

**CONTRASTE Y CONCIENCIA INTERLINGÜÍSTICA EN EL PORTUGUÉS PARA
HABLANTES DE ESPAÑOL A LA LUZ DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE
REFERENCIA**

***CONTRASTE E CONSCIÊNCIA INTERLINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS PARA
FALANTES DE ESPANHOL À LUZ DO QUADRO COMUM EUROPEU DE
REFERÊNCIA***

***CONTRAST AND INTERLINGUISTIC AWARENESS IN PORTUGUESE FOR
SPANISH SPEAKERS IN THE LIGHT OF THE COMMON EUROPEAN
FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES***



María Rocío ALONSO REY¹
e-mail: rocioalonsorey@usal.es

Cómo hacer referencia a este artículo:

ALONSO REY, M. R. Contraste y conciencia interlingüística en el Portugués para Hablantes de Español a la luz del Marco Común Europeo de Referencia. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023016, 2023. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18305>



- | **Presentado en:** 10/07/2023
- | **Revisiones requeridas en:** 22/09/2023
- | **Aprobado en:** 16/10/2023
- | **Publicado en:** 20/11/2023

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad de Salamanca (USAL), Facultad de Filología, Salamanca – Espanha. Profesora contratada doctora del Departamento de Filología Moderna (Área de Portugués).

RESUMEN: El aprendizaje de lenguas próximas presenta características propias que hacen que, a la hora de preparar y gestionar las situaciones de aprendizaje, se opte por soluciones metodológicas particulares, diferentes de las usadas con hablantes de lenguas más distantes. Este trabajo revisa las nociones de contraste y conciencia de la diferencia en el ámbito del Portugués para Hablantes de Español (PHE) y en el Marco Común Europeo de Referencia (2001, 2020) para determinar la cobertura que este último da a la especialidad. Los resultados muestran que usan conceptos semejantes y compatibles pero el Marco presenta algunas lagunas en relación con las habilidades productivas y el PHE en cuanto a las habilidades receptivas.

PALABRAS CLAVE: Contraste. Conciencia metalingüística. Portugués para hablantes de español. Portugués para hispanohablantes. Marco Común Europeo de Referencia.

RESUMO: *A aprendizagem de línguas próximas possui características próprias que fazem com que na hora de preparar e gerir as situações de aprendizagem se opte por soluções metodológicas particulares, diferentes das usadas com falantes de línguas mais distantes. Este trabalho revisa as noções de contraste e a consciência da diferença no âmbito do Português para Falantes de Espanhol (PFE) e no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001, 2020) para determinar a cobertura que este dá à especialidade. Os resultados mostram que usam conceitos semelhantes e compatíveis, mas o Quadro apresenta algumas lacunas em relação com as habilidades produtivas e o PFE com as habilidades receptivas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Contraste. Consciência metalingüística. Português para falantes de espanhol. Português para hispanos falantes. Quadro comum Europeu de Referência.*

ABSTRACT: *The learning of closely related languages presents its characteristics, when preparing and managing learning situations, particular methodological solutions are chosen, different from those used with speakers of distant languages. This paper reviews the notions of contrast and awareness of difference in Portuguese for Spanish Speakers (PSS) and the Common European Framework of Reference (2001, 2020) to determine the coverage that the latter gives to the field. The results show that they use similar and compatible concepts, but the CEFR has some gaps in productive skills and the PHE regarding receptive skills.*

KEYWORDS: *Contrast. Metalinguistic awareness. Portuguese for Spanish speakers. Portuguese for Hispanic speakers. Common European Framework of Reference.*

Introducción

El Portugués para Hablantes de Español (PHE) es un campo o área de conocimiento (SCARAMUCCI, 2013; SIMÕES; CARVALHO; WIEDEMANN, 2004) que, en el marco del Portugués como Lengua Extranjera estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje del Portugués por aprendices que tienen el español como lengua materna o lengua adicional. Como área de conocimiento se sustenta en que los hablantes de español (HE) presentan características particulares en su proceso de aprendizaje, diferentes de las que se pueden encontrar en hablantes de lenguas más distantes. Entre los especialistas que han sintetizado esas características propias del aprendizaje de los HE, se encuentran Almeida (1995), que hace una reflexión global sobre las dificultades que estos aprendices experimentan, Simões, Carvalho y Wiedemann (2004), que ofrecen una visión de síntesis sobre los anteriores o Alonso (2012), que sistematiza las especificidades desde un punto de vista psicolingüístico (Tabla 1).

Tabla 1 – Especificidades en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes.

<i>Proceso</i>	<i>Aspectos favorables</i>	<i>Aspectos desfavorables</i>
Comprensión	Capacidad de comprensión alta	No percepción de elementos diferenciales
Construcción del conocimiento	Amplio aprovechamiento de los conocimientos coincidentes en las dos lenguas: transferencia positiva.	Uso de conocimientos no compartidos por las dos lenguas: transferencia negativa.
Producción	Capacidad de producción alta	Interferencias del español
Progresión	Desarrollo inicial rápido	Fosilización precoz o estancamiento de la progresión.

