

Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y los préstamos

Alberto Gómez Bautista

Lector AECID / Universidade de Aveiro.

RESUMEN

La finalidad del presente artículo es examinar la cuestión de la proximidad léxica entre el español y el portugués que se hablan en la Península Ibérica. Repasaremos y analizaremos, de forma sucinta, los datos existentes sobre esta cuestión y nos detendremos en algunos ejemplos relacionados con los falsos amigos y los préstamos entre estas dos lenguas a fin de ilustrar la reflexión en torno a este problema y arrojar luz sobre las dificultades que plantea la proximidad léxica a la hora de enseñar español y portugués como segundas lenguas.

PALABRAS CLAVE: falsos amigos, amigos fieles, español, portugués, enseñanza, ELE.

RESUMO

A finalidade deste artigo é analisar a questão da proximidade lexical entre o espanhol e o português falados na Península Ibérica. Faremos, de forma breve, uma revisão e análise dos dados existentes relativamente a esta questão e deter-nos-emos em alguns exemplos de «falsos amigos» e empréstimos linguísticos entre estas duas línguas com a finalidade de ilustrar a reflexão sobre este problema tentando identificar algumas das dificuldades que a proximidade lexical coloca no ensino de espanhol e português como segundas línguas.

PALAVRAS CHAVE: falsos amigos, amigos fiéis, espanhol, português, ensino, ELE.

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine lexical proximity between Iberian Portuguese and Spanish. Available data concerning false friends and loan words in Portuguese and Spanish are briefly reviewed and examined to highlight the difficulties that arise from the lexical proximity between these two Romance languages when taught as second languages.

KEY WORDS: false friends, true friends, Spanish, Portuguese, learning, ELE.

Introducción

No pretendemos enumerar de forma exhaustiva y sistemática los falsos amigos³⁸ existentes entre el portugués y el español que se hablan en la Península Ibérica (dejamos fuera del ámbito de este trabajo las influencias de las hablas fronterizas del portugués y del español). Mediante el análisis de algunos ejemplos, buscamos favorecer la reflexión sobre la proximidad de estas dos lenguas, prestando particular atención a la cuestión de los falsos amigos. Esta reflexión nos servirá de punto de partida para la elaboración de estrategias didácticas que nos permitan abordar eficazmente la cuestión de los falsos amigos en las clases de español como segundo idioma para alumnos cuya lengua materna es el portugués.

Los falsos amigos representan un problema con el que se tropieza quien aprende una lengua extranjera, cualquiera que ésta sea (Alvar, 2003: 42); esta dificultad se agudiza cuando se trata de lenguas estructuralmente próximas, como es el caso que nos ocupa.

La definición de lo que se entiende por falsos amigos varía según los autores. A los efectos de este artículo, entendemos por falsos amigos no las palabras homógrafas pertenecientes a lenguas diferentes que podrían inducir a errores de interpretación, sino las palabras homófonas o casi homófonas –lo que podría comprender los homógrafos– y también aquellas que, por diversos motivos, se prestan a la realización de asociaciones semánticas incorrectas (Trigo, 2006: 34-40). Dicho de otro modo, el término *falso amigo* hace referencia a palabras que presentan en dos idiomas afinidad morfológica

³⁸ La nomenclatura varía con arreglo a los autores. También se denomina a estas palabras «calcos léxicos» y «parónimos interlingüísticos» (Leontardi, Soler y Morales, 2007:78)

pero cuyos significados no coinciden en una o varias de sus acepciones. Obsérvese que los falsos amigos totales, esto es, palabras de dos lenguas con afinidad morfológica pero en las que ninguno de sus significados o acepciones coinciden constituyen una rareza; de ahí la importancia que reviste analizar estas palabras en su contexto de uso.

Las dificultades ligadas a los falsos amigos inciden en varios niveles lingüísticos: fonético, gráfico, gramatical, sintáctico y pragmático. Los diccionarios, incluso los orientados a la enseñanza, ya sean monolingües o bilingües español-portugués / português-espanhol, no recogen este aspecto ni advierten a los lectores. En algunos diccionarios bilingües encontramos incluso definiciones que inducen a error. Esto es algo común en los diccionarios bilingües de español y de otros idiomas (Alvar, 2003: 43).

En los diccionarios monolingües tampoco se hace referencia explícita a esta problemática. Así sucede, por ejemplo, con la voz *coger*, que es un falso amigo interno de la lengua española, pues en algunos dominios lingüísticos americanos significa “realizar el acto sexual”; en El Buscón, el diccionario en línea de la Real Academia Española (en adelante DRAE) aparece en la acepción número 31 como sigue: «intr. vulg. *Am.* Realizar el acto sexual.».

