



Universidad de Oviedo

Máster en Español como Lengua Extranjera

**La enseñanza de español como lengua extranjera en  
Portugal: Dificultades, análisis de recursos y propuesta  
didáctica**

Trabajo de fin de máster

AUTORA: NEREA VARGAS MARTÍNEZ DE ESPRONCEDA

TUTOR: ALFREDO IGNACIO ÁLVAREZ MENÉNDEZ

Facultad de Filosofía y Letras

Curso académico 2022/2023

Convocatoria: julio 2023

## La enseñanza de español como lengua extranjera en Portugal: Dificultades, análisis de recursos y propuesta didáctica

Resumen: El interés por el estudio del español como lengua extranjera crece cada vez más en Portugal. Sin embargo, aunque el español y el portugués sean lenguas tan afines, existentes diferencias entre ambas de las que tanto los docentes como los aprendientes no son conscientes y que pueden ser problemáticas a lo largo del aprendizaje. Esta investigación determinará las dificultades más frecuentes e intentará solventarlas analizando los materiales de español para lusohablantes de Portugal y ofreciendo una propuesta didáctica.

Palabras clave: ELE, análisis contrastivo, lusohablantes, enseñanza, didáctica

Abstract: Interest in the study of Spanish as a foreign language is growing in Portugal. However, although Spanish and Portuguese are very similar languages, there are differences between them that both teachers and learners are not aware of and that can be problematic throughout the learning process. This research will identify the most frequent difficulties and will try to solve them by analyzing Spanish materials for Portuguese speakers in Portugal and offering a didactic proposal.

Key words: SFL, contrastive analysis, lusophone speakers, teaching, didactics

## ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
1. INTRODUCCIÓN .....	1
2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN PORTUGAL .....	2
2.1. El sistema educativo portugués .....	5
2.2. El español en el sistema educativo portugués .....	8
2.3. Escuelas y docentes .....	11
3. ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-PORTUGUÉS: DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE .....	12
3.1. El análisis contrastivo (AC).....	12
3.2. Dificultades fonéticas y fonológicas.....	14
3.2.1 Vocalismo.....	15
3.2.2 Consonantismo .....	18
3.2.3 Prosodia .....	21
3.3. Dificultades ortográficas y ortotipográficas .....	22
3.3.1 Acentuación.....	22
3.3.2 Ortografía .....	23
3.3.3 Puntuación .....	24
3.4. Dificultades en el léxico .....	25
3.5. Dificultades gramaticales .....	29
3.5.1 El artículo .....	29
3.5.2 El número .....	30
3.5.3 El adjetivo.....	30
3.5.4 El pronombre .....	31
3.5.5 Las preposiciones .....	31

3.5.6 El verbo .....	32
4. ANÁLISIS DE RECURSOS .....	32
4.1 Manuales.....	33
4.2 Azulejo para el aula de español .....	37
4.3 Aplicaciones: Duolingo .....	44
5. PROPUESTA DIDÁCTICA .....	48
5.1 Fonética y fonología .....	48
5.2 Ortografía y ortotipografía.....	51
5.3 Léxico .....	55
5.4 Gramática.....	57
6. CONCLUSIONES .....	59
BIBLIOGRAFÍA .....	61
LISTA DE FIGURAS .....	66
ANEXOS .....	69

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el español goza de un estatus positivo de forma global, pues es una de las lenguas más habladas en el mundo. Durante el 2022, todo el conjunto de hablantes potenciales de la lengua española (hablantes de dominio nativo, de competencia limitada y aprendices de español como lengua extranjera) superó los 595 millones de personas. Portugal no supone una excepción, ya que gracias al aumento de las relaciones bilaterales con España e Hispanoamérica en todos los ámbitos y a la afinidad lingüística entre ambas lenguas romances, el número de aprendices de español como lengua extranjera y la integración de inmigrantes procedentes de países hispanohablantes han crecido exponencialmente en el país lusófono.

Sin embargo, aunque el español y el portugués sean lenguas tan afines, poseen varias diferencias entre sí en todos los planos de la lengua (a nivel fonético y fonológico, léxico y gramatical, ortográfico y ortotipográfico) que pueden generar dificultades a los aprendices lusófonos de español como lengua extranjera. En su mayoría, estas dificultades también se generan debido a la falsa creencia por parte de los estudiantes portugueses de que como su lengua materna es muy próxima a la L2, no necesitan estudiar esta última.

En este trabajo se examinarán las dificultades más comunes con las que los estudiantes portugueses de español como lengua extranjera pueden encontrarse a lo largo de su aprendizaje. Para ello, se analizará en primer lugar la situación actual de la enseñanza de español en Portugal tomando como referencia las investigaciones de Santos Rovira y Serrano Lucas (2022) y aquella elaborada por el Instituto Cervantes en *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes* (2022), que recogen los datos más recientes hasta la fecha en cuanto a la enseñanza del español en el país. A continuación, dichas dificultades serán examinadas a través de un análisis contrastivo del español y el portugués, que abarcará todos los niveles de la lengua en los que los alumnos puedan encontrar aspectos problemáticos a la hora de aprender español. Siguiendo fundamentalmente el estudio llevado a cabo por Quilis (1979), las primeras dificultades que se analizarán serán aquellas que tienen que ver con la fonética y la fonología, contrastando los paralelismos y las divergencias que existen entre los sistemas y la

prosodia de ambas lenguas. A este contraste le seguirá un ulterior análisis de las similitudes y las diferencias que existen en cuanto a la ortografía y la ortotipografía, estudiadas a partir de la *Ortografía básica de la lengua española* (2012) de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española y la *Nova gramática do Português Contemporâneo* (2017) elaborada por Celso Cunha y Lindley Cintra. Finalmente, en este capítulo se examinarán aquellas divergencias léxicas y gramaticales con base en las investigaciones de Andrade Neta (2000) y Simoes Colla (2016). De esta forma, será posible prever aquellos errores en los que pueden incurrir los aprendientes lusohablantes de ELE.

Tras esto, se hará un análisis de los principales materiales utilizados en la enseñanza de español como lengua extranjera en Portugal, que irán desde el manual *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués* hasta propuestas didácticas en la revista *Azulejo en el aula de español* y el curso de español como lengua extranjera en la aplicación Duolingo. Finalmente, en el quinto capítulo se elaborará una propuesta didáctica para solventar aquellos obstáculos detectados a lo largo de este estudio que los aprendices pueden encontrarse a la hora de aprender la lengua española y evitar que se fosilicen.

## 2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN PORTUGAL

Actualmente, el español es la «segunda lengua materna del mundo por número de hablantes» (Instituto Cervantes, 2022: 23) después del mandarín y la cuarta lengua más hablada, tras el inglés, el chino mandarín y el hindi. Después del inglés y el francés el tercer idioma que más se usa en la ONU y es el segundo más empleado en la Unión Europea. Se calcula, además, que es usado por el 7,9% de los usuarios en Internet, siendo la tercera lengua más usada en la esfera digital, después del inglés y el chino. Asimismo, es el tercer idioma que más se utiliza en Facebook, LinkedIn, Twitter, YouTube y Wikipedia.

En 2022, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo superó los 595 millones de personas, siendo esta una cifra que engloba al «Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera» (Instituto Cervantes, 2022: 23) y que constituye el 7,5% de la población mundial. El pasado año, se estimó que más de 496 millones de personas tenían el español como lengua

materna y que casi 24 millones eran estudiantes de español como lengua extranjera (concretamente, 23.748.298.). Además, el 40% de estos estudiantes se encontraba en países donde el inglés era la lengua oficial o cooficial. Estas cifras aglutinan a estudiantes de todos los niveles de enseñanza – incluyendo la enseñanza no reglada – y muestran únicamente los datos disponibles en cada país (en total, 111 países). No obstante, son cálculos de carácter provisional dado que no existen aún datos «universales, completos y comparables» (Instituto Cervantes, 2022: 32). Por ejemplo, estos datos apenas reflejan información sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en centros de enseñanza privada. Además de todo esto, se estima que el número de hispanohablantes seguirá aumentando durante los próximos cincuenta años. Sin embargo, su peso relativo sufrirá un declive progresivamente de aquí a finales de siglo.

Dada la vecindad de los países ibéricos y el estatus del español como «lengua de prestigio, tanto en el ámbito político como literario» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 13), la lengua y la cultura españolas siempre han estado en contacto con el país lusófono, pasando por diversas etapas y cambios. Prueba de ello es el hecho de que, desde mediados del siglo XV hasta mediados del siglo XVIII, la mayoría de los escritores portugueses utilizaran el español como segunda lengua para el arte literario. Mientras unos la utilizaban solamente en determinadas obras, otros la utilizaban en toda o en la mayor parte de su producción. Entre los siglos XIX y XX, comenzaron a difundirse en Portugal obras españolas, ya fuese en la lengua original o traduciéndolas al portugués. No obstante, fue en 1991, «con la firma del Programa de Cooperación Luso-Español» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 13) cuando la enseñanza de la lengua española se introduce de manera oficial en Portugal, incluyéndola así en el «sistema educativo obligatorio portugués» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 14), más de ciento cincuenta años después de la introducción del alemán, el francés y el inglés. A pesar de ello, fue a principios del siglo XXI cuando los estudios de español como lengua extranjera crecieron exponencialmente: los pocos más de mil alumnos del año 2000 aumentaron en 120.000 en la década siguiente.

Actualmente, el español tiene un estatus positivo en Portugal, gracias a las diversas relaciones entre la comunidad hispanohablante y la lusófona a nivel político, económico, social, cultural, etc. Además, las relaciones bilaterales entre España y Portugal han aumentado de forma exponencial desde el ingreso de ambos países en la Unión Europea en

1986, suponiendo esto un cambio significativo respecto a situaciones anteriores, en las que los contactos eran mínimos. A todo ello también ha contribuido la afinidad lingüística, que favorece el acercamiento de los ciudadanos portugueses a la lengua española, facilitando a su vez la integración de inmigrantes procedentes de países de habla hispana.

El caso de Portugal resulta ser de *hispanoproclividad*, es decir, los hablantes y aprendices de español se encuentran en un área donde esta lengua no es ni oficial ni predominante ni de herencia. Según el Anuario del Instituto Cervantes de 2022, se calculaba que un total de 97.893 personas estudian español como lengua extranjera en Portugal el pasado año, siendo una cifra que se ha ido manteniendo desde 2020, pues durante dicho año alrededor de 100.000 personas estudiaron español como lengua extranjera, y convirtiendo a dicho idioma en una de las lenguas que ha experimentado un mayor crecimiento «en todos los niveles del sistema educativo en el siglo XXI, llegando a tener un crecimiento de más del 3.000% en apenas una década» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 19). Sin embargo, a pesar de ese aumento, son pocos los trabajos y estudios publicados que contabilicen el número de hablantes y aprendices de español en el país, entre ellos las estadísticas que el Instituto Cervantes ha ido publicando durante las dos últimas décadas. En 2005, se estimaba que había un total de 12.312 aprendices de español en Portugal. Una década después, esos números aumentaron de forma exponencial en 126.541 y en 2020 la cifra disminuyó, se contabilizó que había un total de 97.474 aprendices de español en el país.

Según el estudio de Santos Rovira y Serrano Lucas, «la comunidad de hablantes de español en Portugal, a 1 de enero de 2020, suma un total de 1.089.995 personas» (2022: 31). Además, es posible diferenciar tres grupos principales de hablantes en dicha comunidad según su competencia lingüística y en la situación en la que se encuentran. En primer lugar, el Grupo de Dominio Nativo (GDN) con 48.791 hablantes en total. Este grupo engloba tanto a los hablantes nativos de español como a aquellos que tienen una competencia y una capacidad lingüísticas equiparables a las de las personas que tienen el español como lengua materna. A continuación, el Grupo de Competencia Limitada (GCL), con un total de 943.844 hablantes. Este segundo grupo está compuesto por aquellas personas que poseen ciertas competencias comunicativas en la lengua extranjera, pero que a la vez presentan limitaciones a la hora de usar la lengua. Por último, el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE), con 97.360 hablantes en total. Como su nombre

indica, consiste en un grupo formado por aprendices de la lengua extranjera en contextos académicos, independientemente del nivel que posean.

Es posible dividir los dos primeros grupos demolingüísticos en varios subgrupos. En cuanto al Grupo de Domino Nativo (GDN) es posible diferenciar cuatro subgrupos. El primero de ellos (GDN1) está constituido por inmigrantes que proceden de países hispanohablantes. Los «hablantes de herencia que se han socializado en entornos favorables a la transmisión y el mantenimiento del español» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 35) constituyen el GDN2. El tercer subgrupo (GDN3) corresponde a personas procedentes de países hispanohablantes y que tienen la nacionalidad portuguesa. Finalmente, el GDN4 está formado por aquellas personas que han adquirido una competencia equiparable a la nativa en español, ya sean aprendices o hablantes.

El segundo de los tres principales grupos demolingüísticos, el Grupo de Competencia Limitada (GCL), puede dividirse, a su vez, en cinco subcategorías. El GCL1 lo forman los «hablantes de herencia que no se han socializado en entornos favorables a la transmisión y el mantenimiento del español» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 65). A continuación, en el GCL2 se incluyen aquellos ciudadanos portugueses no procedentes de países hispanohablantes pero que sí residen en alguno de ellos. Los inmigrantes iberoamericanos que no tienen un origen hispanohablante constituyen el GCL3. El GCL4 está compuesto por estudiantes que han finalizado la enseñanza obligatoria o la superior pero que no tienen una competencia en español similar a la nativa y, finalmente, aquellos estudiantes que han terminado la enseñanza no reglada pero que no poseen una competencia en español equiparable a la nativa constituyen el GCL5.

Finalmente, el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera (GALE) guarda una estrecha relación con el sistema educativo portugués y en él se incluyen todos los estudiantes de español como lengua extranjera, independientemente de en qué enseñanza se encuentren.

### 2.1. *El sistema educativo portugués*

El sistema educativo oficial portugués se divide en varios niveles, distinguiendo así entre *Educação Pré-escolar* (educación preescolar, desde los tres hasta los seis años), *Ensino Primário* (educación primaria, de los seis a los catorce años), *Ensino Secundário*

(educación secundaria, desde los quince a los dieciocho años), *Ensino Profissional* (educación superior) y *Ensino Recorrente* (enseñanza destinada a alumnos adultos en edad laboral).

La primera de estas etapas, la enseñanza preescolar, tiene un carácter optativo, «aunque cerca del 95% de los niños menores de seis años frecuenta esta etapa» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 83). A 1 de enero de 2020, el número de alumnos matriculados en la enseñanza preescolar era de 243.719, de estos el 52,7% (128.512) en la enseñanza pública y el 47,3% (115.207) en la privada. A continuación, la escolarización obligatoria está constituida por el *Ensino Primário* y el *Ensino Secundário*, abarcando así doce años (desde los seis a los dieciocho) y comenzando con la enseñanza básica o primaria. En Portugal, a 1 de enero de 2020 había 970.229 alumnos matriculados en la enseñanza básica. El 87,5% (848.710) estaba matriculado en la enseñanza pública y el 12,5% (121.519) en la enseñanza privada. La enseñanza básica obligatoria (o primaria) se divide en tres ciclos:

- Primer ciclo: consta de cuatro cursos académicos (1.º, 2.º, 3.º y 4.º) y está dirigido a alumnos desde los seis a los diez años. El número de alumnos matriculados en este ciclo a 1 de enero de 2020 era de 393.793, de los cuales el 86,7% (341.463) lo estaban en la enseñanza pública y el 13,3% (52.330) en la privada.
- Segundo ciclo: tiene una duración de dos cursos académicos (5.º y 6.º) y está dirigido a alumnos desde los diez a los doce años. A 1 de enero de 2020 había 218.907 alumnos matriculados en este segundo ciclo, de los cuales el 88,1% (192.896) estaba matriculado en la enseñanza pública y el 11,9% (26.011) en la enseñanza privada.
- Tercer ciclo: está constituido por tres cursos académicos (7.º, 8.º y 9.º) y está dirigido a alumnos desde los doce a los quince años. En Portugal, había 357.529 alumnos matriculados en este tercer ciclo a 1 de enero de 2020, de los cuales el 87,9% (314.351) estaba matriculado en la enseñanza pública y el 12,1% (43.178) en la privada.

Finalizada la enseñanza básica, los alumnos deben continuar su escolarización obligatoria con la educación secundaria. En este momento tienen que elegir entre varias opciones diferentes: «cursos científico-humanísticos, enseñanza profesional, enseñanza

artística especializada y otra serie de modalidades formativas (enseñanza de adultos, modular, etc)» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022 87). A 1 de enero de 2020 había 399.386 alumnos matriculados en la enseñanza secundaria, de estos el 78,8% (314.703) en la enseñanza pública y el 21,2% (84.683) en la enseñanza privada.

Aquellos alumnos que opten por los estudios científico-humanísticos deben elegir, de nuevo, entre cuatro posibilidades: «ciencia y tecnología, ciencias socioeconómicas, lenguas y humanidades o artes visuales» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 88). Un total de 207.684 alumnos estaban matriculados en los cursos científico-humanísticos de la enseñanza secundaria a 1 de enero de 2020, de estos el 50,9% (105.662) cursaba ciencia y tecnología, el 12,9% (26.870) ciencias socioeconómicas, el 28,6% (59.385) lenguas y humanidades y el 6,4% (13.278) artes visuales.

Los alumnos que escojan la enseñanza profesional deben elegir también entre diversas posibilidades, desde la informática, la salud, hasta la arquitectura y la construcción. Hay un total de 115.981 alumnos matriculados actualmente en la enseñanza profesional. Por otra parte, aquellos alumnos que opten por la enseñanza artística especializada deben elegir entre tres opciones diferentes: «artes visuales y audiovisuales, danza y música» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 89). En esta enseñanza hay actualmente 2.703 alumnos matriculados, de los cuales el 89,3% (2.413) está matriculado en artes visuales y audiovisuales, el 1,3% (36) en danza y el 9,4% (254) en música.

Una vez finalizados sus estudios de educación secundaria, los alumnos pueden seguir formándose en la educación superior. Sin embargo, según muestran los datos publicados en la DGEEC<sup>1</sup>, el porcentaje de los alumnos que continúan sus estudios varía en función de la opción que hayan elegido en secundaria. Por ejemplo, el 84% de los alumnos que finalizan los estudios científico-humanísticos prosigue en la educación superior, mientras que apenas el 13% de los alumnos que han finalizado la enseñanza profesional opta por continuar en la educación superior. Esta se imparte tanto en universidades como en institutos politécnicos y superiores. Todos los programas de estudio que se ofrecen en ellos se basan en el modelo de Bolonia, con licenciaturas que duran tres años (primer ciclo),

---

<sup>1</sup> La *Direção -Geral de Estatísticas da Educação e Ciência* publica cada año una serie de datos generales sobre la enseñanza. Sin embargo, los últimos datos publicados corresponden al curso académico 2020/2021.

maestrías que duran dos (segundo ciclo) y doctorados que duran cuatro (tercer ciclo). Según la información más reciente proporcionada por el Ministerio de Educación de Portugal (2021), hay 385.247 estudiantes matriculados en la educación superior, de estos el 82,1% (316.189) está matriculado en la enseñanza pública y el 17,9% (69.058) en la privada.

