (<i>botón, tecla</i>)	
apurado	necessitado	difícil	atarefado
apurar	acabar	apressar	escanhoar (<i>barba</i>); afligir-se; despachar-se (<i>apresurarse</i>)
apuro	apuro	embaraço (<i>vergüenza</i>)	
araña	aranha	lustre (lâmpara)	
arañar	arranhar (<i>piel</i>)	riscar, arranhar (<i>mueble, superficie</i>)	recolher, abafar (<i>figurado</i>)
arbolado	arborizado (<i>lugar</i>)	arvoredo	
arcada	arcada	náusea	
archivador	arquivador	dossier, pasta	
ardiente	ardente	fervoroso (<i>apasionado</i>)	
ardor	ardor, ardência	azia (<i>estómago</i>)	
arena	areia	arena (<i>plaza de toros, circo</i>)	
argot	calão (<i>social</i>)	gíria (<i>profesional</i>)	
armería	espingardaria (<i>establecimiento</i>)	armaria (<i>depósito</i>)	
arrancar	arrencar	pegar (<i>vehículo</i>)	
arranque	arranque	repente (<i>ataque</i>)	piada, saída (<i>ocurrencia</i>)
arras	sinal	moedas do casamento	
arrastrar	arrastar	suportar	trunfar (<i>naipes</i>)
arrebato	arrebato	ataque (<i>furor</i>)	
arrebujar	amarrotar (<i>tejido</i>)	cobrir-se	
arreglado	resolvido, solucionado	reparado, consertado	arrumado, arranjado
arreglar	resolver, solucionar	reparar, consertar	arrumar, arranjar

arriesgado	arriscado	ousado	
arrimar	encostar-se	juntar-se (<i>sentimentalmente</i>)	
arrinconar	pôr num recanto	encurrular	
arrojar	atirar, arrojjar	vomitjar	
arrollador	enrolador	vencedor (<i>dominante</i>)	
arrollar	atropelar	vencer	
arrostrar	arrostar	atrever-se	
arruga	rua	prega (<i>ropa</i>)	
arrugar	enrugar	amarrotar (<i>ropa, papel</i>)	
arrullar	arrulhar (<i>aves</i>)	embalar (<i>bebê</i>)	
ascenso	aumento (<i>temperatura</i>)	subida, ascensão (<i>escalada</i>)	promoção, ascensão (<i>laboral</i>)
ascua	brasa	ásua (<i>hierro candente</i>)	
asegurar	assegurar	segurar (<i>casa, coche</i>)	fixar (<i>fijar</i>)
aseo	asseio	casa de banho	
asiento	assento	lugar	
asignación	atribuição	subsídio	
asignar	atribuir	conceder	
asilvestrado	vadio	silvestre	
asistir	assistir, estar presente	frequentar, assistir (<i>clase</i>)	
asomar	assomar	debruçar-se (<i>sacar el cuerpo</i>)	
asunto	assunto (<i>materia</i>)	tema (<i>argumento</i>)	
atadura	atadura	vínculo, laço	
atajo	atalho	grupelho (<i>personas</i>)	
atascar	entupir	atrapalhar-se	
atesorar	entesourar	ter, possuir (<i>cualidades</i>)	
ático	sótão (<i>vivienda</i>)	ático (<i>de Atica</i>)	
atisbar	espreitar (<i>observar</i>)	entrever (<i>ver</i>)	
atracar	assaltar	atracar (<i>barco</i>)	empanturrar-se (<i>comida</i>)
atrás	para atrás	atrás, tras (<i>tiempo</i>)	
atraso	atraso	retroativos (<i>dinero</i>)	
atravesar	atravessar	não suportar, detestar	
atributo	atributo	predicativo (<i>lingüística</i>)	
atrio	átrio	adro (<i>iglesia</i>)	
atropellar	atropelar	atrapalhar-se	
aun	ainda, mesmo	apesar de	
aventura	aventura	caso (<i>sentimental, sexual</i>)	
averno	averno, inferno	avernal	
ayuntamiento	câmara municipal	ajuntamento	
azafato	hospedeiro	comissário	
bachiller	ensino secundário	finalista do ensino secundário	
bailar	bailar, dançar	abanar, oscilar (<i>cabeça</i>)	girar, rodar (<i>peonza</i>)
baile	dança, baile	baile (<i>fiesta</i>)	
baja	baixa	licença (<i>trabajo</i>)	atestado (<i>documento</i>)
bajada	descida	baixa (<i>precios</i>)	quebra (<i>tensión</i>)
bajar	descer (<i>descender</i>)	baixar (<i>precios, sonido, voz</i>)	sair (<i>transportes</i>); descarregar, fazer download
bajón	quebra, diminuição	abatimento	
bala	bala	fardo (<i>paja</i>)	

baldar	esgotar	paralisar (<i>cuervo</i>)	
baldío	baldio, inulto (<i>terreno</i>)	inútil, vão	
balneario	termas, estancia termal	banhar, balneario (<i>adjetivo</i>)	
balón	bola	balão (<i>recipiente</i>)	
balsa	jangada, balsa (<i>embarcación</i>)	lagoa, poça	
banco	banco	cardume (<i>peces</i>)	
banda	banda, faixa	bando, quadrilha, gangue	lado; linha lateral
bandada	nuvem (<i>insectos</i>)	bando, bandada (<i>aves</i>)	
bando	édito, edital (<i>edicto</i>)	bando (<i>personas</i>)	
bandolera	bandoleira, correia	carteira a tiracolo	
banquillo	banco dos réus	banco	
bañador	fato de banho	calções de banho	
bañar	tomar banho	dar banho	
baño	banho	casa de banho	
barajar	baralhar, embaralhar	considerar, ponderar	
baranda	grade, parapeito	corrimão	
barbacoa	grelhador, grelha (<i>instrumento</i>)	churrasco, barbacue (<i>evento</i>)	
bárbaro	bárbaro	extraordinário, enorme	esplêndido, bestial, formidável
barbería	barbeiro	barbearia	
barra	balcão (<i>establecimiento</i>)	barra	cacete (<i>pan</i>); batom (<i>labios</i>); varão (<i>cortinas</i>)
barrera	barreira	cancela (<i>tren</i>)	primeira fila de assentos (<i>tauramaquia</i>)
barro	lama	barro, argila (<i>arcilla</i>)	
bastante	bastante	suficiente	
bastidor	bastidor	chassis (<i>mecánica</i>)	
basurero	homem/mulher do lixo	lixeria	
bata	roupão (<i>casa</i>)	bata (<i>trabajo</i>)	bibe (<i>infantil</i>)
batida	batida (<i>caza</i>)	rusga, busca (<i>policía</i>)	
batido	batido	milkshake	leite de chocolate
bendecir	abençoar, bendizer	benzer (<i>ritual</i>)	
bendito	bendito, abençoado	bento, benzido (<i>bendecido</i>)	
benéfico	benéfico	beneficente (<i>caridad</i>)	
benigno	benigno	agradável, ameno (<i>clima</i>)	
betún	betume	graxa (<i>calzado</i>)	
bicho	bicho	diabrete (<i>persona</i>)	
bien	bem	bom (<i>calificación</i>)	
billete	nota (<i>dinero</i>)	bilhete (<i>entrada, transportes</i>)	passagem (<i>avión</i>); cautela (<i>lotería</i>)
blanco	branco	alvo (<i>objetivo</i>)	
blando	mole (<i>materia</i>)	brando (<i>persona</i>)	leve (<i>droga</i>); tenro (<i>fruta</i>)
bobina	bobina	carrinho (<i>bilo</i>)	
bocanada	lufada (<i>vento</i>)	baforada (<i>fumo</i>)	
bochorno	tempo abafado	vergonha, embaraço	
boda	casamento (<i>ceremonia</i>)	boda (<i>fiesta</i>)	
bodega	adega, cave (<i>vino</i>)	porão (<i>transportes</i>)	tasca, taberna (<i>establecimiento</i>);

			garrafeira (<i>tienda</i>)
bodegón	natureza-morta	tasca, taberna	
bola	bola	peta, patranha (<i>mentira</i>)	
boletín	boletim	noticiário	caderneta (<i>estudiante</i>)
bollo	bolo, doce	amolgadura (<i>vehículo</i>)	galo (<i>cabeza</i>)
bolso	mala	saco	
bombo	bombo	tômbola	barriga
bombón	bombom	brasa (<i>guapo</i>)	
bono	passe, bilhete, senha	vale	título de dívida, obrigação
boquete	buraco	brecha	
boquilla	boquilha	filtro	bocal, embocadura
bordón	bordão (<i>bastón, cuerda</i>)	estribilho, refrão	
borrador	apagador (<i>pizarra</i>)	rascunho	esboço
bota	bota	chuteira (<i>fútbol</i>)	
botar	fazer saltar, ressaltar (<i>pelota</i>)	pular, saltar (<i>persona</i>)	lançar (<i>embarcación</i>)
bote	ressalto	pulo, salto	frasco, lata, boiã; barco, bote; jackpot (<i>juegos de azar</i>)
botín	botim (<i>calzado</i>)	espólio, despojos (<i>guerra</i>)	pilhagem, saque, roubo
braga	cueca	porcaria	
bramido	bramido, rugido	berro, grito	
brecha	brecha, fenda	ferida	
brindar	brindar	oferecer-se	
brío	brio (<i>valentía, energía</i>)	pujança, força	
broche	broche, fecho	broche, alfinete de peito	
bronca	briga (<i>pelea</i>)	raspanete (<i>bronca</i>)	
bronco	desagradável	bronco, rude, grosseiro	
brote	rebento, broto	surto (<i>enfermedad, epidemia</i>)	
bruto	bruto (<i>material</i>)	bruto, grosseiro, rude	trapalhão (<i>torpe</i>)
bucear	mergulhar	investigar, averiguar	
bucle	caracol, anel	ciclo	
buenaventura	sorte, sina	ventura, sorte, fortuna	
buhardilla	águas-furtadas	sótão (<i>desván</i>)	
bullir	ferver, fervilhar	bulir, agitar	
bulto	pacote, bagagem	vulto	
buqué	buquê, aroma (<i>vino, licor</i>)	buquê, ramo pequeno	
burdeos	bordéus	bordô, bordeaux (<i>color</i>)	
burla	troça (<i>mofa</i>)	burla, logro (<i>engaño</i>)	
burlar	enganar, burlar, ludibriar (<i>engañar</i>)	esquivar, desviar (<i>amenaza, peligro</i>)	troçar, gozar (<i>burlarse</i>)
burrada	asneira, burrice	monte, montes, data	
busca	procura, busca	busca, bip	
buscador	buscador	motor de busca, browser	
buscar	procurar, buscar	buscar	pesquisar
butaca	poltrona	assento, lugar (<i>espectáculo</i>)	cadeira
butano	butano	alaranjado (<i>color</i>)	
buzón	caixa de correio (<i>vivienda</i>)	marco de correio (<i>calle</i>)	voicemail (<i>telefono</i>)
caballero	cavaleiro	cavaleiro (<i>caballería</i>)	
cabeza	cabeça	cabeço (<i>cumbre</i>)	
cabildo	cabido (<i>religión</i>)	conselho municipal	capítulo (<i>sala</i>)

		(<i>política</i>)	
cabrón	cabrão, sacana (<i>insulto</i>)	bode (<i>animal</i>)	
cacharro	loiça	ferro-velho, traste (<i>trasto</i>)	
cachondo	excitado (<i>sexual</i>)	brincalhão (<i>bromista</i>)	
cadena	cadeia	corrente (<i>joya</i>)	canal (<i>televisión</i>); aparelhagem (<i>música</i>)
caer	cair	gostar	calhar (<i>fecha</i>); perceber; estar situado
cafetero	cafeeiro	cafezeiro (<i>gusto</i>)	
cagada	çagada	asneira, borrada (<i>error</i>)	
cagar	cagar	lixar, estragar tudo (<i>estropear</i>)	borrar-se (<i>cagarse</i>)
caída	queda	descida, declive	
caído	caído	morto (<i>guerra</i>)	
cajero	caixa	multibanco (<i>automático</i>)	
cajón	gaveta	caixote (<i>caja grande</i>)	
calado	molhado, empapado	crivo (<i>bordado</i>)	calado (<i>náutica</i>)
calar	penetrar	molhar	pescar (<i>entender</i>); ir-se abaixo (<i>motor</i>); enfiar (<i>sombrero</i>)
calavera	caveira	cabeça de abóbora (<i>sin juicio</i>)	
calentura	erupção labial	excitação sexual	febre
cálido	cálido, quente (<i>temperatura</i>)	caloroso (<i>afectuoso</i>)	
calificación	nota, classificação (<i>examen</i>)	qualificação	
callejero	de rua	roteiro	
camada	ninhada	camada (<i>gente</i>)	
camarero	empregado de mesa	camareiro (<i>casa noble</i>)	
cambiar	mudar	trocar	cambiar (<i>moneda</i>)
cambio	mudança	troca	câmbio; troco (<i>cambio</i>)
camello	camelo	dealer (<i>traficante</i>)	
camilla	maca	camilha (<i>mesa</i>)	
camiseta	t-shirt	camisola (<i>interior, deporte</i>)	
campana	sino	exaustor (<i>electrodoméstico</i>)	
campanilla	sineta	campainha (<i>úvula, botánica</i>)	
camping	parque de campismo	campismo	
canal	canal	caleira (<i>tejado</i>)	
cancelar	cancelar	saldar, liquidar (<i>deuda</i>)	
cáncer	cancro	caranguejo (<i>zodiaco</i>)	
canción	canção	música	
canguro	canguru	baby-sitter	
cansado	cansado	cansativo (<i>que produce cansancio</i>)	
cantar	cantar	feder mal	revelar, confessar
cante	canto popular	fedor	
cantera	canteira, pedreira	viveiro (<i>deporte</i>)	
canto	canto	seixo, calhau (<i>piedra</i>)	lado não afiado (<i>arma blanca</i>)
cantor	cantor	canoro (<i>ave</i>)	
canuto	canudo	charro (<i>porro</i>)	
caña	cana	imperial, fino (cerveza)	

cañero	violento	exigente	
cañón	canhão	cano	atraente
capa	capa	camada	
capear	capear (<i>tauramaquia</i>)	contornar	
capullo	botão, capulho	casulo (<i>larva</i>)	cretino; cabeça do pénis
cara	cara	lado	lata (<i>descaro</i>); aspeto
caravana	caravana	engarrafamento	
carcomer	carcomer, roer	corroer (<i>salud</i>)	roer-se (<i>envidia</i>)
cardenal	cardeal	nódoa negra, pisadura (<i>moratón</i>)	
cardinal	cardinal (<i>numeral</i>)	cardeal (<i>punto geográfico</i>)	
cardo	cardo	horroroso	
cargar	carregar	debitar (<i>economía</i>)	matar
cargo	cargo	acusação (<i>judicial</i>)	débito (<i>economía</i>)
cariño	carinho	querido, meu amor/bem (<i>tratamiento</i>)	
carné	bilhete de identidade	carta (<i>de conducir</i>)	cartão (<i>documento</i>)
carnicería	talho	carnificina, matança	
carpa	carpa (<i>pez</i>)	toldo, chapitô (<i>circo</i>)	
carrera	corrida (<i>deportiva</i>)	curso (<i>universitario</i>)	carreira (<i>profesional</i>); correria
carrete	carrete	rolo, filme (<i>fotos</i>)	carretel (<i>pescas</i>)
carril	faixa de rodagem (<i>carretera</i>)	carril (<i>tren, tranvía</i>)	
carro	carroça	carrinho (<i>supermercado, aeropuerto</i>)	
carroza	coche	carro alegórico (<i>desfile</i>)	
carta	carta	ementa (<i>restaurante</i>)	
cartapacio	pasta	caderno	
cartera	carteira	pasta	
cartilla	caderneta (<i>bancaria, escolar</i>)	boletim (<i>vacunas</i>)	
cartuchera	cartucheira (<i>bolso</i>)	pneu (<i>micHELín</i>)	cartilha (<i>libro</i>)
casar	casar	combinar, fazer conjunto	
casado	decrépito	roufenho (<i>voz</i>)	
cascar	quebrar, partir	dar uma tarefa, bater	dar à língua, tagarelar; bater a bota (<i>morir</i>)
casco	capacete (<i>cabeza</i>)	vasilhame (<i>botella</i>)	caco (<i>pedazo de vidrio</i>) fones; casco (<i>cabalgadura, náutica</i>)
casilla	casa	compartimento, escaninho (<i>fichero</i>)	quadradinho (<i>papel</i>)
casquete	calota (<i>polar</i>)	queca (<i>sexual</i>)	casquete (<i>cabeza</i>)
castaña	castanha	estalo (<i>golpe</i>)	bebedeira
castaño	castanho (<i>color</i>)	castanheiro (<i>árbol</i>)	
castellano	castelhano	castelão (<i>del castillo</i>)	
castigar	castigar	punir (<i>aplicar una pena</i>)	
castigo	castigo	punição (<i>con pena</i>)	
cata	cata	desgustação, prova (<i>vino, comida</i>)	
catar	catar	provar, degustar	
catarata	cachoeira, cascata, catarata	catarata (<i>medicina</i>)	
cateto	cateto (<i>matemáticas</i>)	pacóvio (<i>persona</i>)	

