

Falsos amigos. ¡Ya llega! o mejor, ¡Ya basta!

Francisco José Fidalgo Enríquez.
Universidade da Beira Interior (UBI)

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas históricamente más trabajado en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es el de los falsos amigos. Si nos fijamos en el caso concreto de ELE para lusohablantes existe un número abundante de tesis de *mestrado* principalmente, pero también de doctorado, artículos, manuales, diccionarios y trabajos de diversa índole que abordan la enseñanza y aprendizaje de los falsos amigos.

Este hecho parece demostrar que es un terreno productivo y una necesidad imperiosa. Sin embargo, quizás no lo es tanto... La similitud lingüística entre el español y el portugués parece propiciar la aparición de trabajos que resuelvan algunas preguntas como las siguientes: cuántos falsos amigos hay, cuáles son los falsos amigos que deben ser trabajados para la enseñanza de español a lusohablantes o cómo deben ser trabajados.

Desde la aparición de la Gramática Comunicativa y abandonados, por lo menos formalmente, los presupuestos didácticos de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas tales como el método Gramática-Traducción, el método Audio-Oral o Audio-Lingüístico y el método Situacional, el aprendizaje de listas de falsos amigos no es un procedimiento didáctico aceptable ni recomendable.

Para sustituir estas listas, más o menos exhaustivas, de falsos amigos se propuso como ‘solución mágica’ la necesidad de trabajar los falsos amigos por medio de actividades comunicativas y diversas estrategias, pero basándose en... listas.

Por esta causa, a nuestro parecer, siguen prevaleciendo los vicios de antaño, ya condenados, como la elaboración de listas, y los vicios de hogaño como la falta de adecuación al contexto de las nuevas actividades ‘dinámicas’ para trabajar los falsos amigos. Esto es, un falso amigo no puede serlo solo en virtud de una comparación lingüística previa como propugnaba el Análisis Contrastivo (AC) sino que debemos certificarnos de que es un falso amigo experiencialmente por medio del Análisis de Errores (AE) y comprobar científicamente su condición de falso amigo por medio de la aplicación de la teoría de la Interlengua (IL). Un falso amigo lo es no *a priori* sino en un determinado contexto donde la comunicación se interrumpe.

De seguir por el camino exegético actual, seguiremos ‘cazando’ falsos amigos y confundiendo ‘*ratos*’ y ‘*ratones*’.

1. FALSOS AMIGOS. UNA ‘NECESIDAD’ DEL SIGLO PASADO.

Como ya anunciábamos la similitud lingüística, causada por el origen común, entre el español y el portugués parece propiciar la aparición de trabajos que resuelvan algunas pre-

guntas como las siguientes: cuántos falsos amigos hay, cuáles son los falsos amigos que deben ser trabajados para la enseñanza de español a lusohablantes o cómo deben ser trabajados.

Existen muchos trabajos visibles y además podemos constatar, basta con ojear cualquier programa de español para lusófonos, que es una práctica ‘invisible’ muy habitual.

En demasiadas ocasiones la resolución de este aparente problema se centra en la atribución de diferentes denominaciones conforme a diversos modelos de análisis lingüístico, que suelen ser bastantes y no siempre inteligibles, como falsos amigos, (falsos) cognados, heterosemánticos, etc. Nos parece que la gran mayoría son válidas, pero no atienden al problema básico de los cognados para la enseñanza del español a lusófonos, ¿cómo enseñarlos?

En esta misma línea taxonómica existen muchas clasificaciones, muchas de ellas adecuadas, otras poco comprensibles, centradas exclusivamente en distribuir los diversos falsos amigos, reales o no, en compartimentos estancos sin preocuparse en cómo trabajarlos.

Y existen, sobre todo, demasiadas listas ilimitadas, porque suelen basarse en recopilaciones de palabras o unidades léxicas, en las que tampoco parece claro cuál es la unidad de trabajo ya suelen estar articuladas por diversos parámetros de proximidad lingüística (gráfico, fonético, semántico, sintáctico) definidos *a priori* y no sobre la experimentación científica de su uso para que el aprendiz pueda alcanzar la competencia comunicativa y que suele adolecer de recomendaciones didácticas para poder trabajar los cognados incluidos en ellas

A continuación vamos a revisar algunas de las propuestas que demuestran la confusión terminológica y taxonómica, a nuestro entender, de la que hablábamos.