## *2.2. El español en el sistema educativo portugués*

La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo portugués comienza en tercer curso del primer ciclo de la enseñanza básica. A partir de ese momento, es obligatorio que todos los alumnos estudien inglés como lengua extranjera. Al finalizar ese primer ciclo, se espera que los alumnos hayan adquirido un nivel A1. A continuación, durante el segundo ciclo siguen estudiando exclusivamente inglés como lengua extranjera. El aprendizaje de inglés como lengua extranjera sigue teniendo un carácter obligatorio en ese momento. Ya en el tercer ciclo pueden elegir una segunda lengua extranjera (escogiendo entre el alemán, el francés, el español y el chino mandarín<sup>2</sup>), aunque deben continuar estudiando inglés como primera lengua extranjera de forma obligatoria y esperando consolidar un B1 en el último curso de este ciclo. Sin embargo, el nivel que pueden llegar a adquirir los alumnos en su segunda lengua extranjera varía en función de aquella que elijan, aunque dediquen el mismo número de horas lectivas. Además, se da la circunstancia de que en cuanto al español hay un factor más que determina el nivel que los alumnos pueden llegar a alcanzar: las destrezas lingüísticas. Así, los alumnos pueden adquirir un nivel «A1.2 en producción oral y escrita, un nivel A2.1 en comprensión oral y un nivel A2.2 en comprensión escrita» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 86) al finalizar el séptimo curso. Cuando superan el octavo, se espera que hayan alcanzado un A2.1 en la expresión oral y escrita, un A2.2 en la comprensión auditiva y un nivel B1.1 en la escrita. Finalmente, al finalizar su noveno y último curso en la enseñanza básica obligatoria, es esperable que alcancen un A2.2 en expresión oral y escrita, un B1.1 en la comprensión oral y un B1.2 en la escrita. Cabe mencionar que a 1 de enero de 2020 había

---

<sup>2</sup> Ofertado desde el curso académico 2018/2019, aunque por el momento solo en trece escuelas en todo el país.

un total de 64.030 alumnos estudiando español en estos tres últimos cursos de la enseñanza básica obligatoria.

La enseñanza de lenguas extranjeras varía en la educación secundaria, pues en los dos primeros cursos de los tres que la componen es obligatorio cursar una lengua extranjera, eligiendo entre alemán, español, francés e inglés. Como se puede observar, el inglés pierde en cierta medida su carácter obligatorio en este momento. En el último curso, cursar una lengua extranjera se vuelve una elección libre. Como consecuencia de esta elección voluntaria se dan tanto la continuación como la iniciación del aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, no existe la iniciación en el caso del inglés dado su carácter obligatorio en la enseñanza básica obligatoria. Cabe mencionar que esta elección también está limitada por el profesorado disponible en cada centro y la rama de los estudios elegidos. De esta forma, tan solo el alumnado que elija el camino de lenguas y humanidades tiene la posibilidad de elegir dos lenguas extranjeras durante los dos primeros cursos, en el último curso (12.º) no se ofrece la posibilidad de cursar dos lenguas extranjeras y apenas aquellos de la rama de lenguas y humanidades tienen la posibilidad de cursar una obligatoriamente.

Al igual que ocurría en la enseñanza básica obligatoria, hay una disparidad en cuanto a los niveles que se pueden alcanzar. En el caso del español se da con respecto a otras lenguas extranjeras, al nivel de iniciación o continuación y a cada una de las destrezas lingüísticas. Si continúan con el español como lengua extranjera, se espera que finalicen el décimo curso habiendo adquirido un nivel B1.1 en la expresión oral y escrita, un B1.2 en la comprensión oral y un B2.1 en la comprensión escrita. Cuando finalizan el undécimo curso académico deben haber alcanzado un B1.2 en la expresión oral y escrita, un B2.1 en la comprensión oral y un B2.2 en la escrita. Por último, es esperable que finalicen su duodécimo curso habiendo alcanzado un B2.1 en expresión oral y escrita, un B2.2 en la comprensión oral y un B2.2+ en la comprensión escrita. En cambio, se espera que aquellos que se hayan matriculado en la opción de iniciación finalicen su décimo año con un nivel A2.1 en la expresión oral y escrita, un A2.2 en la comprensión oral y un B1.1 en la escrita. Al acabar el undécimo curso, es esperable que hayan alcanzado un A2.2 en la expresión oral y escrita, un B1.1 en la comprensión oral y un B1.2 en la escrita. Finalmente, cuando terminan su duodécimo y último curso deben haber adquirido un B1.1 en la expresión oral y escrita, un B1.2 en la comprensión oral y un B2.1 en la escrita. Cabe señalar que a 1 de

enero de 2020 había un total de 27.047 alumnos estudiando español en la educación secundaria.

En cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera en las universidades portuguesas, Santos Rovira y Serrano hacen una clasificación de dichas instituciones basándose en el número total de alumnos matriculados, independientemente de que estudien o no español y la titulación que estén cursando, y su posición a nivel nacional e internacional. Esto permite diferenciar cuatro categorías:

- Universidades muy grandes: con más de 50.000 alumnos, como la Universidad de Lisboa.
- Universidades grandes: cuya totalidad varía entre los 30.000 y los 50.000 alumnos, como la Universidad de Oporto.
- Universidades medianas: con una totalidad que varía entre los 15.000 y los 30.000 alumnos, como la Universidad de Coímbra.
- Universidades pequeñas: con menos de 15.000 alumnos en total, como la Universidad de Aveiro.

A 1 de enero de 2020, el número total de aprendices de español como lengua extranjera en las universidades portuguesas es de 4.500. De este total, entre 750 y 850 se encuentran matriculados en las universidades grandes y muy grandes, entre 400 y 500 en las medianas y entre 150 y 200 en las pequeñas. No obstante, para poder contabilizar el número total de estudiantes de español en la educación superior es necesario sumar a esos 4.500 cerca de 1.100 alumnos que están aprendiendo español en los institutos politécnicos (tanto públicos como privados) y en las escuelas e institutos superiores (tanto públicos como privados). De esta forma, el número total de alumnos que cursan español como lengua extranjera en la educación superior portuguesa a 1 de enero de 2020 ascendería aproximadamente a 5.600.

Sin embargo, la lengua española tiene una presencia diferente en cada una de estas instituciones. En la mayoría de ellas solo se ofrecen asignaturas de español como lengua extranjera, que pueden ser elegidas por estudiantes pertenecientes a diversas titulaciones, además de aquellas asignaturas que tienen que ver con la lingüística, la literatura y la cultura españolas. Asimismo, hay que tener en cuenta que en Portugal no existen aún «titulaciones universitarias de primer grado (licenciaturas) especializadas en lengua,

literatura o cultura españolas» (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022: 114). No obstante, no existen titulaciones, posgrados o doctorados en las que las asignaturas del área del español tengan un peso mayor al 50% en la estructura curricular. En la mayoría de las ocasiones esta especialización lingüística está supeditada a otra principal, lo más frecuente es que esta sea el portugués. Tan solo existe una excepción, se trata del Máster en Español Segunda Lengua / Lengua Extranjera (*Mestrado em Espanhol Língua Segunda / Língua Estrangeira*) de la Universidad del Miño, que consta de 90 ECTS (frente a los 120 ECTS de los que suelen constar los másteres en Portugal) y se imparte en modalidad *b-learning*<sup>3</sup>. Además, también existen cursos de español como lengua extranjera en los centros de lenguas que la mayoría de las universidades portuguesas tienen, aunque están planteados principalmente para alumnos de otras facultades o para el público general. Por otra parte, cabe mencionar que el español sigue manteniendo, desde hace más de diez años, su posición como segunda lengua más estudiada en las universidades del país, siendo únicamente superado por el inglés.

Finalmente, en cuanto a la enseñanza no reglada, Portugal cuenta con varios tipos de centros privados en los que es posible estudiar español como lengua extranjera (como academias, escuelas o centros de lenguas), además de los cursos que se ofrecen en el Instituto Cervantes de Lisboa desde 1994. Esta institución se ha convertido en el «centro más importante de enseñanza no reglada de español en Portugal» (Santa María de Abreu 2006: 226), pues la mayoría de los aprendices de español como lengua extranjera que optan por la enseñanza privada están matriculados en ella.

### 2.3. Escuelas y docentes

En general, la distribución de las escuelas que ofrecen español como lengua extranjera no es uniforme en Portugal, pues hay regiones donde el número de dichas escuelas es relativamente alto, mientras que en otras es bastante bajo. Lisboa y Oporto son las dos regiones que cuentan con más de cien escuelas donde es posible estudiar español como lengua extranjera, seguidas «por Braga, Faro, Santarém y Setúbal» (Santos Rovira y

---

<sup>3</sup> La modalidad *blended learning* combina la enseñanza remota y la presencial, aunando así los puntos fuertes de cada una de ellas con el fin de que el aprendizaje sea así más eficiente y enriquecedor.

Serrano Lucas, 2022: 94). En cambio, hay otros distritos que cuentan con menos de veinte escuelas, es el caso, por ejemplo, del archipiélago de las Azores, Beja, Madeira y Vila Real. En cambio, en proporción al número de habitantes la enseñanza de español se vuelve más accesible en regiones como Portalegre, donde hay quince escuelas por cada cien mil habitantes, en comparación a regiones donde hay siete escuelas por cada cien mil habitantes, como Lisboa o Santarém.

La distribución de los docentes de español como lengua extranjera tampoco resulta homogénea a lo largo y ancho del país. En total, a 1 de enero de 2020, Portugal contaba con 916 docentes de español. Su distribución geográfica puede ser proporcional a la de los estudiantes en casos como el del Norte (461.823 aprendices y 283 profesores). Sin embargo, la relación entre ambas distribuciones puede volverse desproporcionada en casos como el del archipiélago de las Azores (35.889 alumnos y tres docentes) o el de Madeira (37.006 estudiantes y tan solo un profesor).

### 3. ANÁLISIS CONTRASTIVO ESPAÑOL-PORTUGUÉS: DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Para poder determinar cuáles son aquellas dificultades con las que los estudiantes portugueses de español como lengua extranjera pueden encontrarse a lo largo de su aprendizaje, a continuación, se compararán de forma sistemática la lengua materna (portugués) y la lengua meta (español) en todos sus niveles y estructuras mediante un Análisis Contrastivo (AC), ya que, de acuerdo con Isabel Santos Gargallo, este modelo de investigación mantiene que «puede llevar a la determinación de las diferencias y similitudes entre las dos lenguas, y que con ello podrían señalarse las áreas de dificultad y predecir los problemas a los que el estudiante va a enfrentarse en su proceso de aprendizaje, usando los resultados para la corrección y preparación de la programación, el material didáctico y las técnicas de instrucción» (1993: 33). Sin embargo, antes de estudiar y determinar las similitudes y las diferencias entre este par de lenguas, conviene introducir el origen, la hipótesis y la meta del Análisis Contrastivo.

#### 3.1 *El análisis contrastivo (AC)*

Los estudios contrastivos son una de las subdisciplinas de la Lingüística Aplicada, entendiendo esta última como «una disciplina científica que se apoya en los conocimientos

teóricos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica, y su objetivo principal es la resolución de los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad lingüística» (Santos Gargallo 1993: 21). El origen del AC se sitúa hacia mediados de 1940 para intentar dar respuesta a las nuevas necesidades sociales derivadas de la Segunda Guerra Mundial y los cambios que esta supuso en la manera de entender las lenguas extranjeras y, en consecuencia, en la forma de enseñarlas, dado que ninguno de los métodos de enseñanza ya existentes satisfacía «la urgente necesidad de los nuevos alumnos, que no era otra sino comunicarse en una lengua que no era la suya nativa» (Santos Gargallo 1993: 42). Ante la ineficacia de estas propuestas metodológicas, los lingüistas plantearon otras alternativas, siendo una de estas la de la comparación sistemática de la lengua nativa de los estudiantes y la lengua meta, sugerida por C. Fries, quien razonó que detectando los paralelismos y las diferencias entre pares de lenguas sería posible señalar aquellos aspectos problemáticos en los que insistir a lo largo del proceso de enseñanza.

La hipótesis de los estudios contrastivos se fundamenta en los trabajos de C. Fries y R. Lado, ambos profesores de la Universidad de Michigan, y deriva tanto del behaviorismo psicológico, una teoría que haciendo uso del binomio estímulo-respuesta es capaz de describir los fenómenos lingüísticos, como del estructuralismo de Bloomfield. De esta manera, el AC cree que el aprendizaje de las segundas lenguas es similar a la formación de un nuevo hábito. Asimismo, dicha formación se verá facilitada por el hábito de la lengua materna (es decir, el hábito viejo) en función de las semejanzas y diferencias que existan entre el par de lenguas. Esto es, cuanto mayor sea la distancia interlingüística entre la L1 (lengua nativa) y la L2 (lengua meta) mayores serán las dificultades en el aprendizaje «y mayor también la posibilidad de interferencia» (Santos Gargallo 1993: 35), es decir, se produce una interferencia cuando se utilizan rasgos característicos de la L1 en la L2, ya sean fonéticos, léxicos, morfológicos o sintácticos. Así, es posible distinguir varios tipos de interferencias:

- Interferencia fonética
- Interferencia léxica
- Interferencia morfológica
- Interferencia sintáctica

Dado que el español y el portugués pertenecen a la misma familia lingüística, la distancia interlingüística será menor que aquella entre una lengua romance y una lengua japónica. Por ende, las posibilidades que tendrán los estudiantes lusófonos de español como lengua extranjera para establecer paralelismos que los ayuden durante su aprendizaje serán mayores. Además, teniendo en cuenta que la «meta del AC es construir una gramática contrastiva que establezca una jerarquía de correspondencias de los distintos niveles de una gramática, con el fin de graduar las dificultades en el aprendizaje y las posibilidades de interferencia» (Santos Gargallo 1993: 35), no hay que olvidar que el contraste entre la lengua nativa y la lengua meta ha de hacerse en todos los niveles del sistema lingüístico (fonético y fonológico, gramatical, léxico e incluso pragmática y cultural). A través de este procedimiento no solo se podrán detectar y diagnosticar las dificultades, sino también revisar y evaluar los libros y los materiales empleados en la enseñanza, crear otros que resulten adecuados, mejorar los ya existentes y, así, reflexionar sobre cómo se aprende una lengua. Basándose en los trabajos de C. Fries y R. Lado, Isabel Santos Gargallo detalla los pasos a seguir a la hora de realizar un análisis contrastivo, los cuales se recogen a continuación:

- a) descripción estructural de L1 y L2;
- b) cotejo de las descripciones;
- c) elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
- d) reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
- e) predicción y descripción de las dificultades;
- f) preparación de los materiales de instrucción (1993: 34).

Las dificultades que se examinarán en este trabajo abarcarán todos los niveles del sistema (fonético y fonológico, gramatical, léxico, sociopragmático y ortotipográfico) para poder, posteriormente, analizar los libros y materiales empleados en la enseñanza de español como lengua extranjera en Portugal y elaborar una propuesta didáctica para solventarlas.

### *3.2 Dificultades fonéticas y fonológicas*

Aunque se traten de lenguas tan afines, el sistema fonológico del portugués y el del español presentan grandes diferencias entre sí, pues en el portugués existen fonemas que no existen en español y viceversa. En la enseñanza de lenguas extranjeras, según Lahoz-Bengoechea, una comparación entre los sistemas de un par de lenguas «permite anticiparse

a los errores que más probablemente cometerá el alumno, y lo que es más importante: conocer sus causas e idear soluciones eficaces» (2015: 49). Por ende, un análisis contrastivo entre los sistemas del español y el portugués permitirá que en este estudio puedan predecirse los posibles errores que puedan cometer los estudiantes lusófonos de español como lengua extranjera a lo largo de su aprendizaje y, además, plantear propuestas para solventarlos.

### 3.2.1 *Vocalismo*

En cuanto al vocalismo, «el español tiene cinco fonemas vocálicos: /i/ i o y, /e/ e, /a/ a, /o/ o, /u/ u; se mantienen tanto en posición átona como tónica, y en inicial, medial y final de palabra» (Quilis 1997: 37). Así, en la siguiente imagen se muestran los fonemas del sistema vocálico español rodeados de color azul:

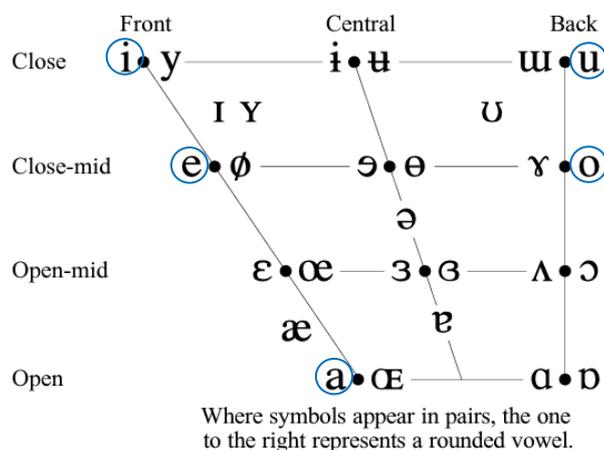


Fig. 1: Sistema vocálico del español

En cambio, el sistema vocálico del portugués es más complejo, pues el número de fonemas vocálicos varía en función del acento y la posición de la vocal en la palabra. El número de fonemas vocálicos tónicos es de «siete u ocho, según los autores, en portugués: /i, e, ɛ, a, ɑ, ɔ, o, u/» (Quilis 1979: 2), dependiendo de si /a/ y /ɑ/ se consideran como dos fonemas distintos o si se considera que /a/ es un fonema con [ɑ] como alófono. Algunos autores como Celso Cunha y Lindley Cintra afirman que /a/ es un fonema más del portugués señalando que:

No português europeu normal, [ɑ], quando tônico, também aparece, na maioria dos casos, antes de consoante nasal, a exemplo de *cama*, *cana* e *sanha*. Mas nessa mesma situação tônica existe uma oposição de pequeno rendimento entre [ɑ] e [a]. É a que se observa, nos verbos da 1.<sup>a</sup> conjugação, entre as primeiras pessoas do plural do presente (ex.: *amamos* [ɑ'mamuʃ]) e do

pretérito perfeito do indicativo (ex.: *amamos* [a'mamuʃ]). Neste caso, temos, pois, de considerar a existência de fonemas diferentes. Além disso, no falar de Lisboa e de outras zonas de Portugal encontra-se [α] em sílaba tónica antes de semivogal ou de consoante palatal: *rei* ['roj], *tenho* ['tɔɲu], *telha* ['tɛλɔ] (2017: 49).

Sin embargo, Mattoso Câmara apunta que esta oposición «parece muito frequente, por causa do grande número de verbos da 1ª conjugação; mas em última análise não o é, pois só depende de duas terminações únicas» (1970: 42). Por esta razón, considera que [α] es un alófono de /a/ en el sistema vocálico tónico portugués.