Fuente: adaptado de Alonso (2012)

Teniendo en cuenta estas características, las propuestas metodológicas para la enseñanza de PHE han ido dirigidas fundamentalmente a evitar la interferencia del español (como L1 o L2) en la producción y los procesos de transferencia negativa² en la construcción de la interlengua, centrándose en las diferencias entre los sistemas lingüísticos de ambos idiomas y cómo abordarlas en el aula. Dos aspectos ocupan un lugar central en esas propuestas: el contraste y la conciencia de la diferencia.

² Siguiendo a Alonso (2012) se distingue entre: interferencia en la producción, como fenómeno de competencia entre unidades o reglas de ambas lenguas y, transferencia como utilización del conocimiento del español (como L1 o L2) en el aprendizaje o uso de la lengua objeto. La primera implica el contacto efectivo o conocimiento de determinadas diferencias, pero su selección inadecuada. La segunda implica una falta de conocimiento o acceso a las formas de la lengua objeto.

Por otra parte, el PHE ha experimentado algunas dificultades para adaptarse al Enfoque Comunicativo, un tipo de enseñanza que no se ajustaba bien a las particularidades del proceso de aprendizaje de este grupo. Prueba de ellos son tanto los testimonios directos de algunos especialistas como el propio planteamiento de la necesidad de una metodología específica o con especificidades para el PHE (LOMBELLO; EL-DASH; BALEEIRO, 1983; ALMEIDA, 1995; GRANNIER, 2002, 2014; ALONSO, 2020).

La publicación e implantación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en 2001 supuso, en el contexto europeo, un cambio de orientación metodológica. El MCER apuesta por un “enfoque orientado a la acción”, que trasciende el enfoque comunicativo propuesto a mediados de los años setenta. Mantiene su orientación comunicativa, según la cual la lengua es considerada como un medio de comunicación más que como una materia objeto de estudio, pero abandona los programas basados en una progresión lineal a partir de estructuras lingüísticas, o en un conjunto de funciones y nociones, por programas fundamentados en el análisis de necesidades y orientados a tareas de la vida real. Partiendo de una descripción del uso y aprendizaje de la lengua, establece los aspectos del dominio de una lengua en términos de aquello que el aprendiz usuario puede hacer (*can do*) en las diferentes categorías de esa descripción.

En este estudio se parte de la base de que el MCER es un documento descriptivo y propositivo que explícitamente no se decanta por ninguna metodología de enseñanza, por lo que el tratamiento específico que el PHE propone no encontraría ningún obstáculo. No obstante, el Marco se presenta como enfoque, esto es, con una determinada visión de la lengua y su aprendizaje, en el que el PHE podrá encontrar mejor o peor acomodo, como sucedió inicialmente con la enseñanza comunicativa.

El objetivo general de este trabajo es determinar si el posicionamiento del Marco da cobertura al tratamiento propuesto por el PHE en lo que se refiere al contraste y la conciencia de la diferencia y se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿en qué términos plantea esas nociones el MCER?
- ¿son compatibles con la visión del PHE, esto es, con su interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿aparecen integradas de forma suficientemente operativa para la enseñanza de lenguas próximas?

Para ello, se revisan, en primer lugar, las nociones de contraste y conciencia de la diferencia en el PHE. A continuación, estas se localizan y delimitan en el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001, 2020), y se valora su compatibilidad y la adecuación para este campo.

La perspectiva contrastiva en el PHE

La perspectiva contrastiva se encuentra en los primeros trabajos relacionados con PHE (SIMÕES; CARVALHO; WIEDEMANN, 2004, p. 22) y está vinculada al análisis contrastivo y los postulados de Lado (1957). El supuesto fundamental es que los materiales más efectivos son los que se basan en una descripción científica de la lengua objeto comparada con la lengua del estudiante. Este supuesto se sustenta en una visión del aprendizaje según la cual un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura, así como la distribución de estos, a la lengua y cultura extranjera. En base a este mecanismo, sería posible predecir y describir las estructuras que ofrecerán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no las ofrecerán.

Tarquínio (1977) es representativo de la perspectiva del AC original y los métodos estructuralistas de enseñanza. Partiendo de la base de que mediante la explicitación de los elementos diferenciales el estudiante será capaz de evitar, teóricamente, el error, propone alertar al alumno en las primeras clases de las interferencias que se producen y anticipar las interferencias mostrándoles las diferencias cada que vez se presenta un elemento por primera vez en los textos.

Otros autores también adoptan una perspectiva contrastiva, esto es, basada en el uso de la AC, si bien se alejan de su propuesta de enseñanza (de tipo estructuralista) o de sus planteamientos sobre el aprendizaje (de corte conductista). Es el caso de Garrison (1979), sin adscripción explícita a ninguna teoría de aprendizaje, hace una propuesta basada en su experiencia en el aula que consistiría en la comparación explícita en el aula de los dos sistemas para la presentación de las diferencias, con una orientación próxima al método gramatical clásico.