1. La proximidad léxica entre el portugués y el español: el caso de los préstamos

Habida cuenta de que es sobradamente conocida la proximidad existente entre el español y el portugués, no insistiremos más en este punto. No obstante, en el presente apartado ofrecemos una pequeña muestra de las palabras que estas dos lenguas se han prestado la una a la otra ya que consideramos que hacerlo ayudará a nuestros estudiantes a adquirir y poner en práctica los mecanismos básicos del análisis metalingüístico que son imprescindibles para una mejor comprensión de la lengua objeto de estudio y de su propia lengua.

Apenas existen estudios sobre los lusismos y galleguismos del español y también escasean los trabajos sistemáticos acerca de la influencia del español en el portugués y viceversa. En esta ocasión nos centraremos únicamente en el caso de la Península

Ibérica pese a que han sido estudiados algunos aspectos parciales de esta problemática (Venâncio, 2008: 109-122).

En lo tocante a la influencia del português en el español, Fernando Venâncio señala que «o DRAE practica uma nítida subordinação do galeguismo ao lusismo, dando clara preferência ao 'português' na atribuição de origem e adoptando por princípio uma ortografía portuguesa» (Venâncio, 2008:110) y nos da el ejemplo de la palabra *ratiño*:

ratiño. (Del port. *ratinho*, ratoncito). m. Apodo con que se motejaba a los habitantes de comarcas que limitan con Galicia. (DRAE) [en línea].

Fernando Venâncio se pregunta:

«É uma explicação, pelo menos, ambígua. Poderia entender-se que os espanhóis designavam por “ratiños” os compatriotas de regiões vizinhas da Galiza. E a pergunta é: porque usariam os espanhóis uma palavra *portuguesa*? Outra leitura pressupõe apodarem os portugueses de “ratiños” os próprios compatriotas da fronteira com a Galiza. Mas então terá de perguntar-se: que faz um vocábulo português, usado por portugueses, no dicionário oficial espanhol? Uma terceira leitura, não menos dúbia, suporia os galegos a tomarem um vocábulo *português* para com ele designarem os seus vizinhos espanhóis, quando “ratiño” é, de pleno direito, um vocábulo galego. No entendimento de Corominas (DCECH, v.s. *echar*), os portugueses apodariam assim a galegos, asturianos e transmontanos, cujos hábitos de poupança seriam proverbiais. Isto, que é concebível, não diminui o ambivalente estatuto lexicográfico do vocábulo no DRAE.» (Venâncio, 2008:110).

Veamos otros ejemplos que refuerzan el punto de vista de Venâncio:

mermelada. (Del port. *marmelada*). f. Conserva de membrillos o de otras frutas, con miel o azúcar. (DRAE) [en línea].

No obstante, encontramos casos en que el DRAE vacila sobre la etimología:

broa¹. (Del port. o gall. *broa*, borona). f. Especie de galleta o bizcocho. (DRAE) [en línea]

Otras veces, se decanta por el origen gallego:

chaira. (Del gall. *chaira*).

1. f. Cuchilla que usan los zapateros para cortar la suela.
2. f. Cilindro de acero que usan los carniceros y otros oficiales para afilar sus cuchillas.
3. f. Cilindro de acero, ordinariamente con mango, que usan los carpinteros para sacar rebaba a las cuchillas de raspar. (DRAE) [en línea].

En los ejemplos que acabamos de presentar se puede observar que el DRAE se inclina por indicar una etimología portuguesa como apunta Venâncio (aunque en el caso de «chaira» se señala su origen gallego) y que, en caso de duda, opta por señalar el origen portugués, a veces de forma un tanto inexplicable, como en el caso de «mermelada» y «ratiño» (en este último lo más lógico sería pensar, como ya hemos dicho, que el origen fuera gallego) o ambos, como en «broa». Si bien convendría estudiar esta cuestión con más detenimiento, atendiendo a todo lo aquí expuesto, podemos concluir que existe cierta dificultad a la hora de discernir qué palabras provienen del gallego y cuáles del portugués; se trata de un problema insoluble habida cuenta de la enorme proximidad existente entre estas dos lenguas, las cuales comparten, además, un vastísimo fondo léxico común (muchas veces la diferencia es apenas gráfica y, en algunos casos, fonética).

Merece señalarse, asimismo, que las palabras que encontramos en español de origen portugués son, en general, vocablos que hacen referencia a objetos exóticos o desconocidos, en tanto que las palabras españolas que se registran en portugués son más numerosas y hacen referencia a nociones abstractas (Venâncio, 2008: 111-113). Lo anterior podría deberse a que el español tuvo en Portugal carácter de lengua de cultura, algo que no sucedió con el portugués en Castilla si exceptuamos la producción poética

en gallego-portugués, cuya huella resultó menos profunda a causa del carácter meramente literario y cortesano del fenómeno y a la época en que se produjo.

Veamos algunos ejemplos de palabras portuguesas cuyo origen es castellano:

Ademane, quixotesco, intentona, hombridade, castelhano, cavalheiro, flamenco, botija, cabecilha, castanholas, granizo, guerrilha, novilho, piorno, arena.