Por otra parte, en cuanto a la posición átona, el número de fonemas del portugués depende de la posición del acento, pudiendo variar entre cinco y tres, dado que se neutralizan «/e/ - /ɛ/ y /o/ - /ɔ/, cuya realización más general son las cerradas [e, o]; de este modo, el sistema queda reducido a cinco fonemas /i, e, a, o, u/, como en español» (Quilis 1979: 4). Sin embargo, en posición final átona el sistema se reduce a tres fonemas vocálicos: /i, a, u/. A continuación, se muestran los fonemas del sistema vocálico tónico y el sistema vocálico átono del portugués rodeados de color azul. Ante la problemática que presenta /α/, se rodea a este fonema de color rojo. En cuanto al sistema vocálico átono, se señalan también en color verde los únicos fonemas existentes en posición final átona:

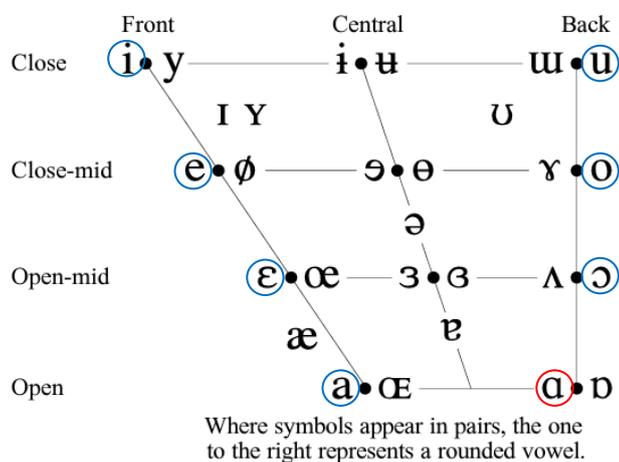


Fig. 2: Sistema vocálico tónico del portugués

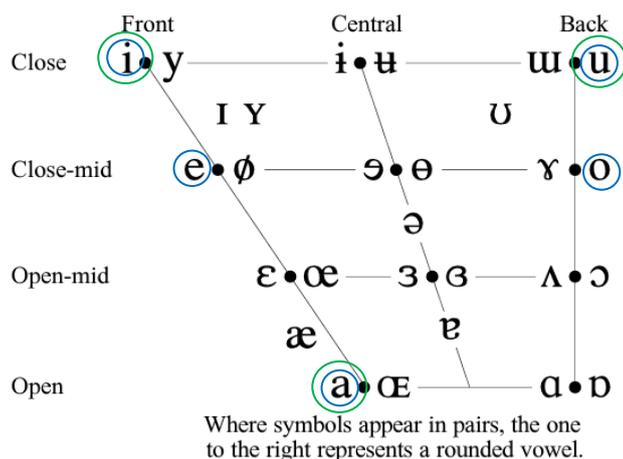


Fig. 3: Sistema vocálico átono del português

En lo que respecta a la nasalidad también existen grandes diferencias entre las dos lenguas. En español, los fonemas vocálicos cuentan con alófonos [ã, ẽ, ã, õ, ù] únicamente cuando se encuentran entre dos consonantes nasales o entre una pausa y una consonante nasal, realizándose como [a, e, i, o, u] en el resto de los casos, por lo que la nasalidad no resulta un problema relevante en el sistema vocálico español ni tendría valor distintivo. En cambio, en portugués el rasgo de nasalidad sí es pertinente, por ende, posee fonemas vocálicos nasales frente a los orales. Para explicar esta cuestión, Brisolara afirma que «las vocales pueden nasalizarse siempre que haya una consonante nasal próxima a ellas: manh[ã], [ã]ntes, am[ã]nte, c[ã]ntar, etc» (2011: 168).

Dadas las diferencias entre el sistema vocálico español y el portugués, se espera que los alumnos lusófonos de español como lengua extranjera tiendan a realizar [o] en posición final átona como [u] ya que no existe en posición final en su lengua materna. Según Ferriz Martínez, «la variante relajada [o] del castellano, que se produce en posición final, ante pausa, o en interior de palabra, entre sílabas fuertes, no encuentra una correspondencia exacta en los sistemas del portugués, ya que este tiende a cerrar mucho más la vocal o a realizar [u]» (2001: 214). Asimismo, como se mencionaba anteriormente, en el sistema vocálico átono en posición final del portugués tampoco existiría [e]. Sin embargo, los aprendices lusófonos de español podrían «encontrar cierta correspondencia en portugués en las variantes cerradas postónicas de /E/» (Ferriz Martínez 2001: 210), asimilándolo así a un sonido propio de su lengua nativa.

Además, es posible señalar también algunas diferencias en cuanto a los diptongos, triptongos e hiatos entre el español y el portugués. Hoyos-Andrade explica que existen

«seis diptongos decrecientes en español contra doce en portugués; ocho crecientes en español contra seis en portugués. En total 14 en castellano, 18 en portugués» (1978: 375). Considerando [j] y [w] como alófonos de /i/ y /u/, los diptongos decrecientes<sup>4</sup> en español son [ej, aj, oj, ew, aw, ow], mientras que los del portugués son [ej, εj, aj, əj, oj, uj, iw, ew, εw, aw, əw, ow]. Por otra parte, los diptongos crecientes<sup>5</sup> en español son [je, ja, jo, ju, wi, we, wa, wo], mientras que en portugués son [wi, we, wε, wa, wə, wo]. Sin embargo, en portugués se añade una diferenciación más en lo que respecta a los diptongos, ya que estos también pueden ser orales o nasales. Según Cunha y Cintra, «os ditongos podem ser orais ou nasais, segundo a natureza oral ou nasal dos seus elementos» (2017: 61). Así, se consideran diptongos orales decrecientes [aj, əj, aw, ej, εj, ew, εw, iw, oj, əj, uj], mientras que [ãj, ãw, ěj, õj, ũj] son diptongos nasales decrecientes. Lo mismo sucede con los triptongos portugueses, clasificándose así en orales [waj, wəj, wej, wiw] o nasales [wãw, wãj, wěj, wõj].

Sin embargo, la dificultad tanto para los portugueses que aprenden español como para los hispanohablantes que aprenden portugués no reside en la pronunciación de los diptongos, los triptongos y los hiatos, sino en algunos «hábitos lingüísticos que, por ejemplo, oponen (a) el (yo) FUI (creciente) del español, al (eu) FUI (decreciente) del portugués: [wi] vs. [uj]» (Hoyos-Andrade 1978: 376) o casos como el de *ele/ella viu* (decreciente [iw] ) en portugués frente a *él/ella vio* (creciente [jo]) en español.

### 3.2.2 Consonantismo

El sistema español, por otra parte, cuenta en total con diecinueve fonemas consonánticos, aunque en caso de ceceo, es decir, cuando desaparece la oposición entre la fricativa sibilante alveolar sorda /s/ y la fricativa dental sorda /θ/, existe un subsistema de dieciocho fonemas consonánticos. Asimismo, ante casos de yeísmo, (desaparición de la oposición entre la fricativa palatal sonora /j/ y la aproximante lateral palatal /ʎ/) también existe otro subsistema de dieciocho fonemas, o de diecisiete si se parte del subsistema anterior. A continuación, se muestran los fonemas consonánticos del sistema español

---

<sup>4</sup> Son diptongos decrecientes aquellos en los que la semivocal se encuentra precedida por la vocal.

<sup>5</sup> Los diptongos crecientes son aquellos en que la semivocal precede a la vocal.

rodeados de color azul. No obstante, habría que añadir el fonema africado postalveolar sordo /tʃ/ a la siguiente tabla:

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2015)

CONSONANTS (PULMONIC) © 2015 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	<b>p</b> <b>b</b>			<b>t</b> <b>d</b>		ʈ ɖ	c ɟ	<b>k</b> <b>g</b>	q ɢ		ʔ
Nasal	<b>m</b>	ɱ		<b>n</b>		ɳ	<b>ɲ</b>	ŋ	ɴ		
Trill	<b>ʙ</b>			<b>r</b>					<b>ʀ</b>		
Tap or Flap		ⱱ		<b>ɾ</b>		ɽ					
Fricative	ɸ β	<b>f</b> v	θ ð	<b>s</b> z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	<b>x</b> ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				<b>l</b>		ɭ	<b>ʎ</b>	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

Fig. 4: Sistema consonántico del español

El sistema consonántico del portugués resulta bastante similar al del español y cuenta con el mismo número de fonemas (diecinueve). Gran parte de las consonantes «coinciden en los sistemas de las dos lenguas, aunque no siempre se da esta coincidencia en la dispersión alofónica y en los contextos» (Férriz Martínez 2001: 225). A continuación, se muestran los fonemas consonánticos del portugués rodeados en color azul:

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2015)

CONSONANTS (PULMONIC) © 2015 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	<b>p</b> <b>b</b>			<b>t</b> <b>d</b>		ʈ ɖ	c ɟ	<b>k</b> <b>g</b>	q ɢ		ʔ
Nasal	<b>m</b>	ɱ		<b>n</b>		ɳ	<b>ɲ</b>	ŋ	ɴ		
Trill	<b>ʙ</b>			<b>r</b>					<b>ʀ</b>		
Tap or Flap		ⱱ		<b>ɾ</b>		ɽ					
Fricative	ɸ β	<b>f</b> <b>v</b>	θ ð	<b>s</b> <b>z</b>	<b>ʃ</b> <b>ʒ</b>	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				<b>l</b>		ɭ	<b>ʎ</b>	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

Fig. 5: Sistema consonántico del portugués

En ambas lenguas existen los mismos fonemas oclusivos /p, b, t, d, k, g/. Tanto en español como en el portugués europeo, cada uno de los fonemas sordos /p, t, k/ cuenta con un alófono [p, t, k], y los sonoros con dos. Se realizan [b, d, g] si se encuentran después de una pausa o de una consonante nasal (y en el caso de [d], también después de la lateral /l/).

En cambio, se realizan [β, δ, γ] en el resto de los casos. No obstante, en lo que respecta a los fonemas fricativos, sí hay diferencias entre el par de lenguas. En el caso del español, los fonemas fricativos son /f, θ, s, ʝ, x/, y de estos, el portugués carece de /θ, ʝ, x/, por ende, es probable que los aprendices lusófonos encuentren dificultades a la hora de realizarlos. Sin embargo, el portugués, al contrario que el español, posee /v, z, ʃ, ʒ/. Además, hay «una distribución más regular, en función del rasgo de sonoridad, en portugués que en español: f/v, s/z, ʃ/ʒ» (Quilis 1979: 12). Cabe señalar que, la pronunciación de la *s* varía según la posición que ocupe en la palabra: se pronuncia [s] en posición prenuclear, es decir, al inicio de palabra y al inicio de sílaba después de una consonante y en casos de palabras que contienen el dígrafo *ss* (*pássaro, girassol*), *ç* (*atenção, açorda*), *x* en posición intervocálica (*máximo*) o *c* seguida de *e* o *i* (*cebola, cidade*). En posición postnuclear (excepto en aquellos casos en los que la *s* final se encuentra antes de una palabra que empieza por vocal, que se pronuncia como [z]) o antes de las consonantes sordas /p, t, k/ se realiza como [ʃ]. Por otro lado, antes de las consonantes sonoras /b, d, g, m, n, r, v/ la *s* se realiza como [ʒ], y en entre vocales o en algunas palabras que contienen el prefijo *trans-* seguido de vocal la *s* se pronuncia como [z].

Debido a las diversas realizaciones de *s* en la lengua portuguesa, los estudiantes lusófonos de español como lengua extranjera tendrán que «habituar a realizar el fonema /s/ español, siempre como [s], cualquiera que sea su posición» (Quilis 1979: 14). Además, otras dificultades que pueden surgir es que tiendan a pronunciar *v* como [v], *z* o *s* en posición intervocálica como [z] en lugar de [θ] y/o [s] en lugar de [ks] en aquellas palabras que contienen una *x* en posición intervocálica. En cuanto a la *x*, cabe mencionar que, en portugués, si se encuentra entre una *e* al inicio de palabra y una vocal se realiza como [z], al contrario que en español, que se realiza como [ks]. Sin embargo, [ks] sí existe en portugués en casos de *x* postnuclear y en posición intervocálica en algunas palabras (*dióxido, táxi*). Asimismo, al inicio de palabra, entre *e* y una consonante, en posición intervocálica en algunas palabras y al inicio de una sílaba precedida por una consonante, la *x* se articula como [ʃ]. Por lo que la articulación en español no supondría una dificultad, sino habituarse a realizar [ks] en todas las palabras que contengan *x*, independientemente de la posición que ocupe en ellas.

Como se mencionaba anteriormente, uno de los fonemas consonánticos característicos del sistema español es el africado postalveolar sordo /tʃ/, que no existe en el portugués y

que se articula en aquellas palabras que contienen el dígrafo *ch* (*chicle, escuchar*). En cambio, en portugués opta por realizar [ʃ] a la hora de pronunciar dicho dígrafo (*chover, achar*), pronunciación que coincide con aquella que se realiza «en algunas zonas de Andalucía, América Central, Antillas, etc» (Quilis 1979: 14), aunque no sea esta la más extendida. Por ende, es probable que los estudiantes lusófonos de español como lengua extranjera tiendan a articular [ʃ] en lugar de [tʃ] cuando tengan que pronunciar palabras que contengan *ch*.

El par de lenguas, además, comparte los mismos fonemas nasales /m, n, ɲ/, que varían únicamente en sus realizaciones cuando se encuentran en posición silábica postnuclear, y los mismos fonemas laterales /l, ʎ/. Quilis señala que «la existencia de /ʎ/ en las dos lenguas facilita la distinción, en el aprendizaje de español, entre [ʎ] y [j]» (1979: 17). Sin embargo, en portugués la /l/ en posición se realiza como velarizada, al contrario que en español, por lo que los estudiantes lusófonos tenderán a velarizarla también cuando utilicen la lengua española. Por último, en cuanto a los fonemas vibrantes, el español y el portugués comparten el /r/. La diferencia es que el español cuenta también con el fonema /r/, mientras que el portugués posee el fonema /r/ para aquellas palabras que contienen una *r* al principio de palabra, al inicio de una sílaba precedida por una consonante o en casos de *rr*. Por lo tanto, es probable que los lusófonos que aprenden español tiendan a realizar el fonema vibrante uvular en lugar de [r].

### 3.2.3 Prosodia

Finalmente, en cuanto a la fonética y la fonología de ambas lenguas también habría que tener en cuenta la prosodia, dado que «al escuchar la lengua extranjera, el alumno aprende a comprender y asimilar los elementos prosódicos que la involucran, especialmente, la entonación y el ritmo» (Gonçalves 2002). Quilis señala que en ambas lenguas el acento es libre y contrastivo, por lo que sus esquemas acentuales son similares. De esta forma, en ambas lenguas existen palabras:

- Agudas: si la sílaba tónica es la última.
- Llanas (graves en portugués): si la sílaba tónica es la penúltima.
- Esdrújulas (*esdrújulas* en portugués): si la antepenúltima sílaba es la tónica.
- Sobreesdrújulas (*bisesdrújulas* en portugués): si la sílaba tónica es la anterior a la antepenúltima.

A pesar de estos paralelismos, cabe señalar a continuación algunas diferencias en cuanto a la ortografía y la ortotipografía que existen entre ambas lenguas y que podrían ocasionar dificultades a lo largo del aprendizaje de los estudiantes lusófonos de español como lengua extranjera.

### 3.3 Dificultades ortográficas y ortotipográficas

Como se indicaba anteriormente, en portugués y en español existen palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas. Sin embargo, no siguen las mismas reglas específicas para acentuarlas. A esto hay que añadir que en español solo existe un acento gráfico (´), mientras que en portugués «o acento pode ser agudo (´), grave (`) e circunflexo (^)» (Cunha y Cintra 2017: 78). De estos, cabe mencionar que el acento grave se utiliza para marcar las contracciones de la preposición *a* con las formas femeninas de los artículos (*a*, *as*) «e com os pronomes demonstrativos *a(s)*, *aquela(s)*, *aquilo*» (2017: 78), al contrario que en español.

#### 3.3.1 Acentuación

En español, las palabras agudas llevan tilde cuando acaban en *n* o en *s* (si no las precede otra consonante) o en vocal y no la llevan si terminan en una consonante diferente a *n* o *s*, si terminan en más de una consonante o si acaban en *y*. En cambio, en portugués las palabras agudas se acentúan con el acento agudo (´) si terminan en las vocales abiertas *a*, *e* u *o*, en los diptongos abiertos *ei*, *ou*, *eu*, en *i* o *u* y no forman diptongo con la vocal que las precede o si están formadas por dos o más sílabas y terminan en *em* o *ens*. Son agudas también aquellas palabras que terminan en las vocales medias *e* y *o*, las cuales se acentúan con el acento circunflejo (^), las que acaban en *b*, *c*, *d*, *l*, *n*, *r*, *x* o *z*, aquellas que contienen un diptongo *ai*, *ei*, *au*, *eu*, *ou*, *ui*, *iu*, *ão*, *ãe* u *õe* en la última sílaba y las que terminan en *ã(s)*, *i(m)*, *i(ns)*, *i(s)*, *u(m)*, *u(ns)* y *u(s)*.

Las palabras llanas en español se escriben con tilde cuando terminan en una consonante diferente a *n* o *s*, cuando terminan en más de una consonante y cuando terminan en *y*. Asimismo, son palabras llanas aquellas que no llevan tilde cuando acaban «en *n* o *s* (no precedidas de otra consonante), o en las vocales *a*, *e*, *i*, *o*, *u*» (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2012: 40). Sin embargo, en portugués las palabras llanas (graves) cuando terminan en *i*, *u* o el diptongo *ei* (seguidas de *s* o no), en las

vocales nasales *ã, õo, um* o cuando terminan en *i* o *u* y no forman diptongo con la vocal anterior. No se acentúan aquellas que contienen un diptongo *ai, au, ei, eu, iu, oi, ou* o *ui* en la penúltima sílaba. Cabe mencionar asimismo que, la mayoría de las palabras en portugués son llanas (graves) y no se acentúan.

Por último, las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas se acentúan siempre tanto en español como en portugués. La diferencia es que en portugués se coloca un acento agudo (´) cuando la vocal de la sílaba tónica es abierta y circunflejo (^) cuando se trata de una vocal media (*câmara*). Cunha y Cintra señalan además que, «quando se combinan certas formas verbais com pronomes átonos, formando um só vocábulo fonético, é possível o acento recuar mais uma sílaba. Diz-se bisesdrúxula a acentuação dessas combinações» (2017: 69), por ejemplo en formas como *amávamo-lo*.

Dado que en español tan solo se emplea el acento agudo o tilde (´) es poco probable que los estudiantes lusófonos de español como lengua extranjera tiendan a utilizar el acento grave (`) o el circunflejo (^) en las palabras españolas, salvo en casos de errores por despiste en la escritura. Lo que resulta más probable es que cometan errores cuando se encuentren con palabras heterotónicas<sup>6</sup>, ya que «el cambio de posición de la sílaba tónica implica también un cambio en las reglas de acentuación en ambas lenguas» (Simoes Colla 2016: 171). Este tipo de palabras se revisarán en el siguiente subcapítulo dedicado a las dificultades en el léxico.

### 3.3.2 Ortografía

Por otra parte, estas lenguas también presentan paralelismos y divergencias respecto a algunos signos ortográficos. En portugués, para marcar la nasalidad de algunas vocales se emplea la virgulilla (~), que en español solamente se utiliza en la letra *ñ*. Ambas lenguas utilizan también la diéresis (¨), o *trema* en portugués. En el caso del español, la única letra que puede escribirse con diéresis es la *u* «cuando, precedida de *g* y seguida de *e* o de *i*, tiene sonido propio: *cigüeña, pingüino*. Así se distingue de los casos en que la *u* es simplemente el segundo elemento del dígrafo *gu* con el que se representa en español el fonema /g/ ante las vocales *e, i*: *juguete, aguila*» (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2012: 7). Sin embargo, esto no sucede en portugués.

---

<sup>6</sup> Palabras que comparten la misma forma gráfica y/o el mismo significado en dos o más lenguas pero que se diferencian en la ubicación del acento tónico.

Cunha y Cintra afirman que «não se usa trema (¨) na ortografia da língua portuguesa, a não ser em nomes e palavras estrangeiras e suas derivadas em português» (2017: 79), como puede ser el caso de la palabra *mülleriano*, derivada del nombre propio *Müller*.

Otro de los signos ortográficos que utilizan ambas lenguas es el guion o *hífen* en portugués (-), que tanto en español como en portugués «tiene dos usos principales: como signo de división de palabras a final de línea (págs. 100-104) y como signo de unión de palabras u otros elementos gráficos independientes (págs. 104-107» (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2012: 100). A pesar de ello, en portugués existe un uso más del guion y es que se emplea para unir pronombres enclíticos a verbos (*disse-me*, *dir-lhe-emos*). Es frecuentemente empleado en posición mesoclítica con los futuros (*futuro imperfeito*, *futuro perfeito*) y los condicionales (*condicional simples*, *condicional composto*). Por último, al contrario que en español, en portugués es muy común utilizar la cedilla (ç) que «coloca-se debaixo do c, antes de a, o e u, para representar a fricativa linguodental surda [s]» (Cunha y Cintra 2017: 79), por ejemplo, en palabras como *redação*, *aço* y *açúcar*.