Como venimos indicando, parece que la proximidad lingüística es un factor inexcusable que hace que debamos trabajar los falsos amigos:

“(...) questão dos falsos amigos é algo que normalmente só se põe no âmbito do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Vários são os factores que podem contribuir para a existência de falsos amigos entre duas línguas, mas parece ser que um dos mais decisivos é a afinidade entre elas. Uma maior ou menor afinidade pode determinar o seu número/percentagem: como é o caso do português e do castelhano que além de serem línguas românicas são línguas ibero-românicas” (Ceolin 2003:39).

“Al final de nuestro análisis, concluimos que además de la afinidad¹ que hay entre las dos lenguas – en este caso son románicas e ibero-románicas – otros factores son indiscutibles para la comprensión de los falsos amigos” (Silva Alves 2008:9).

Esta proximidad lingüística parece ser un factor que ayuda al aprendizaje del español por lusófonos, pero que también lo hace demasiado ‘fácil’ y por ende poco atractivo. Por ello, supuestamente debemos buscar, partiendo de un modelo AC de los años 60, los aspectos disimilares como indica Peres Martorelli en “El léxico en los manuales de ELE: un enfoque contrastivo portugués-español”

“Amén de que en el caso de Brasil, no se mencionan las dos posibilidades que existen (brasileño/a, brasileiro/a) esta actividad resulta poco atractiva para nuestro alumno ya que las palabras presentadas son prácticamente iguales en las dos lenguas.» (...) Actividades como estas no sólo desestimulan al alumno a estudiar la lengua española, sino que refuerzan la idea de que no hace falta dedicar esfuerzo a su aprendizaje. Sabemos que estos países y sus nacionalidades deben ser presentados, pero en los ejercicios se podría, trabajar las nacionalidades menos transparentes como costarricense (*costarriquenho* en portugués) o danés (*dinamarquês* en portugués)” (Peres Martorelli 2011:s/p).

¹ Quiere decir proximidad o afinidad, ¿no será un falso amigo?

Como se puede ver se insiste en la diferencia en la similitud. Entonces, ¿por qué no podemos trabajar sobre los gentilicios sobre naturales de Vanuatu, Kiribati o de Guinea-Bisau que dicho de paso es uno de los países que deberían formar parte por pertenecer a la lusofonía?

Esta misma autora en el trabajo anteriormente citado continúa resaltando la importancia de la diferencia en la semejanza, argumentado que un manual que en su segunda clase propone el aprendizaje de los numerales cardinales del 1 al 20 debería proponer del 1 al 100. Tal opción puede ser aconsejable siempre que tengamos en cuenta más que la diferencia en la proximidad otros aspectos del aprendizaje de léxico para ELE como nivel, objetivos, selección, gradación, pero de éstos nada se dice.

Más adecuado le parece que uno de los manuales² analizados en su artículo recoja un amplio número de denominaciones de deportes. Volvemos a ver que la cantidad sin ‘filtrar’ parece un criterio decisivo.

Curiosamente las conclusiones de este artículo parecen contradecir sus ejemplos, aunque se explican por un deseo latente en demasiados (malos) profesores que enseñan lenguas extranjeras a nativos de lenguas próximas, buscar lo más difícil (aparentemente) partiendo de un AC no basado en hechos experimentales para mostrar a los alumnos que el español no es fácil, cuando el asunto nuclear es que no lo es y sí lo es, hay niveles de competencia comunicativa diversos con diversas competencias que por medio de habilidades, actividades y estrategias los alumnos deben adquirir.

“El profesor o autor del manual debe tener en cuenta algunos factores: a) el nivel de los alumnos, aunque las dos lenguas estén emparentadas, no se puede olvidar que son alumnos de los niveles A1 y A2 y, por lo tanto, no dominan la estructura de la lengua; b) la semejanza entre las dos lenguas tiene que ser presentada como un aspecto positivo para el aprendizaje y no al contrario, como algo desestimulante; c) los falsos amigos pueden convertirse en verdaderos amigos del profesor pues transforman el aprendizaje en algo curioso y atractivo; d) el uso o adecuación pragmática de las palabras. En definitiva, podemos afirmar que ejercicios como estos no motivan a nuestros alumnos que muchas veces llegan a la errónea conclusión de que no les hace falta estudiar la lengua española” (Peres Martorelli 2011:s/p).