cauce	leito (<i>río</i>)	trâmite (<i>proceso</i>)	
caucho	cauchu (<i>árbol</i>)	borracha (<i>látex</i>)	
cautivar	capturar	cativar (<i>seducir</i>)	
cava	vinho espumante	cave (<i>bodega</i>)	cava (<i>tierra</i>)
cazo	çaçarola	concha (<i>cucharón</i>)	
cebar	cevar	não ter compaixão	encher de comida
celo	*celos: ciúmes	cio (<i>animales</i>)	zelo (<i>cuidado</i>); fita-cola (<i>cinta adhesiva</i>)
celoso	ciumento	zeloso	
cena	jantar	ceia (<i>antes de dormir, Navidad</i>)	
cenar	jantar	cear	
centro	centro	baixa	
cepillar	escovar	escovar, pentear	aplainar, alisa (<i>madera</i>); liquidar, matar
cepillo	escova	plaina (<i>madera</i>)	caixa de esmolas (<i>iglesia</i>)
cerca	cerca, vedação	perto (<i>adverbio</i>)	
cercanía	proximidade	*cercanías: arredores, redondezas	
cerrado	fechado	encerrado, fechado (<i>sin actividad</i>)	
cerrar	fechar	encerrar	
certificado	certificado, certidão	registado (<i>correos</i>)	atestado (<i>médico</i>)
certificar	certificar	registrar (<i>correo</i>)	
cesar	cessar	demitir-se	
césped	relva (<i>hierba</i>)	relvado (<i>terreno</i>)	
chafar	esmagar	estragar	
chapa	chapa	carica (<i>tapón</i>)	
chapar	chapar	marrar (<i>estudiar</i>)	
chapuza	porcaria (<i>trabajo mal hecho</i>)	biscate (<i>labor de poca importancia</i>)	
charla	conversa, bate-papo	conferência, palestra	
charlatán	tagarela (<i>parlanchín</i>)	charlatão (<i>impostor</i>)	
chato	achatado	chato (<i>nariz</i>)	copo baixo e largo
chiflar	enlouquecer	passar-se	
chochear	ficar gagá	ficar babado, babar-se	
chorizo	chouriço	gatuno, larápio	
chorra	sorte	pila (<i>pene</i>)	
chulear	abusar	gabar-se	
chulería	desprezo	fanfarronice	
chuleta	costeleta	cábula, copianço (<i>estudios</i>)*cola (BR)	
chulo	giro, fixe	armante, gabarola, presumido	chulo (<i>proxeneta</i>)
churro	churro, fartura	porcaria	
científico	cientista (<i>sustantivo</i>)	científico (<i>adjetivo</i>)	
cierre	fecho	encerramento	
cifra	cifra	quantia (<i>dinero</i>)	dígito
cifrar	cifrar	reduzir	
cisterna	cisterna	autoclismo (WC)	
cita	hora marcada	encontro	citação (<i>texto</i>)
citar	marcar hora	chamar, convocar	citar (<i>mencionar</i>); marcar

			encontró, combinar
cítrico	citrino (<i>sustantivo</i>)	cítrico (<i>adjetivo</i>)	
civil	civil	cível (<i>derecho</i>)	
clara	clara	panaché (<i>bebida</i>)	
claro	claro	clareira (<i>bosque</i>)	
clase	aula	classe	sala de aula; turma (<i>grupo</i>); camada (<i>social</i>)
claustro	claustro	conselho diretivo (<i>escuela, universidad</i>)	
clavar	cravar, pregar	espetar (<i>astilla, mirada</i>)	roubar (<i>cobrar caro</i>)
clavija	cravelha, cavilha (<i>música</i>)	ficha, pino (<i>electricidad</i>)	cavilha
clavo	prego	cravo (<i>punta</i>)	cravinho (<i>especia</i>)
cobijar			
cobrar	receber (<i>salario</i>)	cobrar (<i>un importe</i>)	apanhar, levar (<i>pegar</i>); levantar (<i>cheque</i>)
cocer	cozer	assar (<i>calor</i>)	tramar
coche	carro	carruagem (<i>tren</i>)	
cocina	cozinha (<i>estancia</i>)	fogões	
cocinar	cozinhar	tramar	
coco	coco	papão (<i>personaje</i>)	coqueiro (<i>árbol</i>); cachola (<i>cabeza</i>)
coger	pegar (<i>asir</i>)	apanhar (<i>tomar, recibir, capturar, sorprender</i>)	agarrar (<i>con fuerza</i>); colher (<i>recolectar</i>)
cohete	foguete (<i>espacial</i>)	foguetão	
coincidir	coincidir	encontrar-se	
colector	colector	cano de esgoto	
colegio	escola	ordem (<i>abogados</i>)	
colgado	pendurado	pousado (<i>telefono</i>)	pendente (<i>asunto</i>); pedrado, gonzado (<i>droga</i>)
colgante	pingente (<i>complemento</i>)	suspense (<i>puente</i>)	
colmillo	canino	presa (<i>elefante, jabalí</i>)	
combinación	combinação	ligação (<i>transportes</i>)	
comedor	sala de jantar	refeitório, cantina	
comer	comer	almoçar	
cometa	cometa	papagaio (<i>de papel</i>)	
comida	comida	almoço	refeição
compresa	compressa	penso higiénico	
concurrir	concorrer	candidatar-se (<i>empleo</i>)	
conductor	condutor	motorista (<i>profesional</i>)	
conectar	ligar (<i>aparato, máquina, informática</i>)	conectar	
conque	então, portanto	que	
conserje	contínuo (<i>establecimiento público</i>)	porteiro (<i>edificio</i>)	
consonante	consoante	consonante (<i>armonioso</i>)	
contenido	conteúdo, teor	contido	
contorno	contorno	*contornos: arredores	
convalidar	validar	dar equivalência (<i>estudios</i>)	
convenir	convir	combinar	
conversación	conversa	conversação	
convite	banquete	convite (<i>invitación</i>)	
convocar	convocar	anunciar (<i>concurso</i>)	
convocatoria	convocatória	convocação	chamada (<i>examen, concurso</i>);

			época (<i>de exámenes</i>)
coño	cona	fogo, bolas, porra	
copa	taça, cálice	copo (<i>bebida</i>)	copa (<i>árbol, sujetador</i>)
corchete	colchete (<i>vestuario</i>)	parêntese reto (<i>señal gráfica</i>)	
corcho	cortiça	rolha (<i>tapón</i>)	
cordón	cordão	atacador (<i>calzado</i>)	
corral	curral	teatro ao ar livre	
correa	correia, tira	trela (<i>animal</i>)	pulseira, bracelete (<i>reloj</i>)
correccional	correccional	casa de correção, reformatório	
cortado	cortado	pingado (<i>café</i>)	tímido
cortafuego	corta-fogo (<i>camino</i>)	guarda-fogo (<i>edificio</i>)	firewall (<i>informática</i>)
corte	corte	vergonha, embaraço	
corteza	casca (<i>árbol, fruta</i>)	côdea (<i>pan</i>)	crosta (<i>terrestre</i>); córtex (<i>anatomía</i>)
corto	curto	limitado	curta-metragem
crecer	crescer	encher (<i>rio, marea</i>)	ganhar força
cremallera	fecho	cremalheira (<i>mecánica</i>)	
cría	criação	cria, filhote	
crianza	criação	educação	envelhecimento (<i>vino</i>)
cribar	peneirar, crivar	selecionar	
criminal	criminal (<i>adjetivo</i>)	criminoso (<i>sustantivo</i>)	
crystal	vidro	crystal (<i>copa</i>)	
cruce	cruzamento (<i>estrada, biología</i>)	passadeira (<i>de peatones</i>)	interferência, linha cruzada
crudo	cru	crude (petróleo)	rigoroso (<i>clima</i>)
cruz	cruz	coroa (<i>moneda</i>)	
cruzar	atravessar	cruzar	trocar; cortar
cuadrar	convir	condizer	bater continência (<i>militar</i>)
cuadrilátero	quadrilátero (<i>geometría</i>)	ringue (<i>deporte</i>)	
cuajar	coalhar (<i>leche</i>)	coagular (<i>sangre</i>)	solidificar (<i>nieve</i>); dar certo, ser aceite
cuarta	quarta	palmo	
cubierta	cobertura	capa (<i>libro, disco</i>)	piso (<i>neumático</i>); convés (<i>barco</i>)
cubierto	talher	coberto	preenchido
cubo	cubo	balde	caixote (<i>do lixo</i>)
cuello	pescoço	colo (<i>útero</i>)	gola (<i>ropa</i>); colarinho (<i>camisa</i>); gargalo (<i>botella</i>)
cuenca	bacia, vale	órbita (<i>ojos</i>)	
culebrón	telenovela	novelão (<i>muy sentimental</i>)	
culo	rabo, traseiro	cu, ânus	resto; fundo (<i>vaso</i>)
cumbre	cume, cimo	cimeira	
cuna	berço	família	
cundir	render	propagar-se, espalhar-se	
cuña	cunha, calço	arrastadeira (<i>hospital</i>)	anúncio comercial
cupo	quota	contingente (<i>militar</i>)	
cura	cura, curativo	padre	
curiosear	bisbilhotar (<i>fisgar</i>)	olhar, ver	
curioso	curioso	limpo, asseado	
cursar	estudar, cursar	transitar (<i>documento</i>),	expedir, enviar

		<i>pedido</i>)	
curso	curso	ano letivo	
curtir	curtir	calejar, curtir (<i>asumir la adversidad</i>)	
cúspide	cume, pico	cúspide, auge	
cutre	reles (<i>de mala calidad</i>)	forreta, sovina (<i>persona</i>)	
damnificado	vítima	danificado, estragado	
danzar	dançar, bailar	andar de um lado para o outro	
deber	dever	trabalhos de casa, deveres	
debilidad	debilidade, fraqueza	predileção, fraco	fome
decantar	decantar	inclinar-se	
decimonónico	oitocentista, do século XIX	antiquado, fora de moda	
decorado	decoração (<i>teatro</i>)	cenário	
defender	defender	desenrascar-se	
dejadez	deleixo	preguiça	
delatar	delatar (<i>persona</i>)	denunciar, revelar (<i>algo oculto</i>)	
delfin	golfinho (<i>animal</i>)	delfim	
delgado	magro	delgado, fino (<i>espesor</i>)	
demanda	demanda, petição	procura	solicitação (<i>empleo</i>)
demarcación	demarcação, delimitação	circunscrição (<i>división territorial</i>)	posição (<i>deporte</i>)
demás	os outros	demais	
denigrar	denegrir (<i>reputación, buena fama</i>)	insultar	
departamento	departamento (universidad)	seção	
dependiente	dependente	empregado	
deposición	deposição (<i>destitución</i>)	depoimento (<i>derecho</i>)	defecação
derivación	dedução	derivação	ramal (<i>carretera</i>)
derrame	derramamento	derrame (<i>medicina</i>)	
derrochar	esbanjar, dissipar (<i>dinero</i>)	irradiar	
derrumbar	derrubar	demolir (<i>construcción</i>)	desmoronar-se (<i>construcción</i>), desabar (<i>teto</i>); ficar arrasado, estar em baixo (<i>persona</i>)
desagüe	escoadouro	esgoto	ralo (<i>bañera, lavabo</i>)
desahuciar	despejar (<i>inquilino</i>)	desenganar (<i>enfermo</i>)	desesperançar, desanimar
desangelado	desenxabido (<i>sin gracia</i>)	desamparado, pouco aconchegante (<i>lugar</i>)	
desarrollar	desenvolver	desenrolar-se (<i>transcurrir</i>)	
desatar	desatar	desencadear	
desatento	desatento (<i>distráido</i>)	desatencioso (<i>descortés</i>)	
desbordar	transbordar (<i>líquido</i>)	ultrapasar, superar	
descalificación	desqualificação, desclassificação (<i>competición</i>)	descrédito (<i>reputación</i>)	
descanso	descanso	intervalo (<i>espectáculo</i>)	
descarriar	desencaminhar, descarrilar (<i>persona</i>)	extraviar (<i>oveja</i>)	
descender	descer	descender (<i>provenir de</i>)	
descentrar	descentrar	desconcentrar (<i>atención</i>)	

descolgar	despendurar	levantar, atender (<i>teléfono</i>)	descer, baixar
descolocar	desarrumar	desconcertar	
descomponer	decompor (<i>materia</i>)	descompor, desordenar	transtornar, alterar-se (<i>persona</i>)
descomposición	decomposição	diarreia	
desconocido	desconhecido	irreconhecível	
descubierto	descoberto	limpo, sem nuvens	
descubrimiento	descobrimento (<i>hallazgo</i>)	descoberta (<i>científico, técnico</i>)	
descubrir	descobrir	tirar o chapéu	
desde	desde	de (<i>lugar</i>)	
desechar	rejeitar	deitar fora	
desembolso	desembolso (<i>entrega de dinero</i>)	dispêndio, despesa (<i>gasto</i>)	
desempolvar	tirar/limpar o pó	reavivar, trazer à memória	voltar a usar
desencajar	desencaixar	desfigurar (<i>cara</i>)	
desenfundar	tirar	desembainhar (<i>arma</i>)	
desenganchar	desenganchar	largar/deixar (<i>droga</i>)	
desentonar	destoar, não combinar	desafinar (<i>música</i>)	
desenvolver	desembrulhar (<i>regalo, paquetè</i>)	desenvolver (<i>desarrollar</i>)	desenrascar
desfasar	desfasar	desatualizar	
desgana	desânimo	inapetência	
desigual	desigual	irregular (<i>terreno</i>)	
desmejorar	piorar (<i>salud</i>)	desluzir	
desmoronar	desmoronar, desabar, ruir	perder o ânimo (<i>persona</i>)	
desnudar	despir, desnudar	abrir-se	
desorden	desordem	distúrbios	
despacho	gabinete, escritório	despacho (<i>comunicación</i>)	venda
despacio	devagar	calma (<i>interjección</i>)	
despedir	despedir	despedir, demitir-se	
despegar	despegar, descolar	descolar (<i>avión</i>)	
despellejar	esfolar (piel)	falar mal, difamar	
despertar	acordar, despertar	abrir, despertar (<i>apetito</i>)	
desplazar	deslocar	substituir (<i>cargo, función</i>)	
desplegar	desdobrar	desfraldar (<i>bandera, vela</i>)	
desprender	desprender	depreender-se, deduzir-se	soltar (<i>olor</i>)
desquiciar	desengonçar (<i>puerta, ventana</i>)	pôr fora de si, transtornar-(se)	
desquitar	compensar	vingar-se	
desquite	compensação	vingança, desforra	
destemplado	maldisposto, indisposto (<i>persona</i>)	desafinado (<i>música</i>)	
destinar	destinar	destacar (<i>empleo, puesto</i>)	
destrozar	destroçar	estragar	
destrozo	destroço, destruição	estrago	
detalle	detalhe, pormenor	amabilidade, gentileza	
devaneo	devaneio (<i>delirio</i>)	namorico	distração
devolver	devolver	retribuir (<i>favor, visita</i>)	vomitare
dicho	dito	ditado, dito (<i>frase popular</i>)	
dichoso	ditoso, feliz	maldito	