### 3.3.3 Puntuación

En lo referente a los signos de puntuación, el portugués y el español comparten, en general, tanto los mismos signos como sus usos. No obstante, es posible señalar que existen diferencias en el uso de los símbolos de exclamación e interrogación. En español, se emplean tanto los signos de apertura (¡, ¿) como los de cierre (!, ?) mientras que en portugués tan solo se utilizan los de cierre. Es probable que los aprendices lusófonos de español como lengua extranjera tiendan a usar solo los de cierre al escribir textos en español.

Finalmente, cabe señalar algunas semejanzas y diferencias que existen entre las dos lenguas en cuanto al uso de las mayúsculas. Tanto en portugués como en español se escribe con mayúscula la primera letra de la primera palabra de un texto escrito o aquella que va después de un punto, «con independencia de que pueda ir precedida de un signo de apertura de paréntesis, comillas, interrogación o exclamación» (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2012: 113-114), aunque, como se mencionaba anteriormente, en portugués no se emplean los signos de interrogación y exclamación de apertura. En general, también se escribe con mayúscula la primera letra de

la primera palabra que sigue a los puntos suspensivos, siempre que estos cierren el enunciado. Además, se escriben con mayúscula aquellas palabras que siguen a los dos puntos «cuando anuncian el comienzo de una unidad con independencia de sentido» (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española 2012: 114). Por otra parte, en ambas lenguas se emplea la mayúscula inicial en los nombres propios (ya sean de persona, animales, plantas, objetos, deidades, apodos, nombres para designar familias o dinastías, continentes, países, ciudades, etc) y en la primera letra de la primera palabra del título de cualquier obra artística.

Sin embargo, el uso de las mayúsculas diverge en cuanto a los puntos cardinales. En español, «los puntos cardinales (*norte, sur, este y oeste*) y otros puntos del horizonte (como *noreste* o *sudoeste*) se escriben normalmente con minúscula inicial» (FundéuRAE 2011), salvo que sean parte de un nombre propio, solo en esos casos se escribirían con mayúscula inicial. Mientras que en portugués se escriben con mayúscula, salvo en casos donde la referencia no sea absoluta (*de leste a oeste*). Por otra parte, el uso de la mayúscula en la designación de barrios, plazas, calles, vías de comunicación, etc es facultativo en portugués, mientras que en español es obligatorio. Lo mismo ocurre con la denominación de asignaturas, cursos y disciplinas académicas. El uso de las mayúsculas en las formas extensas de tratamiento también es facultativo en portugués, mientras que en español «se escriben con minúscula: *señor, don, usted*» (FundéuRAE 2008), salvo que se trate de la primera palabra de un enunciado.

Dadas estas diferencias ortotipográficas, es probable que los lusófonos que aprenden español como lengua extranjera tiendan a escribir con mayúscula inicial los puntos cardinales. Como en el resto de los casos el uso de la mayúscula es facultativo en portugués, la interferencia ocurrirá dependiendo de las formas que los estudiantes portugueses estén habituados a utilizar en su lengua nativa. A pesar de ello, tendrán que familiarizarse con los usos que se consideran correctos en español.

### 3.4 Dificultades en el léxico

A pesar de que en español y en portugués existan semejanzas en lo que respecta al léxico, hay algunas diferencias que pueden ocasionar dificultades a los estudiantes lusófonos durante su aprendizaje. Andrade Neta afirma que «las falsas semejanzas en el nivel léxico pueden provocar desde pequeñas interferencias en la comunicación hasta un

total cambio de significado entre lo que se dice o lo que se ha querido decir» (2000). En el subcapítulo anterior se mencionaban las palabras heterotónicas, es decir, aquellas que comparten la misma forma gráfica y/o el significado. Aunque estas no ocasionen «interferencias significativas en la comunicación» (Simoes Colla 2016: 171) sí pueden dar lugar a errores ortográficos en la escritura o en la pronunciación de la sílaba tónica. Se propone a continuación una lista que incluye vocablos heterotónicos frecuentes entre el par de lenguas a modo de ejemplo:

<b>Portugués</b>	<b>Español</b>	<b>Portugués</b>	<b>Español</b>
Academia	Academia	Herói	Héroe
Alergia	Alergia	Imã	Imán
Atmosfera	Atmósfera	Ímpar	Impar
Burocracia	Burocracia	Microfone	Micrófono
Burocrata	Burócrata	Míssil	Misil
Cardíaco	Cardiaco	Nível	Nivel
Crisântemo	Crisantemo	Nostalgia	Nostalgia
Epidemia	Epidemia	Oxigênio	Oxígeno
Estereótipo	Estereotipo	Regime	Régimen
Fisioterapia	Fisioterapia	Telefone	Teléfono
Fobia	Fobia	Terapia	Terapia
Futebol	Fútbol	Têxtil	Textil

Simoes Colla incluye también las palabras heterogénicas, es decir, palabras que comparten la misma forma gráfica y/o el mismo significado pero que varían en el género, entre aquellas que pueden causar problemas a los estudiantes portugueses a lo largo de su aprendizaje del español como lengua extranjera. Por ejemplo, en portugués las letras del alfabeto son masculinas, mientras que en español son femeninas. Lo mismo sucede con los nombres que designan árboles, que en español (mayoritariamente) son masculinos, mientras que en portugués algunos son femeninos (al igual que *el árbol* en español y *a árvore* en portugués). Además, suelen ser también heterogénicas «algunas de las palabras terminadas en -umbre, -aje y -or» (Simoes Colla 2016: 172), que se corresponden con *-ume*, *-agem* y *-or* en portugués.

Asimismo, la mayoría de las palabras portuguesas que terminan en *-em* suelen ser femeninas, mientras que sus equivalentes en español son masculinos, como es el caso, por ejemplo, de *a viagem* en portugués y *el viaje* en español. Este tipo de palabras, tampoco suelen provocar grandes interferencias en la comunicación, pero sí pueden dar lugar a errores en la concordancia morfosintáctica, ya que «el alumno intentará mantener el género que estos sustantivos tienen en su lengua materna, es decir, que cuando estos aparezcan como núcleos de un grupo sintagmático nominal con adjetivos e incluso con determinantes, lo más probable es que no coincida el género del sustantivo con los adyacentes que lo acompañan» (Vigón Artos año: 905). A continuación, se incluye un listado de los vocablos heterogénicos más comunes entre el par de lenguas a modo de ejemplo:

<b>Portugués</b>	<b>Español</b>	<b>Portugués</b>	<b>Español</b>
a análise	el análisis	o alarme	la alarma
a arte	el arte	o baralho	la baraja
a cor	el color	o costume	la costumbre
a coragem	el coraje	o creme	la crema
a dor	el dolor	o financiamento	la financiación
a equipe	el equipo	o labor	la labor
a linguagem	el lenguaje	o leite	la leche
a mensagem	el mensaje	o mel	la miel
a origem	el origen	o nariz	la nariz
a paisagem	el paisaje	o postal	la postal
a pétala	el pétalo	o sal	la sal
a ponte	el puente	o samba	la samba
a porcentagem	el porcentaje	o sangue	la sangre
a tulipa	el tulipán	o silicone	la silicona
a viagem	el viaje	o sorriso	la sonrisa

Por último, los vocablos heterosemánticos también pueden dar lugar a problemas en el aprendizaje del español a los estudiantes lusohablantes. A este grupo pertenecen los falsos amigos, que son «muy abundantes entre las dos lenguas, y los más peligrosos, puesto que

pueden provocar interferencias significativas en la comunicación» (Simoes Colla 2016: 173-174). Los falsos amigos son palabras que comparten una forma gráfica semejante o idéntica e incluso la fónica, pero poseen significados distintos. A continuación, se incluye una lista de elaboración propia con los falsos amigos más comunes entre el par de lenguas:

<b>Portugués</b>	<b>Equivalente en español</b>	<b>Español</b>	<b>Equivalente en portugués</b>
Aceitar	Aceptar	Aceitar	Lubrificar
Aceite	Aceptado	Aceite	Azeite, óleo
Albornoz	Chilaba	Albornoz	Roupão
Assinar	Firmar	Asignar	Atribuir
Assinatura	Firma	Asignatura	Disciplina
Aula	Clase, lección	Aula	Sala
Bocado	Momento, rato	Bocado	Dentada
Bolsa	Bolso	Bolsa	Saco
Bolso	Bolsillo	Bolso	Bolsa
Borracha	Goma	Borracha	Bêbeda
Cadeira	Silla	Cadera	Anca
Carro	Coche	Carro	Carroça
Carroça	Carro	Carroza	Coche
Coche	Carroza, carruaje	Coche	Carro
Criança	Niño/a	Crianza	Criação
Embaraçada	Avergonzada	Embarazada	Grávida
Embaraço	Vergüenza	Embarazo	Gravidez
Escritório	Oficina	Escritorio	Escrivantina
Esquisito	Extraño, raro	Exquisito	Sofisticado, belo, requintado
Espantoso	Maravilloso	Espantoso	Horrível
Estafa	Cansancio	Estafa	Burla, roubo
Habitação	Vivienda	Habitación	Quarto
Legume	Verdura	Legumbre	Leguminosa

Mala	Maleta	Mala	Má
Namorado	Novio	Enamorado	Apaixonado
Oficina	Taller	Oficina	Escritório
Polvo	Pulpo	Polvo	Pó
Prenda	Regalo	Prenda	Peça da roupa
Pronto	Listo, preparado, terminado	Pronto	Rápido, cedo
Propina	Matrícula	Propina	Gorjeta
Successo	Éxito	Suceso	Acontecimiento
Tacanho	Tonto	Tacaño	Sovina
Talher	Cubiertos	Taller	Oficina

### 3.5 Dificultades gramaticales

Por último, se analizarán las dificultades gramaticales con las que se podrían encontrar los estudiantes lusófonos de español como lengua extranjera a lo largo de su aprendizaje. Vigón Artos señala que «existe una enorme afinidad entre el español y el portugués, lo que hace que esta afinidad juegue un importante papel en la comprensión tanto desde el punto de vista oral como escrito» (2005: 903), y, por ende, en la gramática. A continuación, se destacarán las diferencias gramaticales más frecuentes entre ambas lenguas y las dificultades a las que se pueden enfrentar los aprendices portugueses de español.

#### 3.5.1 El artículo

La principal dificultad a la que se enfrentan los alumnos portugueses de español consiste en el uso del artículo. A pesar de que entre el par de lenguas existan paralelismos, en portugués «se emplea el artículo definido ante nombres propios» (Simoes Colla 2016: 177) y posesivos, algo que no se admite en español. Por lo tanto, es probable que los estudiantes añadan los artículos antepuestos a los nombres propios y los posesivos. Aparte de esto, dado que el portugués carece de la forma neutra *lo*, es probable que a los lusófonos les cueste «comprender la función del artículo neutro “lo” y llegar a emplearlo correctamente» (Simoes Colla 2016: 177). Una dificultad similar tendría que ver con el cambio de artículo para evitar cacofonías en casos de palabras que empiezan por *a* o *ha* tónicas, ya que este cambio de *la/una* a *el/un* no se da en la lengua portuguesa. Por otra

parte, en portugués existen múltiples contracciones de los artículos con las preposiciones, algo que no es tan frecuente en español, puesto que en nuestra lengua solo es posible contraer *de* y *el* (*del*) y *a* + *el* (*al*). Ante esta diferencia, Simoes Colla apunta que «será frecuente en los niveles elementales el hecho de que los lusohablantes utilicen contracciones y combinaciones que, por lo general, provienen del portugués, o bien puede suceder que intenten traducirlas al pie de la letra del portugués al español» (2016: 179).

### 3.5.2 El número

Los lusohablantes también suelen tener algunas dificultades con el número en español, especialmente con aquellas palabras como *crisis* que emplean la misma forma tanto para el singular como para el plural. Esto sucede porque en su lengua materna sí existen formas distintas para el singular y el plural (*a crise / as crises*), aunque también sucede lo contrario, hay palabras portuguesas como *lápiz* que en español sí utilizan formas diferentes para el singular y el plural (*el lápiz / los lápices*). De forma similar, es probable que tiendan a cometer errores al formar los plurales de las palabras españolas que terminan en:

- *n* (*el mensaje / los mensajes*): ya que el portugués forma el plural utilizando *ns* (*a mensagem / as mensagens*).
- *l*: porque el portugués forma el plural en *is*.
- *z*: dado que para formar el plural en español es necesario sustituir la *z* por la *c*, algo que no acontece en portugués.
- *ay, ey, oy*: porque los «lusohablantes suelen añadir “-s” en lugar de “-es”, pues interpretan la “y”. Por ejemplo, en lugar de (reyes) suelen decir \**reys*, ya que la regla portuguesa determina que, en la mayoría de las palabras terminadas en vocal, debe añadirse una “-s” para formar el plural» (Simoes Colla 2016: 180).

Una dificultad similar podría suponer la formación del plural de las formas masculinas de los demostrativos *este, ese, aquel*, porque en portugués se añade *es* (*estes, esses, aqueles*), mientras que en español se añade *os* (*estos, esos, aquellos*).

### 3.5.3 El adjetivo

Por otro lado, también existen dificultades en el empleo de los adjetivos. Simoes Colla señala que «entre los errores en el uso de adjetivos destacan los fenómenos de la apócope y las estructuras comparativas. En español es muy común el empleo de la apócope, mientras

que en portugués no existe, por lo que los lusohablantes tienden a utilizar las formas no apocopadas» (2016: 181). De esta forma, en español existen las formas apocopadas *buen*, *gran* y *mal*, mientras que el portugués carece de este tipo de formas.

En cuanto a las estructuras comparativas en español las construcciones más utilizadas son *más/menos... que* para las de superioridad e inferioridad y *tan/tanto... como* para aquellas de igualdad. El portugués emplea construcciones semejantes (*mais/menos... que* y *tão/tanto... como*). Sin embargo, contempla otras posibilidades más frecuentes que las mencionadas (*mais/menos... do que* y *tão/como... quanto*) y que corresponden en español a las oraciones de relativo precedidas de la preposición *de* y artículo (*más/menos... de lo que*), por lo que es probable que los estudiantes lusófonos trasladen estas últimas estructuras a las estructuras comparativas españolas (\*soy más alta de que ella).

#### 3.5.4 El pronombre

Además de estas diferencias, también existen otras relacionadas con los pronombres y su colocación. En español solo se utilizan la colocación enclítica y la proclítica, mientras que en portugués también existe la mesoclítica. Tanto en la posición enclítica como en la mesoclítica los pronombres se unen al verbo con guion en portugués, mientras que, en español, cuando los pronombres son enclíticos se unen al verbo como si fueran una sílaba más, sin necesidad de emplear el guion. Otra de las dificultades y de los errores más comunes que pueden cometer los aprendices lusófonos de español como lengua extranjera tiene que ver con la preposición *de*, ya que en portugués esta se emplea pospuesta al verbo *gostar* (gustar), mientras que en español esto no es así. En la lengua española el verbo *gustar* va precedido de los pronombres personales, algo que no ocurre en portugués. Por lo tanto, es probable que las interferencias entre el par de lenguas provoquen que los alumnos formen estructuras como:

- Nos gusta \*de bailar (nos gusta bailar).

#### 3.5.5 Las preposiciones

Los problemas que, generalmente, pueden ocasionar las preposiciones a lo largo del aprendizaje de los estudiantes portugueses de español como lengua extranjera tienen que ver con el régimen preposicional, es decir, se relacionan con la sintaxis. Así, otra de las

dificultades que puede causar la preposición *de* guarda relación con *en* cuando indica el medio de transporte en que se viaja o realiza un trayecto, ya que «en portugués, para indicar medio de transporte se suele usar la preposición “de” en lugar de “en” (uso correcto en español). Por eso los alumnos suelen hacer construcciones como: \*Me gusta viajar **de** tren, de autobús...» (Andrade Neta 2000). Además de estas, la preposición *a* también puede dar lugar a algunos problemas porque, a diferencia del portugués, en español puede acompañar al objeto directo cuando se refiere a sustantivos (nombres propios, seres animados, seres personificados...), así como a «los posesivos y demostrativos en función determinante» (Andrade Neta 2000) y a las perífrasis de infinitivo que se construyen con el verbo *ir*. Lo más probable es que los aprendientes portugueses tiendan a omitirlas en español.

### 3.5.6 *El verbo*

En general, los tiempos verbales coinciden en el par de lenguas. Sin embargo, aun así, existen algunas diferencias que pueden ocasionar problemas a los portugueses que aprenden español como lengua extranjera. La primera de ellas tiene que ver con los verbos auxiliares en las formas compuestas, ya que el portugués utiliza el verbo *ter* (*tener*), mientras que el español utiliza el verbo *haber*. Es probable que, al principio, les cueste habituarse a la utilización de este verbo auxiliar en español. Asimismo, es probable que los estudiantes lusófonos encuentren dificultades a la hora de encontrar un tiempo verbal que pueda traducir de manera similar su *futuro do conjuntivo* (futuro de subjuntivo), que ha caído en desuso en español. Para ello, tendrán que hacer uso del presente de subjuntivo o incluso el presente de indicativo. Otra dificultad similar a la que se enfrentarán los aprendices portugueses consiste en reemplazar las formas de su *infinitivo pessoal*, ya que en su lengua el infinitivo puede conjugarse. Para lograr traducirlo, tendrán que optar por el propio infinitivo u oraciones subordinadas.

## 4. ANÁLISIS DE MATERIALES

Como se mencionaba en el segundo capítulo de este estudio, la lengua española goza de un estatus positivo en Portugal. Sin embargo, a pesar de que los estudios de español como lengua extranjera hayan crecido exponencialmente desde el siglo XXI en el país lusófono, «las editoriales no han dado seguimiento a este aumento o no al ritmo adecuado.

De los materiales aceptados por el Ministério Português da Educação en el curso 2014-2015 para la enseñanza secundaria portuguesa, la gran parte de ellos son materiales diseñados para un público general, sin una lengua base determinada» (Chenoll Mora 2014: 5), salvo aquellos manuales y materiales publicados por Porto Editora (las series *Endirecto.com*, *Contigo.es*, *PasaPalabra...*), los cuales ponen el enfoque en el contraste de las diferencias que existen entre ambas lenguas.

Además, la situación en los niveles universitarios es aún más grave, ya que «los materiales son casi inexistentes» (Chenoll Mora 2014: 5). La escasez de materiales para la enseñanza de español en Portugal, tanto en los niveles de secundaria como en los universitarios, se debe a que la historia de la enseñanza de español como lengua extranjera en el país es relativamente reciente. Ponce de León explica que «hasta bien entrado el siglo XIX, ni el español en Portugal, ni el portugués en España parecen haber sido objeto del análisis en obras especializadas (gramática, manuales, vocabularios...) para su enseñanza» (2020: 915). Por ende, actualmente «existen muy pocos manuales específicos manuales para la enseñanza de español como LE/L2 a lusohablantes» (Simoes Colla 2016: 203), y menos aún para lusohablantes europeos.

A continuación, se analizarán los materiales de español como lengua extranjera diseñados para lusohablantes que se han encontrado para llevar a cabo este estudio. Concretamente, el manual *Práticas de gramática española para hablantes de portugués. Dificultades generales* diseñado por Rafael Fernández Díaz y materiales propuestos en el décimo número de la revista *Azulejo para el aula de Español* publicada por la Consejería de Educación en Portugal. Asimismo, dado que actualmente existen múltiples recursos online y aplicaciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras, se analizará como ejemplo de dichas herramientas el curso de español para lusohablantes en Duolingo.