Obviamente, tanto en los falsos amigos como en otros aspectos, podemos datar muchos casos de transferencia lingüística en aprendices de una lengua extranjera, más si tienen como lengua nativa una lengua próxima, pero lo que no podemos usar el concepto como punto de llegada para la enseñanza de las lenguas sino como hipótesis de partida. En este siglo XXI hablar de existencia de transferencia lingüística e interferencia es una aporía, la clave es establecer cuándo y cuánto se producen los fenómenos citados a partir de datos científicos en un contexto comunicativo y poder usar estos datos para la ELE.

Como ya decíamos la solución no consiste en clasificar únicamente:

“Vimos que os manuais tratam o assunto de forma tão superficial, mas que poderia ser estudado mais a fundo. O assunto é tratado de uma maneira que os alunos simplesmente têm que visualizar, memorizar e pronto, pois não há nenhuma explicação. Contudo, fazendo uma análise das palavras percebemos que elas são oriundas da mesma palavra latina ou outras línguas de origem latina, como o italiano e o francês. E, Como já foi citado no corpo do trabalho e explicitado também por Ceolin (2003) que em parte, o grande número de falsos amigos lexicais que há entre o português y³ o es-

² Habría obviamente que decidir qué unidades léxicas relacionadas con el deporte son necesarias para un nivel A1 para lusófonos, ya que lo que relevante no es cuántas sino cuáles se adecuan a la competencia comunicativa para ese nivel. No se trata de evaluar el conocimiento del mundo de los alumnos sino su competencia léxico-semántica.

³ Sic

panhol se dá a grande aproximação entre ambas as línguas. E por fim, vimos que os falsos amigos relacionados ao léxico não se relacionam tão somente ao ensino/ aprendizagem, mas também à tradução. Em fim, vimos que o problema dos falsos amigos lexicais é exclusivamente identificar e categorizar” (Silva Alves 2008b:115).

“Consideramos *falsos amigos estruturais ou estruturas falso amigos*, aquelas estruturas gramaticais, de modo especial sintácticas, ou pelo menos, morfo-sintácticas, que apesar de compartilhar uma semelhança no seu aspecto exterior não compartilham no seu sentido ou no uso, pondo em causa o acto comunicativo do mesmo modo que o fazem os falsos amigos lexicais (...).

As estruturas aqui consideradas partem da observação que fizemos na sala de aulas das dificuldades que os falantes de castelhano apresentam na hora de aprender português (...).

Aquelas que mais chamam a atenção são o uso do *pretérito perfeito composto* e a perífrase do chamado *futuro próximo*; a estes poderíamos acrescentar a desinência-*ra-/-se- do imperfeito do conjuntivo*⁴. Como já antes se disse, a grande afinidade histórica entre o português e o castelhano determina, em parte, o grande número de falsos amigos lexicais que existem entre estas duas línguas (Ceolin 2003:41).

(...) A estes devemos juntar algumas estruturas que podem conduzir a erros semelhantes àqueles que os falsos amigos lexicais produzem. Ao contrário destes, os estruturais são em muito menor número, mas também estão muito mais automatizados no uso inconsciente que fazemos da linguagem, em especial no contexto coloquial menos formal.

O problema dos falsos amigos lexicais é identificá-los e o dos estruturais é dominá-los” (Ceolin 2003:47).

Para un estudio lingüístico de cariz estructural la propuesta anterior puede ser aceptable, aunque realmente el planteamiento es de otrora, pero para que los dicentes puedan trabajar los falsos amigos dentro del aprendizaje de la competencia léxico-semántica y dentro ésta de la comunicativa es necesario establecer, niveles, grados, y adecuación al contexto y no meramente taxonomías. De no hacerlo así, podemos pensar que se trata apenas de una ‘caza’ al falso amigo para que los estudiantes puedan recordar el nombre de cada una de las ‘presas’ cuando las vean sin saber si éstas son o no peligrosas o dañinas para la comunicación.