Establecer qué palabras portuguesas son de origen español no es tarea fácil, como señalan Pilar Vázquez Cuesta y Maria Albertina Mendes da Luz:

«Quanto à influência espanhola, é às vezes difícil de determinar, dada a semelhança das duas línguas que faz que os vocábulos castelhanos não saltem à vista como estrangeirismos ou possam confundir-se com cultismos. Contudo, a intimidade de relações entre povos durante toda a Idade Média e a Idade Moderna permite-nos supor que tenha maior importância do que vulgarmente se crê» (Vázquez y Mendes, 1980: 267).

Veamos ahora algunos vocablos de origen portugués existentes en español³⁹:

Garrafa, corpiño, lacón, alecrín, grelo, choza, calmaría, escarceo, jeito (tipo de red), junco, cantiga, fado, mimoso, afeitar, enfadar, almeja, cachalote, mejillón, mango, cobaya, barroco (según el DRAE, del portugués por conducto del francés).

2. Falsos amigos español-portugués: el papel de los mismos en la enseñanza del léxico

El uso de falsos amigos en contextos inadecuados revela un conocimiento deficiente del idioma objeto de estudio, por lo que debemos trabajarlos con nuestros alumnos para evitar usos inapropiados. En la mayor parte de los casos, el uso inadvertido de un falso amigo suele tener un efecto cómico, un efecto que ya se documenta en las comedias italianas del siglo XVII (Ruggieri, 2008:1-12).

³⁹ Nótese que, en algunos de los ejemplos, las palabras son oriundas de otras lenguas con las que el portugués entró en contacto y que llegaron al español por intermediación de aquel, como en el caso de *mango* (del tamil *mānkāyo*, a través del inglés) o *cobaya* (del tupí *sabuía*).

A continuación figuran algunos ejemplos de falsos amigos entre el español y el portugués para hablantes de portugués:

ESPAÑOL	TRADUCCIÓN ERRÓNEA	PORTUGUÉS
<i>Taller</i>	<i>Talher</i>	<i>Oficina</i>
<i>Habitación</i>	<i>Habitação</i>	<i>Quarto</i>
<i>Polvo</i>	<i>Polvo (cefalópodo)</i>	<i>Pó</i>
<i>Follado (coloquial)</i>	<i>Folhado (hojaldrado)</i>	<i>Fodido</i>
<i>Ligar (coloquial)</i>	<i>Ligar (llamar por teléfono)</i>	<i>Engatar</i>

En relación con los falsos amigos del portugués y del español peninsulares, es de referencia obligatoria⁴⁰ el glosario elaborado por Ángeles Sanz Juez y que lleva por título «Falsos amigos del portugués y del español», que comprende un listado bastante exhaustivo de los falsos amigos de esos dos idiomas. Somos de la opinión, compartida por la citada autora, de que la cuestión de los falsos amigos no se agota en el campo de la lingüística y que deben incluirse en esta reflexión «también hechos culturales (la franja horaria que ocupa en España el saludo *Bom dia* es superior a la portuguesa) o incluso fechas importantes de la vida local que nombran calles, colegios, etc.» (Sanz, 2007: 7). Es decir, hay que encuadrar el estudio de los falsos amigos dentro de una aproximación global de la interferencia lingüística puesto que, como acabamos de ver en el ejemplo de Sanz, es pertinente al menos desde el punto de vista didáctico.

3. Estrategias para abordar los falsos amigos en el aula

Para terminar, apuntaremos algunas estrategias para ocuparse de esta cuestión en la clase de ELE.

Toda estrategia que tenga por objetivo superar los problemas que pueden plantear los falsos amigos ha de tener en cuenta cuatro aspectos:

⁴⁰ Véase asimismo Suely Fernandes Bechara y Walter Gustavo Moure, *¡Ojo! con los falsos amigos. Dicionário de falsos amigos cognatos em Espanhol e Português*. São Paulo: Editora Moderna, 1998. Sobre aspectos teóricos, puede consultarse Lourdes Carita, *Heterossemânticos-heterosemânticos: «falsos amigos» entre o português e o espanhol*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

- Deberá favorecer la autonomía del alumno y posibilitar que éste adquiera competencias y estrategias que le permitan deducir el significado correcto en función del contexto.
- Convendrá presentar estrategias que permitan al alumno diferenciar palabras y expresiones que pueden inducir a error.
- Será preciso acabar con el mito de la intraducibilidad de algunas palabras y expresiones: todo es traducible, bien por medio de circunloquios, bien por conducto de otros recursos compensadores.
- Se tendrá en cuenta que los falsos amigos son una excepción y que la mayoría de las palabras son «amigos fieles» (Newmark, 2006:104-105).

Hay que utilizar el carácter humorístico de algunos falsos amigos y explotarlo a nuestro favor para que los alumnos aprendan a diferenciar sin dudas palabras morfológicamente próximas pero de diferente significado.