#### 4.1 Manuales

Como se comentaba anteriormente, tanto la historia de la enseñanza de español como lengua extranjera en Portugal y la producción de manuales y materiales para lusohablantes es reciente. De hecho, la publicación de «la primera gramática para la enseñanza de español en Portugal -la *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses*, de Nicolau António Peixoto» (Ponce de León 2020: 914) se remonta a 1848. Chenoll Mora, señala,

además que la mayoría de los materiales de los que disponen en la actualidad las editoriales en el contexto portugués «o son meros apéndices en los que se trabajan determinados contenidos en los que los lusohablantes pueden presentar algún tipo de problemas o bien son modificaciones o versiones completadas de un material diseñado para un alumno general y no específico para lusohablantes» (2014: 4). Por esta razón, propone la utilización de manuales como el elaborado por la Universidade Católica Portuguesa y el CECC2<sup>7</sup>. Se trata de un manual que no se basa en el contraste de las similitudes y las divergencias que existen entre el español y el portugués, sino en un análisis de los errores más frecuentes que cometen los lusohablantes que aprenden español en los niveles A1 y A2 del MCER.

Dado que es un manual de uso interno y que no se ha encontrado disponible para realizar esta investigación (al igual que los manuales de la Porto Editora), no será posible analizarlo. Cabe mencionar, no obstante que, el diseño y ulteriores análisis de este tipo de materiales y manuales podrían suponer el «inicio de una discusión y reflexión para el lector sobre las necesidades que plantea la enseñanza de español en Portugal, con el objetivo de obtener una enseñanza exigente, adecuada y de la calidad que se espera de nuestras instituciones, tanto universitarias como de secundaria» (Chenoll Mora 2014: 5). A continuación, en su lugar, se analizará el manual *Práticas de gramática espanhola para hablantes de português. Dificuldades gerais* de Rafael Fernández Díaz, que pone el enfoque en ejercitar dificultades gramaticales recurrentes con las que se pueden encontrar los estudiantes lusohablantes que aprenden español.

Dada la afinidad lingüística entre el portugués y el español, los estudiantes lusófonos de español como lengua extranjera pueden tener una mayor facilidad para aprenderlo y puedan progresar y avanzar a una mayor velocidad, esto explica que se genere una percepción por parte de los lusohablantes de que no es necesario estudiarla. Sin embargo, «aunque tal proximidad sea un factor positivo, también es una fuente de interferencias negativas que deben ser superadas a través de la toma de conciencia acerca de las diferencias entre la lengua meta (el español) y la lengua materna (portugués). Ello exigirá por parte del profesor la elaboración de propuestas didácticas que ayuden a los alumnos a superar sus errores» (Andrade Neta 2000). Por estos motivos, Rafael Fernández Díaz

---

<sup>7</sup> Centro de Estudos de Comunicação e Cultura.

propone el material *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués. Dificultades generales*, diseñado para alumnos de español como lengua extranjera de nivel intermedio-avanzado con el portugués como lengua materna y que persigue «un doble objetivo: de una parte, facilitar material complementario al libro de texto a los alumnos de una clase presencial; y de otra, servir de auxilio eficaz en el autoaprendizaje, para lo que, sin duda, serán de gran utilidad las claves de los ejercicios que se incluyen al final» (1999: 7). Se divide en diez capítulos que varían en su extensión en función de la dificultad del tema, aunque siguen una estructura similar: contiene explicaciones teóricas, ejercicios tradicionales y ejercicios de traducción «muy selectivos, que consideramos de utilidad, pues ponen de manifiesto lo ineficaz que resulta la traducción literal de las estructuras gramaticales de la propia lengua cuando queremos expresarnos en otra» (Fernández Díaz 1999: 8). Destacados en cursiva, además, se incluyen términos y ejemplos equivalentes en portugués.

**1.3. Las contracciones «al» y «del»**

En español únicamente el artículo **el** se contrae con las preposiciones **a** y **de**:

a + el > **al**  
iremos **al** cine

de + el > **del**  
regresamos **del** parque

**Importante:**

No se produce contracción:  
cuando el artículo **El** forma parte de un nombre propio y por tanto se escribe con mayúscula:  
La biblioteca de **El** Escorial. Se va a **El** Ferrol.

El artículo determinado y las preposiciones en español y portugués:

español	<b>al</b>	a la	a los	a las
portugués	<i>ao</i>	<i>ã</i>	<i>aos</i>	<i>às</i>
español	<b>del</b>	de la	de los	de las
portugués	<i>do</i>	<i>da</i>	<i>dos</i>	<i>das</i>
español	en el	en la	en los	en las
portugués	<i>no</i>	<i>na</i>	<i>nos</i>	<i>nas</i>
español	por el	por la	por los	por las
portugués	<i>pelo</i>	<i>pela</i>	<i>pelos</i>	<i>pelas</i>

Fig. 6: Las contracciones «al» y «del»

Cabe mencionar, que este material no pretende consistir en «unas lecciones de gramática descriptiva, ni tampoco de un repertorio de ejercicios que a fuerza de repetir eviten los errores. Pretendemos que se ejercite aquello sobre lo que previamente se ha

reflexionado, fijando la atención en lo que de antemano suponemos una dificultad para el estudiante lusohablante» (Fernández Díaz 1999: 7), por lo que las explicaciones gramaticales que contiene evitan el uso de terminología específica o especializada y las descripciones de los usos y los valores no resultan exhaustivas. De esta forma, la gramática se convierte en una herramienta y no en un fin.

Cada una de las unidades se introduce con una serie de consideraciones generales del contenido gramatical que se va a revisar, presentando también sus formas y estructuras. Tras esto, se exponen los valores del contenido gramatical y se presentan los ejercicios. La cuarta unidad (anexo 1), en concreto, versa sobre una de las dificultades gramaticales más frecuentes que se mencionaban en el tercer capítulo de esta investigación: la que tiene que ver con la forma neutra *lo* (artículo y pronombre) dada su carencia en portugués. Al igual que el resto de las unidades, presenta algunas consideraciones generales acerca de esta forma, los valores de *lo* y una serie de ejercicios que el estudiante puede realizar. Además, al principio se presentan las formas neutras de otras categorías gramaticales (demostrativos, indefinidos) contrastadas con las formas masculinas y femeninas tanto singulares como plurales.

En cuanto a los ejercicios que se proponen, en general, siguen el modelo estructural<sup>8</sup>. Según Martín Sánchez, «el conocimiento gramatical que tienen nuestros estudiantes de ELE es de dos tipos: conocimiento gramatical explícito, que se refiere al conocimiento gramatical adquirido a través de una instrucción gramatical y analiza conscientemente; y el conocimiento gramatical implícito, que se trata de un conocimiento gramatical de carácter intuitivo, inconsciente. Para ser un buen hablante de ELE, los estudiantes deberán contar con ambos tipos de conocimientos gramaticales» (2008: 37), por lo que el estudiante deberá realizar «actividades centradas en la forma, en el uso, y en la forma y el uso» (2008: 37). Fernández Díaz propone ejercicios que se centran tanto en la forma como en el uso y que consisten principalmente en la compleción de enunciados con la forma correcta de los contenidos, la transformación oraciones siguiendo determinados modelos, la reescritura de frases añadiendo ciertos contenidos, la construcción de enunciados a partir de secuencias

---

<sup>8</sup> Un ejercicio estructural es «una actividad de práctica controlada diseñada para automatizar (asimilar o reforzar) los contenidos gramaticales – estructuras o categorías gramaticales – trabajados en una unidad didáctica» (Centro Virtual Cervantes).

de palabras y siguiendo el modelo que se plantea, la sustitución y, por último, la traducción de frases de la lengua materna a la meta (español). Además, algunos de ellos también ponen el enfoque en aspectos ortográficos, como el caso del ejercicio 36 en la tercera unidad, dedicada a las formas y usos de los pronombres personales átonos.

**36. Pospón los pronombres al verbo y coloca el acento ortográfico cuando sea necesario, como en el modelo:**

- No se lo des		- Dáselo	
1. No me lo des	da _____	11. No me los haga	haz _____
2. No se lo digas	di _____	12. No se las deis	dad _____
3. No las rompas	rompe _____	13. No me lo digan	digán _____
4. No te las comas	come _____	14. No se vayan	vayan _____
5. No los haga	haz _____	15. No te lo leas	lee _____
6. No nos mires	mira _____	16. No se lo creas	cree _____
7. No los des	da _____	17. No me los ponga	ponga _____
8. No la pongas	pon _____	18. No te vengas	ven _____
9. No te vayas	ve _____	19. No lo oigas	oye _____
10. No los tengas	ten _____	20. No te los compres	compra _____

Fig. 7: Ejercicio 36

Materiales como los propuestos en *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués. Dificultades generales*, no solo permiten que el aprendiz asimile y practique las estructuras y los usos de los contenidos gramaticales, sino también ahondar en dificultades relacionadas con los demás niveles de la lengua, como puede ser el ortográfico en la actividad 36 o el semántico en los ejercicios de traducción. Por otra parte, para asegurarse de que los alumnos son capaces de utilizar los conocimientos que han adquirido y relacionarlos con sus propias experiencias, necesidades e ideas, el docente podría proponer la realización de actividades de práctica libre mediante las que los aprendientes tengan que emplear dichas estructuras en diferentes contextos y situaciones y utilizar, o combinar, varias destrezas una vez hayan practicado los contenidos a través de los ejercicios estructurales.

#### 4.2 Azulejo para el aula de Español

La revista *Azulejo para el aula de Español* es elaborada por la Consejería de Educación en Portugal desde el 2008 y se publica de forma periódica en línea. Se trata de una publicación oficial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España de

acceso gratuito y tiene como objetivo principal «proponer materiales didácticos para aplicarlos directamente en el aula de Español como Lengua Extranjera así como trabajos de investigación relacionados con esta disciplina» (Ministerio de Educación y Formación Profesional: Azulejo). Cada año, la revista recoge propuestas y trabajos originales (e inéditos) elaborados por profesores y especialistas cuyas áreas de estudio son el español lengua extranjera, la lingüística aplicada, la didáctica, la interculturalidad y la metodología.

En el décimo número de esta revista, Martins-Frias propone una unidad didáctica que pone el enfoque en el contraste de algunos usos de los verbos *ser* y *estar* en ambas lenguas, seleccionando como eje temático el turismo. De esta forma, la unidad que elabora pone «el foco en algunos usos incorrectos de *ser* y *estar* que realizan algunos lusohablantes al realizar una traducción literal al español de oraciones en su propia lengua» (2019: 75) y está diseñada para llevarla a las aulas con estudiantes que posean un nivel B1 de español (MCER). Se espera que con esta propuesta didáctica los estudiantes sean capaces de distinguir y emplear correctamente usos de los verbos *ser* y *estar* en español y en portugués relacionados con la expresión de la prohibición, la posición a favor o en contra de algo, la expresión de determinadas emociones y sensaciones, la localización y el clima. Además, les permitirá repasar léxico relacionado con el turismo, las costumbres sociales y algunas expresiones que guardan relación con el clima. Cuenta, asimismo, con una guía del profesor que incluye también las soluciones de las actividades y las recomendaciones y propuestas didácticas para llevar a cabo cada una de ellas.

A través de diálogos y textos como el propuesto en la segunda actividad y un posterior contraste entre las estructuras utilizadas en portugués y en español, la autora incita a que los estudiantes reflexionen sobre los usos de los verbos *ser* y *estar*. La reflexión metalingüística, como señala Pastor Cesteros, «posibilita constatar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, con la consiguiente transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de aquellos aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna» (2005: 641). A la luz de esto, actividades como las propuestas por Martins-Frias permitirán que los aprendices activen sus conocimientos sobre los usos y las estructuras gramaticales en su lengua materna (portugués) para poder compararlos con los de la lengua meta, en este caso, el español.

En el caso de la actividad 2, se propone la lectura en voz alta de una serie de opiniones acerca del turismo. Martins-Frias recomienda que el profesor sea quien las lea en voz alta asegurándose «de que los alumnos las entienden. Podría hacerse hincapié en el significado de la palabra «gentrificación» así como en el género de la palabra «costumbre», que en portugués es masculino y en español femenino. Con respecto a este último aspecto, si el profesor lo cree pertinente, puede hacer referencia a otras palabras que en portugués acaban en *-ume* (o *legume*, o *lume*) o a palabras que acaban en *-agem* (a *viagem*, a *paisagem*, a *aprendizagem*, a *massagem*, etc.) que tienen diferencia de género en ambas lenguas» (2019: 85). Por ende, esta actividad aprovecharse para que los alumnos se familiaricen con el cambio de género en aquellas palabras que son heterogénicas en español y en portugués.

**2. LEE ESTAS OPINIONES SOBRE EL TURISMO**

Ana, 35 años	<i>Yo estoy en contra del turismo porque favorece la gentrificación. Los alquileres son imposibles...</i>
Juan, 30 años	<i>A mí me encantan los turistas, dan mucha alegría a la ciudad. Así que si me preguntas, estoy a favor de todas las medidas que favorezcan la llegada de turistas.</i>
Carlos, 52 años	<i>A mí me parece muy bien que haya turistas porque favorecen la economía de la ciudad. Algunas personas hablan de limitar la entrada a los turistas pero yo estoy en contra de eso. Tengo un restaurante y la mayoría de los clientes son de fuera.</i>
Alicia, 70 años	<i>El turismo masivo debería estar prohibido. Trastoca los hábitos y costumbres de la ciudad y se hace imposible vivir con normalidad en las épocas de vacaciones. Están permitidas cosas como fiestas masivas, visitas a monumentos por grupos demasiado grandes que hacen mucho ruido y entorpecen al resto de personas, etc., que deberían estar reguladas.</i>

Fig. 8: Actividad 2 – Martins-Frias

2.1. Fíjate en las expresiones subrayadas. ¿Cómo se dicen en portugués? Completa la tabla.

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
	Estar en contra
	Estar a favor
	Estar prohibido/a/os/as
	Estar permitido/a/os/as

2.2. ¿Estás de acuerdo con esas opiniones? ¿Estás a favor o en contra del turismo? Comenta tu respuesta con tu compañero/a.

Fig. 9: Actividad 2.1 y 2.2 – Martins-Frias

La actividad 4, por su parte, permite que los alumnos puedan poner en práctica estas estructuras con el verbo *estar* para expresar prohibición y permiso a través de una producción libre. Según la autora, se trata de una tarea que puede realizarse de forma individual o por parejas y «lo ideal es que después de su realización, cada alumno o cada pareja exponga sus normas y que los demás comenten si les parecen absurdas o sensatas y si están de acuerdo o no con su aplicación» (Martins-Frias 2019: 87). Por ende, también podrían practicar las estructuras y los usos del verbo *estar* para expresar de acuerdo o desacuerdo.

4. ESCRIBE ALGUNAS NORMAS MÁS (ABSURDAS O SENSATAS) QUE IMPONDRÍAS EN UNA CIUDAD CON MUCHO TURISMO. DESPUÉS COMÉNTALAS CON TUS COMPAÑEROS. ¿QUÉ OS PARECEN?

Estar + prohibido /a/os/as	Estar + permitido /a/os/as

Fig. 10: Actividad 4 – Martins-Frias

Si se siguen las recomendaciones metodológicas de la autora, podría tratarse de una actividad muy completa, ya que no solo se trabajarían las estructuras y los diferentes usos del verbo *estar*, sino que permite combinar tanto la expresión escrita como la expresión e interacción oral y, en consecuencia, la pronunciación y la comprensión oral. Además, favorecería la creatividad e, incluso, si los estudiantes escriben normas absurdas podría fomentarse el humor, ayudando así «a que la actitud ante las tareas y el proceso de aprendizaje sean más motivadores y eficaces, a que los contenidos se asimilen y retengan mejor pues su procesamiento se ha producido dentro de una actividad placentera, que moviliza la creatividad, el pensamiento y las emociones» (García 2005: 125). Tras esta, las actividades que la siguen muestran varias expresiones en portugués y sus equivalentes en español, de forma que los alumnos puedan reflexionar sobre las diferencias que existen entre ambas lenguas e intenten establecer una norma que los ayude a afianzar esos

conocimientos. Son expresiones que dan lugar a errores frecuentemente cuando se traducen de forma literal, pues en portugués utilizan el verbo *estar*, mientras que en las equivalentes en español se utiliza el verbo *tener*, por lo que con estas tareas se pretende que los estudiantes sean capaces de tomar conciencia de ese error.

5. EN PORTUGUÉS Y EN ESPAÑOL HAY ALGUNAS DIFERENCIAS MÁS EN EL USO DE ESTAR. FÍJATE EN LAS EXPRESIONES EN PORTUGUÉS DE LA COLUMNA IZQUIERDA Y ÚNELAS CON LAS EXPRESIONES EN ESPAÑOL DE LA COLUMNA DERECHA. ¿PUEDES ESTABLECER UNA REGLA?

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
a) Estar com medo	1. Tener ganas de
b) Estar com vergonha	2. Tener hambre
c) Estar com sono	3. Tener prisa
d) Estar com ciúmes	4. Tener sueño
e) Estar com fome	5. Tener frío / calor
f) Estar com sede	6. Tener suerte
g) Estar com presa	7. Tener vergüenza de

Fig. 11: Actividad 5 – Martins-Frias

h) Estar com frio / calor	8. Tener sed
i) Estar com sorte	9. Tener miedo de / a
j) Estar com vontade de...	10. Tener celos

5.1. En la columna de la izquierda tienes algunas de estas expresiones dichas por turistas durante sus viajes. Únelas con las frases de la columna de la derecha. ¿Puedes pensar en alguna más?

- |                  |  |
|------------------|--|
| 1. Tengo frío    | a) porque Sevilla en verano es muy calurosa y no traje la ropa adecuada.               |
| 2. Tengo calor   | b) Llevamos desde el desayuno paseando por la ciudad y no hemos parado a comer nada.   |
| 3. Tengo hambre  | c) Necesito una bebida refrescante.  |
| 4. Tengo sed     | d) Me alojo en un apartamento y los vecinos de arriba hicieron mucho ruido esta noche. |
| 5. Tengo sueño   | e) porque el aire acondicionado del restaurante está muy fuerte.                       |
| 6. Tenemos prisa | f) porque el museo va a cerrar dentro de poco. No sé si vamos a llegar.                |

Fig. 12: Actividad 5.1 – Martins-Frias

Las últimas actividades que plantea Martins-Frias ponen el foco, de nuevo, en el contraste de las lenguas y la reflexión metalingüística por parte de los estudiantes. De esta forma, la actividad 6 hará que los aprendices se encuentren ante un diálogo en el que tendrán que detectar los errores que se cometen y corregirlos.

**6. JOÃO, QUE ES LISBOETA, ESTÁ VISITANDO A SU AMIGA MARTA, UNA CHICA ESPAÑOLA DE MADRID. JOÃO UTILIZA VARIAS EXPRESIONES EN ESPAÑOL CON SER Y ESTAR DE FORMA INCORRECTA, LO QUE PROVOCA A VECES LA SORPRESA DE SU AMIGA. ALGUNAS DE ESTAS EXPRESIONES YA LAS HEMOS VISTO Y OTRAS SON NUEVAS. IDENTIFÍCALAS Y CORRÍGELAS.**

**João:** Marta, Madrid es muy bonito. Estoy muy contento de estar aquí contigo.

**Marta:** A mí me hace mucha ilusión que estés aquí conmigo, João.

**João:** ¿A dónde vamos ahora? La verdad es que estoy con un poco de sed y hambre.

**Marta:** ¿Qué? ¡Ah! Bueno, enseguida paramos para comer algo. Luego, si quieres podemos ir al Museo del Prado.

**João:** Sí. Y ¿dónde es el Museo del Prado?

**Marta:** Pues está cerca del restaurante en el que vamos a parar para comer.

**João:** ¡Qué bien! Porque hoy está frío y no quiero caminar mucho.

**Marta:** ¿Te parece que hace frío? ¡Pero si hace un sol tremendo!

**João:** Es que ya sabes que no me gusta andar mucho... ¿Aquí en Madrid son prohibidos los patinetes eléctricos? Yo a veces en Lisboa uso alguno.