Desde finales de los 70 diversos autores se posicionan, desde la perspectiva del aprendizaje, en el marco de la Teoría de la Interlengua. Así, Azevedo (1978) propone complementar el análisis contrastivo con el análisis de errores (AE), sin perder de vista los contenidos y, en particular, lo que denomina “áreas de resistencia”, en las que los errores son particularmente persistentes, centrándose en cómo establecer las áreas problemáticas, esto es, en la selección de los contenidos a partir del análisis contrastivo.

Este posicionamiento teórico continua en el PHE a lo largo de las siguientes décadas y se caracteriza por (1) abandonar la teoría conductista del aprendizaje, como formación de hábitos y basada en el mecanismo de la transferencia, pero sin renunciar al análisis contrastivo; (2) abogar por el uso del análisis de errores como forma de verificar la ocurrencia efectiva de los desvíos en los aspectos diferenciales entre las lenguas.

En los años 80 y 90, la idiosincrasia del proceso de aprendizaje de los aprendices HE lleva a plantear que los cursos de portugués para hispanohablantes deben ser diferentes de los cursos para otros extranjeros (ALMEIDA, 1995; LOMBELLO, 1983; LOMBELLO; EL-DASH; BALEEIRO, 1983; PATROCÍNIO; COLÍN RODEA, 1990) y la perspectiva contrastiva se mantiene bajo las premisas de la versión débil del AC de Wardhaugh (1970), de forma que el AC serviría para focalizar las áreas de dificultad en la preparación del curso, con el auxilio del AE, y detectar si esos errores están causados por la lengua nativa (LOMBELLO, 1983; LOMBELLO; EL-DASH; BALEEIRO, 1983; SANTOS, 1998).

Otros autores que defienden la perspectiva contrastiva se adhieren a la versión moderada del AC (ALMEIDA, 1995; PLETSCHE, 1993; FERREIRA, 1997). El proceso de aprendizaje es entendido como un fenómeno creativo, en el que hay un proceso de comparación de los patrones de la L1, fruto del cual pueden surgir las interferencias, junto con fenómenos propiamente intralingüísticos.

Así, el AC es considerado en su papel explicativo (más que predictivo) y como medida de precaución para prevenir interpretaciones erróneas de los datos lingüísticos (ALMEIDA, 1995; JORDAN, 1991). Además, su uso en la preparación de contenidos se concibe como una forma económica de aprendizaje al centrarse en aspectos diferenciales, asumiendo que las semejanzas son visibles para el aprendiz (ALMEIDA, 1995; JORDAN, 1991; PLETSCHE, 1993). Esto resulta en cursos intensivos o acelerados para este grupo de aprendices.

Entrando en el s. XXI, el interés en el AC se mantiene en los mismos términos, la transferencia es un fenómeno reconocible en la producción de los aprendices (aunque no el único) y algunos especialistas van más allá de su uso en la preparación de contenidos, proponiendo su uso explícito en el aula (JENSEN, 2004; AKERBERG, 2004; ALONSO, 2012, 2020; BATEMAN, 2017).

Sin embargo, algunos autores contestan un uso restrictivo del AC como instrumento de selección de contenidos, considerando que tanto los aspectos convergentes como los divergentes deben ser incorporados al contenido a trabajar en sala de aula (SANTOS; SILVA, 2004; ALONSO, 2020; BATEMAN, 2017; CHILD, 2013).

A modo de síntesis, se puede concluir que la perspectiva contrastiva está orientada hacia el profesor, se centra en la intervención de este para ayudar a superar las dificultades que el aprendiz experimenta en las áreas de divergencia entre las dos lenguas. El papel del AC tiene que ver con el planteamiento o tratamiento de los contenidos que el profesor selecciona para llevar al aula y su potencial explicativo de la diferencia. Asimismo, estas propuestas se construyen sobre un análisis comparativo de las dos lenguas, a partir del cual se extrae un conjunto de aspectos diferenciales para ser explotado en el aula. Este tratamiento no necesariamente excluye los aspectos similares, al menos en los planteamientos más recientes, y el aspecto diferencial puede ser trabajado explícitamente en aula o como material complementario fuera de esta o bien resultar orientativo y ser usado de forma implícita mediante exposición y actividades. Con todo, la dimensión actual de la perspectiva contrastiva no puede ser entendida sin el cambio de orientación que se produce en los años 90 en relación con los aspectos diferenciales entre las dos lenguas.