Se recomienda la utilización de materiales que permitan trabajar los falsos amigos en contextos de uso: Para ello recurriremos al empleo de diccionarios, fichas con imágenes, actividades que permitan el uso contextualizado de esas palabras, videos, canciones o cualquier otro tipo de muestra de lengua auténtica. Será el profesor, con arreglo al conocimiento del grupo y las necesidades y aptitudes de éste, quien tendrá la última palabra en la confección y selección de materiales. Además, nos parece más que deseable que el docente tenga un dominio de la lengua de los alumnos.

A modo de conclusión, reproducimos a continuación una advertencia de Alvar Ezquerro a propósito de esta cuestión que nos parece clarificadora:

«Desde luego, no nos parece recomendable que se diseñen ejercicios con una gran copia de palabras cuya forma y traducción plantee dificultades en otras lenguas: el artificio es brillante aunque efímero, y con escaso rendimiento a la hora de enseñar lenguas, pues siempre serían muestras de lengua muy forzadas». (Alvar, 2003:47)

4. Referencias Bibliográficas

- Alvar Ezquerro, Manuel (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros.
 - Bragado Trigo, Iago (2006). “Sobre a amizade (léxica) Galiza-Portugal: os falsos amigos Galego-Portugués-Español”. *Madrygal*, págs. 33-41.
 - Carita, Lourdes (1999). *Heterossemânticos-heterosemânticos: «falsos amigos» entre o português e o espanhol*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
 - Ciberduvidas da Língua Portuguesa. <http://www.ciberduvidas.pt/>
 - Costa, Joaquim Almeida y António Sampaio Melo (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora.
 - Fernandes Bechara, Suely y Walter Gustavo Moure (1998). ¡Ojo! con los falsos amigos. *Dicionário de falsos amigos cognatos em Espanhol e Português*. São Paulo: Editora Moderna.
 - Figueiredo, Cândido de. (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, 25ª edición, Lisboa: Bertrand Editora, 1996.
 - Costa, Joaquim Almeida y António Sampaio Melo (2004). *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto: Porto Editora.
 - Fernandes Bechara, Suely y Walter Gustavo Moure (1998). ¡Ojo! con los falsos amigos. *Dicionário de falsos amigos cognatos em Espanhol e Português*. São Paulo: Editora Moderna.
 - Newmark, Peter (2006). *Manual de traducción*. Madrid: Catedra.
 - Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, [en línea], vigésimo segunda edición. En Internet: <http://www.rae.es/rae.html>.
 - Ruggieri, Lorenza. (2008). “Los "falsos amigos" como recurso cómico en dos comedias del siglo XVII”. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, ISSN 1577-6921, N°. 16.
- Vázquez Cuesta, Pilar. y Maria Albertina Mendes da Luz (1980). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- Venâncio, Fernando (2008). “Lusismos e galeguismos em espanhol. Uma revisão dos dados”. *Phrasis*, vol. 49, págs. 109-122.
 - VV. AA. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa: Academia das Ciências / Editorial Verbo, 2001.

Los estudios españoles en el ámbito universitario portugués: una experiencia educativa de colaboración interdocente⁴¹

Carlos Pazos Justo
Asunción Serrano Rodríguez
Universidade do Minho

RESUMEN

Esta comunicación propone una reflexión en el ámbito de los estudios españoles en Portugal, dando a conocer a otros profesores de E/LE, una experiencia educativa centrada en la colaboración interdocente, bajo el marco de una asignatura optativa titulada “Temas de cultura y literatura hispánica”, perteneciente a la licenciatura de Línguas y Literaturas Europeas de la Universidade do Minho y desarrollada durante el año lectivo 2010-2011. Sus docentes titulares pretenden demostrar que gracias a la colaboración interdocente, se puede ofrecer una enseñanza de calidad, desafiando a la actual crisis que estamos atravesando. Tras una reflexión contextual, se expondrá un caso de organización e impartición curricular, que pretendiendo ceñirse al interés último del alumno, se ha llevado a cabo en la citada entidad, por medio de la desinteresada colaboración de todo un grupo de profesionales dedicados a los estudios lingüísticos y culturales.

Palabras clave: estudios culturales, estudios literarios, colaboración interdocente, ámbito universitario, crisis.

1. Los estudios españoles en Portugal: una contextualización necesaria.

Parece consensual afirmar que los estudios españoles o hispánicos en Portugal han experimentado un notable desarrollo en los últimos años. Los datos sobre el número de estudiantes, que por ejemplo maneja la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal son suficientemente elocuentes: desde inicios de la última década del siglo pasado se pasó de las decenas a las decenas de miles de estudiantes de

⁴¹ La comunicación presentada en el IVCongreso de la Enseñanza del Español en Portugal tenía por título “La colaboración interdocente. Una experiencia educativa”.

español⁴². Este aumento tan significativo también se ha hecho notar en las universidades portuguesas, ámbito desde el que intervenimos.