En este sentido, el trabajo de Vaz da Silva, Ana Margarida Carvalho & Vilar, Guillermo, “Os falsos amigos na relação espanhol – português” supera el mero deseo clasificatorio, pues se interesa por nivelar “Em modo de conclusão, apresentar-se-á um pequeno apêndice – dicionário da relação dos termos encontrados em ambas as línguas” (2004:76). Con todo creemos que solo supone un estudio de base interesante, pues luego debería poder aplicarse a la enseñanza de lenguas extranjeras, sea el español o el portugués, con propuestas metodológicas y didácticas concretas:

“Deixando de lado obsoletos pensamentos e prejuízos linguísticos, tentaremos propor uma nova abordagem dos falsos amigos, baseando-nos em primeiro lugar nas nossas experiências como alunos e professores, ao mesmo tempo, do Português e do Espanhol. Neste sentido, temos vindo a constatar que em verdade, numa fase inicial de aprendizagem, os falsos amigos aparecem frequentemente e em maior medida durante as aulas de Português (PLE) do que nas aulas de Espanhol (ELE)”⁵ (Vaz da Silva & Vilar 2004: 76).

Como ya apuntamos nos parece un estudio científico realmente interesante con diversas consideraciones teóricas sobre Semántica histórica y Historia de la Lengua Contrastiva, pero adolece de las aplicaciones didácticas necesarias que la didáctica de los falsos amigos en contextos comunicativos precisa.

4 En itálico en texto original.

5 Sería interesante concretar a qué se deben estos hechos que los autores apuntan.

El olvido gravoso de la importancia decisiva del contexto en cualquier acto de habla, independientemente del canal, hace que María de Lourdes Otero Bravo Cruz: “Diccionario de falsos amigos (español-portugués/portugués-español): propuesta de utilización en la enseñanza del español a luso-hablantes”, afirme que: “El hablante ‘espontáneo’⁶, sin un estudio sistemático, a menudo presenta la tendencia a formular reglas implícitamente. Lo hace con el objetivo de comunicarse y para eso utiliza expresiones, vocablos y estructuras de su lengua materna (portugués) con la inclusión de rasgos de la lengua meta (español) (...) (2004:632), como si los casos de transferencia e interferencia lingüística fueran apenas un defecto del habla. Muy por el contrario es más fácil subsanar los problemas de comunicación en una interacción oral porque la existencia de contexto ayuda en muchas ocasiones.⁷

Un mal diccionario (también de falsos amigos), falta de contexto de uso y otras informaciones lexicográficas como registro, empleo, que son claves, demuestra que la acumulación de significantes y significados sin uso pragmático no garantiza la comunicación.⁸

Si partimos de diccionarios de este tipo, haremos análisis contrastivo ‘a la antigua’ y es imposible hacer ningún enfoque comunicativo ni utilizar estos materiales como herramientas para alcanzar la competencia comunicativa.

Mucho más adecuado en relación con su planteamiento teórico nos parece el trabajo de Philippe Humblé (2005-6) “Falsos cognados. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil”, ya que considera no solo el significante y el significado de los cognados sino también el registro y las colocaciones léxicas⁹. No obstante, consideramos que acierta al afirmar que como han sido planteados son un falso problema, pero no propone una solución didáctica.

A nuestro entender, los falsos amigos, desde una perspectiva de Lingüística Aplicada a ELE, son un elemento que debe ser encarado desde una perspectiva sincrónica en contexto (y cotexto dependiendo del canal). El cognado se produce en un acto de habla donde es relevante contextualmente y no se puede explicar aislado de este contexto a riesgo de dejar de ser un falso amigo. Por ejemplo, ‘periódico’ no suele aparecer en las listas de falsos amigos, sin embargo si suele aparecer ‘jornal’, ¿cuál de los dos podría tendencialmente ser un falso amigo? Ninguno *a priori*, ninguno en contexto o incluso los dos en contexto.¹⁰

⁶ Destacado nuestro.

⁷ Mucho más grave es tener defectos no ‘espontáneos’ en el texto escrito como aparecen en su artículo: *retirar (sacar), bien como (así como), insumo (¿?)*

⁸ Como Brabo Cruz bien indica en su artículo de 2005 “Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza de E-LE para alumnos brasileños”.

⁹—El primer tipo es el tradicional: dos palabras son casi idénticas, se escriben casi igual, se pronuncian casi igual, pero sus sentidos son diferentes. El ejemplo clásico es el de exquisito/esquisito.

— El segundo tipo es el de palabras que también son casi idénticas, significan lo mismo, pero que se usan en registros diferentes. Es el caso de, por ejemplo, aclarar y esclarecer.