La conciencia de la diferencia en el PHE

En términos generales, en los años 90 y principios del s. XXI, el contraste pasa a ser reinterpretado desde la perspectiva del aprendiz. Un cambio que se puede asociar con la adopción y consolidación del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Desde esta perspectiva el foco ya no está en que el profesor use el AC para mostrar los aspectos diferenciales, sino en que el alumno sea consciente de las diferencias entre las dos lenguas. El instrumento para llegar a esas diferencias continúa siendo el contraste, pero la atención se desplaza de su papel en la enseñanza a su papel en el proceso de aprendizaje. Fundamentalmente, el contraste, utilizado como instrumento pedagógico, permite llamar la atención sobre las divergencias entre las lenguas y despertar la conciencia de la diferencia, muchas veces no asumida o visible para estos aprendices.

En palabras de Almeida (1995, p. 18) se trata de que "a nivel de conciencia, el uso de aspectos contradictorios sobresalientes entre las dos lenguas puede evocar un sentido de diferenciación que se anestesia en la confrontación de lenguas cercanas". Sugiere, además, que la concienciación sobre la naturaleza de los aspectos próximos engañosos, creencias y estereotipos sobre la lengua se realice planteando abiertamente el tema a los alumnos o mediante materiales específicos. Esto conduciría a una resensibilización hacia las características diferenciales del portugués. (v. también AKERBERG, 2004; GRANNIER, 2000, 2004, 2014; JENSEN, 2004; SIMÕES; CARVALHO; WIEDEMANN, 2004). La conciencia

de la diferencia sería desarrollada en el aula a partir de los aspectos diferenciales que serían trabajados explícitamente (AKERBERG, 2004, 2017; GRANNIER, 2004; JENSEN, 2004).

Asimismo, este aspecto se relaciona con la capacidad para gestionar el aprendizaje y la búsqueda de la autoconciencia sobre las condiciones o funcionamiento de la lengua (ALMEIDA, 2004; SIMÕES; CARVALHO; WIEDEMANN, 2004), es decir, la conciencia de la diferencia es interpretada en términos de conciencia metalingüística.

Según Carvalho y Silva (2008) los aprendices con el español como L1, en tareas controladas, se apoyan en el español de forma intuitiva, con resultados menos precisos que los aprendices con español como L2, que tienen un nivel más alto de atención metalingüística y se sirven de esos conocimientos. Alonso (2016) encuentra también, en un estudio de caso, que, en las actividades de producción, los hablantes de español L1 no usan en gran medida sus conocimientos metalingüísticos e interlingüísticos en procesos de autoedición y control de la producción.

En consecuencia, se considera que es necesario llamar la atención del aprendiz hacia los aspectos formales no salientes de la lengua objeto mediante explicaciones metalingüísticas, estimulando la capacidad de abstraer reglas y principios de la lengua objeto, de esta forma podrá extraer los puntos de convergencia y divergencia (ALONSO, 2020; CARVALHO; SILVA, 2008; CARVALHO; FREIRE; SILVA, 2010; CHILD, 2013).

En definitiva, se entiende que la conciencia metalingüística del aprendiz consiste en la capacidad de extraer de los datos lingüísticos informaciones sobre el funcionamiento de la lengua. Uno de los mecanismos u operaciones sería la comparación con el conocimiento disponible, por ejemplo, de otras lenguas y en este caso concreto del español. La conciencia de la diferencia se considera, por tanto, como la capacidad para percibir los aspectos convergentes y divergentes. El resultado de esa operación de comparación es susceptible de permitir la inferencia de reglas, esto es, de convertirse en conocimiento explícito sobre la lengua, en conocimiento interlingüística, contrastivo, cuando los aspectos son divergentes.

En los aprendices HE, esa capacidad de reconocer las diferencias no siempre se activa, ya sea por el fenómeno de percepción indiferenciada (v. tabla 1), ya sea porque el aspecto lingüístico no es saliente o visible, o porque la habilidad no está suficientemente desarrollada (por ejemplo, en el caso de los HE L1 frente a los HE L2).

Se propone, en consecuencia, estimular la comparación de la lengua objeto con la lengua de partida para (1) desarrollar la capacidad interlingüística, esto es, como entrenamiento de la

habilidad de reconocer las similitudes y diferencias entre las lenguas, (2) ofrecer o llevar hasta el conocimiento interlingüístico que resultaría de esa operación.

Se asume que ese conocimiento tendrá un impacto en su interlengua y, por tanto, en los procesos de recepción y producción, que movilizan los conocimientos lingüísticos disponibles, pero también en la dimensión estratégica de dichos procesos, en particular, en las operaciones de control y reparación.

En definitiva, el contraste es una operación metalingüística de base comparativa, un proceso cognitivo en el que el aprendiz relaciona los datos de dos lenguas. El resultado ofrece información sobre convergencias y divergencias entre ambas, de dicha información se puede inferir un funcionamiento similar o diferente, susceptible de convertirse en conocimiento interlingüístico. Esa operación puede ser anticipada por el profesor mediante el análisis contrastivo en la preparación de la clase para explotar esos contenidos y guiar al alumno en el desarrollo de ese proceso.