dictar	ditar	promulgar (<i>decreto, ley</i>)	proferir (<i>sentencia</i>)
diestro	destro	matador	
difuminar	esfumar (<i>trazo, línea</i>)	esbater (<i>claridad, intensidad</i>)	
diplomático	diplomata (<i>sustantivo</i>)	diplomático (<i>adjetivo</i>)	
diputación	deputação	junta do distrito (<i>junta provincial</i>)	
dirigir	dirigir	orientar (<i>tesis</i>)	realizar (<i>cine</i>), encenar (<i>teatro</i>); reger (<i>orquesta</i>)
discurrir	discorrer (<i>reflexionar</i>)	correr, fluir (<i>líquido</i>)	decorrer (<i>tiempo</i>): andar, caminhar
discusión	discussão (<i>debate</i>)	briga (<i>pelea</i>)	
disgustar	magoar (<i>entristecer</i>)	aborrecer, desgostar (<i>enfadar</i>)	
dispensar	dispensar	desculpar	
distinguido	distinto	prezado (<i>carta</i>)	
doblar	dobrar	virar (<i>dirección</i>)	
documental	documentário (<i>sustantivo</i>)	documental (<i>adjetivo</i>)	
don	senhor (<i>tratamiento</i>)	dom (<i>título honorífico</i>)	
doncella	donzela (<i>virgen</i>)	empregada, criada	
dormir	dormir	adormecer	
dormitorio	quarto	dormitório, camarata (<i>asilo, hospital</i>)	
dorso	dorso (<i>anatomía</i>)	verso	
ducha	duche	chuveiro	
duchar	tomar um duche/banho	dar um duche/banho	
duelo	duelo (<i>combate</i>)	pesar, condolência	luto
dureza	dureza	calosidade	
ecologista	ecologista (<i>especialista</i>)	ambientalista (<i>defensor</i>)	
editorial	editora (<i>empresa</i>)	editorial	
educación	educação	ensino (<i>enseñanza</i>)	
efectivo	efetivo, real	eficaz	em dinheiro
efecto	efeito	impressão	
elección	eleição	escolha	
eludir	eludir, evitar	recusar (<i>responsabilidad</i>)	fugir (<i>esquivar</i>)
embalar	empacotar, embalar, encaixotar	deixar-se levar	
embarazo	gravidez	embaraço	
embarcar	embarcar	meter-se, envolver	
embarullar	baralhar	confundir (<i>persona</i>)	
emborronar	borrar, borrar (<i>papel</i>)	rabiscar, gatafunhar (<i>garabatos</i>)	
embrujo	feitiço	fascínio, atração	
embutir	embutir, encaixar, enfiar	ensacar (<i>embutido</i>)	
eminencia	eminencia (<i>tratamiento</i>)	gênio (<i>persona</i>)	
emotivo	emotivo	emocionante (<i>palabras, situación</i>)	
empalmar	juntar, unir	fazer ligação (<i>transporte</i>)	
empanada	empada (<i>comida</i>)	confusão	
empañar	embaciar (<i>vidrio</i>)	vidrar (<i>ojos</i>)	manchar
empapar	absorver	encharcar-se	empapar, embeber (<i>cocina</i>)
empapelar	fornar, revestir (<i>pared</i>)	procesar (<i>persona</i>)	

empaquetar	empacotar	punir	impingir (<i>endosar</i>)
emparejar	emparelhar	juntar (<i>matrimonio</i>)	
empastar	chumbar	empastar (<i>cuadro</i>)	
emplazamiento	localização	emprazamento, adiamento (<i>judicial</i>)	
emplazar	citar	colocar (<i>situar</i>)	
empleado	empregado	empregado, funcionário	
empollar	chocar, incubar	marrar, empinar (<i>estudiar</i>)	
empotrar	embutir (<i>armario</i>)	chocar contra, esbarrar	
empuje	impulso	ânimo, energia	
empujón	empurrão	adianto	
encajar	encaixar	aceitar	sofrer (<i>goles</i>)
encaje	encaixe	renda (<i>tejido</i>)	
encajonar	encaixotar	enfiar (<i>sitio estrecho</i>)	
encantar	encantar	adorar	
encapricharse	apaixonar-se	ficar obcecado por	
encarar	encarar (<i>dificultad, problema</i>)	pôr frente a frente	
encarecer	encarecer	implorar, suplicar (<i>pedir con empeño</i>)	
encargar	encarregar, confiar	encomendar (<i>artículo</i>)	mandar fazer
encarnar	encarnar	representar (<i>personaje</i>)	
encasquetar	impingir	enfiar, pôr (<i>sombrero</i>)	encasquetar (<i>idea</i>)
encasquillarse	encravar (<i>arma</i>)	atrapalhar-se (<i>persona</i>)	
encauzar	canalizar (<i>agua</i>)	encaminar (<i>conversación, tema</i>)	
enchufar	ligar	meter uma cunha (<i>coloquial</i>)	
enchufe	tomada (<i>toma de corriente</i>)	ficha (<i>enchufe</i>)	cunha (<i>coloquial</i>)
encierro	encerro	concentração (<i>protesta</i>)	largada (<i>taurromaquia</i>)
encomendar	incumbir, encarregar	confiar (<i>cuidado, responsabilidad</i>)	encomendar-se
encorsetar	espartilhar	submeter	
encuadrar	enquadrar	emoldurar	
encuesta	inquérito, questionário	sondagem	
encumbrar	encumear	enaltecer	
endeble	débil	inconsistente (<i>argumento</i>)	
endiosar	endeusar	envaidecer-se	
endosar	impingir (<i>coloquial</i>)	endossar (<i>cheque, letra</i>)	
endulzar	adoçar	suavizar (<i>figurado</i>)	
enemistar	inimizar	desentender-se	
enésimo	enésimo	centésimo	
enfangar	enlamear-se	sujar-se	
enfermería	enfermaria (<i>lugar</i>)	enfermagem (<i>disciplina</i>)	
enfoque	focagem	abordagem (<i>asunto, cuestión</i>)	
enfrentar	enfrentar, defrontar (<i>personas</i>)	confrontar (<i>cosas</i>)	
enfrente	em frente	contra	
enfriamiento	arrefecimento	constipação	
enfriar	arrefecer, esfriar	constipar-se, resfriar-se	
enfundar	guardar (<i>en funda</i>)	embainhar (<i>espada</i>)	meter no coldre (<i>pistola</i>)
engendrar	engendrar	gerar-se	
engrosar	engrossar	aumentar	

enjabonar	ensaboar	dar graxa, engraxar (<i>adular</i>)	
enjuagar	enxaguar	bochechar	
enjuague	enxaguadela	bochecho	
enjugar	enxugar	liquidar (<i>deuda</i>)	
enlace	ligação (<i>metro, tren</i>)	mediador, intermediário	casamento, enlace; link (<i>informática</i>); representante sindical
enlazar	unir, ligar	ter ligação (<i>transportes</i>)	concatenar (<i>ideas</i>)
enmarcar	emoldurar	enquadrar (<i>contexto, tiempo</i>)	
enrarecer	rarefazer (<i>aire</i>)	contaminar (<i>aire que se respira</i>)	escasear, rarear
enredar	enredar	embaraçar (<i>pelo</i>)	fazer travessuras
enrevesado	complicado	sinuoso (<i>camino</i>)	
ensanchar	alargar, ampliar	envaidecer-se, ficar orgulhoso	
ensanche	alargamento	bairros novos, zona com novas edificações	
ensartar	ensartar (<i>cuentas</i>)	espetar (<i>cuervo</i>)	
ensayar	ensaiar (<i>espectáculo</i>)	experimentar, testar	
ensayo	ensaio	experiência, teste	
enseñanza	ensino	ensinamento, lição	
enseñar	ensinar, lecionar	mostrar	
enseres	utensílios, apetrechos	móveis	
entablar	entabular (<i>conversa</i>)	entabuar, assoalhar (<i>suelo</i>)	
entender	entender	ser gai/homossexual	
entero	inteiro	íntegro (<i>persona</i>)	
entornar	entreabrir, encostar (<i>puerta, ventana</i>)	semicerrar (<i>ojos</i>)	
entrada	entrada	bilhete	
entramado	armação	rede	
entrar	entrar	ficar com fome, frio, calor	
entrega	entrega	fascículo	
entremés	acepipe (<i>comida</i>)	entremez (<i>teatro</i>)	
entretela	entretela	entranhas	
envalentonar	encorajar	armar-se	
envase	embalagem	recipiente	
envolver	embrulhar	envolver	envolver-se
enzarzar	ensilvar	enredar-se	
equipo	equipa (<i>personas</i>)	equipamento (<i>objetos</i>)	aparelhagem (<i>música</i>)
equivocación	engano, equívoco (<i>error</i>)	mal-entendido	
erigir	erigir	tornar-se	
errar	errar, falhar	enganar-se	
escabechina	destroço, ruína	razia (examen)	
escabullirse	escapulir-se	escorregar (<i>entre las manos</i>)	
escalafón	hierarquia	lista	
escalar	escalar	ascender	
escalera	escada	escadote, escada (<i>de mano</i>)	sequência (<i>naipes</i>)
escamar	escamar (<i>pescado</i>)	fazer desconfiar	

escarabajo	escaravelho	carocha (<i>coche</i>)	
escarapela	roseta (<i>cinta</i>)	escarapela (<i>riña</i>)	
escarbar	esgaravatar, escarvar (<i>tierra</i>)	palitar (<i>dientes</i>)	escarafunchar
escarceos	divagações	aventura amorosa	escarcéu
escarchar	gear	cristalizar (<i>fruta</i>)	
escayola	gesso (<i>medicina</i>)	escaiola	
escena	cena	palco (<i>escenario</i>)	
escenario	palco, cena	cenário (<i>figurado</i>)	
esclavitud	escravidão, escravatura	esclavagismo (<i>sistema</i>)	
escolar	escolar	estudante, aluno	
escote	decote (<i>ropa</i>)	quota, parte	
escritorio	secretária	ambiente de trabalho, desktop (<i>informática</i>)	
escritura	escrita	escritura (<i>derecho, religión</i>)	
escuadra	esquadro	esquadra (<i>militar</i>)	
escueto	simples (<i>lenguaje</i>)	conciso, breve	
escupitajo	cuspo	escarro (<i>flema</i>)	
escurrir	escorrer, escoar (<i>liquido</i>)	enxugar (<i>ropa</i>)	escapulir-se; escorregar
esfera	esfera	mostrador (<i>reloj</i>)	
esfumarse	esfumar-se, desvanecer-se	escapulir-se (<i>persona</i>)	esfumar, esbater (<i>pintura</i>)
esmaltar	esmaltar	vitrificar (<i>porcelana</i>)	
espabilar	espevitir	despachar-se, aviar-se	
espaciar	espaçar	estender-se (discurso)	
especialista	especialista	duplo (cine)	
espejo	espelho	exemplo, modelo	
esperar	esperar	estar/ ficar à espera/esperar	
espetar	espetar (<i>carne</i>)	dizer bruscamente	
espina	espinho (<i>planta</i>)	espinha (<i>pez, pescado</i>)	
espinilla	borbulha, espinha (<i>piel</i>)	canela (<i>anatomía</i>)	
espolón	esporão (<i>aves</i>)	paredão (<i>malecón</i>)	frieria
esquina	esquina (<i>callè</i>)	canto (<i>mesa</i>)	
estacionamiento	estacionamento	parque de estacionamento	
estampa	estampa, gravura	aspeto (<i>figurado</i>)	
estancar	estancar, estagnar	suspender-se	
estancia	estadia, estada	divisão, aposento	estância, estrofe (<i>literatura</i>)
estándar	standard	padrão	
estelar	estelar	nobre (<i>horario</i>)	excepcional (<i>figurado</i>)
estéril	estéril	esterilizado	assético
estilizar	estilizar	emagrecer	fazer mais magro
estimar	estimar, apreciar	calcular, avaliar	julgar, achar
estrechar	estretar (<i>objeto, lugar</i>)	apertar	
estrechez	estreiteza	escassez, penúria	limitado (<i>persona</i>)
estrellar	estrelar (<i>cielo, huevos</i>)	estilhaçar	chocar (<i>vehículo</i>)
estribillo	refrão	bordão (<i>muletilla</i>)	
estropajoso	áspero (<i>lengua, pelo</i>)	esfarrapado, andrajoso	
estrujar	espremer	apertar	amarrotar (<i>papel</i>)
estudio	estudo	estúdio, atelier (<i>taller</i>)	estúdio (<i>casa</i>)
estupendo	estupendo	ótimo, muito bom/bem	
examinar	examinar	ter/ fazer un exame	
excusa	escusa	desculpa, pretexto*descupla esfarrapada	

excusado	desculpado, escusado	sanita	
expandir	expandir	espalhar-se	
expectación	expectativa (<i>esperanza</i>)	curiosidade, interesse	
expedición	expedição (<i>remesa</i>), excursão	emissão (<i>documento</i>)	
expediente	processo	dossier (<i>informe</i>)	expediente, recurso * habilitações literárias (<i>académico</i>)
expedir	expedir, remeter (<i>carta</i> , <i>paquete</i>)	emitir (<i>documento</i>)	
explicar	explicar	fazer-se entender	
explotar	explorar (<i>terra, mina, pessoas</i>)	explodir, estourar (<i>bomba</i>)	
exprimir	espremer (<i>fruta</i>)	explorar, sugar (<i>persona</i>)	
exquisito	requintado	delicioso (<i>comida</i>)	encantador (<i>lugar</i>)
éxtasis	êxtase	ecstasy (<i>droga</i>)	
extender	estender	espalhar, difundir	passar (<i>cheque</i>)
extra	extra	subsídio (<i>paga</i>)	figurante; bónus, prémio
extracción	extração (<i>diente, matemáticas</i>)	colheita (<i>sangre</i>)	condição (<i>social</i>)
extraño	estranho (<i>no conocido</i>)	esquisito, estranho (<i>raro</i>)	
extraviar	extraviar (<i>cosa</i>)	desencaminhar-se (<i>persona</i>)	
extremar	levar ao extremo, intensificar (<i>medidas de seguridad</i>)	esmerar-se	
fabricación	fabrico	fabricação (<i>producción</i>)	
facción	fação	feições (<i>rostro</i>)	
facha	fascista	aspeto	
fácil	fácil	provável	
factoría	fábrica	feitoria (<i>Historia</i>)	
facturar	faturar	fazer o check-in	expedir (<i>encomenda, mercadería</i>)
faena	tarefa, lida	rasteira	lide (tauromaquia)
fajo	feixe, molho	maço (<i>dinero</i>)	
falda	saia	sopé, aba (<i>montaña</i>)	
fallar	falhar	sentenciar (<i>Derecho</i>)	decidir (<i>concurso</i>); cortar, trunfar (<i>naipes</i>)
fallo	erro, falha	Sentença (<i>Derecho</i>)	decisão (<i>concurso</i>)
farol	lampião, lanterna	bazófia, armanço (<i>jerga</i>)	bluff (<i>cartas</i>); farol (<i>tauromaquia</i>)
fastidio	chatice, aborrecimento	pena, desgosto (<i>contratiempo</i>)	fastio, tédio
fatal	péssimo, horrível (<i>malo</i>)	fatal (<i>inevitable, mortal</i>)	
fatiga	fadiga	chiadeira, pieira (<i>respiración</i>)	trabalhos, aflições
felicitar	dar os parabéns, felicitar	desejar, dar (<i>fiestas</i>)	
feligrés	paroquiano	freguês, cliente (<i>coloquial</i>)	
feo	feio	desfeita, desgosto (<i>coloquial</i>)	*Ser más feo que Picio. <i>Ser feio como um bode.</i>
ferry	ferryboat	cacilheiro	
festejar	festejar	namorar	
festivo	festivo	feriado (<i>día</i>)	