Por otro lado, este importante crecimiento de los estudios españoles en Portugal implica necesariamente nuevos retos, desafíos y, también, nuevos obstáculos que superar. Algunos de ellos son bastante conocidos y sería ocioso citarlos aquí. En todo caso, en nuestra opinión, tal vez el desafío mayor al que nos enfrentamos los que estamos involucrados en estos asuntos, sea el de, por decirlo de alguna forma, superar el estado de excepción en el que a menudo se encuentran los estudios españoles en Portugal. Los problemas laborales, los meandros de las políticas educativas emanadas de las instituciones competentes, la falta en muchos casos de una tradición, etc., dibujan, creemos, un horizonte repleto de trabajos que realizar, cuyo objetivo debería pasar por estrategias inteligentes con el fin de consolidar en la medida de lo posible los estudios españoles, homologándolos con estudios análogos en aquello que sea pertinente y viable.

Dicho esto, nos gustaría centrarnos en un asunto a nuestro modo de ver especialmente importante desde la perspectiva de la enseñanza superior. Uno de los cometidos que los grupos o áreas de español (utilizar aquí Departamento sería probablemente poco realista) es, entre otros, formar a los futuros profesores de español de la enseñanza formal portuguesa; por otras palabras, formar a los nuevos especialistas en estudios españoles, y por qué no, a los nuevos hispanistas portugueses. Es esta, en nuestra opinión, la más relevante misión que se nos encomienda a los que trabajamos en estos menesteres en la Universidad en la actualidad. El reto en sí es, en ocasiones, enorme. En la Universidade do Minho, donde desarrollamos nuestra actividad docente e investigadora, se ha pasado en el espacio de unos 15 años de prácticamente la nada a una importante oferta educativa que incluye también la formación de los futuros profesores de español; es decir, sin tradición que invocar o en la que apoyarse, hemos tenido que elaborar e implementar una serie de proyectos en su totalidad⁴³.

⁴² Concretamente, según la Consejería de Educación, en el curso 1999/2000 había en Portugal 234 alumnos en la enseñanza reglada no universitaria; en el de 2008/2009 serían 50.980 alumnos (datos disponibles en la página de la Consejería de Educación).

⁴³ Aparentemente esta realidad no es exclusiva de la Universidade do Minho. En 2002, escribía António José Telo a este respecto:

A língua espanhola [...] pouco peso tem em Portugal, surgindo em quarto lugar, depois da inglesa, francesa e alemã. Só há 7 cursos universitários portugueses que incluem a língua e cultura

En este estado de cosas aparentemente aplicable al conjunto de las universidades portuguesas, acosados por las urgencias y con la experiencia que tenemos, creemos que es necesario encontrar espacio y tiempo para problematizar algunas cuestiones vinculadas directamente con nuestro trabajo. Problematizar pasa a menudo, entendemos, por hacernos preguntas difíciles (para las fáciles todos tenemos, normalmente, respuestas). En este sentido, en el ámbito del Minor de Español de la Licenciatura en *Línguas e Literaturas Europeias*, concretamente en la asignatura Temas de Literatura y Cultura Hispánica, hemos intentado, bien es cierto que con apresurada planificación, proponer a los futuros especialistas en estudios españoles una serie de contenidos y experiencias con el objetivo de problematizar el tema de la diversidad cultural en España. A partir de exposiciones de los docentes y, especialmente, de la generosa participación de especialistas en diferentes espacios (o tiempos) culturales del Estado español hemos pretendido que los alumnos, sintéticamente:

1. Conozcan los varios espacios culturales presentes en el Estado Español⁴⁴;
2. Se familiaricen con otros discursos culturales, lingüísticos, no tan centrales y, por lo tanto, menos accesibles; y diferentes de los producidos por los docentes;
3. Adquieran herramientas para la construcción de una perspectiva informada y una *autonomía crítica*⁴⁵ sobre el funcionamiento de la cultura en sentido amplio en el ámbito español.

espanhola no ano lectivo de 2001-2002, no âmbito dos cur[s]os de línguas e literaturas modernas. Destes 7 cursos, só 3 estão nas principais universidades portuguesas (Lisboa, Porto e Coimbra), enquanto os outros 4 se encontram em universidades periféricas [...] No conjunto, estes cursos tem 105 vagas, o que corresponde a uns modestos 0,3% do ensino universitário e coloca os estudos da língua e cultura espanhola muito atrás dos equivalentes virados para os anglo-americanos, franceses ou alemães. Talvez ainda mais significativo seja o facto de só um dos cursos ter a totalidade das vagas preenchidas e de, no cômputo global, só se registarem candidatos para 51 das 105 vagas, ou seja, para 48% (Telo 2002: 20-21).

⁴⁴ Las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* parecen apuntar en este sentido:

El rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario importante un esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos (Consejo de Europa 2002: 2).

⁴⁵ Tomamos el concepto de *autonomía crítica* de Len Masterman (1992): "La labor, realmente importante y difícil, del profesor de medios consiste en desarrollar suficientemente en los alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica para que sean capaces de aplicar juicios críticos a los documentos de los textos que *encuentren en el futuro*" (Masterman *apud* Area Moreira 2009: 30).