El Marco Común Europeo de Referencia: contextualización

El contraste y la conciencia de la diferencia se relacionan con la noción de plurilingüismo del Marco. Este concepto, junto al de pluriculturalismo, forma parte de la dimensión plurilingüe de la competencia comunicativa y es introducido en la sección 1.3 del MCER de 2001. Inicialmente poco desarrollada, esta noción es revisada en el volumen complementario (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 39-40), de forma que se amplía su base teórica y se define más detalladamente y se desarrollan 3 escalas específicas para esta competencia.

En términos generales, la noción de plurilingüismo se define por oposición al multilingüismo. Este último se refiere a la coexistencia de distintas lenguas a nivel social o individual, mientras que el plurilingüismo remite a un repertorio lingüístico dinámico y en evolución de un usuario o aprendiz (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 39). Esta perspectiva implica un cambio en la visión sobre la finalidad de la enseñanza de lenguas, ya que se trata de desarrollar “una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p. 4). Una concepción que se muestra más acorde con una realidad social cada vez más diversa e interconectada.

El Marco asume que “todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas contribuyen al desarrollo de una competencia comunicativa” (CONSEJO DE EUROPA, 2020,

p. 137), por lo tanto, es compatible con la visión del PHE de que hay un conjunto de características de los HE que, en base a la proximidad de las lenguas, facilitan el aprendizaje.

La competencia plurilingüe es definida como la capacidad de utilizar con flexibilidad un repertorio interrelacionado, irregular y plurilingüe con diversas finalidades; de ellas, en tres se menciona explícitamente el recurso a lenguas previas (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 39):

1. Recurrir al conocimiento de diferentes lenguas (o dialectos o variedades lingüísticas) para comprender un texto,
2. Reconocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva,
3. Aportar la totalidad de su bagaje lingüístico, experimentando con formas alternativas de expresión.

Así la competencia plurilingüe implica, entre otras, tres habilidades o “can do” con intermediación de una lengua de partida, que ocurren en las acciones de comunicación y se caracterizan por estar asociadas a procesos de recepción (1, 2) y producción (3).

Las nociones de conciencia interlingüística y contraste en el Marco

El PHE entiende la conciencia interlingüística como un tipo de conciencia metalingüística que consiste en la capacidad para percibir los aspectos convergentes y divergentes, y que necesita de una atención o alerta ante el funcionamiento de los sistemas. El Marco hace referencia a esta noción en contadas ocasiones. Una de ellas al indicar los efectos o razones para fomentar el plurilingüismo: “produce una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de conciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, «hiperlingüística»)” (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 40).

Se trata de una conciencia metalingüística, ya que se relaciona con la organización lingüística, pero se refiere a “distintas lenguas” de ahí que la denomine interlingüística o hiperlingüística (cuando abarca más de un par de lenguas). Llama la atención la precaución que transmite el uso de expresiones como “una forma de”, “por así decirlo” a la hora de la formulación de este concepto. No obstante, más adelante opta por utilizar el término conciencia lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 18).

Se entiende, por tanto, que el MCER entiende la conciencia interlingüística como la percepción de la organización en las distintas lenguas. Sin embargo, no especifica si esa conciencia es solo la percepción o resulta en algún tipo de conocimiento operativo.

En lo que respecta al contraste, en el PHE se entiende como una operación metalingüística de comparación (relacionada con la conciencia interlingüística) a partir de la que se pueden determinar los aspectos coincidentes y divergentes, y en último término inferirse las diferencias entre las lenguas, que conformarían un conocimiento interlingüístico.

En el Marco se encuentran varias referencias a esta operación, así habla por ejemplo de “la capacidad de abordar la «otredad» para identificar similitudes y diferencias” (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 137) o de

la capacidad de ser proactivo/a y de usar el conocimiento que se tiene de determinadas lenguas para entender nuevas lenguas, buscando cognados e internacionalismos con el fin dar sentido a textos en lenguas desconocidas, siendo consciente al mismo tiempo del peligro de los falsos amigos (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 138).

Esta operación, por tanto, se caracteriza por estar al servicio de la comunicación y, más concretamente, el proceso comunicativo al que se orienta es el de recepción. En otras palabras, la operación de comparación/contraste se realiza en el contacto con los datos lingüísticos para la comprensión.

Por otro lado, hace mención explícita de dos procedimientos en que se sustancia esa operación: la búsqueda de cognados y la conciencia del peligro de los falsos amigos. La primera es claramente la operación comparativa, la segunda se puede relacionar la alerta o sensibilización ante la posibilidad de la divergencia presente en el PHE.

Una nueva mención de esta operación de comparación se recoge en Consejo de Europa (2020, p. 38) en relación con las implicaciones del plurilingüismo en el papel del alumno y del profesor: “significa permitirles utilizar, cuando sea necesario, todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas.”