**Marta:** ¿De verdad que los usas? No, creo que aquí no están prohibidos pero la gente no está muy contenta con ellos.

**João:** Yo estoy con vontade de comprarme uno para mí porque a veces estoy con prisa cuando voy al trabajo y llego tarde...

**Marta:** ¡Pero si tu trabajo está a 15 minutos de tu casa! Lo que pasa es que tienes que levantarte antes.

**João:** Creo que tienes razón...

**Marta:** Espera, creo que estoy un poco perdida... Creo que nos hemos equivocado de calle.

**João:** Si quieres usamos el móvil para ubicarnos.

**Marta:** No me gusta mucho usar el teléfono para estas cosas.

**João:** ¿Por qué? ¿Eres contra de las nuevas tecnologías? ¡Nos ayudan mucho!

**Marta:** No, no estoy en contra pero creo que a veces nos limitan y es mejor encontrar otras soluciones. ¡Ah! Ya sé dónde estamos. Es por aquí; vamos, que tengo hambre.

Fig. 13: Actividad 6 – Martins-Frias

Tras esto, los alumnos completarían una tabla que recogería los usos de los verbos *ser* y *estar* vistos a lo largo de la unidad didáctica y las diferencias en cuanto a sus usos en portugués y español. Se utilizaría, pues, como una actividad de contraste entre ambas lenguas. Finalmente, se plantea que los aprendientes realicen una tarea de expresión escrita que consiste en que escriban un diálogo similar al de la sexta actividad en el que practiquen las estructuras con *ser* y *estar* que son diferentes en español y portugués.

6.1. Completa esta tabla con las diferencias entre ser y estar en portugués y español que hemos estudiado en esta unidad para que puedas recordarlas mejor.

	PORTUGUÉS	ESPAÑOL
Expresar prohibición		
Posicionarse a favor o en contra de algo		
Expresar sensaciones o sentimientos		
Expresar localización permanente		
Hablar del clima		

6.2. Por parejas, escribid un diálogo parecido al anterior en el que uséis las estructuras con ser y estar que son diferentes en portugués y español.

Fig. 14: Actividades 6.1 y 6.2 – Martins-Frias

Pérez Pérez explica que la valoración del español por parte de los lusófonos supone un obstáculo más a lo largo de su aprendizaje, «pues la falsa percepción de que es fácil y de que se entiende sin dificultad, al ser dos lenguas muy cercanas entre sí, provoca la creencia generalizada de que su estudio no es necesario» (2007: 27). A la luz de esta percepción y de los posibles errores que pueden cometer los estudiantes debido a ella, argumenta que «en la enseñanza de español a lusohablantes portugueses, el contraste es esencial pues con la presentación de estructuras en las dos lenguas y la obligación de hacer pensar a los alumnos en el funcionamiento de ambas, se consigue que vayan adquiriendo una conciencia metalingüística que les sirva como instrumento de trabajo para asimilar nuevos conocimientos, a la vez que les ayuda a tomar conciencia de los problemas que acarrea el estudio de una lengua próxima» (2007: 34). Por lo que actividades contrastivas y que inciten a la reflexión metalingüística como las propuestas por Martins-Frias, en el caso del aprendizaje de lenguas tan próximas como el español y el portugués, podrían resultar útiles para que los alumnos se den cuenta de que la cercanía interlingüística, aunque haga que el aprendizaje resulte accesible, no es suficiente para aprender la lengua meta y profundizar en ella.

### 4.3 Aplicaciones: Duolingo

Hoy en día, además, existen múltiples recursos en la esfera digital y aplicaciones para aprender lenguas extranjeras. Ya sea de forma autónoma o en las aulas, las nuevas tecnologías «están cambiando nuestra forma de relacionarnos y de acceder al conocimiento» (Fernández Merino y Merino Rivera 2017: 205). En consecuencia, el paradigma de los métodos y modelos de enseñanza, adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras se ve afectado. De esta forma, nacen aplicaciones como Duolingo, una de las formas más populares para aprender lenguas extranjeras. Esta plataforma, que cuenta también con una versión en la web, «superó los 20 millones de usuarios activos diarios en el primer trimestre de 2023, un aumento significativo de cuatro millones con respecto al trimestre anterior y un 62,5% más que el año anterior» (Vázquez 2023) y su éxito se debe, según explican Fernández Merino y Merino Rivera, a «a la sencillez del método: información en pequeñas unidades de gramática y léxico; contenidos limitados; elección de un plan diario de aprendizaje (bajo, relajado, normal, serio o intenso); y actividades *gamificadas*, planteadas como un videojuego» (2017: 206). Además, entre sus ventajas, se destaca también el hecho de que sea de acceso gratuito. No obstante, cuenta con funciones de pago.

El informático y empresario Luis von Ahn «concibió Duolingo como una manera de acercar el aprendizaje de idiomas a aquellas personas que tenían limitaciones para estudiar por motivos económicos y/o de acceso geográfico» (2017: 207). Partiendo de esta idea, el fundador desarrolló esta aplicación de forma que pueda ser utilizada en cualquier lugar y, también, a cualquier hora, ya sea desde móviles, tabletas u ordenadores. Así, el aprendizaje se produce en cualquier momento y durante el tiempo que el estudiante estime necesario, pues «solamente precisa de práctica durante un tiempo diario que el usuario decide y pacta en función de su disponibilidad» (2017: 207). A estas ventajas hay que añadir que la aplicación emplea la técnica de la gamificación<sup>9</sup>. Mediante juegos y en cuestión de minutos, el usuario puede realizar ejercicios simples y de corta duración (adaptándose así a

---

<sup>9</sup> La gamificación es una «técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o enriquecer modificar el comportamiento de los alumnos en el aula» (Foncubierta y Rodríguez 2014: 2).

la naturaleza de los dispositivos, la esfera digital y de una era en la que se busca un rápido acceso a la información y al conocimiento) que utilizan diversas técnicas: la repetición, la relación de ítems, la traducción directa<sup>10</sup> e inversa<sup>11</sup>, la pronunciación, la comprensión oral, etc. Asimismo, cada vez que se comienza un nuevo curso en Duolingo, el aprendiz tiene la opción de comenzar el aprendizaje desde cero o realizar una prueba para medir su nivel y partir desde él.

En la actualidad, la aplicación posee una gran cantidad de cursos de idiomas. En el caso de quienes tengan el portugués como lengua materna, podrán realizar, por el momento, hasta cinco cursos, entre los cuales se incluye el de español. Duolingo especifica, además, que en este curso el usuario puede aprender una versión del español más próxima al español de Hispanoamérica que al de España. Hasta ahora, casi cuatro millones de usuarios lusohablantes (anexo 2) realizan el curso de español como lengua extranjera en la plataforma, que se compone de cincuenta y tres unidades (anexo 3).

Cada una de las unidades del curso incluye una guía con los contenidos que los estudiantes practicarán a lo largo de ella. Sin embargo, esta guía solo incluye frases o expresiones sueltas y descontextualizadas a modo de ejemplos (con las equivalentes traducciones a la lengua materna y audios para escuchar su pronunciación) y no aporta ninguna explicación gramatical, ortográfica, sintáctica, etc. La unidad 13, por ejemplo, está dedicada al presente de indicativo, pero en la guía no figuran las estructuras, los usos y las conjugaciones de dicho tiempo verbal.

---

<sup>10</sup> De la lengua meta (L2) a la lengua nativa (L1).

<sup>11</sup> De la lengua nativa (L1) a la lengua meta (L2).



### Guia da Unidade 13

Explore explicações de gramática e frases importantes dessa unidade.

#### EXPRESSÕES IMPORTANTES

##### Use o tempo presente

Yo estudio español.  
Eu estudo espanhol.

El policía encuentra la cartera.  
O policial acha a bolsa.

Él estudia día y noche.  
Ele estuda dia e noite.

Fig. 15: Guia da Unidade 13 – Duolingo

En cuanto a los ejercicios que se pueden realizar en el curso de español para lusohablantes de Duolingo, en cada secuencia el aprendiz se encontrará con actividades gamificadas de traducción directa e inversa (en las que tendrá que ordenar las palabras que se le ofrecen para traducir la oración), pronunciación de frases en la lengua meta, preguntas acerca del equivalente de determinadas palabras en la lengua materna o en la L2, relación de ítems y escritura de oraciones tras escucharlas (anexo 4). Además, la aplicación cuenta con varios personajes que aportan pronunciaciones de todos los enunciados con los que se puede encontrar el estudiante, al igual que las palabras cada vez que el alumno clicke en ellas para usarlas en las respuestas a los ejercicios. Sin embargo, la plataforma «no contempla la posibilidad de hacer interferencias a través de situaciones reales dotadas de contexto o de situaciones simuladas presentadas en el aula para fomentar la deducción y, por tanto, no toma en cuenta el significado completo del léxico (la integración de las dimensiones nocional y funcional)» (Fernández Merino y Merino Rivera 2017: 210). Por ende, las secuencias de actividades que ofrece la aplicación resultan ser insuficientes para practicar el componente funcional en contextos comunicativos auténticos.

Por otra parte, en lo que respecta al léxico, en las guías tampoco se incluyen listas de palabras relacionadas con los temas, sino que el estudiante las irá descubriendo durante las secuencias de ejercicios de cada unidad. Lo que se espera es que con base en su intuición y

«estableciendo relaciones con otras unidades léxicas (sinonimia, homonimia, etc.)» (Fernández Merino y Merino Rivera 2017: 209), el aprendiente sea capaz de completar las diversas tareas que se le presentan, produciéndose así un aprendizaje por descubrimiento<sup>12</sup>. A pesar de ello, Fernández Merino y Merino Rivera argumentan que «el léxico en Duolingo se limita al estudio de las unidades léxicas simples sin tener en cuenta las combinaciones de palabras que aparecen en una frase, así como las que suelen asociarse en un determinado contexto, por lo que no cubre los beneficios en la mejora de la producción lingüística que genera su estudio. Es posible afirmar, por tanto, que la ausencia de léxico combinatorio es una de las principales carencias observadas en la aplicación» (2017: 211). Dada la carencia de información contextual en las secuencias, el aprendizaje del léxico en esta herramienta podría resultar ser parcial, pues en la comunicación el sentido de los enunciados (y de las palabras con las que se construyen) dependen en todo momento de la situación comunicativa y la intención del hablante.

Sin embargo, entre las funciones complementarias que ofrece Duolingo, se encuentra una biblioteca que contiene breves lecturas interactivas protagonizadas por los personajes de la aplicación en las que el aprendiente puede revisar las unidades léxicas dentro de un contexto a la vez que responde a una serie de preguntas de comprensión lectora. No obstante, estas consisten en diálogos compuestos por oraciones sencillas, de corta extensión que contienen léxico muy elemental, por lo que solamente serían adecuadas para aquellos alumnos que se encuentren en los niveles iniciales. Por otra parte, además de las lecturas, la herramienta ha desarrollado otras funciones de pago (anexo 5) como el registro de errores que haya podido cometer el usuario para poder así ejercitar el aprendizaje mediante secuencias de ejercicios para revisarlos y solventarlos, comprensiones orales y la lectura en voz alta de enunciados para practicar la pronunciación. La aplicación, como se ha podido observar, presenta varias ventajas y desventajas en el caso del curso de español para lusohablantes, aunque, como concluyen Fernández Merino y Merino Rivera, podría ser «una herramienta útil para la enseñanza de idiomas en función del contexto en el que se

---

<sup>12</sup> Según se define en el *Diccionario de términos clave de ELE*, «se entiende por aprendizaje por descubrimiento, también llamado heurístico, el que promueve que el aprendiente adquiera los conocimientos por sí mismo, de tal modo que el contenido que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que debe ser descubierto por el aprendiente. El término se refiere, así pues, al tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se sigue, y se opone a aprendizaje por recepción» (Centro Virtual Cervantes).

use y sirviendo a los objetivos pedagógicos que determine el profesor de lenguas» (2017: 214). Por ende, podría ser utilizada como un complemento, como una herramienta más, tanto por aquellos alumnos que se encuentren estudiando español en las aulas como por aquellos que hayan optado por el aprendizaje autónomo, pero no como el único medio para adquirir una lengua, ya que no es suficiente para profundizar en ella.

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA

A lo largo de esta investigación se han podido determinar varias diferencias entre el español y el portugués que se dan en todos los niveles de la lengua (fonético y fonológico, ortográfico y ortotipográfico, léxico y gramatical) y que pueden ocasionar dificultades a los estudiantes lusohablantes a la hora de aprender español como lengua extranjera, una lengua tan afín y próxima a su lengua materna que posibilita su rápido avance en su adquisición, pero que también origina en ellos una falsa creencia de que no es necesario estudiarla en profundidad. Sin embargo, «son también muy constantes los errores interlingüales y su posible fosilización. Surge el *portuñol* que, tomado desde una perspectiva positiva, es una señal de progreso (interlengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente para comunicarse y ya no busca progresar» (Andrade Neta 2000). Para evitar la fosilización de los errores detectados y analizados en el tercer capítulo de este estudio, se propone a continuación una propuesta didáctica que el docente puede llevar al aula.

### 5.1 Fonética y fonología

En cuanto a la fonética y fonología, los aprendientes lusófonos de ELE podrían tender a realizar [o] en posición final como [u]; encontrar dificultades que guarden relación con determinados hábitos lingüísticos en cuanto a los diptongos (*vio/viu*); pronunciar [z] en lugar de [θ] al encontrarse con palabras con *z* o *s* en posición intervocálica y/o realizar [s] en lugar de [ks] en palabras que contengan una *x* intervocálica, a pesar de que ese sonido sí existe en su lengua materna; tener dificultades a la hora de realizar / θ, j, x/, dado que el sistema portugués carece de estos fonemas; tender a realizar [v] en lugar de [b] en todas aquellas palabras que contengan *v*, ya que en portugués sí se hace esta distinción, mientras

que en español no; encontrar dificultades a la hora de realizar [tʃ] en aquellas palabras que contengan el dígrafo *ch* o tender a realizarlo como [ʃ], puesto que en su lengua materna este dígrafo se realiza como [ʃ] (*chover*); velarizar la [l] en posición final, al igual que en su lengua nativa; y/o realizar la vibrante uvular [R] de su lengua materna en lugar de [r] en palabras que contengan *r* o *rr*.

Para solventar estos errores, se proponen a continuación una serie de ejercicios que pueden ser aplicables a la mayoría de las divergencias detectadas (excepto al caso de la velarización de [l] en posición final). Dado que «la enseñanza de la pronunciación por su parte supone dar pistas y estrategias destinadas a *percibir* y *producir* con garantías un mensaje oral» (Santamaría Busto 2010: 61), será necesario que el primer paso consista en aprender a oír las diferencias entre los fonemas de la lengua materna y la lengua meta o entre aquellos de la lengua meta que den lugar a posibles dificultades. Por ejemplo, para corregir la cuestión en cuanto a las vibrantes, el aprendiente tendría que lograr percibir las diferencias entre las vibrantes españolas [r] y [r] a través de la siguiente actividad de pares mínimos basada en las propuestas en *Se pronuncia así* de Rosa María Fitz C. (2007). Lo más recomendable sería que los alumnos escucharan las voces de distintas personas realizando estos sonidos para evitar acostumbrarse únicamente a la pronunciación del docente:

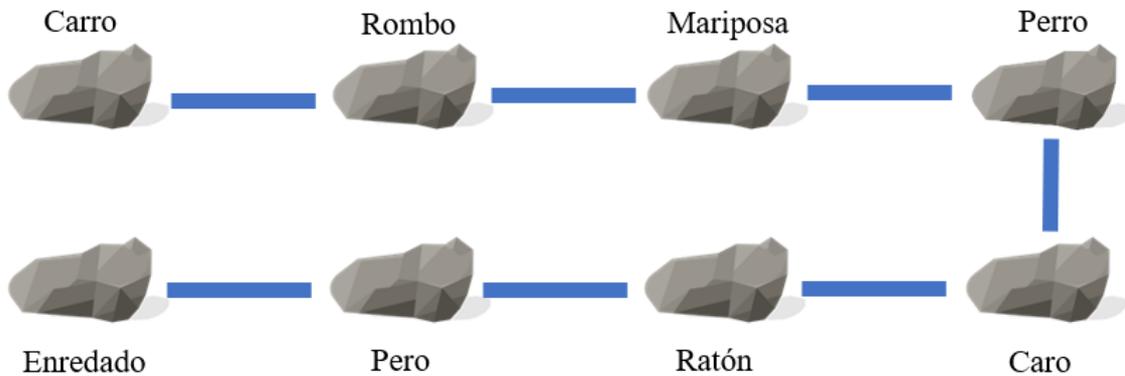
**Escucha los siguientes pares de palabras, señala si son iguales (=) o si contienen algún sonido diferente (≠).**

- |                   |       |                     |       |
|-------------------|-------|---------------------|-------|
| 1. Ahora – Ahorra | = / ≠ | 4. Barra – Barra    | = / ≠ |
| 2. Coral – Corral | = / ≠ | 5. Rojo – Rojo      | = / ≠ |
| 3. Pero – Pero    | = / ≠ | 6. Quería – Querría | = / ≠ |

Una vez identificadas las diferencias entre [r] y [r], el aprendiente tendría que realizar lecturas en voz alta de grupos de palabras como la que se propone a continuación. Se trataría de un ejercicio, un tanto más lúdico, de producción controlada para que el docente puede asegurarse de que los alumnos son capaces no solo de percibir las diferencias sino

también de realizarlas. Tras este tipo de ejercicios, los estudiantes ya deberían de ser capaces de producir estos sonidos de forma libre.

**Lee en voz alta las siguientes palabras. ¡Ten cuidado! Si te confundes al pronunciar alguna, te caerás al río y tendrás que empezar el camino desde el principio:**



El caso de la velarización de [l] en posición final no supone un error fonológico, ya que no impide la comprensión, sino fonológico, es decir, resta naturalidad al hablar en la L2. Sin embargo, si se quisiera corregir, los alumnos podrían realizar ejercicios como el que se plantea a continuación, también basado en las actividades diseñadas por Fitz C. (2007), en el que se obliga a los alumnos a que pronuncien una palabra que comienza por vocal tras una que termina en *l*, a fin de intentar evitar esa posible velarización.