Esta propuesta, cuyos resultados provisionales valoraremos más abajo, parte de varias premisas que le confieren, en nuestra opinión, pertinencia. Citamos a continuación los factores que legitimarían una propuesta como esta:

En primer lugar: la imagen portuguesa de España además de amplia y matizada por una cierta admiración o hispanofilia⁴⁶, se nutre de otros elementos que en no pocas ocasiones obstaculizan una aproximación crítica e informada del alumno a la realidad cultural o política de España, por ejemplo. En este sentido, cabe anotar que los estudios de imagología ya nos han demostrado que las imágenes residen en la propia cultura de partida así como nos han señalado que estas poseen vocación de perpetuidad⁴⁷; la mirada portuguesa sobre España y los españoles no escapa a esta descripción general. Prueba de ello es que, como elaboración de la cultura portuguesa, también se alimenta de elementos que guardan más relación con la realidad portuguesa que con la española. Así, por ejemplo, Portugal se entiende a sí mismo como un estado nacional fuertemente uniformizado en lo político y en lo cultural; esto acaba funcionando, en nuestra opinión, como una especie de paradigma en el que imaginar al otro, al otro como España. De esta manera, la imagen portuguesa sobre España (especialmente en lo relativo a las nociones de estado, país, nación, región, por ejemplo) puede en ocasiones obstaculizar la aproximación del alumno al tema que nos ocupa⁴⁸.

En segundo lugar: no parece erróneo afirmar que en la actualidad social, política y cultural española está frecuentemente presente el tema de la diversidad ya sea interpretado como conflicto o como patrimonio que conservar y estimular. Ejemplificando: cualquier periódico de la prensa generalista recoge diariamente noticias y opiniones que están directamente vinculados con la existencia de diferentes discursos sobre la sociedad, la política o la cultura. En nuestra opinión, y siguiendo con el

⁴⁶ Evidentemente esta última afirmación convendría matizar. Junto a esta hispanofilia contemporánea, el *antiespañolismo* ha tenido históricamente una posición central en el imaginario portugués sobre España y los españoles; asimismo, algunos espacios culturales españoles han tenido (¿tienen?) una posición diferenciada en la mirada portuguesa hacia su vecino peninsular.

⁴⁷ Sobre los métodos, herramientas y presupuestos imagológicos seguimos aquí a Beller y Leerssen 2007. En relación a la imagen exterior de España, desde por ejemplo, Lamo 1996, los estudios producidos han sido numerosos y desde muy diferentes perspectivas; tal vez, por su continuidad y capacidad para manejar un amplio volumen de datos, podríamos destacar los trabajos realizados por el Real Instituto Elcano, coordinados por Javier Noya (*vid.*, por ejemplo, Noya 2011).

⁴⁸ Hace unos años, en una de nuestras clases en la que tratábamos de trabajar la unidad/diversidad española, un alumno espontáneamente interrumpió la clase con la elocuente afirmación: “eu gosto é dos países enteiros!”. La expresión del alumno ejemplificaría, a nuestro juicio, la vigencia del paradigma cultural, político, social, etc. portugués a la hora de aproximarse a la realidad española.

ejemplo propuesto, el especialista portugués debe ser capaz de comprender y descodificar los discursos que usualmente la prensa hace circular.

Por último y no menos importante: tanto docentes como alumnos estamos expuestos inevitablemente a una serie de discursos lingüísticos y culturales que responden a unos intereses más o menos concretos⁴⁹. José del Valle investigador de la City New York University ha estudiado el asunto con notable interés (Valle 2007a). Refiriendo la capacidad generadora de polémica de las políticas lingüísticas de las otras lenguas del Estado español distintas del castellano, el autor constata que la política lingüística del español, tanto en lo que se refiere a su corpus como a su estatus, ha merecido una menor “atención crítica” que ha posibilitado la “invisibilidad” de su carácter político y económico. En este sentido, José del Valle relaciona directamente la política lingüística del español de las últimas décadas con la “creciente participación española en los principales foros de la política internacional [...] y en la pugna por los tesoros del mercado económico global” (Valle 2007a: 36). Es en este contexto en el que autor detecta una *ideología lingüística*⁵⁰, que denomina *hispanofonía*, en la cual el Estado español desempeña un papel central a través de las políticas gubernamentales, instituciones o empresas, pero sobre todo desde la RAE y el IC. Destacando la relación entre los objetivos económicos españoles en América Latina y la *hispanofonía*, señala cuatro elementos, *ideologemas*, centrales de esta ideología lingüística: 1º como “*lengua de encuentro*” el español se promueve como instrumento de comunicación que “posibilita un diálogo y una convivencia armónica propios, aparentemente, de una patria común” (p. 41); 2º, como “*lengua universal*” se sustantiva su presencia en Brasil y EE.UU, principalmente; 3º, la lengua española como “recurso económico”; y, 4º, en contraste con el “particularismo reaccionario” asociado al catalán, gallego y euskera, la idea del español como lengua distante de las “premisas del nacionalismo lingüístico” (p. 46), *panhispánico*. Estos *ideologemas* conformadores de la *hispanofonía* sirven en la práctica, según José del Valle, para fundamentar la política lingüística del español “en varios frentes”: en el Estado español frente a los discursos propios de las lenguas

⁴⁹ Que inevitablemente acaban por desembocar, en los propios manuales escolares: “Los medios y materiales, desde un punto de vista ideológico, no son neutros ni en los valores que transmiten ni en las implicaciones sociales y de interacción personal que se producen por el uso de los mismos” (Area Moreira 2009: 25).