De esta forma, el contraste aparece en el Marco como parte de un proceso más amplio, de base comparativa, para la percepción tanto de diferencias como de similitudes, cuyo objeto son los recursos lingüísticos (así como los aspectos culturales) y es una operación realizada por el aprendiz en los procesos de recepción.

La operación de comparación queda claramente explicitada y supone la búsqueda de formas similares en las dos lenguas para poder atribuirles un significado o valor. En lo que respecta a las divergencias, por un lado, se habla de la “conciencia del peligro” o alerta ante la no correspondencia, por otro, de una operación de identificación de las diferencias entre las dos lenguas, que sería propiamente el contraste.

Conciencia interlingüística y contraste en las escalas del Marco

La siguiente parte del análisis se centra en las escalas del Marco para determinar si el reflejo de esas nociones en los descriptores resulta operativo para la enseñanza/aprendizaje de PHE. El volumen complementario propone tres escalas para la competencia plurilingüe y pluricultural (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 137): aprovechamiento del repertorio pluricultural, comprensión plurilingüe y aprovechamiento del repertorio plurilingüe. Se revisan las dos últimas.

En la escala Comprensión plurilingüe (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 140-141) la noción principal, sobre la que se construyen los descriptores, es la capacidad de usar el conocimiento y la competencia en una o más lenguas como apoyo para acceder a textos en otras lenguas y lograr un objetivo comunicativo. Como conceptos clave implicados relacionados con las nociones estudiadas, se contempla específicamente “hacer uso de las semejanzas, reconociendo falsos amigos”, esto es, la operación de comparación/contraste.

Asimismo, se indica que la progresión de la escala se gradúa en base a dos aspectos (v. tabla 2):

- el tipo de recurso lingüístico al que se aplica, a saber, léxico para A1, gramatical y funcional para B1 y textual para B2;
- la complejidad de la operación, que sería de reconocimiento de la similitud en A1, frente al contraste en B1 y B2, considerando este como una “habilidad más analítica” y que “saca partido a las semejanzas” (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 141).

Tabla 2 – La operación de comparación/contraste en la escala de comprensión plurilingüe.

A1	Reconoce internacionalismos y palabras/signos comunes en <i>diferentes lenguas (...)</i>
A2	-
B1	Reconoce similitudes y contrastes en la manera en que se expresan conceptos en <i>diferentes lenguas</i> con el fin de distinguir entre usos idénticos de una misma palabra/un mismo signo y de «falsos amigos».

	Usa su conocimiento contrastivo de estructuras gramaticales y expresiones funcionales de <i>lenguas de su repertorio plurilingüe</i> para facilitar la comprensión.
B2	Hace uso de su conocimiento sobre el contraste de las convenciones del género textual y los patrones textuales en <i>las lenguas de su repertorio plurilingüe</i> para facilitar la comprensión.

Fuente: Adaptado de Consejo de Europa (2020)

En A1 se recoge, por tanto, la capacidad de hacer comparaciones entre lenguas que permitan una transferencia facilitativa de los significados de las palabras a partir de su forma, es decir, el reconocimiento de la coincidencia o el establecimiento de la identidad, acompañada de la transferencia de significado. En el nivel B1 se suma a la anterior la operación de contraste, que permite distinguir los usos diferenciales (falsos amigos) de los usos idénticos. Además, se amplía esta operación a los elementos gramaticales y funcionales. Finalmente, en el nivel B2 la operación de contraste se amplía a la competencia discursiva.

En síntesis, la capacidad de realizar el contraste y su aprovechamiento para la comprensión se asocia al nivel B1/B2. Esta operación “más analítica” o compleja implica la capacidad de detectar la divergencia, reconociendo las diferencias en el significado/valores asociados.

No obstante, se introduce aquí una nueva dimensión del contraste, plasmada en la expresión “hace uso/ usa su conocimiento contrastivo” recogida en los descriptores de B1 y B2. En el apartado 2.2. se planteaba que el concepto de conciencia plurilingüe o interlingüística y el contraste no se asociaban explícitamente con un conocimiento interlingüístico. Es, por tanto, en la escala de la comprensión plurilingüe donde se introduce esta noción y se contempla la existencia y uso de ese conocimiento en los procesos receptivos.

La otra escala de la competencia plurilingüe en que tendrían cabida las nociones de contraste y conciencia de la diferencia sería la de Aprovechamiento del repertorio plurilingüe, desarrollada en Consejo de Europa (2020, p. 141-142), donde se contempla la capacidad del aprendiz para aprovechar todos los recursos lingüísticos de los que dispone, para comunicarse de manera eficaz en un contexto multilingüe y/o en la clásica situación de mediación en la que otras personas no comparten una lengua común. Esta escala calibra la habilidad práctica y funcional para aprovechar el plurilingüismo, si bien se centra fundamentalmente en los cambios o alternancias de código, e implicaría cierto raciocinio metalingüístico, adaptativo y anticipativo, según la descripción del Marco.