fiambre	carnes frias	cadáver	
fichero	ficheiro	ficheiro, arquivo (Informática)	
filмотeca	cinemateca	filмотeca	
filtración	filtração, filtragem	fuga, divulgação indevida (<i>informação</i>)	
filtrar	filtrar	divulgar	
finca	prédio (<i>ciudad</i>)	quinta (<i>campo</i>)	
firme	firme	pavimento, calçada	*Firmes! Sentido!
fiscal	fiscal (<i>adjetivo</i>)	procurador (<i>sustantivo</i>)	
flamenco	flamengo (<i>nacionalidad, idioma</i>)	flamingo (<i>animal</i>)	flamenco (<i>baile</i>)
flechazo	frechada	amor à primeira vista	
flema	expetoração	pachorra, lentidão	
flemático	fleumático	pachorrento, paciente	
flotar	flutuar	boiar, flutuar (<i>persona</i>)	pairar (<i>sensación</i>)
fluido	fluido	fluente	corrente (<i>electricidad</i>)
foca	foca	baleia (<i>persona</i>)	
fondo	fundo	profundidade	*fundos
forense	forense	médico-legista	legal (medicina)
formalizar	formalizar	tornar-se mais sério	
fórmula	fórmula (<i>matemática, química</i>)	solução	receita
forrar	forrar	encher-se (<i>dinero</i>)	
francés	francês	broche (<i>felación</i>)	
franquear	franquear (<i>entrada</i>)	franquiar (<i>correspondencia</i>)	abrir-se
fregado	limpeza, lavagem	sarilho (<i>problema</i>)	
fregar	lavar (<i>platos</i>)	limpar (<i>suelo</i>)	esfregar (<i>frotar</i>)
frente	testa, fronte (<i>anatomía</i>)	frente	
fresa	morango (<i>fruta</i>)	morangueiro (<i>planta</i>)	fresa (<i>herramienta</i>); broca (<i>dentista</i>)
fresco	fresco	desavergonhado, descarado	
frutero	fruteiro	fruteira (<i>recipiente</i>)	
fuego	fogo	lume (<i>cigarro, cocina</i>)	bico, boca (<i>fogón</i>)
fuelle	fonte, chafariz	fonte (<i>manantial</i>)	fonte; travessa (<i>recipiente</i>)
función	função	sessão, representação	
funda	bolsa (<i>objetos</i>)	capa (<i>edredón, disco</i>)	fronha (<i>almohada</i>); estojo (<i>óculos</i>); bainha (<i>espada</i>); coroa (<i>dente</i>)
fusilar	fuzilar	plagiar (<i>obra, idea</i>)	
ganadería	criação de gado	gado	
ganso	ganso	trapalhão (<i>insulto</i>)	
garito	garito	antro	
gatear	gatinhar	trepar	
gato	gato	macaco (<i>herramienta</i>)	
gemelo	gémeo	botão de punho (<i>vestuario</i>)	
general	geral (<i>adjetivo</i>)	general (<i>militar</i>)	
género	género	tecido	mercadoria
génesis	gênese	Génesis (<i>Biblia</i>)	
gente	gente	peessoas	

gestionar	gerir (<i>institución, recursos</i>)	diligenciar (<i>medidas, iniciativas</i>)	
gesto	gesto, aceno	careta (<i>mueca</i>)	
girar	girar, virar	enviar (<i>correo</i>)	emitir, passar (<i>cheque</i>)
giro	volta, giro	viragem (<i>dirección</i>)	transferência (<i>dinero</i>); expressão (<i>Lingüística</i>)
gloria	glória	gosto	
glorieta	rotunda	caramanchão (<i>jardín</i>)	
governar	governar	conducir, dirigir (<i>vehículo</i>)	guiar, orientar (<i>persona</i>)
golfo	golfo	vadio	
goma	goma (<i>sustancia</i>)	borracha (<i>de borrar</i>)	elástico (<i>cabello</i>); preservativo
gordo	gordo	grosso (<i>sal</i>)	grave (<i>problema</i>)
gorila	gorila	guarda-costas	
gota	gota, pinga	gota (<i>medicina</i>)	
gotear	gotejar, pingar	pingar, chuveirar	
gracia	graça, encanto	graça, piada	
grado	grau	grado, vontade	classe
gráfico	gráfico	ilustrativo (<i>adjetivo</i>)	
gran	grande	grão (<i>poco usado</i>)	
grano	grão	borbulha (<i>piel</i>)	
grasa	gordura	banha (<i>grasa de animal</i>)	lubrificante (<i>mecánica</i>)
grisáceo	acinzentado (<i>color</i>)	grisalho (<i>pelo</i>)	
grúa	grua, guindaste	reboque (<i>vehículo</i>)	
guapo	bonito, giro	porreiro, fixe	lindo, bonito (<i>cariñoso</i>)
guarrada	sacanice	porcaria	
guía	guia	lista (<i>telefónica</i>)	
guion	guião	hífen (<i>signo gráfico</i>)	
habano	havanês (<i>gentilicio</i>)	havano (<i>puro</i>)	
habitación	quarto	divisão	
habla	fala	falar, dialeto	
habladuría	boato	más-línguas	
hacienda	finanças	fazenda, quinta	
halagüeño	animador (<i>noticia</i>)	promissor (<i>futuro</i>)	lisonjeiro (<i>comentario</i>); adulador (<i>persona</i>)
hamaca	rede	espreguicadeira (<i>tumbona</i>)	
haz	feixe (<i>luz</i>)	feixe, molho (<i>leña, hierba</i>)	face (<i>superficie</i>)
hecho	facto (<i>sustantivo</i>)	feito (<i>participio</i>)	passado (<i>comida</i>); maduro (<i>fruta</i>)
hechura	feitio	confeção (<i>ropa</i>)	compleição (<i>cuerpo</i>)
helado	gelado	atónito, estupefacto	
herida	ferida	ferimentos (<i>graves e leves</i>)	
hez	fezes	borra	
hierba	erva	erva, relva (<i>césped</i>)	
hilo	fio	linha (<i>costura</i>)	cabo (<i>electricidad</i>)
hilvanar	alinhar	esboçar, alinhar	
hincar	fincar	ajoelhar-se	
hincha	adepto, claue	claquista	aversão, antipatia
hinchar	encher, insuflar	inchar-se	exagerar (<i>figurado</i>)
hogar	lar, casa	lareira (<i>fuego</i>)	
hoja	folha	lâmina (<i>metal</i>)	
holgar	escusar (<i>sobrar</i>)	folgar (<i>descansar</i>)	
hombreira	chumaco, ombreira	alça (<i>traje de baño</i> ,	platina (<i>uniforme militar</i>)

		<i>sujetador</i>)	
horquilla	gancho (<i>pelo</i>)	forquilha (<i>berramienta, bicicleta</i>)	
hospicio	orfanato	casa de acolhida (<i>peregrinos</i>)	
hospitalario	hospitaleiro, acolhedor	hospitalar (<i>adjetivo</i>)	
hostia	hóstia (<i>iglesia</i>)	bofetada, lambada	
humo	fumo	arrogância, orgulho	
ilación	inferência, ilação	coesão (<i>texto</i>)	
ilusión	ilusão	esperança (<i>deseo</i>)	alegria
ilustrado	ilustrado	iluminista (<i>Ilustración</i>)	
impartir	ministrar, lecionar (<i>clase</i>)	aplicar (<i>justicia</i>)	
imperdible	imperdível	alfinete-de-ama (<i>vestuario</i>)	
imponer	impor-se	depositar (<i>dinero</i>)	
imposición	imposição	depósito	
imprenta	imprensa (<i>arte, técnica</i>)	gráfica, tipografia	
inadvertido	inadvertido (<i>no avisado</i>)	despercebido	
inapreciable	inestimável	impercetível	
incidencia	incidência	repercussão	
incierto	incerto	falso	
incombustible	incombustível	incansável (<i>persona</i>)	
incomunicar	incomunicar (<i>comunicación</i>)	isolar	
incordio	chatice	chato (<i>persona</i>)	
incorporar	incorporar	juntar, acrescentar, incorporar	levantar
incrementar	incrementar	aumentar (<i>precios, temperatura</i>)	
incubar	incubar (<i>enfermedad</i>)	chocar, incubar (<i>ovíparos</i>)	
incumplimiento	desobediência, inobservância	inadimplemento, não cumprimento (<i>jurídico</i>)	
independizar	emancipar-se	tornar-se independente, independentizar	
indiano	indiano	espanhol que fez fortuna na América e voltou para Espanha	
índice	índice	indicador (<i>dedo</i>)	catálogo (<i>biblioteca</i>); taxa (<i>natalidad, mortalidad</i>)
indio	indiano (<i>Índia</i>)	índio (<i>América</i>)	
indistinto	indistinto	indiferente (<i>sin interés</i>)	
inferir	inferir	infligir (<i>castigo</i>)	
inflar	insuflar	exagerar	empanturrar-se (<i>comida</i>)
informador	informador	jornalista	
informal	informal	irresponsável	
informativo	informativo	noticiário	
informe	relatório	informe (<i>adjetivo</i>)	referências
ingeniar	inventar, engenhar	desenrascar-se	
ingresar	ingressar	dar entrada (<i>hospital</i>)	ser admitido (<i>escuela</i>); depositar (<i>dinero</i>)
inodoro	inodoro	sanita, retrete	
inquietud	inquietação, inquietude	interesses	
insano	insalubre (<i>salud</i>)	insano, demente, louco	
instituto	instituto (<i>belleza</i>)	escola secundária, liceu	
insumiso	insumisso	objeto de consciência	

intentar	tentar	tencionar (<i>planear</i>)	
interés	interesse	juro (<i>bancario</i>)	
intermitente	intermitente	pisca-pisca (<i>vehículo</i>)	
internado	internado (<i>adjetivo</i>)	internato (<i>sustantivo</i>)	
internar	internar, hospitalizar	embrenhar-se	
interrogante	interrogante	pergunta	
intervenir	intervir, participar	operar (<i>medicina</i>)	fiscalizar (<i>cuentas</i>); colocar sob escuta (<i>teléfono</i>); bloquear (<i>cuenta bancaria</i>); apreender (<i>mercancía ilegal</i>)
inversión	investimento	inversão	
invertir	investir	inverter	
investigar	investigar (<i>indagar</i>)	investigar, pesquisar	
jabón	sabão	sabonete (<i>pastilla</i>)	
jaleo	barulheira	confusão	sarilho
jefatura	chefia (<i>cargo</i>)	repartição, direção-geral, sede (<i>organismo oficial</i>)	esquadra (<i>policía</i>)
jefe	chefe	líder, dirigente (<i>partido, organismo</i>)	
jerarca	jerarca, hierarca (<i>iglesia</i>)	dirigente	
jeroglífico	hieróglifo (<i>sustantivo</i>)	hieroglífico (<i>adjetivo</i>)	
jeta	cara	lata (<i>descaro</i>)	
joba	corcunda, corcova (<i>persona</i>)	bossa, giba (<i>animal</i>)	
joven	novo, joven (<i>adjetivo</i>)	joven (<i>juvenil</i>)	
juego	jogo	brincadeira (<i>infantil</i>)	serviço (<i>conjunto</i>)
juez	juiz	fiscal de linha (<i>fútbol</i>)	árbitro (<i>tenis</i>)
jugar	jogar	brincar (<i>infantil</i>)	pôr em risco (jugar-se); pregar (jugársela a alguien)
jugo	sumo	suco (<i>carne, gástrico</i>)	
juicio	juízo	juízo, julgamento	
julio	julho	joule (<i>unidad de energía</i>)	
junta	reunião	junta, junção (<i>objeto, superficie</i>)	assembleia, comissão, conselho
juntar	juntar	reunir	
jura	tomada de posse (<i>presidente, rey</i>)	juramento (<i>ceremonia</i>)	
jurado	júri	jurado (<i>miembro</i>)	juramentado (<i>participio</i>)
juramento	juramento	palavrão, blasfémia	
justo	justo (<i>adjetivo</i>)	justamente, exatamente	*mesmo
la	a (<i>artículo</i>)	lá (<i>nota musical</i>)	
labor	trabalho, labor	lavor (<i>costura, casa</i>)	
lacra	chaga, flagelo (<i>mal</i>)	marca (<i>secuela</i>)	
ladrón	ladrão	ficha tripla	
laguna	lagoa	lacuna (<i>memoria</i>)	
lámpara	candeeiro	lâmpada	nódoa (<i>mancha</i>)
lance	lance	briga (<i>pelea</i>)	
lapa	lapa (<i>molusco</i>)	carraça (<i>parásito</i>)	
largar	largar, soltar	ir-se embora, pirar-se	falar demais, confessar
largo	comprido, longo (<i>adjetivo</i>)	comprimento (<i>sustantivo</i>)	
lástima	pena, lástima, dó (<i>compasión</i>)	pena (<i>pena</i>)	
lata	lata	seca, chatice	
latigazo	chicotada	pontada (<i>dolor</i>)	
lavabo	lavatório (<i>pila</i>)	casa de banho	

lavavajillas	máquina de lavar a loiça	detergente	
lencería	lingerie	loja de lingerie	
lento	lento	brando (<i>fuego</i>)	
leña	lenha	tareia (<i>paliza</i>)	*achas
levantar	levantar	desmontar	
léxico	léxico (<i>sustantivo</i>)	lexical (<i>adjetivo</i>)	
leyenda	lenda	legenda (<i>informativa, subtítulos</i>)	
lidar	lidar	lutar (<i>batallar</i>)	
ligar	ligar (<i>unir, unir metales</i>)	atar, amarrar	engatar *paquerar (<i>relaciones</i>); laquear (<i>medicina</i>)
lío	confusão	sarilho, alhada	caso (<i>amoroso</i>)
liquidar	liquidar	pôr termo, pôr cobro (<i>finalizar</i>)	
listo	esperto	pronto (<i>preparado</i>)	
llama	chama	lama, alpaca (<i>animal</i>)	
llamada	chamada	chamada, telefonema	
llamar	chamar	ligar, telefonar	bater (<i>puerta</i>), tocar à campainha (<i>timbre</i>)
llano	plano, raso (<i>superficie</i>)	simples, singelo (<i>tratamiento</i>)	grave, paroxítono (<i>Lingüística</i>); planície, planura (<i>llanura</i>)
llenar	encher	preencher (<i>formulario</i>)	empanturrar-se (<i>comida</i>)
localidad	localidade	lugar, assento	bilhete (<i>entrada</i>)
lomo	lombo	lombada (<i>libro</i>)	
lote	lote, porção, quinhão (parte)	kit	lote (<i>derecho</i>) *estar na marmelada/darse el lote
lucimiento	brilho, luzimento	exibição	
luna	lua	vidro (<i>vehículo</i>)	espelho
lunar	lunar (<i>luna</i>)	sinal (<i>piel</i>)	*bolinhas (<i>lunares</i>)
macarra	piroso, foleiro	chulo	
macho	macho	mulo (<i>animal</i>)	pál (<i>interjección</i>)
macizo	maciço	brasa (<i>coloquial</i>)	
madre	mãe	madre (<i>iglesia</i>)	borra (<i>vino, vinagre</i>)
madroño	medronho (<i>fruto</i>)	medronheiro (<i>árbol</i>)	
madurez	maturidade (<i>persona</i>)	madureza (<i>fruto</i>)	meia-idade (<i>edad madura</i>)
maestro	maestro	mestre (<i>música</i>)	
magdalena	queque	madalena	
mago	mágico (<i>profesión</i>)	mago, feiticero (<i>hechicero</i>)	especialista (<i>figurado</i>)
mal	mau (<i>adjetivo</i>)	mal (<i>adverbio</i>)	
maldecir	maldizer, amaldiçoar	maldizer (<i>quejarse</i>)	
malgastar	esbanjar	desperdiçar (<i>tiempo, esfuerzo</i>)	
malla	rede	malha (<i>de metal</i>)	fato de ginástica (<i>maillot</i>)
malo	mau	doente	estragado (<i>alimento</i>)
malvivir	viver mal	má vida (<i>sustantivo</i>)	
mama	mama (<i>pecho</i>)	mamã (<i>madre</i>)	
mamada	mamada	broche (<i>felación</i>)	
mamar	mamar	embebedar-se	adquirir (<i>cualidad, hábito en la infancia</i>)
mamarracho	pateta (<i>persona</i>)	mamarracho (<i>cosa</i>)	