⁵⁰ Definida así por el mismo autor: “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (Valle 2007b: 19-20).

minoritarias; en la comunidad de hispanohablantes legitimando la centralidad española; y, por último, en los competitivos mercados lingüísticos internacionales frente a lenguas como el francés⁵¹.

Asumir el análisis de José del Valle nos obligaría forzosamente a problematizar nuestro trabajo, nuestra posición en el ámbito académico de la enseñanza de ELE (también de literatura, cultura, etc.), a veces tan poco inmune a las inercias *invisibles*; en otras palabras, nos exigiría cuestionar los discursos lingüísticos y culturales que vehiculamos en nuestra actividad docente e investigadora en Portugal. Estos y otros argumentos aquí no mencionados, posibilitan o incluso obligan, en nuestra opinión, a una práctica docente innovadora, crítica e informada, siempre con el horizonte de consolidar y mejorar los estudios españoles en Portugal.

2. Relato de la experiencia educativa.

En este sentido, y teniendo siempre presente el objetivo de desarrollar la supra citada *autonomía crítica* de nuestros alumnos, los dos tutores de la asignatura, nos propusimos recurrir a la colaboración interdocente teniendo presente la afirmación de Rubem Alves (2003) “Os hábitos profundamente arraigados, de trabalho solitário, individual(ista) y no cooperativo dos professores são um dos principais factores de empobrecimento dos ambientes de ensino/aprendizagem e das práticas educativas”. Por otra parte, coincidimos con Contreras y Pérez (2010: 82), al afirmar que la experiencia educativa no está centrada en dar cuenta de una realidad, en explicarla, sino en preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse en una experiencia que tratamos de entender y en un saber que sólo puede cobrar vida si conecta con un sentido interno, si nos toca en algo íntimo, pasando así a ser algo propio.

Nuestra experiencia consistió en complementar los contenidos programáticos de la asignatura opcional, Temas de Literatura y Cultura Hispánica impartida en el segundo semestre del año lectivo 2010-2011, en la *Licenciatura de Línguas e Literaturas Europeias* de la *Universidade do Minho*, con una serie de aulas abiertas, cuya temática se centraría en la diferencia de percepciones existentes, con respecto a las distintas

⁵¹ Esto último es singularmente apreciable en el ámbito portugués: la *súbita* irrupción del español como lengua masiva en la enseñanza reglada ha desplazado principalmente al francés. Frente a una incorporación progresiva, se ha optado problemáticamente por una acelerada introducción del español.

culturas, lenguas y nacionalidades, presentes y pasadas del actual Estado Español, a partir de la intervención de investigadores y/o docentes vinculados a estos espacios.

Imbuidos por el espíritu Web.2.0, establecimos contacto con un grupo de profesionales y expertos en cultura y literatura árabe, catalana, gallega, latina, vasca, quienes aceptaron ofrecer su colaboración de forma totalmente desinteresada.

A la hora de establecer dichos contactos, intentamos sortear los condicionantes económicos impuestos por la actual coyuntura presupuestaria, y en primer lugar, nos centramos en los profesionales que podríamos encontrar en nuestro propio centro de enseñanza, donde sin mucho esfuerzo encontramos a nuestros tres primeros especialistas: tres lectores de nuestro mismo centro de trabajo, el Instituto de Letras e Ciências Humanas. Acto seguido, recurrimos a colegas de otros centros de enseñanza universitarios cercanos.

Durante las seis semanas en que transcurrieron las respectivas aulas abiertas, observamos que los temas abordados suscitaron un interés entre el alumnado superior al habitual. Ambos tutores de la asignatura constamos además un hecho que nos causó no poca sorpresa con respecto a nuestra formación y a las vivencias culturales de nuestro país: los oradores expusieron muestras de productos culturales que ni siquiera, nosotros mismos, como ciudadanos españoles y como docentes universitarios del ámbito tratado, conocíamos en profundidad⁵².

La opinión de los implicados.

a) Los alumnos.