— El tercer tipo es el de palabras que también son idénticas y significan grosso modo lo mismo, pero que tienen varias acepciones de las cuales una o algunas son diferentes. Es el caso de lástima.

— El cuarto tipo es el de palabras que forman parejas en cada una de las lenguas, con acepciones aparentemente idénticas, pero que funcionan en realidad con restricciones gramaticales o léxicas diferentes. Es el caso de hablar/ decir, falar/dizer (...). (Humblé 2005-06:198).

(...)“Espero haber demostrado que los verdaderos problemas causados por la proximidad de las dos lenguas están en diferencias de registro, de coincidencia parcial de los campos semánticos o de usos gramaticales diferentes. buscar/procurar; colocar/poner; percibir/perceber; similar/semillante/semelhante; algo/alguma coisa; assumir/asumir; ganhar/ganar;

¹⁰A nuestro modesto parecer son un asunto de cariz más lexicográfico que puramente relacionado con la enseñanza de las lenguas como recogen: Bugueño Miranda (2008) o Vázquez Diéguez (2011).

Obviar el contexto y tratar los falsos amigos como una lista más o menos exhaustiva, sin integrarlos dentro del concepto general de competencia comunicativa y de competencia semántico-léxica, no teniendo en cuenta los criterios de nivelación, selección y gradación supone, sí, un problema real.

2. LOS FALSOS AMIGOS EN LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Si revemos algunas de las características principales de las diversas teorías de adquisición de las L2 podemos constatar que aún en la actualidad la enseñanza de los falsos amigos parte de los principios del primer análisis contrastivo de los años 60 como los siguientes:

- Descripción formal de las lenguas en cuestión.
- Selección de las áreas objeto de comparación.
- Comparación de las diferencias y las semejanzas.
- Predicción de los posibles errores¹¹

Esta teoría de adquisición de la L2 obvia algunos de los principios que operan en el aprendizaje de una Lengua Segunda o Lengua Extranjera y que influyen en la enseñanza de los cognados:

- En el aprendizaje de la gramática existen estadios naturales que la enseñanza no puede saltarse, son las sucesivas interlenguas en las que a cada una de ellas se puede asociar ciertos falsos amigos, pero los falsos amigos no son un problema de la lengua sino de cada interlengua.
- El aprendizaje completo solo se aplica de forma cíclica, global e integrada. No es acumulativo ni lineal. No se pueden ver los falsos amigos solo en un determinado nivel ni de forma sucesiva sino cíclica. Hay que nivelar los falsos amigos, no ‘darlos de golpe’ y ‘a golpes’.
- Las oraciones no son el único elemento de comprensión, hay que considerar el texto. Por ejemplo ‘Cuidado’ no es oración, ‘debes tener cuidado’, sí. Teniendo en cuenta un nivel textual de análisis del discurso no podemos establecer si una unidad léxica es un falso amigo ‘real’, y por tanto, puede provocar problemas en la comunicación si tenemos en cuenta el contexto. Por ejemplo, es posible que ‘piso’ sea un falso amigo en determinados contextos, pero es probable que no lo sea en muchos más contextos.
- El error debe ser la base de cualquier estudio sobre los falsos amigos y su posterior aplicación didáctica. No es recomendable prevenir los errores y sí a analizar la interlengua en contexto. Puede que la lista de falsos amigos previamente construida no supongan ningún problema comunicativo y corremos el riesgo de que el alumno emplee estrategias de evitación para no usar hipotéticos falsos amigos como ‘rato’.
- En lenguas próximas hay que poner atención a la forma, no contrastando sin más nivelando y graduando los falsos amigos y otras unidades léxicas que puedan causar problemas por la proximidad lingüística.
- No hay que descuidar la atención al significado y centrarnos solo en la forma lingüística, pues es más recomendable un método implícito de adquisición de los falsos amigos.

¹¹ Análisis de Errores (AE):

1. Identificación de los errores en su contexto;
2. Clasificación y descripción de los errores;
3. Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error.
4. Evaluación de la gravedad del error y procura de una posible solución.