mampara	anteparo, biombo	resguardo, (<i>bañera</i>)	
manada	manada	alcateia (<i>lobos</i>)	multidão (<i>personas</i>); matilha (<i>perros</i>)
mancha	nódoa, mancha	mancha (<i>piel, honra</i>)	
mando	comando (<i>militar, aparato</i>)	mando (<i>autoridad</i>)	
manejar	manejar, manobrar, manusear (<i>manos</i>)	manipular (<i>personas</i>)	dominar (<i>lengua, vocabulario</i>); lidar (<i>manejarse</i>)
mango	manga (<i>fruta</i>)	cabo	mangueira (<i>árbol</i>)
mangonear	intrrometer-se	manipular (<i>personas</i>)	
manguito	braçadeira (<i>nadar</i>)	regalo (<i>manos</i>)	
mano	mão	demão, mão (<i>de pintura</i>)	
manejo	molho (<i>llaves, leña</i>)	feixe (<i>paja, hierba, leña</i>)	
manopla	luva	manopla (<i>de hierro</i>)	
manosear	manusear (<i>objeto</i>)	apalpar (<i>personas</i>)	
manta	cobertor, manta	nulidade (<i>personas</i>)	
mantenimiento	manutenção	sustento (<i>alimento</i>)	
mantillo	terriço (<i>humus</i>)	estrume (<i>estiércol</i>)	
manzana	maçã (<i>fruta</i>)	quarteirão	
maña	jeito, manha	astúcia, manha	
mañana	manhã	amanhã	
máquina	máquina	locomotiva (<i>tren</i>)	
mercado	mercado	forte (<i>acentó</i>)	
marco	moldura (<i>cuadro, fotografía</i>)	caixilho (<i>puerta, ventana</i>)	ambiente, cenário; marco (<i>moneda</i>)
marear	enjoar	estar com tonturas, tonto	chatear, incomodar-se
mareo	enjoo (<i>estómago</i>)	tontura (<i>cabeza</i>)	seca
margarita	margarida, malmequer, bem-me quer (<i>flor</i>)	margarita (<i>bebida</i>)	
marginar	marginalizar, discriminar (<i>persona</i>)	pôr de lado (<i>asunto</i>)	
marino	marinho (<i>adjetivo</i>)	marinheiro, marujo	
mariposa	borboleta, mariposa	mariposa (<i>natación</i>)	
mariposear	borboletear	rodopiar (<i>andar alrededor de alguien</i>)	
mariquita	joaninha (<i>insecto</i>)	abichanado, maricas (<i>homosexual</i>)	
marmota	marmota (<i>animal</i>)	dorminhoco (<i>dormilón</i>)	
marquesina	abrigo (<i>parada</i>)	marquise (<i>balcón</i>)	
marrón	castanho (<i>color</i>)	embrulhada, problema	
mascar	mascar	avinzinhar-se	
matador	matador	maçador, horrível	
matiz	matiz, nuance	detalhe	
matizar	matizar (<i>color</i>)	precisar, explicitar (<i>asunto</i>)	
matrimonio	matrimónio	casal	
matrona	parteira (<i>profesión</i>)	matrona	
mayor	maior	mais velho	
maza	marreta	maça (<i>medieval</i>)	
mazazo	marretada	golpe	
mecer	embalar	baloicar-se	
mecha	mecha	madeixa (<i>pelo</i>)	
mechón	madeixa	tufo	

media	meia (<i>adjetivo</i>)	média (<i>promedio</i>)	collants (<i>vestuario</i>)
mediana	mediana	separador central (<i>carreteras</i>)	
mediano	mediano, médio	mediano, medíocre	*de meia-idade
mediar	interceder	mediar (<i>estar en el medio</i>)	
medida	medida	moderação	
medio	meio	médio	
melena	cabeleira, melena	juba (<i>felinos</i>)	
mendruço	côdea (<i>pan</i>)	palerma (<i>persona</i>)	
menor	menor	mais novo	*al por menor <i>a retalho</i>
menudo	miúdo	valente (<i>ponderativo</i>)	
merendar	lanchar, merendar	derrotar	
meridiano	meridiano	absoluto (<i>rotundo, claro</i>)	
meter	meter	encurtar, subir (<i>ropa</i>)	
miga	miolo	migalha (<i>migaja</i>)	migas (<i>culinaria</i>); substância, conteúdo
mirada	olhar	olhadela	
mirador	miradouro, mirante	marquise (<i>balcón con cristales</i>)	belveder (<i>edificio</i>)
mirar	olhar	procurar	ver, examinar; dar para (<i>estar orientado</i>)
mismo	mesmo	próprio, mesmo	
mitad	metade	meio	
mixto	misto	fósforo	
mochuelo	mocho	fardo, frete	
mocoso	ranhoso	fedelho (<i>despectivo</i>)	
mogollón	monte	confusão	bué de (<i>coloquial</i>)
mojar	molhar	arriscar-se, intervir	
molar	molar (<i>sustantivo</i>)	adorar, ser fixe (<i>coloquial</i>)	
molde	molde	forma (<i>cocina</i>)	
moler	moer, triturar	espancar, bater	fatigar, estafar (<i>cansancio</i>); maçar (<i>molestar</i>)
molestar	incomodar, importunar	dar-se ao trabalho	
molestia	incómodo, transtorno	moléstia, mal-estar	
molesto	incomodativo	maçador	
mono	macaco (<i>animal</i>)	fato-macaco (<i>vestuario</i>)	giro (<i>bonito</i>); síndrome de abstinência
montar	montar	organizar	explodir
mora	amora (<i>fruto</i>)	mora (<i>atraso en el pago</i>)	
morbo	encanto (<i>atractivo</i>)	morbo (<i>medicina</i>)	
morral	bornal (<i>animales</i>)	mochila	
morralla	gentalha, chusma, ralé (<i>personas</i>)	entulho (<i>cosas</i>)	
mover	mover, mexer	despachar-se	
movido	movido	tremido (<i>fotografía</i>)	ativo (<i>persona</i>); animado, concurrido (<i>evento</i>)
móvil	móvel, móbil (<i>adjetivo</i>)	telemóvel	móbil (<i>objeto decorativo</i>)
mozo	moço	recruta (<i>militar</i>)	carregador, moço de fretes (<i>estación</i>)
muela	molar	mó (<i>molino</i>)	
muelle	mola	cais, molhe	doca (<i>dársena</i>)
muestra	amostra (<i>producto, mercancía, estadística</i>)	mostra, prova	mostra, exposição

multa	multa	coima (<i>municipal</i>)	
murmurar	murmurar	falar mal	
musitar	murmurar	susurrar	
nabo	nabo	pila (<i>pene</i>)	
nacimiento	nascimento	presépio (belén)	nascente (<i>rió</i>); (de) nascença (<i>de nacimiento</i>)
naipe	carta	*naipes: baralho, cartas	
naranja	laranja (<i>fruta</i>)	cor de laranja	
nata	nata (<i>líquida</i>)	chantilly (<i>montada</i>)	
náusea	náusea	nojo	
navaja	navalha (<i>molusco</i>)	navalha, cavinete	
nave	barco, navio	armazém, nave	
naviero	naval (<i>adjetivo</i>)	armador	
negro	negro, preto (<i>color</i>)	negro	
nervio	nervo	genica, garra	
neumático	pneu (<i>sustantivo</i>)	pneumático (<i>adjetivo</i>)	
neurálgico	nevralgíco	importante, principal	
nevera	frigorífico	geleira (<i>playa</i>)	
níspero	néspera (<i>fruta</i>)	nespereira (<i>árbol</i>)	
nómina	ordenado, vencimento	recibo de vencimento (<i>documento</i>)	lista, relação
nórdico	nórdico (<i>adjetivo</i>)	edredão	
noria	nora	roda-gigante (<i>atracción</i>)	
nota	nota	bilhete, recado	
notable	notável	Bom (<i>cualificación</i>)	
noticia	notícia	conhecimento	
novatada	praxe académica	erro de principiante	
novato	caloiro (<i>universidad</i>)	novato	
novela	romance	novela (<i>corta</i>)	telenovela, novela
noviazgo	namoro	noivado (<i>compromiso</i>)	
novio	namorado (<i>antes de casarse</i>)	Noivo (<i>para casarse o recién casados</i>)	
nubarrón	nuvem grande	problemas, dificuldades	
nube	nuvem	névoa (<i>ojo</i>)	
nublarse	nublarse, encobrir (<i>cielo</i>)	turvar (<i>vista</i>)	
nudo	nó	clímax (<i>novela, drama</i>)	
nuez	noz (<i>fruto seco</i>)	maça de adão (<i>anatomía</i>)	
número	número	cena, escândalo	
ñoñería	pieguice, lamechice (<i>insulso</i>)	parvoíce (<i>estupidez</i>)	
obcecar	obcecar, cegar	obstinar-se, teimar	
objetivo	objetivo	objetiva (<i>cámara</i>)	
obrar	agir, atuar	fazer (<i>milagres</i>)	encontrar-se
observación	observação	observância (<i>ley</i>)	objeção, reparo
observar	observar	cumprir, respeitar (<i>norma, ley</i>)	
obsesionar	obcecar	tornar-se/ficar obcecado com	
oclusión	oclusão	obstrução (<i>medicina</i>)	
ocurrir	acontecer, ocorrer	lembrar-se, ocorrer	
odioso	odioso, detestável	desagradável	
oferta	oferta (ofrecimiento)	promoção (comercial)	proposta
oficina	escritório	repartição (<i>estatal</i>)	
ofrecer	oferecer	apresentar	
ojo	olho	olho, buraco (<i>aguja</i> ,	

		<i>cerradura</i>	
ola	onda, vaga (<i>mar</i>)	vaga (<i>meteorología</i>)	
optar	optar (<i>decidirse</i>)	aspirar (<i>cargo, premio</i>)	
óptico	ótico (<i>adjetivo</i>)	oculista	
ordenanza	regulamento	ordenança (<i>militar</i>)	auxiliar de escritorio, contínuo
orín	urina	ferrugem	
orla	fotografia de curso	orla (<i>tejido</i>)	
ostentar	ostentar	ocupar (<i>puesto, cargo</i>)	
ostra	ostra	bolas!, caramba!	
oxigenar	oxigenar	arejar, ventilar	
padre	pai	padre (<i>cura</i>)	
pago	pagamento	premio, recompensa	
paisano	conterrâneo	camponês	
paja	palha	punheta (<i>vulgarismo</i>)	
palacio	palácio	palácio, paço	
paladar	palato, céu-da-boca	paladar (<i>gusto</i>)	
paletilla	omoplata (<i>anatomía</i>)	perna	
paliza	tareia, sova	abada, tareia (<i>derrota</i>)	canseira, trabalhadeira (<i>trabajo pesado</i>)
palmarés	palmarés (<i>concurso</i>)	currículo (<i>historial</i>)	
palmera	palmeira	palmier (<i>dulce</i>)	
panda	panda	malta (<i>grupo</i>)	
pantalla	ecrã	abajur (<i>lámpara</i>)	
pantano	pântano (<i>terreno</i>)	açude, represa (<i>embalse</i>)	
papa	batata	papá	
papeleta	bilhete	boletim (<i>votaciones</i>)	problema
paquete	pacote	maço (<i>tabaco</i>)	encomenda (<i>postal</i>)
parada	paragem (BR)	parada (<i>militar</i>)	praça de táxis; defesa (<i>deporte</i>)
parado	desempregado	parado	tímido
parecido	parecido	semelhança	
pared	parede	escarpa (<i>montaña</i>)	
pareja	casal (<i>pareja sentimental</i>)	companheiro (<i>parte de la pareja</i>)	par (<i>baile</i>); par, parelha (<i>animales</i>)
paro	paragem	desemprego	greve (<i>huelga</i>); subsídio de desemprego
participación	participação	cautela (<i>lotería</i>)	
partida	partida	remessa (<i>mercancía</i>)	certidão (<i>documento</i>)
partido	partido	jogo	
partir	partir	repartir, distribuir	*desmanchase a rir
pasador	tranca, fecho	gancho (<i>pelo</i>)	alfinete de gravata; coador
pasaje	passagem	passageiros	
pase	passé	projeção (<i>película</i>)	
pasillo	corredor	passagem	
paso	passo	passagem (<i>lugar</i>)	impulso (<i>teléfono</i>); andar (<i>modo de andar</i>)
pasta	massa (<i>culinaria</i>)	pasta, massa	capa (<i>libro</i>); massa, guita (<i>coloquial</i>)
pastilla	comprimido, pastilha	barra (<i>jabón</i>)	acendalha (<i>de encendido</i>)
pastizal	pastagem	balúrdio	
pata	pata, pé (<i>animal</i>)	perna, pé (<i>objeto, mueble</i>)	
patata	batata	porcaria	

patear	patear	calcorrear (<i>andar mucho</i>)	
patilla	patilha, suíça	haste (<i>gafas</i>)	
patinar	patinar	escorregar (<i>resbalar</i>)	cometer um deslize, uma gafe
patio	pátio	plateia (<i>teatro, ópera</i>)	
patrón	patrão (jefe)	padroeiro (<i>santo</i>)	padrão (<i>modelo</i>)
pectoral	peitoral	pectoral (<i>peces</i>)	
pedal	pedal	bebedeira (<i>coloquial</i>)	
pedido	pedido (<i>petición</i>)	encomenda (<i>mercancía</i>)	
pedo	peido	bebedeira (<i>coloquial</i>)	
pedrusco	pedregulho	diamante grande	
pegajoso	pegajoso	contagioso (<i>pegadizo</i>)	
peinar	pentear	passar a pente fino (<i>rastrear</i>)	
pelar	descascar (<i>alimentos</i>)	rapar (<i>pelo</i>)	depenar (<i>aves</i>)*
pelear	lutar	brigar	
película	filme	película (<i>membrana</i>)	
pelo	cabelo	pelo (<i>corporal, animales</i>)	
pelusa	penugem (<i>fruta, planta, vello</i>)	borboto (<i>tejido</i>)	cotão (<i>suelo, superficies</i>); ciúmes (<i>celos</i>)
penal	penal	criminal	penitenciária
penco	pileca (<i>caballo</i>)	grosseiro (<i>ordinario</i>)	
pendiente	pendente	brinco (<i>complemento</i>)	ladeira, encosta, declive
pendón	pendão (<i>estandarte</i>)	debochado (<i>vida desordenada</i>)	
peña	penha, pena	malta, grupo	associação, sociedade, clube
peón	trabalhador não especializado	peão (<i>ajedrez</i>)	pião (<i>juego</i>)
pepita	pevide (<i>fruta</i>)	pepita (<i>oro</i>)	
percha	cruzeta	cabide (<i>perchero</i>)	figura, corpo (<i>figurado</i>)
percibir	perceber	receber	
perdigón	chumbo	perdigoto (<i>ave</i>)	
perdón	perdão	desculpe, perdão!	
perdonar	perdoar	desculpar	
perfil	perfil	contorno, silhueta	
perfilear	perfilear, esboçar	contornar, delinear	retocar, rematar
perforar	perfurar	furar (<i>oreja</i>)	
periódico	jornal	periódico (<i>adjetivo</i>)	
permiso	autorização, permissão, licença	licença (<i>para faltar al trabajo</i>)	livrete (<i>de circulación</i>); autorização (<i>de residencia</i>)
pero	mas, porém	senão, objeção	
perra	cadela	birra (<i>rabieta</i>)	mania
pertenencia	pertença	pertences, haveres	
pertinaz	pertinaz, teimoso	persistente, prolongado (<i>sequía, frío</i>)	
pesa	balança (<i>gimnasia</i>)	peso (<i>pieza</i>)	
pesadez	peso	chatice, maçada (<i>molestia</i>)	
pesado	pesado	chato, maçador	
pescado	peixe	pescado	
peso	peso	balança	
peste	peste	fedor	praga

petaca	charuteira (<i>cigarros</i>)	porta-bebida	
picaporte	trinco (<i>abrir/ cerrar</i>)	aldraba (<i>llamar</i>)	
pícaro	pícaro (<i>astuto</i>)	malandro, maroto, traquina (<i>travieso</i>)	
picor	comichão (<i>piel</i>)	ardência (<i>paladar</i>)	
picota	pelourinho	cereja	
picotear	debicar (<i>ave</i>)	petiscar (<i>persona</i>)	
pie	pé	legenda (<i>fotografía</i>)	deixa (<i>teatro</i>)
pijada	ninharia	parvoíce	
pijo	beto	pila (<i>vulgarismo</i>)	
pila	pia	pilha (<i>montón</i>)	*de pila=de batismo
piloto	piloto	luz-piloto	
pimpollo	rebento, botão	pimpolho (<i>niño</i>)	
pingüe	gordo, pingue	abundante (<i>lucrativo</i>)	
pino	pinheiro (<i>árbol</i>)	pinho (<i>madera</i>)	pino (<i>pirueta</i>)
pintado	pintado	idêntico	*cara chapada
pintura	pintura	tinta (<i>producto</i>)	
piña	ananás	pinha (<i>pino</i>)	
piñón	pinhão	roda dentada (<i>mecanismo</i>)	
pipa	cachimbo (<i>fumar</i>)	pevide (<i>calabaza, girasol</i>)	semente (<i>otros frutos</i>)
pique	ressentimento	rivalidade (<i>competencia</i>)	
piquete	piquete	pelotão (<i>soldados</i>)	
pisada	pisada	pegada, peugada (<i>rastro</i>)	
pisso	apartamento	andar (<i>planta</i>)	chão, piso, pavimento; camada (<i>tarta</i>)
pisotear	calcar	humilhar, espezinhar (<i>persona</i>)	ignorar, passar por cima (<i>ley, proyecto</i>)
pista	pista	faixa (<i>disco, CD</i>)	court, campo (<i>tenis</i>)
pistón	êmbolo, pistão (<i>mecánica</i>)	pistão (<i>música</i>)	cápsula fulminante (<i>arma</i>)
pitir	apitar	apupar (<i>abucbear</i>)	
pito	assobio, apito	buzina	pila (<i>pene</i>)
pitón	pitão (<i>zoología</i>)	cornos, chifre (<i>toro</i>)	
pivote	eixo (<i>eje</i>)	meco (<i>aparcamiento</i>)	
pizarra	quadro	ardósia (<i>material</i>)	
plancha	ferro de passar	chapa, placa, âmina (<i>madera, metal</i>)	grelha (<i>alimentos</i>)
planchado	passado, engomado (<i>tejido</i>)	pasmado	
planear	planear	planar (<i>ave, avión</i>)	
plano	plano, liso	plano (<i>pie</i>)	mapa, planta
plantear	apresentar, expor (asunto)	colocar, levantar (<i>problema, cuestión</i>)	considerar
plataforma	plataforma	trampolim (<i>figurado</i>)	
platillo	pratinho, pires (<i>de tacita</i>)	prato (<i>balanza, música</i>)	disco voador
plausible	plausível, provável	Admissível, recomendável	
plaza	praça, largo	lugar (<i>coche</i>)	vaga (<i>puesto de trabajo</i>); praça-forte
pleno	pleno	plenário (<i>asamblea</i>)	sorte grande, taluda (<i>juego de azar</i>)
pliego	folha de papel	documento	
plomo	chumbo	chatices	chato
pluma	pena, pluma (<i>ave</i>)	pena (<i>para escribir</i>)	
población	população (<i>habitantes</i>)	povoação (<i>pueblo</i>)	