La única alusión a operaciones de comparación/contraste se encuentra en C2: “Explora semejanzas y diferencias entre metáforas y otras figuras estilísticas de la lengua en *las lenguas de su repertorio plurilingüe* para lograr un efecto retórico o por diversión”.

Como se puede ver, el Marco hace un desarrollo muy parcial y restringido del aprovechamiento del repertorio plurilingüe. Solo se consideran contextos multilingües y de mediación, de forma que se restringe notablemente el potencial de la conciencia interlingüística y el saber derivado (el conocimiento interlingüístico) al no tener en cuenta otros contextos y actividades lingüísticas.

Asimismo, la noción de cambio de código puede presentar problemas. Por un lado, de distinción de los usos intencionales de las formas de la L1 (cambio de código) de casos de no diferenciación de los dos sistemas (interferencia), en particular en los niveles más bajos, donde el Marco incide en su uso ante lagunas del conocimiento para asegurar la comunicación.

Consideraciones finales

Respecto a las dos primeras preguntas planteadas, a saber, en qué términos plantea las nociones de contraste y conciencia de la diferencia el MCER y si son compatibles con la visión del PHE, esto es, con su interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la conclusión es que se manejan conceptos similares y compatibles.

En cuanto a la noción de conciencia de la diferencia, en el Marco es entendida como la percepción de la organización en las distintas lenguas. De forma implícita asumiría que esa conciencia o percepción tiene como resultado algún tipo de conocimiento interlingüístico (que aparece recogido en los descriptores). En el PHE se encuentra una visión semejante, por lo que no se plantearía ningún problema a nivel de compatibilidad conceptual.

En lo que respecta al contraste, en el Marco se encuadra como parte de un proceso más amplio, de base comparativa, para la percepción tanto de diferencias como de similitudes, cuyo objeto son los recursos lingüísticos (así como los aspectos culturales) y es una operación realizada por el aprendiz en los procesos de recepción. El PHE asume también esta visión, pero tradicionalmente se ha centrado más en la capacidad de percepción de las diferencias.

Por su parte, la operación de contraste aparece asociada a dos planteamientos diferentes: identificación de las diferencias (en los mismos términos que se identifican semejanzas) y como “conciencia del peligro”, esto es, como alerta ante la no correspondencia o sensibilización ante la posibilidad de la divergencia. Ambas nociones son manejadas también en el PHE.

En relación con la tercera pregunta, esto es, si aparecen integradas de forma suficientemente operativa para la enseñanza de lenguas próximas, la escala de “Aprovechamiento del repertorio plurilingüe” presenta algunos aspectos problemáticos. Su

desarrollo es muy parcial y restringido, ya que solo se consideran contextos multilingües y de mediación, de forma que se no se explota el potencial de la conciencia interlingüística y el conocimiento interlingüístico en otros contextos y actividades lingüísticas. Por otro lado, la noción de cambio de código es problemática para las lenguas próximas, especialmente en los niveles más bajos, ya que no siempre se puede distinguir de los fenómenos de transferencia.

En conclusión, el posicionamiento del MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001, 2020) da cobertura al tratamiento propuesto por el PHE en lo que se refiere al contraste y la conciencia de la diferencia a nivel conceptual, pero plantea algún problema a nivel operativo, en particular, con la escala de aprovechamiento del repertorio plurilingüe. Con todo, como el propio Marco señala:

“Son escalas ilustrativas en tanto que constituyen ejemplos y no reglas inquebrantables, pero también porque solo ofrecen ilustraciones, en diferentes niveles, de la competencia en el área en cuestión. Por otro lado, se centran en aspectos novedosos y destacados sin ofrecer una descripción exhaustiva de todos los elementos relevantes; son escalas abiertas e incompletas” (CONSEJO DE EUROPA, 2020, p. 53).

La ampliación de la escala de aprovechamiento pasaría por la inclusión de descriptores que desarrollen esta operación en otros procesos de producción y otros contextos, y, en último término, por ampliar la funcionalidad de la competencia plurilingüe en Consejo de Europa (2020, p. 39). De la misma forma que se plantea para la comprensión “recurrir al conocimiento de diferentes lenguas [...] para comprender un texto”, se trataría de considerar también que ese conocimiento es operativo para la producción, ampliando su funcionalidad más allá de un mero recurso para “[experimentar] con formas alternativas de expresión”.

En lo que se refiere a las implicaciones pedagógicas y de investigación, en el PHE el contraste y la conciencia de la diferencia se han orientado hacia la producción, más concretamente, hacia la construcción del conocimiento y la minimización de los errores de interferencia, mientras que en el Marco se asocian fundamentalmente a procesos de recepción, de forma que el PHE debería también reforzar sus propuestas en relación con los procesos de recepción, ámbito tradicionalmente desatendido.