**Como ocurre en otras lenguas, cuando se habla en español se tiende a unir las palabras. Fíjate en lo que ocurre cuando una palabra termina en la consonante l y la siguiente empieza por vocal o h:**

*El hotel = elhotel*

**A continuación, escucha y repite las siguientes palabras. Escribe al lado cómo se pronuncian uniéndolas.**

1. El argentino =
2. Aquel olivo =
3. El hijo =

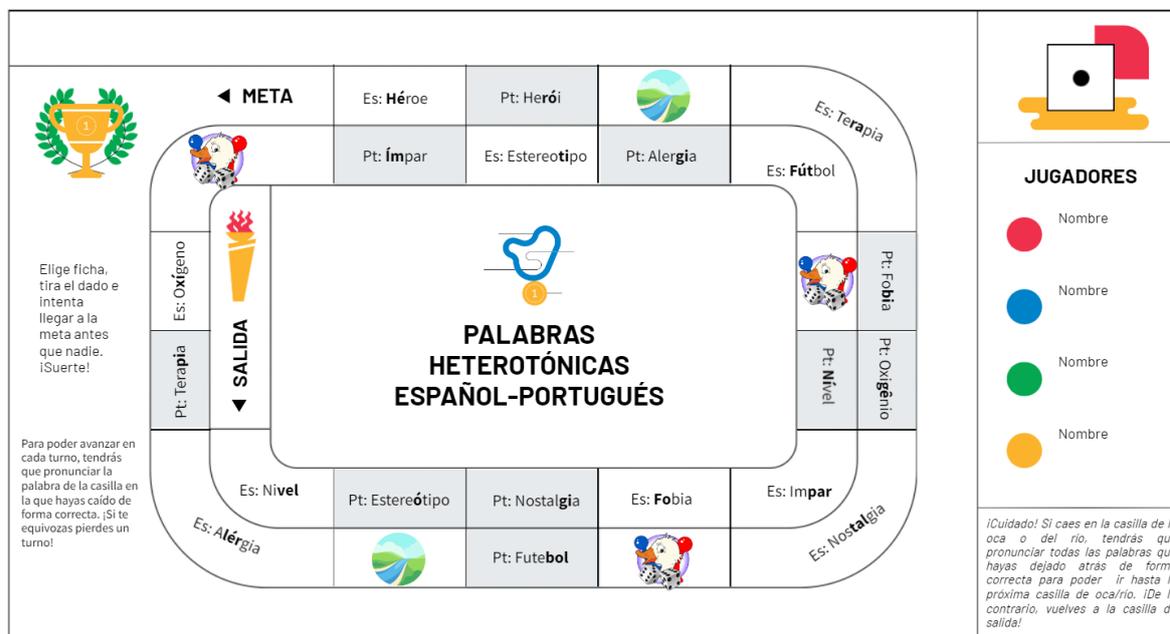
4. Aquel árbol =
5. Rosal oriental =
6. Mármol azul =
7. Trébol enano =
8. Mantel amarillo =
9. Mil años =

Por último, cabe mencionar que sería necesaria que el docente de ELE cuente con conocimientos de fonética y fonología, «y que alcanzara un grado de formación suficiente para desenvolverse con seguridad y eficacia en el aula dentro del terreno de la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética» (Santamaría Busto 2010: 61), además de conocer el idioma de los aprendientes, ya que de esta manera podrá prever, detectar, analizar y solventar aquellos errores en los que los estudiantes pueden incurrir al aprender español como lengua extranjera. De esta manera y ejercitándose a través de este tipo de actividades de percepción y producción, asimismo, los alumnos podrán tomar conciencia de qué es lo que hacen diferente, por qué y cómo corregirlo.

## *5.2 Ortografía y ortotipografía*

Las dificultades que tienen que ver en el caso de la ortografía y la ortotipografía no son tan numerosas como en el caso de la fonética y fonología. En cuanto a la acentuación, ya que ambas lenguas siguen esquemas acentuales similares y, dado que la lengua española tan solo emplea un tipo de acento (´), es poco probable que los estudiantes cometan errores al escribir o hablar en español, excepto ante palabras heterotónicas. Simoes Colla propone una actividad didáctica para profesores de ELE que no hablen portugués que consiste en «la elaboración de listados de palabras en su lengua (el portugués), utilizando dos diccionarios monolingües. Con la traducción del profesor al español podrán identificar las diferencias de tonicidad entre una lengua y otra» (2016: 171). Sin embargo, como esta actividad podría resultar tediosa y poco atractiva, ya que se limita a la elaboración de listados, y tampoco incita a los estudiantes a poner en práctica las diferencias tónicas entre

las palabras en español y portugués. Según las encuestas realizadas en el estudio de Velásquez Agudelo y Rojas Urrea, la mayoría de los profesores de ELE optan por una metodología tradicional cuando se trata de enseñar ortografía en el aula, «mientras que solo un pequeño porcentaje se adhiere a un enfoque comunicativo para enseñar la ortografía en clase» (2021: 19). Por otra parte, Tena Tena defiende que «el conocimiento de las reglas ortográficas con pruebas de carácter mecánico y repetitivo, en especial con listas de palabras, escogidas con o sin criterio, para colocar o no tilde, tradicionalmente se ha visto útil, aunque reciba críticas certeras: ausencia de contextualización, corrección lenta, pérdida de conciencia de un vocabulario básico, importancia excesiva al vínculo grafía-sonido» (2005: 156). Para evitar que el aprendizaje de las diferencias entre las palabras heterotónicas resulte tedioso y repetitivo se proponen la siguiente actividad, de un carácter más lúdico, durante la que los estudiantes pronunciarán pares de palabras en español y en su lengua materna que varíen en su tonicidad mientras juegan al juego de la oca (diseñado a partir de una plantilla de la aplicación Genially), así el docente podría asegurarse de que son capaces de percibir y producir las diferencias. Esta tarea se vería enriquecida si previamente hubieran aprendido a percibir las diferencias, como ocurría en el caso de la corrección fonética y fonológica.



Para poder jugar otro turno en el juego, los alumnos tendrían que pronunciar de forma correcta la palabra de la casilla en la que hayan caído. De lo contrario, pierden un turno. Además, si caen en alguna casilla de oca o río tendrán que pronunciar todas las palabras

que hayan dejado atrás. Si se equivocan, deberán volver a la casilla de salida. Se recomienda llevar varias fotocopias del tablero al aula en función de la cantidad de aprendientes que haya en el grupo, ya que está diseñado para que jugar en grupos de cuatro personas. No obstante, también es posible participar en el juego a través de la aplicación, puesto que el tablero es interactivo y podría proyectarse en el aula (anexo 6). Ya que esta actividad les permitiría familiarizarse mayormente con la pronunciación y no tanto con la escritura, sería conveniente que, finalizado el juego, los alumnos redactaran una serie de frases o un texto para asegurarse de que han aprendido a diferenciar este tipo de palabras en el plano de la expresión escrita.

Además de las dificultades que tienen que ver con la acentuación, los alumnos lusófonos de ELE también podrían encontrar otras relacionadas con la ortografía, la puntuación y la ortotipografía. En primer lugar, como en portugués apenas se emplea la diéresis (¨), o *trema* en portugués, es probable que en un principio haya una tendencia a omitirla en aquellas palabras que contengan una u precedida de la consonante g y seguida de las vocales e o i, suceso que no se da en su lengua nativa. Asimismo, podrían tender a unir los pronombres enclíticos a los verbos mediante el guion (*hífen* en portugués), tal y como ocurre en su lengua materna. Por otra parte, en cuanto a la puntuación apenas se han detectado dificultades, ya que ambas lenguas se rigen por reglas muy similares. El único problema al que se podrían enfrentar tiene que ver con los signos de exclamación e interrogación, pues en portugués solo se emplean los de cierre, mientras que el español hace uso tanto de los de apertura como de los de cierre. Tal vez, los aprendices portugueses podrían tender a escribir únicamente los de cierre en español, por lo que deberían habituarse a emplear ambos.

Probablemente, el uso de las mayúsculas en ambas lenguas sea el aspecto más problemático al que se enfrentarán, debido a que existen varias diferencias. La primera de ellas tiene que ver con los puntos cardinales, pues en español, excepto cuando se trata de un nombre propio, se escriben con minúscula, mientras que en portugués se escriben con mayúscula (salvo cuando la referencia no es absoluta), por lo que es probable que los alumnos lusohablantes tiendan a escribir los puntos cardinales con mayúscula inicial. Por otra parte, mientras que en la designación de espacios públicos (calles, vías de comunicación, plazas, etc), disciplinas académicas y cursos el uso de mayúscula inicial es

facultativo en portugués, en español es obligatorio. Similar es el caso de las formas extensas de tratamiento, aunque en portugués es facultativo, en español es obligatorio escribirlas en minúscula, excepto cuando sean la primera palabra de un enunciado. A pesar de que los estudiantes encontrarán dificultades o no dependiendo de cuáles sean las formas que estén habituados a utilizar en su lengua materna, es conveniente que se familiaricen con las formas correctas en español.

Sin embargo, Velásquez Agudelo y Rojas Urrea explican que, «en general, existen pocos estudios que indaguen sobre el tratamiento y enfoque didáctico que se le da» (2021: 9) a la ortografía, la puntuación y la ortotipografía en las aulas, pues con el tiempo han ido ocupando «un lugar poco privilegiado en las aulas de clase puesto que, muchas veces, su tratamiento se reduce a correcciones en la producción escrita, descripciones de reglas o a actividades tediosas y anticuadas que no permiten observar los diversos fenómenos en situaciones comunicativas contextualizadas, en las cuales los contenidos ortográficos cobren sentido y no sean presentados como un simple listado de normas o patrones a seguir» (2021: 8-9). Para evitar que la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía, la puntuación y la ortotipografía se limite a una mera descripción de reglas, se propone a continuación que, introducidas esas normas, los alumnos asuman el papel del docente y sean ellos quienes corrijan frases o textos como los que se presentan a continuación, estimulando a su vez la reflexión metalingüística. En el primero de los textos, los errores ya han sido detectados (señalados en rojo), por lo que los aprendientes tendrían que limitarse a corregirlos, mientras que en el segundo ya tendrían que ser capaces de detectarlos y corregirlos.

**Luís es un estudiante portugués de español. El profesor le ha entregado una redacción corregida, pero se le ha olvidado explicar cómo mejorar aquellos errores que ha cometido. ¿Puedes ayudar a Luís a mejorar su texto?**

Hola!

Mi nombre es Luís, soy de Oporto y estoy estudiando en la Universidad de Oviedo. Me gusta mucho Oviedo, es una ciudad del Norte de España donde es posible hacer muchas cosas. Vivo cerca de la calle uría, pero me gusta más la calle gascona porque allí hay muchos restaurantes de comida asturiana. Ayer fui a un restaurante con unos amigos y

pude probar la sidra. **Me encantó!** Mis amigos asturianos intentaron enseñarme a escanciar. Al principio me dio vergüenza porque no sabía hacerlo, **pero al final lo logré!**

Los fines de semana me gusta **levantar-me** temprano para visitar otros lugares de Asturias. Ya visité Gijón y Avilés, y el próximo fin de semana iré a Llanes. La profesora de **arte español** me contó que allí hay una torre muy antigua, **habrá algún nido de cigüeña en lo alto?**

**Esta vez, antes de entregar su próxima redacción, Luís te pide que la revises y le digas qué es lo que puede mejorar. Lee el texto atentamente, detecta qué errores ha cometido y corrígelos.**

Mi animal favorito es el pinguino. Los pinguinos son aves que no pueden volar, pero que saben bucear. Existen muchas especies de pinguino y la mayoría de ellas vive en el hemisferio Sur, salvo la especie de las islas Galápagos. También son capaces de deslizarse por el hielo y así ahorrar energía. Yo también quiero deslizarme por el hielo, seguro que es muy divertido! Como todas las aves, los pinguinos son animales ovíparos. Pero no solo las aves ponen huevos, los insectos, los peces y los reptiles también! Me gustan los pinguinos porque parece que van vestidos de esmoquin y porque pueden beber agua salada. No es increíble?

### 5.3 *Léxico*

La mayoría de las dificultades que los estudiantes lusófonos de ELE pueden encontrar en cuanto al léxico tienen que ver con las palabras heterotónicas, las heterogénicas (aquellas que varían en género) y las heterosemánticas, que varían en el significado y se conocen como falsos amigos. En el subcapítulo anterior se proponía un juego de la oca para que los alumnos se familiaricen con el cambio de tonicidad en algunas palabras heterotónicas. Para el caso de las heterogénicas, Simoes Colla defiende que «la utilización de estas palabras en la realización de juegos didácticos es muy interesante, al igual que la realización de ejercicios que obliguen a los alumnos a producir frases. De este trabajan la concordancia nominal, con lo que tendrán oportunidad de advertir y corregir sus errores» (2016: 173). Sin embargo, la traducción directa e inversa también podría suponer

una opción adecuada para trabajar tanto las palabras heterogénicas como las heterosemánticas en el aula, pues, ya sea con oraciones o fragmentos de textos «la traducción pedagógica tiene mucho que aportar en cada una de las fases del aprendizaje» (Alcarazo López y López Fernández 2014), pudiendo ser llevada a cualquier nivel y no quedando relegada exclusivamente a los niveles avanzados. Además, hay que tener en cuenta que «la traducción no consiste en la mayoría de los casos en una mera sustitución de una palabra por otra, sino que implica una consideración de elementos lingüísticos y extralingüísticos» (Alcarazo López y López Fernández 2014). De esta forma, la traducción podrá convertirse en un medio eficaz con el que serán capaces de comparar la lengua materna y la meta en todos sus niveles, tomando conciencia de los paralelismos y las divergencias existentes entre ambas lenguas. Por tanto, se proponen a continuación dos ejercicios de traducción con los que los estudiantes lusohablantes podrán poner en práctica los vocablos heterogénicos y los heterosemánticos, además, con el ejercicio de traducción inversa (de L1 a L2) podrán ejercitar la escritura en español.

**Traduce al español las siguientes frases. ¡Ten cuidado con los falsos amigos y las palabras que cambian de género!**

1. Comprei uma mala de cores vivas para a viagem a Paris.
2. O Alberto deixou alguns documentos importantes no escritório, mas quando foi buscá-los já não estavam na sua escrivaninha.
3. O namorado da minha irmã tem um sorriso muito bonito.
4. No quarto havia um quadro de uma paisagem holandesa. Era de campos de tulipas separados por um rio e uma ponte.
5. O polvo estava requintado, embora o chefe tenha adicionado demasiado sal aos restantes pratos.
6. Os resultados da análise ao sangue são bons.
7. Este filme é espantoso e a mensagem que pretende transmitir é realmente comovedor!
8. A prenda para a Sofia está na minha bolsa, não quero que ela a encontre.

**Traduce al portugués las siguientes frases. ¡Ten cuidado con los falsos amigos y con las palabras que cambian de género!**

1. Había una mujer embarazada en el restaurante que de repente se puso de parto y tuvimos que llevarla al hospital más cercano.
2. Ayer llevé mi coche al taller porque el autobús de un equipo de fútbol le dio un buen golpe.
3. La leche, la miel y la crema de chocolate han subido mucho de precio en este supermercado, tendremos que comprarlas en otro sitio.
4. Los muebles de las habitaciones estaban cubiertos de polvo. La casa era muy antigua, se caía a cachos y daba la sensación de que allí había ocurrido algo espantoso.
5. Mi primo fue víctima de una estafa, al igual que varios usuarios de la aplicación.
6. Estoy pintando un jarrón con flores para el concurso, pero los pétalos me han quedado un poco raros. ¡El arte es tan complicado!
7. Tiene un dolor de cabeza insoportable porque anoche bebió mucho. Estaba muy borracha.
8. El gazpacho es una sopa fría hecha principalmente de verduras, aunque también existe el gazpacho de legumbres. ¡Es un plato exquisito!

#### 5.4 Gramática

La gramática es el nivel de la lengua en el que se han detectado más diferencias que pueden ocasionar dificultades a los aprendices portugueses de español como lengua extranjera y estos se dan en varias categorías. Dada la influencia de su lengua materna, es probable que tiendan a anteponer el artículo a los nombres propios y a los posesivos, algo que no sucede en español, salvo en casos de un registro muy coloquial. Además, es posible que les cueste entender y emplear correctamente la forma neutra *lo*, tanto cuando funciona como artículo como cuando lo hace como pronombre *y/o* a que tiendan a una excesiva contracción de las preposiciones con los artículos, ya que en español únicamente se

contraen *a + el (al)* y *de + el (del)* Por otra parte, la formación de los plurales en palabras que acaban en *n, l, z* y *ay, ey* u *oy* también pueden causar problemas a los aprendientes al igual que la formación de los plurales de los demostrativos *este, ese* y *aquel*, dadas las diferencias que existen entre el portugués y el español. En el subcapítulo dedicado al léxico se determinaba, además, que las palabras que varían de género pueden dar lugar a problemas. No obstante, no son las únicas, pues existen palabras que no varían de número y también pueden hacer que los estudiantes formen plurales en palabras que no cambian de número en español.

Por otro lado, los lusohablantes pueden encontrar dificultades con las formas apocopadas de algunos adjetivos (*buen, mal, gran*), ya que no existen formas equivalentes en su lengua nativa, e incluso podrían trasladar las estructuras portuguesas *mais/menos... do que* y *tão/tanto... quanto* al español. Aparte de las dificultades que pueden surgir relacionadas con los adjetivos, pueden darse otras que tienen que ver con los pronombres, pues, como se mencionaba en el subcapítulo dedicado a la ortografía y la ortotipografía, los alumnos podrían tender a unir los pronombres enclíticos a los verbos con un guion. Además, podrían omitirlos con el verbo *gustar* y acompañarlo de la preposición *de* como en su lengua nativa (*gostar de*), algo que no sucede en español.

Entre los errores en los que los estudiantes pueden incurrir en cuanto a las preposiciones, es probable que se den debido a que en español se emplea la preposición *en* cuando se quiere indicar el medio de transporte en el que se viaja, mientras que en portugués se utiliza la preposición *de*. Además, podrían omitir la preposición *a* que se antepone a determinados sustantivos y a los posesivos en función de objeto directo y en las perífrasis de infinitivo con el verbo *ir*, ya que en estos casos no se emplea en su lengua materna. Por último, en cuanto a los verbos es probable que empleen el verbo *tener* como auxiliar en lugar del verbo *haber* porque en portugués es *ter* (tener) el que se utiliza como auxiliar, y que tengan dificultades para poder traducir su *futuro do conjuntivo* y el *infinitivo pessoal* al español, dado que en futuro de subjuntivo ha caído en desuso en la lengua española y el infinitivo no se conjuga. Para el caso del *futuro do conjuntivo* y el *infinitivo pessoal* lo más conveniente sería ejercitar la traducción inversa (de L1 a L2), ya que se verían obligados a buscar formas y/o estructuras equivalentes en la lengua meta para poder traducirlas.

Las actividades que proponía Martins-Frias parecen una buena alternativa para que los aprendientes tomen conciencia de las diferencias que existen respecto a la gramática, puesto que no solo contrastan las estructuras gramaticales y sus respectivos usos, sino que los estudiantes pueden ejercitarlas al tiempo que reflexionan sobre la lengua nativa y la lengua meta. Por ende, lo que pretenden es activar el saber natural contrastivo de los alumnos a través de actividades de reflexión metalingüística para que, posteriormente, sean ellos mismos quienes establezcan las normas y los usos de las estructuras gramaticales. Por otro lado, Fernández Díaz ofrece unas prácticas de gramática en las que se incluyen consideraciones generales, usos y ejercicios estructurales para poner en práctica diferentes contenidos gramaticales, pero sin hacer uso del contraste entre lenguas. Ambos son buenos métodos que podrían complementarse, por esta razón, lo que recomienda es que el docente active en primer lugar ese saber natural contrastivo comparando las estructuras de la lengua nativa con la lengua meta. Tras esto, podría ofrecer las explicaciones gramaticales pertinentes del contenido de la lengua L2 y presentar una serie de ejercicios estructurales y otras que estimulen la reflexión metalingüística para asegurarse de que los aprendices se han familiarizado con tanto con las formas como con los usos.

## 6. CONCLUSIONES

A la luz de lo expuesto y analizado en esta investigación, es posible observar que el interés por el aprendizaje de español como lengua extranjera está creciendo exponencialmente en Portugal desde el siglo XXI. Sin embargo, la elaboración de materiales, métodos y propuestas didácticas no han seguido el rimo a la cada vez más creciente demanda, pues apenas se cuentan con manuales y recursos diseñados exclusivamente para estudiantes lusófonos de ELE. Dada la escasez de materiales, especialmente en los niveles universitarios, surge una urgente necesidad de analizar aquellos ya existentes, además de elaborar más para poder responder a las necesidades y los intereses de los estudiantes. No obstante, estos no pueden limitarse a la elaboración de explicaciones, ejercicios y actividades que puedan ser utilizados por un público general, sino que en el caso del portugués y el español es necesario producir materiales que tengan en cuenta aquellas dificultades que puede ocasionar el aprendizaje de una lengua tan próxima y afín a su lengua materna. Esto solo se logrará si se contrastan ambas lenguas y

se determinan las dificultades que pueden surgir y los errores en los que pueden incurrir a lo largo del aprendizaje de la L2.