pobre	pobre	coitado, pobre (<i>infeliz</i>)	
pocho	podre, estragado (<i>alimento</i>)	adoentado (<i>persona</i>)	murcho (<i>planta</i>); murcho, abatido (<i>persona</i>)
podrido	apodrecido	podre (<i>alimento</i>)	
polen	pólen	haxixe de boa qualidade	
póliza	apólice (<i>documento</i>)	selo fiscal	
polla	franga	pila, piça (<i>vulgarismo</i>)	
pollo	frango, pinto	franganote	escarro, bisga (<i>escupitajo</i>)
polo	polo	gelado de pau	En la acepción 1 se considera que polo se utiliza en las mismas acepciones que en español, salvo en la segunda.
polvo	pó, poeira	poeira (<i>tierra</i>)	queca (<i>acto sexual</i>)
pompa	bola (<i>de jabón</i>)	pompa, aparato	
ponencia	comunicação, conferência, palestra	relatório (<i>informe</i>)	
porra	cassetete (<i>arma</i>)	fartura (<i>culinaria</i>)	aposta
porrada	cacetada (<i>montón</i>)	montão, porrada (<i>coloquial</i>)	
portada	capa (<i>revista, libro</i>)	portada, fachada (<i>edificio</i>)	
portal	vestíbulo	portal, presépio	
portar	levar, trazer	portar-se, comportar-se	
portería	baliza (<i>deporte</i>)	portaria (<i>edificio</i>)	
portero	porteiro	guarda-redes	
posar	pousar, colocar	posar (<i>fotografía</i>)	
posibilidad	possibilidade	hipótese (<i>opción, alternativa</i>)	
posible	possível	bens	
postergar	postergar	relegar (<i>apartar</i>)	
postular	pedir, fazer um peditório (<i>causa</i>)	postular, pedir (<i>una causa</i>)	postular, defender (<i>idea, principio</i>)
práctica	prática	estágio	
practicante	praticante	enfermeiro	
precioso	lindo, giro	precioso (<i>valioso</i>)	
preferencia	preferência, predileção	prioridade	
prefijo	prefixo	indicativo (<i>telefónico</i>)	
pregonar	apregoar (<i>noticia, mercancía</i>)	divulgar (<i>secreto</i>)	
prenda	penhor, garantía	peça (<i>ropa</i>)	
prender	prender	pegar fogo, incendiar-se	
presa	presa (<i>caza</i>)	barragem, represa	
presencia	presença	aparência, aspeto	
presentación	apresentação	lançamento (<i>disco, libro</i>)	
prestar	emprestar (<i>dinero, objetos</i>)	prestar (<i>ayuda, atención, declaración</i>)	ofrecer-se; prestar-se (<i>ser motivo de</i>)
presupuesto	orçamento	pressuposto (<i>suposición</i>)	
prieto	apertado, justo	rijo, firme (<i>carne</i>)	
primicia	primícias	notícia em primeira mão, novidade	
primo	primo	trouxa, patego	
probar	experimentar, probar, testar (<i>funcionamiento, calidad</i>)	experimentar, probar, (<i>alimento, bebida</i>)	provar, demostrar; experimentar, tentar

procurar	tentar, procurar	proporcionar, conseguir	
prodigar	prodigalizar (<i>elogios</i>)	expor-se	
producir	produzir	acontecer	
profano	profano	leigo	
prófugo	prófugo	desertor (<i>ejército</i>)	
prometer	prometer	comprometer (<i>en matrimonio</i>)	
prometido	prometido	noivo	
promoción	promoção	ano (<i>curso</i>)	
pronto	cedo	rápido	impulso, arrebate
pronunciamento	pronúncia (<i>derecho</i>)	rebelião, levantamento (<i>militar</i>)	
pronunciar	pronunciar	revoltar-se, sublevar-se (<i>militar</i>)	
propasar	exceder-se, ir longe demais	faltar ao respeito	
proposición	proposta	recomendação (<i>cargo, función</i>)	proposição (<i>filosofía, lingüística</i>)
propuesta	proposta	recomendação, escolha (<i>cargo, premio</i>)	
prórroga	prorrogação, adiamento (<i>plazo</i>)	prolongamento (<i>deporte</i>)	
prorrogar	prorrogar, prolongar, alargar	prorrogar, adiar	alargar (<i>plazo</i>)
prosperar	prosperar	ser aprobado (<i>ley, propuesta</i>)	
proveer	munir, prover	despachar (<i>tramitar</i>)	
prueba	prova	experiência	análise (<i>medicina</i>)
pua	dente (<i>peine</i>)	espinho (<i>erizo</i>)	farpa (<i>alambre</i>); plectro, palheta (<i>música</i>)
publicista	publicitário (<i>publicidad</i>)	publicista (<i>especialista en derecho público</i>)	
puchero	púcaro, panela, tacho	cozido	beicinho
pueblerino	aldeão	campónio (<i>peyorativo</i>)	
pueblo	povo (<i>personas</i>)	vila, povoação, aldeia	
puente	ponte	ligação direta (<i>vehículo</i>)	
puesta	ocaso	postura (<i>buevos</i>)	
puesto	posto	trajado, elegante	informado; barraca (<i>feria</i>)
pulsar	carregar	pulsar, bater (<i>corazón</i>)	
pulso	pulso	firmeza (en la mano)	tento; tento; jogar um braço-de-ferro (<i>juego</i>)
punta	ponta, bico	pitada (<i>pequeña cantidad</i>)	tacha (<i>clavo pequeño</i>)
puntero	pioneiro, de ponta	ponteiro (<i>pizarra, mapa</i>)	cursor
puntilloso	melindroso, suscetível	minucioso, metucioso	
punto	ponto	furo (<i>calcetín</i>)	
puntual	pontual	concreto	
puntuar	pontuar	valer	contar para (<i>examen</i>)
puro	puro	charuto (<i>tabaco</i>)	raspanete (<i>bronca</i>)
quebradizo	quebradiço	frágil (<i>salud</i>)	
quebrantar	quebrar (promesa)	infringir, violar (<i>ley</i>)	
quebrar	quebrar	falir, ir à falencia (<i>negocio</i>)	dobrar, tocar (<i>cuerpo</i>)
quema	queima, queimada	incêndio	
querer	querer	amar, gostar muito	
quinta	quinta	contingente	colheita (<i>figurado</i>)

quinto	quinto	recruta	
quitar	tirar	proibir	
rabiar	enfurecer-se	ansiar, sonhar	
rabillo	pé, pecíolo (<i>de hoja</i>)	pedúnculo (<i>de fruto</i>)	canto (<i>de ojo</i>); rabo (<i>de cosa</i>)
rabioso	raivoso, enraivecido (<i>animal</i>)	raivoso (<i>figurado</i>)	grande (<i>figurado</i>)
rabo	rabo, cauda (<i>animal</i>)	pé (<i>planta</i>)	pila (<i>pene</i>)
racha	rajada	maré (<i>período</i>)	
ración	dose	ração (<i>animal</i>)	
radio	rádio (<i>bueso, química, sistema de comunicación, aparato</i>)	raio (<i>geometria, distancia, bici</i>)	rádio
ráfaga	rajada, lufada (<i>viento</i>)	senal de luzes (<i>vehículo</i>)	clarão (<i>luz</i>)
raja	corte	fenda, racha (<i>bendidura</i>)	fatia, talhada (<i>alimento</i>)
rallar	ralar	chatear	
rama	ramo (<i>ciencia, planta, familia</i>)	galho (<i>de árbol</i>)	
ramo	setor	ramo (<i>flores</i>)	
rampa	rampa	cãibra	
rancio	rançoso (<i>alimento</i>)	antigo, velho	antipático, azedo
rape	tamboril (<i>pez</i>)	carecada, corte de cabelo	
raro	esquisito, estranho (<i>persona, situación</i>)	raro (<i>poco común, escaso</i>)	
raso	raso	cetim (<i>tejido</i>)	limpo, claro (<i>cielo</i>)
raspar	raspar (<i>superficie</i>)	picar, queimar (<i>vino, licor</i>)	arranhar (<i>material, tejido</i>)
rastro	rasto	feira da ladra (<i>mercadillo</i>)	
rata	ratazana (<i>animal</i>)	canalha	sovina, forreta (<i>tacaño</i>)
ratonera	ratoeira	gaiola (<i>casa</i>)	
raya	linha, traço, risco (<i>línea</i>)	raia, risca (<i>papel, tejido</i>)	risca, risco (<i>pelo</i>); vinco (<i>ropa</i>); raia (<i>animal</i>); travessão (<i>signo ortográfico</i>)
rayar	riscar (<i>superficie</i>)	raiar (<i>amanecer</i>)	fazer fronteira, confinar
razonamiento	raciocínio	argumentação	
rebajar	rebaixar	diluir (<i>bebida, producto</i>)	
rebotar	ressaltar (<i>pelota</i>)	zangar-se, chatear-se	
recalar	atracar (<i>barco</i>)	aparecer, assomar (<i>persona</i>)	encharcar-se, ensopar-se
recargar	recarregar (<i>batería, pilas</i>)	sobrecarregar (<i>trabajo</i>)	aumentar (<i>impuestos</i>)
receso	pausa, interrupção (<i>actividad</i>)	afastamento	
recibidor	entrada, hall	recebedor (<i>que recibe</i>)	
recibir	receber	aceitar, admitir (<i>sugerencia</i>)	
recién	recém, acabado de	logo, mal	*pintado de fresco
reciente	recente	fresco (<i>pan</i>)	
recio	forte, rijo	robusto (<i>persona</i>)	rigoroso (<i>clima</i>); encorpado (<i>vino</i>)
reclamo	reclamo, chamariz (<i>caza</i>)	engodo, isca (<i>pescá</i>)	reclame, reclamo (<i>publicitario</i>)
recoger	apanhar, recolher	colher (<i>cosecha, fruta</i>)	arrumar (<i>ordenar</i>); prender, apanhar (<i>pelo</i>); ir buscar
recogida	recolha	colheita, apanha (<i>agricultura</i>)	
reconocer	reconhecer (<i>identificar, terreno</i>)	admitir (<i>error, falta</i>)	examinar (<i>paciente</i>)

reconstituir	reconstituir	restabelecer-se	
recordar	lembrar, recordar	fazer lembrar, recordar	
recordatorio	lembrete (<i>nota</i>)	lembrança, recordação	
recorte	recorte	corte, restrição	
recrear	recriar, reproduzir	entreter-se	
rectoral	reitoral	reitoria (<i>casa del párroco</i>)	
recuento	apuramento (<i>votos</i>)	recontagem	
recuerdo	recordação	lembrança, presente	
redoblar	redobrar	rufar (<i>tambor</i>)	
redondel	círculo	arena (<i>plaza de toros</i>)	
redondo	redondo	claro, categórico	completo, perfeito
reengarcharse	reincorporar-se (<i>ejército</i>)	voltar a viciar-se	
reformar	reformar	emendar (moderarse)	
refrito	refogado (<i>cocina</i>)	miscelânea	
regalar	oferecer	regalar-se (<i>sentidos</i>)	
regar	regar	banhar (<i>curso de agua</i>)	
regatear	regatear	fintar, driblar (<i>deporte</i>)	
régimen	régime	regência (lingüística)	
regir	regular	regêr-se	
regla	régua (<i>medir</i>)	regra	período, menstruação
reguero	regueiro, rego (<i>agricultura</i>)	rasto, rastilho	
reintegro	levantamento (<i>dinero</i>)	devolução	reintegração
relajo	relaxe	desordem	
relamer	relamber	lamber-se	
relevar	substituir	exonerar, destituir	
rellenar	encher	preencher	
relleno	recheio	estofo (<i>asientos</i>)	
remediar	remediar	evitar	
remendar	remendar (<i>tejido</i>)	emendar (<i>texto</i>)	
remiso	remisso	renitente (<i>obstinado</i>)	
remitir	remeter	baixar, diminuir (<i>febre</i>)	abrandar (<i>tempestade</i>)
renacuajo	girino (<i>zoología</i>)	miúdo	
renegar	renegar	resmungar	
renglón	linha	pauta (<i>cuaderno, hoja</i>)	
renta	renda, aluguer	rendimento, lucro	
reñir	ralhar com	discutir	
reparto	entrega	distribuição, divisão	elenco (<i>teatro, cine</i>)
repasar	reexplicar, repetir (<i>lección</i>)	rever, reler (<i>texto</i>)	retocar, repensar (<i>asunto</i>); remendar, coser (<i>ropa</i>)
repaso	revisão	reforço, remendo	raspanete
repetidor	repetente (<i>alumno</i>)	repetidor (<i>que repite</i>)	
replegar	retroceder	fechar-se	
reponer	repor	replicar	recompor-se (<i>salud</i>)
reportar	proporcionar	refrear, reprimir	
repostar	pôr gasolina	reabastecer	
represión	repressão	recalcamento (<i>psicología</i>)	
repuesto	reposto	peça sobresselente	
requerimiento	requerimento, pedido	notificação	
requerir	requerer, pedir	notificar	
resaltar	ressaltar, sobresair	salientar, pôr em evidência	
resbaladizo	escorregadio	delicado, melindroso	
resbalar	escorregar	estar-se a borrar, deixar indiferente	

reservar	reservar	guardar-se	
resguardo	recibo, talão	resguardo, abrigo	
resistir	resistir	opor-se	recusar-se
resonar	ressoar, repercutir	ecoar	
resuelto	resolvido (<i>asunto, situación</i>)	decidido (<i>persona</i>)	
resultar	resultar	parecer	
respaldar	costas, encosto	apoiar	
respaldo	encosto, costas	apoio	
responder	responder	atender (<i>teléfono</i>)	reagir
restablecimiento	restabelecimento	recuperação (<i>enfermo</i>)	
restañar	estancar, estagnar (<i>herida</i>)	voltar a estancar	
restar	subtrair	diminuir	faltar
restauración	restauo, restauração	restauração (<i>política</i>)	restabelecimento
retazo	retalho (<i>tejido</i>)	fragmento (<i>obra</i>)	
retener	reter	deduzir, descontar (<i>porcentaje</i>)	
retirada	retirada	apreensão (<i>carne de conducir</i>)	
retirado	reformado	retirado, isolado	levantado (<i>dinero</i>)
retiro	reforma, jubilação	pensão	retiro
retornar	voltar	devolver	
retozar	brincar	namorar	
retrete	retrete, sanita	casa de banho	
retroceso	retrocesso	coice (<i>arma</i>)	
reventar	rebentar	chatear, aborrecer	
reventón	estouro	furo (<i>neumático</i>)	
reverso	reverso (<i>moneda, medalla</i>)	verso (<i>página</i>)	ropa (<i>averso</i>)
revés	revés	bofetada	
revocar	revogar (<i>ley, norma</i>)	rebocar (<i>paredes</i>)	
revolcar	rebolar-se	derrubar	
revolver	mexer	remexer, revolver	revolver (<i>tierra</i>); revirar (<i>ojos</i>); perturbar, inquietar
revuelo	rebuliço, tumulto	revoada (<i>pájaros</i>)	
revuelta	revolta	motim	
revuelto	revolto, desarrumado	salteado (<i>comida</i>)	inconstante (<i>tiempo</i>); desarrumado
rezar	rezar	dizer (<i>coloquial</i>)	
ribera	ribeira (<i>terreno</i>)	margen, orla (<i>mar, río</i>)	
ribete	dedrum (<i>tejido</i>)	indícios, laivos	
rico	rico	saboroso (<i>comida</i>)	
riel	carril (<i>vía férrea</i>)	varão (<i>cortina</i>)	
rincón	canto, esquina (<i>ángulo</i>)	recanto, esconderijo	
ristra	réstia	série	
rizado	encaracolado, aos caracóis	ondulação	
robo	roubo	roubalheira (<i>figurado</i>)	
roce	atrito, fricção	relação	rancor; *amizade colorida
rociar	borrifar	cair orvalho, orvalhar	
rodar	rodar	filmar, rodar	percorrer (<i>mundo</i>); rolar
rol	papel, função	rol (<i>relación</i>)	
rollo	rolo	chatices, seca	caso (<i>amoroso</i>)
romero	alecrim (<i>aromática</i>)	romeiro	
romo	rombudo, rombo (<i>objeto</i>)	chato, achatado (<i>nariz</i>)	estúpido (<i>persona</i>)
ronda	ronda	rodada (<i>bebidas</i>)	tuna (<i>músicos</i>)