De igual manera, por su orientación hacia la interferencia y las habilidades productivas, el PHE ha desatendido en relación con el contraste, el proceso general en el que se inserta, esto es la comparación y la explotación de las similitudes, dando por sentada, y asentada, esta parte del proceso.

REFERÊNCIAS

- AKERBERG, M. A importância da palavra escrita para a pronúncia. *In*: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. (org.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes, 2004. p. 115-124.
- ALMEIDA, J. C. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" *In*: ALMEIDA, J. C. (org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-21.
- ALMEIDA, J. C. Questões de Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima). *In*: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. (org.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 183-192.
- ALONSO, R. R. **La transferencia en el proceso de aprendizaje de portugués por hispanohablantes**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2012.
- ALONSO, R. R. Reconhecimento do erro na pronúncia na formação de professores não nativos falantes de espanhol: estudo de caso numa tarefa de autodiagnose". *In*: BARROS, A. L. de E. C. de; GOMES, N. dos S. (org.) **Anais do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campo Grande, MS: CBLA, 2016. p. 1590-1605.
- ALONSO REY, R. Metodología de la enseñanza de portugués a hablantes de español: un marco y una propuesta de planificación del tratamiento de las competencias lingüísticas. **Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics**, ano XXV, p. 99-120, 2020.
- AZEVEDO, M. Identifying Spanish Interference in the speech of learners of Portuguese. **Modern Languages Journal**, v. 62, n. 1-2, p. 18-23.1978.
- BATEMAN, B. Teaching Portuguese to Spanish Speakers. *In*: MILLERET, M.; RISNER, M. (ed.) **Handbook for Portuguese Instructors**. Roosevelt: Boa Vista Press, 2017. p. 195-213.
- CARVALHO, A. M.; FREIRE, J. L.; SILVA, A. J. B. da. Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A Case for Trilingualism. **Hispania**, v. 93, n. 1, p. 70-75, 2010.
- CARVALHO, A. M.; SILVA, A. J. B. da. O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. **Portuguese Language Journal**, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Carvalho-da-Silva1.pdf> Acesso em 28 de julho de 2023.
- CHILD, M. Language learning perceptions: The role of Spanish in L3 Portuguese acquisition. **Portuguese Language Journal**, n. 7, 2013. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/11/Child-2013-Language-Learning-Perceptions-The-Role-of-Spanish-in-L3-Portuguese-Acquisition.pdf> Acesso em 28 de julho de 2023.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2001.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2020.

FERREIRA, I. Interface português/espanhol. *In:* ALMEIDA, J.C. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 141-151.

GARRISON, D. L. Teaching the Relatedness of Spanish and Portuguese. **The Modern Language Journal**, v. 63, n. 1/2, p. 8-12. 1979.

GRANNIER, D. M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. *In:* JÚDICE, N. (org.) **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói, RJ: Intertexto, 2002. p. 57-80.

GRANNIER, D. M. Grandes dificuldades de comunicação devido a falhas de pronúncia. *In:* SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. (org.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 175-182.

GRANNIER, Danielle M. Revisitando a proposta heterodoxa. **Estudios portugueses y brasileños**, n. 12, p. 161-176. 2014.

JENSEN, J. B. The relative influence of Spanish and English in the Portuguese Writing of bilingual students. *In:* SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. (org.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 67-82.

JORDAN, I. Portuguese for Spanish Speakers: a case for contrastive analysis. **Hispania**, 74, p. 788-792. 1991.

LADO, R. **Linguística contrastiva**. Lenguas y culturas. Madrid: Ediciones Alcalá, 1957.

LOMBELLO, L. C. Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 1, p. 90-111. 1983.

LOMBELLO, L. C. *et al.* Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 1, p. 117-132, 1983.

PATROCÍNIO, E. F. do; COLÍN RODEA, M. Planejamento de curso de Português para Falantes de Espanhol: uma proposta de bases alternativas em contexto de imersão. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 16, p. 55-66. 1990.

PLETSCH, K. García. Portuguese for Spanish speakers: the usefulness of contrastive analysis. **Romance Languages Annual**, n. 5, p. 495-501, 1993.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática". In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (org.) **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília, DF: Ednub, 1998. p. 49-57

SANTOS, D.; SILVA, G. Ensinando português para hispanofalantes: contrastes, transferências e a voz do aprendiz. In: SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. (org.). **Português para falantes de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 125-151.

SCARAMUCCI, M. A área de de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. Entrevistadores: Lyris Wiedemann, Fernanda Consoni e Michael Ferreira. **Portuguese Language Journal**, v. 7, 2013. Disponível em: https://www.ensinoportugues.org/wpcontent/uploads/2013/10/Scaramucci_Interview_10-1-13-FINAL.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

TARQUÍNIO, L. T.-L. The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class. **Hispania**, v. 60, p. 82-87. 1977.

WARDHAUGH, R. The contrastive analysis hypothesis. **TESOL Quarterly**, v. 4, p. 123-130, 1970.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: No aplicable.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Autoría única.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