Como se ha podido analizar, con este estudio es posible concluir que, además de los paralelismos entre la lengua española y la portuguesa, existen diferencias que atañen a todos los niveles de la lengua y de las que los aprendices lusohablantes podrían no ser conscientes debido a esa falsa creencia generalizada de que al tratarse de lenguas tan similares, no es necesario estudiar en profundidad el español y que no necesitarán esforzarse para dominarlo. Es preciso, pues, hacer que los estudiantes tomen conciencia de las diferencias que existen entre ambas lenguas y de los aspectos que pueden encontrar problemáticos mediante actividades que contrasten ambas lenguas, incitando a la reflexión lingüística y activando así su intuición natural cada vez que dos o más lenguas (o variantes) se ponen en contacto. No obstante, es necesario que los docentes tomen también conciencia de estas divergencias para poder detectar los problemas que puedan surgir en el aula y saber cómo solventarlos, por lo que será de vital importancia que el docente cuente con conocimientos en todos los niveles de la lengua.

Dada la tipología de esta investigación y sus límites, solo ha sido posible determinar las diferencias y las dificultades más frecuentes. Sin embargo, en futuras investigaciones podrían analizarse el resto de ellas, así como aquellos materiales que no se han encontrado disponibles (como las series de Porto Editora), además de otras propuestas didácticas ya existentes y disponibles, diferentes aplicaciones para el aprendizaje de idiomas y demás recursos en la web.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZO LÓPEZ, Noelia, Nuria LÓPEZ FERNÁNDEZ (2014). «Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE», *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º 26.
- ALONSO GARCÍA, PEDRO J. (2005). «Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE», en Álvarez et al. (Eds), *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del Congreso Internacional de ASELE*. Centro Virtual Cervantes. Oviedo: Universidad de Oviedo. Págs. 124-132.
- ANDRADE NETA, NAIR FLORESTA (2000). «Aprender español es fácil porque hablo portugués», *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, vol. 29.
- BRISOLARA, L. B. (2011). «La interferencia del sistema consonántico portugués en el uso del español», *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, vol. 14, n.º 2, Págs. 165-182.
- CELSONO, Cunha, Lindley CINTRA (2017). *Nova gramática do Português Contemporâneo*, Rio de Janeiro, Brasil: Lexikon Editora Digital.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. «Aprendizaje por descubrimiento», en *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajedesubrimiento.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedesubrimiento.htm) [Consultado el 15/06/2023].
- Centro Virtual Cervantes. «Ejercicio estructural», en *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ejercicioestructural.htm) [Consultado el 15/06/2023].
- CHENOLL MORA, ANTONIO (2014). «Creación de materiales para alumnos lusohablantes: ejemplo de un manual». En VV.AA., *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Págs. 4-14.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, RAFAEL (1999). *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués*, Cuadernos de Prácticas de español/LE, Madrid: Arco Libros, S. L.

- FERNÁNDEZ MERINO, Mireya, Elena MERINO RIVERA (2017). «La explotación didáctica del léxico en Duolingo: Repetición, traducción y gamificación en el curso de ELE», Universidad Internacional de La Rioja.
- FÉRRIZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> CARMEN (2001). «Fonología contrastiva del portugués y el castellano: una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués», Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. [Consultado el 25/05/2023]. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/37540>
- FITZ C., ROSA MARÍA (2007). *Se pronuncia así. Cuaderno de ejercicios de corrección fonética para estudiantes de español de niveles elementales*, Québec: Presses de l'Université Laval.
- FONCUBIERTA J., RODRÍGUEZ, J. (2014). «Didáctica de la gamificación en la clase de español», Editorial Edinumen. Disponible en: <http://blog.edinumen.es/index.php/2014/12/12/didactica-de-la-gamificacion-en-la-clase-de-espanol/> [Consultado el 13/06/2023].
- FUNDÉURAE | FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE (2008). *Formas de tratamiento*. FundéuRAE | Fundación del Español Urgente. En: <https://www.fundeu.es/consulta/abreviaturas-de-tratamiento-740/#:~:text=Las%20formas%20extensas%20de%20los.,%2C%20D.%2C%20Ud.> [Consultado el 02/06/2023]
- FUNDÉURAE | FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE (2011). *Los puntos cardinales se escriben con minúscula inicial*. FundéuRAE | Fundación del Español Urgente. En: <https://www.fundeu.es/recomendacion/los-puntos-cardinales-se-escriben-con-minuscula-inicial-863/#:~:text=En%20la%20Ortograf%C3%ADa%20de%20las,%2C%20%20C2%ABviento%20del%20noroeste%20%BB> [Consultado el 02/06/2023]
- GONÇALVES, ELIANE (2002). «Importancia de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera», en *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas* (2002), São Paulo. [Consultado el 01/06/2023]. Disponible en: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100021&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100021&script=sci_arttext)

- HOYOS-ANDRADE, RAFAEL EUGENIO (1978). «El vocalismo del español y del portugués: estudio contrastivo fonético-fonológico y sus implicaciones pedagógicas», *Lingua e Literatura*, n.º 7, Págs. 369-380.
- INSTITUTO CERVANTES (2022). «El español una lengua viva. Informe 2022», en VV. AA., *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Págs. 19-112.
- LAHOZ-BENGOECHEA, JOSÉ MARÍA (2015). «¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE?», en *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Págs. 49-61.
- MARTÍN SÁNCHEZ, MIGUEL A. (2008). «El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE», *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, n.º 3, Págs. 29-41.
- MARTINS-FRIAS, ADRIANA (2019). «Turismo del siglo XXI: un viaje por *ser* y *estar* para lusohablantes / 21st Century Tourism: a journey through *ser* and *estar* for Portuguese speakers» en Consejería de Educación en Portugal, *Azulejo para el aula de Español*, n.º 10, Págs. 73-89.
- MATTOSO CÂMARA, JR., J. (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa* (36ª ed.), Brasil: Editora Vozes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. Azulejo [en línea]. *Bienvenido a la Web del Ministerio de Educación y Formación Profesional | Ministerio de Educación y Formación Profesional*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/portugal/publicaciones-materiales/publicaciones1/azulejo.html> [Consultado el 11/06/2023]
- PASTOR CESTEROS, SUSANA (2005). «El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática en E/LE», en Castillo Carballo, M. A; Cruz Moya, O.; García Platero, J. M.; Mora Gutiérrez, J. P. (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. XV Congreso Internacional de la ASELE: Sevilla, Universidad de Sevilla, Págs. 638-645.
- PÉREZ PÉREZ, NOEMÍ (2007). «La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes», en *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Santander: AEPE, Págs. 27-35.

- PONCE DE LEÓN ROMEO, ROGELIO (2020). «Materiales para la enseñanza de portugués en España y del español en Portugal: contextos de aparición y divulgación», *Orillas, Revista d'Ispanística*, n.º 9, Págs. 913-928.
- QUILIS, ANTONIO (1979). *Comparación de los sistemas fonológicos del español y del portugués*, 1979, Revista española de lingüística, vol. 9, n.º 1, Págs. 1-22.
- QUILIS, ANTONIO (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid: Arco Libros
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2012). *Ortografía básica de la lengua española*, España: Espasa Libros.
- SANTAMARÍA BUSTO, ENRIQUE (2010). «Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE», *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º 20, Págs. 58-73.
- SANTA MARÍA DE ABREU, PEDRO (2006). «El español en Portugal», en VV.AA., *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Págs. 223-226.
- SANTOS GARGALLO, ISABEL (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid: Editorial Síntesis.
- SANTOS ROVIRA, José María, Celso Miguel SERRANO LUCAS (2022). *Demolingüística del español en Portugal*, España: Instituto Cervantes.
- SIMÕES COLLA, GISELE CRISTINA (2016). «La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil, Mozambique). – Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica», Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. [Consultado el 02/06/2023]. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39998/>
- TENA TENA, PEDRO (2005). «Acentuación ortográfica y ELE», *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º 5, Págs. 155-161.
- VÁZQUEZ, IVÁN (2023). «Duolingo supera los 20 millones de usuarios diarios», en *App Marketing News*. Disponible en: <https://appmarketingnews.io/duolingo-supera-los-20-millones-de-usuarios-diarios/> [Consultado el 13/06/2023]
- VELÁSQUEZ AGUDELO, Leidy Sofía, María del Mar ROJAS URREA (2021). «Percepciones docentes acerca del papel de la ortografía en el aula de español como lengua extranjera

(ELE)», Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Disponible en:  
<http://hdl.handle.net/10554/54396>

VIGÓN ARTOS, SECUNDINO (2005). «La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos», en Castillo Carballo, M. A.; Cruz Moya, O.; García Platero, J. M.; Mora Gutiérrez, J. P. (coord.). Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004, Págs. 903-9014, Sevilla: Universidad de Sevilla.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1. Sistema vocálico del español

THE INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (2015), The International Phonetic Alphabet (revised to 2015) [imagen], The International Phonetic Association, [https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA\\_Kiel\\_2015.pdf](https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf)

Fig. 2. Sistema vocálico tónico del portugués

THE INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (2015), The International Phonetic Alphabet (revised to 2015) [imagen], The International Phonetic Association, [https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA\\_Kiel\\_2015.pdf](https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf)

Fig. 3. Sistema vocálico átono del português

THE INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (2015), The International Phonetic Alphabet (revised to 2015) [imagen], The International Phonetic Association, [https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA\\_Kiel\\_2015.pdf](https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf)

Fig. 4. Sistema consonántico del español

THE INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (2015), The International Phonetic Alphabet (revised to 2015) [imagen], The International Phonetic Association, [https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA\\_Kiel\\_2015.pdf](https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf)

Fig. 5. Sistema consonántico del portugués

THE INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (2015), The International Phonetic Alphabet (revised to 2015) [imagen], The International Phonetic Association, [https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA\\_Kiel\\_2015.pdf](https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf)

Fig. 6. Las contracciones «al» y «del»

FERNÁNDEZ DÍAZ, RAFAEL (1999), *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués*, Cuadernos de prácticas de español/LE, Madrid: Arco Libros S. L., Pág. 12.

Fig. 7. Ejercicio 36

FERNÁNDEZ DÍAZ, RAFAEL (1999), *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués, Cuadernos de práctica de español/LE*, Madrid: Arco Libros S. L., Pág. 46.

Fig. 8. Actividad 2 – Martins-Frias

MARTINS-FRIAS, ADRIANA (2019). «Turismo del siglo XXI: un viaje por *ser* y *estar* para lusohablantes / 21st Century Tourism: a journey through *ser* and *estar* for Portuguese speaker», en Consejería de Educación en Portugal, *Azulejo para el aula de Español*, n.º 10, Pág. 73-89.

Fig. 9. Actividades 2.1 y 2.2 – Martins-Frias

MARTINS-FRIAS, ADRIANA (2019). «Turismo del siglo XXI: un viaje por *ser* y *estar* para lusohablantes / 21st Century Tourism: a journey through *ser* and *estar* for Portuguese speaker», en Consejería de Educación en Portugal, *Azulejo para el aula de Español*, n.º 10, Pág. 73-89.

Fig. 10. Actividad 4 – Martins-Frias

MARTINS-FRIAS, ADRIANA (2019). «Turismo del siglo XXI: un viaje por *ser* y *estar* para lusohablantes / 21st Century Tourism: a journey through *ser* and *estar* for Portuguese speaker», en Consejería de Educación en Portugal, *Azulejo para el aula de Español*, n.º 10, Pág. 73-89.

Fig. 11. Actividad 5 – Martins-Frias

MARTINS-FRIAS, ADRIANA (2019). «Turismo del siglo XXI: un viaje por *ser* y *estar* para lusohablantes / 21st Century Tourism: a journey through *ser* and *estar* for Portuguese speaker», en Consejería de Educación en Portugal, *Azulejo para el aula de Español*, n.º 10, Pág. 73-89.

Fig. 12. Actividad 5.1 – Martins-Frias

MARTINS-FRIAS, ADRIANA (2019). «Turismo del siglo XXI: un viaje por *ser* y *estar* para lusohablantes / 21st Century Tourism: a journey through *ser* and *estar* for Portuguese speaker», en Consejería de Educación en Portugal, *Azulejo para el aula de Español*, n.º 10, Pág. 73-89.

Fig. 13. Actividad 6 – Martins-Frias

MARTINS-FRIAS, ADRIANA (2019). «Turismo del siglo XXI: un viaje por *ser* y *estar* para lusohablantes / 21st Century Tourism: a journey through *ser* and *estar* for Portuguese speaker», en Consejería de Educación en Portugal, *Azulejo para el aula de Español*, n.º 10, Pág. 73-89.

Fig. 14. Actividades 6.1 y 6.2 – Martins-Frias

MARTINS-FRIAS, ADRIANA (2019). «Turismo del siglo XXI: un viaje por *ser* y *estar* para lusohablantes / 21st Century Tourism: a journey through *ser* and *estar* for Portuguese speaker», en Consejería de Educación en Portugal, *Azulejo para el aula de Español*, n.º 10, Pág. 73-89.

Fig. 15 Guía da Unidade 13 – Duolingo

DUOLINGO (2023). [aplicación web]. Luis von Anh, <https://www.duolingo.com/learn>

## ANEXOS

### Anexo 1: Prácticas de gramática española para hablantes de portugués – Consideraciones unidad 4

**4/ El neutro en español.  
Usos de «lo»**

**4.1. Consideraciones generales**

■ Junto al masculino y femenino singular y plural, en español algunas clases de palabras presentan la forma neutra:

	Masc. Fem. Sing. Plural	Neutro
Artículo determinado	el, la, los, las	<b>lo</b>
Pronombre personal tónico	él, ella, ellos, ellas	<b>ello</b>
Pronombre personal átono	lo, la, los, las, le, les	<b>lo</b>
Demostrativos	este, esta, estos, estas ese, esa, esos, esas aquel, aquella, aquellos, aquellas	<b>esto eso aquello</b>
Indefinidos	algún, alguno, alguna, algunos, algunas ningún, ninguno, ninguna, ningunos, ningunas mucho, mucha, muchos, muchas todo, toda, todos, todas etc.	<b>algo nada mucho todo</b>

■ Ninguna forma neutra puede acompañar a un sustantivo ya que en español no existen sustantivos neutros.

■ En general, las formas neutras no se refieren nunca a persona ni a cosa determinada, sino a conjuntos de cosas, ideas complejas y hechos:

Me gustan las antigüedades pero prefiero **lo nuevo**.  
Las pruebas eran contundentes y el juicio fue claro. **Ello**, sin embargo, no fue suficiente para que lo declararan inocente.  
La situación no tenía salida y **eso** quedó claro desde el principio.  
Quería comprarlo **todo** y al final no compré **nada**.

53

FERNÁNDEZ DÍAZ, RAFAEL (1999). *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués, Cuadernos de Prácticas de español/LE*, Madrid: Arco Libros, S. L., Pág. 53.

## Anexo 2: Cursos de idiomas en Duolingo para lusohablantes y total de estudiantes



DUOLINGO (2023). [aplicación web]. Luis von Anh, <https://www.duolingo.com/learn>

## Anexo 3: Lista de unidades del curso de español para lusohablantes en Duolingo

- Unidade 1: Use frases básicas, cumprimente pessoas.
- Unidade 2: Forme o plural, fale sobre comida.
- Unidade 3: Converse sobre animais.
- Unidade 4: Use o plural, fale de posses.
- Unidade 5: Descreva roupas.
- Unidade 6: Faça perguntas, use o tempo presente.
- Unidade 7: Fale sobre cores.
- Unidade 8: Use frase complexas, fale sobre sua família.
- Unidade 9: Use preposições.
- Unidade 10: Refira-se a um período, descreva seu lar.
- Unidade 11: Fale sobre tamanhos.
- Unidade 12: Fale sobre empregos, descreva gente e coisas.
- Unidade 13: Use o tempo presente.
- Unidade 14: Fale sobre quantidade, use advérbios.
- Unidade 15: Discuta sobre viagens.

- Unidade 16: Descreva pessoas, descreva lugares.
- Unidade 17: Fale sobre a sociedade.
- Unidade 18: Use pronomes, conte de 1 a 79.
- Unidade 19: Conte uma história.
- Unidade 20: Descreva atividades, use verbos modais.
- Unidade 21: Diga o que vai acontecer.
- Unidade 22: Fale sobre países.
- Unidade 23: Descreva gente e coisas, use pronomes.
- Unidade 24: Dê direções.
- Unidade 25: Fale sobre educação.
- Unidade 26: Colabore em um projeto, use a voz passiva.
- Unidade 27: Expresse sentimentos.
- Unidade 28: Use o pretérito perfeito.
- Unidade 29: Discuta o passado, descreva a natureza.
- Unidade 30: Converse no trabalho.
- Unidade 31: Use o infinitivo, fale de esportes.
- Unidade 32: Explique sintomas.
- Unidade 33: Descreva o presente, fale sobre negócios.
- Unidade 34: Fale sobre comunicação.
- Unidade 35: Use frases existenciais, fale de religião.
- Unidade 36: Fale sobre o futuro.
- Unidade 37: Converse sobre arte, preveja a futuro.
- Unidade 38: Fale sobre política.
- Unidade 39: Dê instruções, converse sobre ciência.
- Unidade 40: Expresse possibilidade.
- Unidade 41: Diga o que aconteceria, fale sobre o passado.
- Unidade 42: Use o subjuntivo.
- Unidade 43: Discuta coisas abstratas, expresse arrependimento.

- Unidade 44:
- Unidade 45: Dê direções, use a voz passiva, discuta o passado, use o infinitivo, dê instruções.
- Unidade 46: Descreva gente e coisas, fale sobre educação, expresse sentimentos, fale de esportes.
- Unidade 47: Fale sobre países, descreva o presente, use frases existenciais, converse sobre arte.
- Unidade 48: Diga o que aconteceria, discuta coisas abstratas, diga o que aconteceria.
- Unidade 49: Descreva a natureza, fale sobre negócios, fale de religião, preveja a futuro.
- Unidade 50: Use pronomes, colabore em um projeto, use o pretérito perfeito, converse no trabalho.
- Unidade 51: Explique sintomas, fale sobre comunicação, fale sobre o futuro, fale sobre política.
- Unidade 52: Expresse possibilidade, use o subjuntivo, converse sobre ciência, use o subjuntivo.
- Unidade 53: Fale sobre o passado, expresse arrependimento, fale sobre o passado, dê direções.

#### Anexo 4: Tipos de actividades en Duolingo

 PALAVRA NOVA

**Escreva em português:**



Quiero información sobre museos.

museus

informação

Quero

familiar

falar

pela

sobre

da

 **MAIS DIFÍCIL**

**Escreva em espanhol:**



Estamos em tempos de mudança.

está soy en sin Estamos de cambio tiempos estás

**Como se diz "idade"?**

1 universal

2 superior

3 edad

**Combine os pares:**

1 lhe

2 sobre

3 dois

4 maçãs

5 processo

6 manzanas

7 dos

8 le

9 sobre

0 proceso

### Toque no que escuchar:



contra bebo comes un tú de tipo Es  
naranja

### Fale esta frase:



Ellos son de la misma edad.

CLIQUE PARA FALAR

DUOLINGO (2023). [aplicación web]. Luis von Anh, <https://www.duolingo.com/learn>

## Anexo 5: Funciones alternativas que ofrece Duolingo

### Suas coleções

#### Histórias

Releia uma história pra revisar palavras dentro de um contexto.



#### Você revisou todos os erros! **SUPER**

Volte depois e pratique mais conforme avança no curso.



### Mais revisões

#### Escuta **SUPER**

Trabalhe as suas habilidades de escuta com uma sessão só de áudio.



#### Fala **SUPER**

Melhore as suas habilidades de fala com essas frases.



DUOLINGO (2023). [aplicación web]. Luis von Anh, <https://www.duolingo.com/learn>

## Anexo 6: Tablero juego de la oca interactivo

<https://view.genial.ly/648f3a6d47d1b20019132104/interactive-content-palabras-heterotonicas-espanol-portugues>