roñoso	sujo	oxidado, enferrujado	ronhoso, sarnento (<i>animal</i>); forreta (<i>tacaño</i>)
rosa	rosa	cor-de-rosa	
roscó	rosca (<i>parafuso, culinária</i>)	zero	
roscón	rosca	bolo-rei	foliar (<i>Pascua</i>)
rostro	rostro	lata (<i>coloquial</i>)	
rotar	rodar	revezar-se (<i>turnarse</i>)	
rubio	louro, loiro	americano (<i>cigarro</i>)	
ruin	ruim, mau, vil	forreta	
rumbo	rumo, direção	luxo, ostentação	
runrún	zumzum, burburinho	rumor, boato	
rústico	rústico	brochado (<i>libro</i>)	
sacudir	sacudir	bater	bater (<i>almofada, colchão</i>)
saeta	seta (<i>flecha</i>)	saeta (<i>música</i>)	
salero	saleiro	graça, charme	
saliente	saliente	saliência (<i>montaña</i>)	
salpicar	salpicar	afetar	
salsa	molho (<i>culinaria</i>)	salsa (<i>baile</i>)	
salvado	salvado, salvo	farelo (<i>cereales</i>)	
salvar	salvar	superar, vencer (<i>obstáculo</i>)	percorrer (<i>distancia</i>); gravar, guardar
sambenito	difamação	sambenito (<i>hábito</i>)	
sano	são (<i>buena salud</i>)	saudável (<i>bueno para la salud</i>)	
santurrón	carola (<i>ingenuo</i>)	santurrão (<i>hipócrita</i>)	
sarta	enfiada (<i> cuerda, hilo, serie</i>)	fileira, fila (<i>cosas, personas</i>)	
satisfacer	satisfazer	pagar, saldar (<i>deuda</i>)	
sazón	madureza (<i>fruta</i>)	tempero (<i>alño</i>)	ocasión (<i>figurado</i>)
secreto	segredo	secreto	
sede	sede	sé (<i>religión</i>)	
sefardí	sefardita, sefardim	ladino (<i>lengua</i>)	
según	segundo (<i>preposición</i>)	conforme (<i>adverbio</i>)	
seguridad	segurança	certeza (<i>conocimiento</i>)	
seguro	seguro	confiante	com certeza, de certeza; fecho (<i>vehículos</i>); dispositivo de segurança (<i>arma</i>)
sellar	carimbar, selar	vedar (<i>ventanas, puertas</i>)	concluir (<i>pacto, acuerdo</i>)
sello	selo	carimbo	
sembrado	semeado (<i>adjetivo</i>)	sementeira (<i>sustantivo</i>)	
sencillo	singelo	simples (<i>trato</i>)	
seno	seio	seno (<i>matemáticas</i>)	
sentar	sentar	assentar, cair (<i>comida</i>)	assentar, ficar (<i>ropa, color</i>)
seña	sinal	endereço, morada	
señalado	assinalado	notável, importante	
señalar	assinalar	apontar, indicar	fixar, marcar (<i>día, hora</i>)
señorío	senhorio, domnio	distinção	
señorita	menina	professora	
señorito	menino	menino de papá	
sepia	choco, sépia	sépia (<i>color</i>)	
servicio	serviço	casa de banho	
servir	servir	fornecer (<i>mercancías</i>)	
seso	juízo	miolos	
show	show	escândalo	

sifón	sifão (<i>lavabo, recipiente</i>)	gasosa	
signo	signo (<i>señal</i>)	sinal (<i>indicio</i>)	ponto (<i>ortografía</i>)
silla	cadeira	sela	
simple	simples	simplório (<i>apocado</i>)	
simpleza	simplicidade, ingenuidade	tolice, disparate	
siniestro	sinistro	esquerdo	malvado
sino	sina (<i>destino</i>)	mas (<i>conjunción</i>)	senão (<i>conjunción</i>)
sintonizar	sintonizar	entender-se	
sirena	sereia (<i>ser mitológico</i>)	sirene (<i>véculo, fábrica</i>)	sereia (<i>barco</i>)
sisar	furtar, furripiar (<i>robar</i>)	facer cava (<i>costura</i>)	
situar	situar	alcançar, posicionar-se	
so	sob (<i>conjunción</i>)	xó (<i>interjección para animal</i>)	seu (como insulto)
sobrar	sobrar	estar a mais (<i>persona</i>)	ficar, restar (<i>dinero</i>)
sobrenombre	algunha, apelino	cognome	
sobrepasar	ultrapassar, exceder	exceder-se	
sobreponer	sobrepôr, superpor	superar, vencer	
sobresaliente	saliente	excelente, muito bom (<i>calificación</i>)	sobresselente
socio	sócio	parceiro, sócio	
sofocar	sufocar, abafar	extinguir (<i>fuego</i>)	irritar-se
solapa	lapela (<i>ropa</i>)	badana (<i>libro</i>)	aba (<i>sobre</i>)
solar	terreno	solar (<i>adjetivo</i>)	
solicitud	requerimento (<i>documento</i>)	solicitudude (<i>diligencia</i>)	prontidão
solitario	solitário	paciência (juego)	
solo	só, sozinho (<i>adjetivo</i>)	solo (<i>música</i>)	café, bica
soltar	soltar	largar	desfazer (<i>nudo</i>); dar (<i>bofetada, carvajada</i>)
solventar	resolver	tirar, esclarecer (<i>dudas</i>)	pagar
sonado	célebre, badalado	doido (<i>coloquial</i>)	aturdido, grogue (<i>boxeo</i>)
sonar	soar	ser familiar, não ser estranho	assoar (<i>nariž</i>)
soplar	soprar	delatar	gamar, surrupiar (<i>roubar</i>)
sortear	sortear	evitar	
subtítulo	legenda	subtítulo (<i>obra, artículo</i>)	
suceso	sucesso	incidente	
suelo	chão	solo (<i>tierra, pélvico</i>)	
sueño	sono	sonho	sonho
suerte	sorte	tipo	
suficiencia	suficiência	arrogância	
sumar	somar, adicionar	aderir (<i>iniciativa</i>)	
sumario	sumário	instrução (<i>derecho</i>)	
sumir	fazer cair	afundar	
superar	superar	ultrapasar (<i>marca, límite</i>)	
supletorio	suplementar, extra	extensão (<i>teléfono</i>)	
surtido	abastecido	sortido	
surtir	fornecer, abastecer, sortir	surtir (<i>efecto</i>)	
suspender	suspender	chumbar, reprovar	
suspense	suspense	reprobado, chumbo	
sustento	sustento	sustentação	
tabla	tábua	tabela	prancha (<i>surf</i>); prega, dobra (<i>falda</i>); empate (<i>ajedrez</i>)
tablado	soalho	estrado (<i>tarima</i>)	palco (<i>escenario</i>)

tablero	tábua	tabuleiro (<i>juego</i>)	placar, painel
tachar	riscar	tachar (<i>persona</i>)	
tahúr	jodagor inveterado	batoteiro (<i>tramoso</i>)	
tajada	talhada	bebedeira	
tajo	corde, talho	trabalho	
talego	saco, taleigo	prisão, cadeia	
talla	tamanho, medida	altura	escultura; envergadura, valor, importância
tallar	talhar	lapidar (<i>piedra preciosa</i>)	medir (<i>persona</i>)
taller	oficina, garagem (<i>reparaciones</i>)	oficina, workshop (<i>ciencias, artes</i>)	atelier (<i>costura, artes plásticas</i>)
talón	calcanhar	cheque	
tampón	tampão (<i>menstruación</i>)	almofada (<i>para sello</i>)	
tanda	série	turno	
tanto	tanto	ponto, golo	
tapa	tampa (<i>caja, olla</i>)	tampo (<i>piano</i>)	capa (<i>libro, calzado</i>); petisco (<i>comida</i>)
tapadera	tampa	disfarce, fachada	
tapón	tampa, rolha	acumulação (<i>cera</i>)	
taonar	tapar, obstruir	tapar (<i>herida, lesión</i>)	obstruir, bloquear (<i>paso</i>)
taquilla	bilheteira, guiché	cacifo	receita (<i>recaudación</i>)
tara	defeito (<i>físico, psíquico, producto</i>)	tara (<i>vehículo, envase</i>)	
tarjeta	cartão	placa	
tarro	frasco	cachola (<i>cabeza</i>)	
tasar	avaliar (<i>valor</i>)	taxar, fixar (<i>precio</i>)	
taza	chávena, xícara, caneca	sanita (<i>WC</i>)	
teatro	fiteiro	teatral, exagerado	
tejano	texano	calças de ganga	
tela	tecido, pano	tela, quadro (<i>lienzo</i>)	tela (<i>material</i>)
temor	temor	suspeita	
témpano	timbale	placa de gelo	tímpano (<i>frontón</i>)
templado	tépido, morno	temperado	harmónico, afinado (<i>música</i>)
temple	carácter	valentia	afinação, harmonia (<i>música</i>); tèmpera (<i>pintura</i>)
temprano	cedo (<i>adverbio</i>)	prematureo, precoce	temporão (<i>fruto</i>)
tender	estender (<i>ropa</i>)	tender (<i>tener tendencia</i>)	preparar, armar (<i>trampa, emboscada</i>)
tendido	rede (<i>eléctrico, telefónico</i>)	deitado, estendido	estendido, pendurado (<i>ropa</i>)
tenedor	garfo	estrela (<i>categoría</i>)	portador
teniente	teniente	substituto, vice	mouco, surdo (<i>coloquial</i>)
tenor	tenor	segundo, tendo em conta (<i>a tenor de</i>)	
teñir	tingir (<i>ropa</i>)	pintar (<i>pelo</i>)	
terciar	mediar (<i>discusión</i>)	dividir em três partes	propiciar-se
término	termo (<i>palabra</i>)	término, termo (<i>fin</i>)	prazo, período
terrazza	terraço (<i>casa</i>)	esplanada (<i>bar, restauranté</i>)	
terreno	terreno	campo (<i>deporté</i>)	
tesoro	tesouro	tesouro, thesaurus (<i>diccionario</i>)	

teta	mama, peito	teta (<i>animales</i>)	
ticket	recibo, talão (<i>compras</i>)	bilhete, senha (<i>transporte, espectáculos</i>)	
tiempo	tempo	época (<i>alimentos</i>)	altura (<i>momento</i>)
tienda	loja	tenda (<i>de campaña</i>)	
tierno	tenro, mole (<i>alimento</i>)	terno, meigo (<i>persona</i>)	
tila	tília (<i>planta</i>)	cha de tília (<i>infusión</i>)	
timbre	campainha	timbre (<i>voz</i>)	selo fiscal
timón	leme, timão	direção, governo	
tinte	tinta, tintura	tinturaria (<i>establecimiento</i>)	tom (<i>figurado</i>)
tío	tio	gajo, tipo (<i>coloquial</i>)	
tipo	tipo	físico, figura	taxa (<i>economía</i>)
tirabuzón	caracol, cacho	saca-rolhas	
tirada	lançamento (<i>juego</i>)	tiragem (<i>publicación</i>)	tirada, estirão (<i>distancia</i>)
tirado	dado, muito barato	fácil	abandonado (<i>sin ayuda</i>)
tirador	puxador (<i>puerta, cajón</i>)	atirador	
títere	fantoche (mano)	marioneta, títere (<i>hilos</i>)	fantoche, marioneta (<i>persona</i>)
titular	intitular, titular	diplomar-se	
tocado	maluco	tocado (<i>peló</i>)	
tocar	tocar	ser a vez de (alguem)	
tocata	tocata	gira-discos	
toma	tomada, conquista	toma, dose (<i>medicamento</i>)	saída (<i>aire, agua</i>); filmagem (<i>cine</i>)
tomate	tomate	confusão	furo, buraco (<i>calcetín</i>)
topar	encontrar	bater, chocar, esbarrar	
topo	toupeira	cegueta (<i>coloquial</i>)	espião (<i>coloquial</i>)
torbellino	redemoinho, turbilhão	furação (<i>persona</i>)	enxurrada, carrada
torcer	torcer	virar (<i>dirección</i>)	
torpe	torpe, desajeitado, inábil	inoportuno, inconveniente	lerdo, bronco
torpeza	falta de jeito, inabilidade	lentidão, vagar	parvoíce, estupidez (<i>comentario</i>)
torrente	torrente, enxurrada (<i>agua</i>)	corrente (<i>sangre</i>)	
torta	biscoito	bofetada	
tortilla	omeleta	tortilha de batatas	
tostar	torrar, tostar	queimar-se	
trabar	travar, estabelecer (<i>amistad</i>)	prender-se	gaguejar (<i>tartamudear</i>)
traer	trazer	usar, vestir, trazer (<i>ropa</i>)	causar (<i>problemas</i>); conter, ter (<i>información</i>)
tráfico	trânsito, tráfego	tráfico (<i>droga, influencias</i>)	
tragar	engolir	tragar, devorar	não poder com (<i>no soportar</i>)
trago	gole	copo	
tramo	troço (<i>carretera</i>)	lanço (<i>escalera</i>)	lote, porção (<i>terreno</i>)
tras	após, depois de	atrás de	
trasero	traseiro	rabo	
trasladar	trasladar-se, mudar-se (<i>lugar</i>)	transferir (<i>cargo, puesto</i>)	adiar (<i>fecha</i>)
traspasar	trespassar (<i>arma, instrumento, negocio</i>)	atravessar (penetrar)	passar, transferir (<i>cambiar de lugar</i>)
tratar	tratar	negociar (<i>comercio</i>)	tentar (<i>intentar</i>)
trato	tratamento, trato	trato, ajuste	relação
travesía	travessia (<i>viaje</i>)	travessa (<i>calle</i>)	viela (<i>callejuela</i>)