En la última clase pedimos a nuestros alumnos que de forma anónima nos ofrecieran su opinión sobre el desarrollo de la asignatura y el impacto que en ella habría tenido o no el ciclo de aulas abiertas. Transcribimos a continuación dos opiniones tal como fueron escritas:

⁵² El reconocimiento público de nuestra distancia en torno a otras realidades culturales de nuestro propio ámbito de trabajo, nos llevó a reflexionar sobre la neutralidad de los programas educativos que nosotros mismos cursamos y plantearnos la evidente cuestión que de ahí resulta: ¿por qué motivo en el Estado Español determinadas manifestaciones culturales, no sólo a nivel de los media en general, sino principalmente en los programas curriculares y por consiguiente, en los libros de texto, tienen una posición marginal o directamente son invisibles?

Las aulas abiertas contribuyeron para que nosotros tuviéramos una noción más amplia acerca de la cultura española, además de aclararnos sobre las otras culturas y lenguas que influenciaron la española. Por supuesto, estas clases me ayudaron a ampliar mi visión sobre España y su cultura, pues también trajeron otros profesores y estudiosos del tema para enriquecerlo. (Alumno 1).

Las clases de Temas⁵³ me presentaron asuntos con los que no tenía ningún contacto, que fueron muy nuevos para mí (...). Además del aula abierta me encantó la clase sobre la historia de la lengua y ver también la presentación de los trabajos de los alumnos, principalmente el trabajo sobre lengua gallega. (Alumno 2).

b) Los oradores.

Todos los profesionales contactados manifestaron una inmediata y desinteresada adhesión al ciclo de aulas abiertas, llegando incluso a expresar su sorpresa y gratitud por haber sido invitados a participar en esta iniciativa. Ante dicha reacción, consideramos haber dado un impulso a nuevos oradores, puesto que no todos ellos contaban con una dilatada experiencia en este sentido.

En concreto la idea de enseñarles a los alumnos las otras realidades del estado español me parece muy interesante, o de otro modo el mosaico no estaría completo. Mejor todavía cuando se puede recurrir a “oriundos” de la cultura. Personalmente me lo pasé muy bien preparándola, es como si tú los llevaras a pasear a tu barrio o a tu pueblo. Además hacía algún tiempo que no “revisitaba” algunos nombres, poetas, canciones a los que acudí para refrescar mi memoria. Les enseñé rincones de mi país que no suelen visitar. (Orador 3).

c) Los organizadores.

Há vários exemplos de situações em que grupos de professores desenvolvem projectos de pesquisa-ação em suas salas de aula cujos resultados ajudam a promover mudanças no nível institucional. (Zeichner-Diniz-Pereira, 2005).

A modo de conclusiones: la experiencia desarrollada, contribuyó al enriquecimiento y a la dinamización de la unidad curricular. Así lo demostró el elevado número de alumnos que asistieron a las aulas abiertas y los vivos debates que se producían tras la intervención de los oradores invitados.

⁵³ Por “Temas”, el alumno se está refiriendo al nombre de la asignatura, cuya designación completa es Temas de Literatura y Cultura Hispánica.

Asimismo, consideramos que se produjo un incremento de la autonomía crítica del alumno que se manifestó en una marcada sensibilización hacia el plurilingüismo y pluriculturalismo del Estado Español. En definitiva, con este trabajo, confiamos en que nuevos colegas se animen a repetir este tipo de experiencias, pues el relato de la nuestra creemos que ha puesto de manifiesto, que todos los sujetos intervinientes en ella, la han considerado positiva de algún modo, y a los tutores nos ha obligado a replantearnos dicha experiencia para intentar ver más allá y asumir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos; provocando en última instancia que para nosotros, investigar se haya convertido en una experiencia de aprendizaje.

Bibliografía

- ALVES, R. (2003): *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- BELLER, Manfred y LEERSEN, Joep (eds.) (2007): *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, Amesterdão / New York, Rodopi.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ de Lara, N. (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- KELLY, A. (1985): "Action research: what is it and what can it do?" In: BURGESS, R. (org.). *Issues in educational research: qualitative methods*. Lewes: Falmer, . p.129-151.
- LAMO de Espinosa, E. (1996): "La imagen de España en el exterior", *Leviatán*, 66: 5-38.
- TELO, António José (2002): "O reequilíbrio das fronteiras históricas portuguesas e a nova relação com Espanha" in Hipólito de la Torre Gómez y António José Telo (coords.): *La mirada del otro. Percepciones luso-españolas desde la historia*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, pp. 17-23.
- VALLE, J. del. (2007a): "La lengua, patria común: la *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico" in José del Valle (ed.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid, Iberoamericana / Frankfurt am Main, Vervuet, pp. 31-56.

_____ (2007b): “Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español” in José del Valle (ed.): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, Madrid, Iberoamericana / Frankfurt am Main, Vervuet, pp. 13-29.

Referencias de Internet

Area Moreira, M. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa. Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf>. Consultado el 29/10/2011.

NOYA, Javier (2011): “La imagen de España en el exterior, 2010 (ARI)”. Disponible en:

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GL_OBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari44-2011.

Zeichner, K. y Diniz-Pereira, J. E. (2005). *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social*. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>.