tribunal	tribunal	júri (<i>exámenes, concursos</i>)	
tripa	tripa	ventre, barriga (<i>coloquial</i>)	
triturar	triturar	censurar	vencer
triunfo	triunfo	trunfo (<i>cartas</i>)	
trompa	tromba (<i>elefante, insectos</i>)	trompa (<i>instrumento, anatomía</i>)	bebedeira, piela
tronchar	partir-se, quebrar	desmanchar-se a rir	
tropiezo	tropeço	erro, deslize	desavença (<i>discusión</i>)
trozo	pedaço, bocado	naco, pedaço (<i>comida</i>)	
tufo	cheiro, emanção	fedor	ar, suspeita
tumbar	tombar, derrubar	deitar	reprobar, chumbar (<i>examen</i>)
tunecino	tunesino (<i>Tunes</i>)	tunisino (<i>Tunisia</i>)	
turba	turba, multidão	turfa (<i>carbón</i>)	
turbio	turvo (<i>líquido</i>)	duvidoso, desonesto	confuso
ultramarino	ultramarino	mercearia	
umbral	umbral, soleira, ombreira	limiar	
uncir	ungir (<i>con aceite</i>)	jungir, cangar (<i>con yugo</i>)	
uniforme	uniforme	farda, uniforme	
uniformizar	padronizar, uniformizar	fardar-se, uniformizar-se	
unión	união	junção, ligação (<i>enlace</i>)	
untar	barrar (<i>pan</i>)	untar (<i>con grasa</i>)	subornar
urbanización	urbanização	condomínio, urbanização (<i>núcleo residencial</i>)	
urgencia	urgência	emergência (<i>gravedad excepcional</i>)	
urgir	urgir	obrigar (<i>ley</i>)	
usuario	usuário, utilizador	utente (<i>bienes, servicios</i>)	
útil	útil	utensílios, ferramentas, apetrechos	
vacante	vaga (<i>sustantivo</i>)	vago, vacante (<i>adjetivo</i>)	
vacilación	vacilação	hesitação, dúvida	
vacilar	vacilar	vacilar, hesitar	gozar
vacío	vazio	vácuo (<i>física</i>)	oco (<i>hueco</i>)
vado	vau (<i>rió</i>)	rampa (<i>acera</i>)	
vago	vago	preguiçoso, mandrião	
vaho	vapor	bafo	inalação (<i>vahos</i>)
vaina	bainha (<i>arma</i>)	vagem (<i>planta</i>)	
vaivén	vaivém, balanço	vicissitude, altos e baixos	
valija	mala de mão, maleta	mala, bolsa (<i>correo</i>)	
valla	cerca, vedação	painel (<i>publicitario</i>)	barreira, obstáculo (<i>deporte</i>)
valle	vale (<i>montaña</i>)	bacia, vale (<i>rió</i>)	
valoración	avaliação (<i>precio, valor</i>)	valorização (<i>aumento del valor</i>)	
valorar	avaliar (<i>precio</i>)	valorizar (<i>valor, mérito</i>)	
vaquero	vaqueiro	de ganga (<i>tejido</i>)	
vara	vara	galho, ramo (<i>árbol</i>)	
vaso	copo	vaso (<i>sanguíneo</i>)	
vástago	rebento	filho	haste (<i>técnico</i>)
vate	adivinho	poeta	
váter	sanita, retrete	casa de banho	
vello	pelo	penugem (<i>fruta, planta</i>)	buço (<i>labio superior</i>)

venado	veado (<i>animal</i>)	desvairado	
venta	venda	pousada, estalagem	
ventana	janela	narina (<i>narina</i>)	
ventanilla	vidro (<i>vehículo</i>); janela (<i>transportes, sobre</i>); vigia (<i>barco</i>)	guiché (<i>banco</i>)	bilheteira (<i>espectáculos</i>)
ventilador	ventilador	ventoinha (<i>doméstico</i>)	exaustor
ventolera	ventania, ventaneira	veneta (<i>coloquial</i>)	
verde	verde	picante	relva
vergonzoso	vergonhoso (<i>que causa vergüenza</i>)	envergonhado (<i>persona</i>)	
vermú	vermute (<i>licor</i>)	aperitivo	
vertido	derrame, derramamento	despejo (<i>basura</i>)	detritos
vestimenta	vestimenta	vestes (<i>sacerdote</i>)	
vestuario	vestuário	balneário, vestiário (<i>lugar</i>)	guarda-roupa (<i>artístico</i>)
veta	veio (<i>madera, mineral</i>)	gordura (<i>jamón</i>)	
vicioso	vicioso, dissoluto	depravado, tarado (<i>sexual</i>)	
vidrioso	vidrado (<i>ojos</i>)	vidrento, quebradiço	
villa	vila (<i>pueblo</i>)	quinta, vila	aldeia (olímpica)
vilo	no ar	inquieta	
vinagrera	galheta (<i>del vinagre</i>)	galheteiro (<i>conjunto</i>)	vinagreira (<i>para preparar el vinagre</i>)
virulé	torto	roxo, negro (<i>ojo</i>)	
visita	visita	consulta (<i>médica</i>)	
visitar	visitar	examinar, atender (<i>médico</i>)	
vista	vista	audiência (<i>derecho</i>)	
vital	vital	enérgico, vivo	
vivienda	habitação	vivenda, moradia	
vocal	vogal (<i>letra, persona</i>)	vocal	
volante	volante	requisição (<i>documento</i>)	folho (<i>ropa</i>)
voltar	dar voltas, voltar	virar ao contrário	
vorágine	voragem (<i>remolino de agua</i>)	turbilhão (<i>aglomeración de sucesos, gente o cosas</i>)	
vuelo	voe	roda (<i>falda, vestido</i>)	avançamento (<i>arquitectura</i>)
vuelta	volta	troco (<i>dinero</i>)	
yema	gema	ponta (<i>dedo</i>)	
zambombazo	estrondo	pancada	
zanco	andas	pata	
zanjar	resolver, encerrar	abrir valas	
zapatilla	chinelo, chinela, pantufa	sapatilha, ténis	sabrina (<i>ballet</i>)
zarzuela	zarzuela	caldeirada (<i>plato</i>)	
zoológico	jardim zoológico	zoológico (<i>adjetivo</i>)	
zorro	raposo	astuto, manhoso	
zozobra	soçobro (<i>náutica</i>)	inquietação, aflicção	
zumbar	zumbir	bater	



1 EQUIVALENTES DOBLES ESPAÑOL-PORTUGUÉS



¿QUEDAMOS? A GENTE COMBINA
A1-A2

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
abonar(-se)	1. assinar, subscrever(-se) (<i>publicación, servicio</i>) 2. pagar (<i>deuda</i>) 3. adubar, estrumar (<i>estiércol</i>)
abono	1. assinatura, subscrição 2. bilhete (<i>espectáculos</i>) 3. passe (<i>transportes</i>) 4. pagamento 5. adubo, estrume (<i>estiércol</i>)
actuar	1. atuar 2. agir
actuación	1. atuação 2. processo (<i>Derecho</i>)
afición ¹	1. passatempo, hobby 2. gosto, interesse, afeição, inclinação 3. adeptos, claque, fãs
aficionar(-se)	1. motivar 2. tomar gosto (<i>uno/a mismo/a</i>)
baile	1. dança 2. baile (<i>fiesta</i>) 3. bailado (<i>danza clásica</i>)
balneario ²	1. termas, estância termal 2. banhar, balneário (<i>adjetivo</i>)
balón	1. bola 2. balão (<i>recipiente</i>)
barajar ³	1. baralhar, embaralhar 2. considerar, ponderar
botar	1. pular, saltar 2. fazer saltar, saltar (<i>pelota</i>) 3. lançar à água
bucear	1. mergulhar 2. investigar, averiguar (<i>figurado</i>)
despegar ⁴	1. despegar, descolar 2. descolar (<i>avión</i>)
documental	1. documentário 2. documental
equipo ⁵	1. equipa (<i>personas</i>) 2. equipamento (<i>objetos</i>) 3. aparelhagem (<i>música</i>)
escalar	1. escalar 2. ascender, subir (<i>cargo, posición</i>)
escena	1. cena 2. palco (<i>escenario teatral</i>)
ferry ¹	1. ferry-boat 2. cacilheiro
festivo ⁶	1. feriado 2. festivo/a
filmoteca	1. cinemateca (<i>lugar</i>) 2. filmoteca (<i>colección</i>)
flotar	1. boiar, flutuar 2. pairar (<i>en el ambiente</i>)
función	1. sessão (<i>espectáculo</i>) 2. função, papel
juego	1. jogo (<i>juego, pasatiempo</i>) 2. brincadeira (<i>infantil</i>) 3. jogo, conjunto (<i>sábanas</i>), serviço (<i>té, café</i>).
jugar/jugarse/ jugársela	1. jogar (<i>juego, pasatiempo</i>) 2. brincar (<i>infantil</i>) 3. arriscar, pôr em risco 4. pregar uma partida/ rasteira (<i>a alguien</i>)
leyenda	1. lenda 2. legenda (<i>informativa</i>)
mirador ²	1. miradouro 2. belveder (<i>arquitectura</i>)
ola ³	1. onda, vaga (<i>mar</i>) 2. vaga (<i>meteorología</i>) 3. onda (<i>figurado</i>)
pantalla ⁷	1. ecrã 2. abajur, quebra-luz (<i>lámpara</i>)
pasaje	1. passageiros (<i>personas</i>) 2. passagem
pase	1. projeção (<i>cine</i>) 2. passe, licença
patinar	1. patinar 2. escorregar (<i>resbalar</i>)
periódico	1. jornal 2. periódico/a
película	1. filme 2. película (<i>membrana</i>)
rol	1. papel, função 2. rol, relação (<i>lista</i>)
show	1. espetáculo 2. escândalo (<i>alboroto</i>)
subtitular	1. legendar (<i>películas, mapas</i>) 2. subtitular (<i>libros</i>)
subtítulo	1. legenda (<i>película</i>) 2. subtítulo (<i>obra, artículo</i>)
taquilla ⁸	1. bilheteira, guichê (<i>espectáculos, transportes</i>) 2. cacifo (<i>gimnasio, escuela</i>) 3. receita (<i>recaudación</i>)
triumfo	1. trunfo (<i>cartas</i>) 2. triunfo, êxito, sucesso
vuelo	1. voo 2. roda (<i>vestido, falda</i>)

2 EXPRESIONES IDIOMÁTICAS, MODISMOS Y FRASES HECHAS

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Jugar con fuego	Brincar com o fogo
Patinar (=equivocarse)	Cometer uma gafe
Taquillero/a	Éxito/sucesso de bilheteira
Al vuelo	À primeira
De altos vuelos	De altos voos
De vuelo (vestido, falda)	Rodado/a (ex.: saia rodada)
Hacer una escena	Fazer cenas
Puesta en escena	Encenação, mise-en-scène
Salir a escena	Subir ao palco

3 RECANTOS

RECANTO GRAMATICAL

a equipa (palavra feminina) vs. el equipo (palabra masculina)
 a passagem (palavra feminina)
 *Em português, a maioria das palavras que terminam em -gem são femininas.

RECANTO LEXICAL

1	afición (<i>hinchas</i>): adeptos, claque (PE); torcida (PB)
2	A palavra <i>balneário</i> em português é apenas um adjetivo.
3	A palavra <i>baralhar</i> em português significa "liar, confundir".
4	<i>despegar</i> : <i>descolar</i> (PE); <i>decolar</i> (PB)
5	<i>equipo</i> : <i>equipa</i> (PE); <i>equipe</i> (PB)
6	<i>feriado</i> : <i>festivo</i> <i>férias</i> : <i>vacaciones</i> <i>feira</i> : <i>feira</i> , <i>mercado</i> *días da semana: <i>segunda-feira</i> , <i>terça-feira</i> ; <i>quarta-feira</i> ; <i>quinta-feira</i> ; <i>sexta-feira</i>
7	<i>pantalla</i> : <i>ecrã</i> (PE); <i>tela</i> (PB) *Em português do Brasil, <i>abajur</i> significa "lâmpara", <i>candeeiro</i> em português europeu.
8	<i>taquilla</i> : <i>bilheteira</i> , (o) <i>guichê</i> (PE); <i>bilheteria</i> (PB) *Em português <i>taquiha</i> é o móvel de madeira onde se guardam os tacos de bilhar.

RECANTO CULTURAL

	<p>O CACILHEIRO</p> <p>Os cacilheiros são barcos que realizam o percurso fluvial entre as duas margens do rio Tejo, em Lisboa. O nome provém da localidade de Cacilhas, em Almada. Os cacilheiros que partiam de localidades como Seixal, Montijo, Barreiro, Trafaria e Porto Brandão foram substituídos pelos modernos catamarãs. Até à construção em 1966 da Ponte 25 de Abril sobre o Tejo, era a única ligação entre as localidades a ambas as margens do rio.</p>
	<p>MIRADOUROS LISBOETAS</p> <p>Os miradouros de Lisboa são, sem dúvida, um dos recantos mais atrativos desta cidade de ruas íngremes. São espaços ótimos para descansar o corpo e a vista, contemplando entardeceres e paisagens urbanas inigualáveis. Entre os mais conhecidos estão: o da Graça, Santa Luzia (fotografia), castelo de São Jorge, Santa Catarina, São Pedro de Alcântara, etc.</p>
	<p>ONDAS DA NAZARÉ</p> <p>A Nazaré é uma pitoresca vila costeira a cerca de 100 km a norte de Lisboa. É conhecida porque as suas ondas gigantes quebram à frente do farol. Não é uma atração só para pessoas que praticam surf, muitas pessoas visitam Nazaré por causa das ondas, que, em determinadas alturas do ano, chegam a ser verdadeiras montanhas de água.</p>

RECANTO MUSICAL

SAIA RODADA (CARMINHO)

Vesti a saia rodada
 Pra apimentar a chegada
 Do meu amor
 No mural postei as bodas
 Rezei nas capelas todas
 Pelo meu amor
 Vem lá de longe da cidade e tem
 Os olhos rasos de saudade em mim
 E eu mando-lhe beijos e recados em retratos meus
 Pensa em casa no fim do verão que vem
 Antes pudesse o verão não mais ter fim
 Que estou tão nervosa com esta coisa de casa, meu Deus
 Vesti a saia rodada
 Pra apimentar a chegada
 Do meu amor

No mural postei as bodas
 Rezei nas capelas todas
 Pelo meu amor
 Por tantas vezes pensei eu também
 Sair daqui atrás dos braços seus
 De cabeça ao vento e a duvidar o que faz ele por lá
 São os ciúmes que a saudade tem
 E aos ciúmes eu já disse adeus
 Hoje mato inteiras as saudades que o rapaz me dá
 Vesti a saia rodada
 Pra apimentar a chegada
 Do meu amor
 No mural postei as bodas
 Rezei nas capelas todas
 Pelo meu amor

4 ATIVIDADES

4.1 Coloque o nome certo abaixo da fotografia:

2. Associe cada vocábulo à definição certa:

PALAVRA		DEFINIÇÃO	
1	Brincadeira	a	Grupo de adeptos que apoia ou acompanha alguém.
2	Assinatura	b	Objeto redondo ou oval, geralmente feito de borracha, couro ou material semelhante, cheio de ar, com que se podem praticar vários desportos como andebol, basquetebol, futebol, hóquei, râguebi, etc.
3	Claque	c	Texto que acompanha imagens de filme, programa, espetáculo, etc., para fazer a tradução do que é dito em língua estrangeira ou para facilitar a identificação ou compreensão de algo.
4	Bola	d	Acontecimento ou fenómeno de grande intensidade, mas geralmente de curta duração e cíclico.
5	Documentário	e	Ato de brincar.
6	Legenda	f	Compartimento ou lugar onde se vendem bilhetes para transportes, espetáculos, etc.
7	Bilheteira	g	Diz-se do filme de carácter informativo, didático ou de divulgação.
8	Vaga	h	Direito que se tem a alguma publicação ou comodidade mediante certo preço por determinado tempo. Subscrição.

1	2	3	4	5	6	7	8

3. Traduza para português a(s) palavra(s) sublinhada(s):

- ¿Los subtítulos son en inglés? →
- Han atrasado la hora del vuelo. →
- Este mes no me han cobrado la cuota de suscripción del periódico →
- Me invitaron a un baile, pero no pude ir →
- Estoy barajando la posibilidad de cambiar de trabajo →
- En verano me encanta pucear entre las rocas →
- El sábado vi un documental muy interesante →
- ¿Por qué no echaste el triunfo? Hubiéramos ganado la partida →
- Si compras las entradas en taquilla, te hacen un descuento →
- Está envuelta en una película muy fina →
- Se ha roto la pantalla de la lámpara →
- Este juego de café lo heredé de mis abuelos →
- Papá, mira cómo floto en el agua →
- En vacaciones nos iremos una semana a un balneario →
- Se me ha estropeado el equipo de música →

4. Detete o erro de tradução (ES-PT) e dê a tradução correta, seguindo o exemplo:

La película es en VO con subtítulos en portugués. → O filme é em VO com subtítulos legendas em português.

- El próximo viernes es festivo. → Na próxima segunda é festivo.
- ¡Vaya show que montó en la calle! Pasé mucha vergüenza. → Montou um grande show na rua! Fiquei com muita vergonha.
- Le he comprado a mi hija un nuevo balón de fútbol. → Comprei à minha filha um novo balão de futebol.
- Cuenta la leyenda que en ese castillo habitaba un dragón. → Conta a lenda que naquele castelo morava um dragão.
- Hay un ciclo de Rita Azevedo en la Filmoteca de Lisboa. → Passam um ciclo de Rita Azevedo na Filmoteca de Lisboa.
- Me encanta el vuelo de esa falda. → Adoro o voo dessa saia.
- Toda la afición del equipo estaba allí. → Toda a afeição da equipa estava lá.
- El documental de hoy parece muy interesante. → O documental de hoje parece muito interessante.
- Es mejor no jugar con fuego. → É melhor não jogar com o fogo.
- El suelo estaba húmedo, patiné y me caí. → O chão estava húmido, patinei e caí.