Interlengua (IL) consiste en el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

Tenemos que ver los falsos amigos, como ya indicábamos, como parte del concepto de competencia comunicativa (Canale 1995) que es la suma de diversas competencias como la lingüística, la sociolingüística (sociocultural) y la estratégica¹². Para este concepto de competencia comunicativa los falsos amigos forman parte de la competencia lingüística en la que se incluye la (sub)competencia gramatical. En este sentido, para constatar la existencia de un falso amigo habría que aplicar los siguientes parámetros:

- Corrección gramatical > (Sub)competencia gramatical.
 - La eficacia comunicativa > Competencia comunicativa.
- Ej. Quiero un 'garfio' para comer.

En el ejemplo precedente no parece que un acto de habla el uso del falso amigo ('*garfo*' > *tenedor*) por un aprendiz nativo del portugués, pueda provocar un fallo en la comunicación. En el siguiente ejemplo tampoco creemos que '*faca*' (*cuchillo*) impida la comunicación y que, por tanto, pueda ser considerado un falso amigo como es incluido en diversas listas de falsos amigos:

Ej. Quiero un garf(i)o y faca para comer el bistec por favor.

Sí nos parece decisivo un tercer criterio que tiende a obviarse, cuando no a ignorarse, en demasiadas listas de falsos amigos: la adecuación pragmática. Si no tenemos en cuenta este elemento pueden producirse falsos amigos no tan fácilmente 'recuperables' en algunos contextos:

Ejs. Compré un 'polvo' (pulpo) por 30 euros.
Esa tía está 'una cabra' (zorra).
Es un 'porrero' (guay, simpático, divertido).

La competencia comunicativa está íntimamente relacionada con el léxico. Por esta razón, una competencia gramatical que integre la enseñanza del léxico debe tener en cuenta alguno de los principios enumerados por Matte Bon (1987):

-La 'fascinación' por la forma no debe prevalecer sobre el interés por el significado y buscar solo falsos amigos formales:

Ej. Solo (pt)/suelo (Vb Soler)/suelo (sust.)

-El análisis gramatical no se debe realizar al nivel de la frase, por el que se elaboran las llamadas «gramáticas de frases», sino al nivel textual. Es necesario tener en cuenta el contexto y el cotexto. La lengua debe ser entendida como actuación y comunicación. Así 'asombrado/a' solo será un falso amigo en ciertos contextos, pero no *a priori*:

Ejs. La casa está asombrada. NO ES UN FALSO AMIGO.
Ella está asombrada con la resolución. PUEDE SER UN FALSO AMIGO.

-Es necesario huir de las meras listas que caracterizan algunas gramáticas y manuales destinadas a la enseñanza del español como LE: las listas, precisamente por tratarse

¹² A nuestro entender también debe ser incluida la competencia pragmática y/o discursiva añadida en posteriores reformulaciones de otros investigadores del concepto de competencia comunicativa.

de listas, no suelen aportar más información que la relacionada con el significante y cuando mucho con el significado¹³.

-La lengua es un sistema dinámico, por lo que recurrir a descripciones meramente formales que no tienen en cuenta este hecho obvia que el falso amigo no lo es en potencia sino en uso. Ej. 'Piso' (Es asfalto) no se puede establecer como un falso amigo por su aparente confusión con 'piso' (Pt *andar*).

-Es útil aprovechar el poder explicativo del análisis contrastivo dentro de un concepto de la competencia lingüística (gramática y léxico) como un elemento más de la competencia comunicativa donde la gramática ni el léxico son un fin en sí mismos sino herramientas para alcanzar el éxito comunicativo. Como dice Matte Bon (1988:116):

«El análisis contrastivo ocupará una posición de relieve a la hora de analizar el sistema español (y el de cualquier otro idioma), porque un estudio sobre un solo idioma nunca será suficiente, ya que para aprender/ enseñar una lengua extranjera habrá que contar con buenos estudios sobre otros idiomas, puesto que los idiomas se leen y descubren unos a través de otros».

No se trata de emplear análisis contrastivo clásico previo sino de descubrir de la realidad (análisis de los errores en cada interlengua) lo que debemos llevar a la práctica para mejorar la competencia semántica-léxica de nuestros alumnos y consiguientemente su competencia comunicativa.

3. EN BÚSQUEDA DE UN MÉTODO Y UNA METODOLOGÍA PARA ENSEÑAR LOS FALSOS AMIGOS

Podemos hablar de tres grandes metodologías en relación con la enseñanza del léxico:

De 1930 a 1970 está basada en el aprendizaje de estructuras sintácticas. Principalmente encontramos estudios de base estructuralista que no dan atención al proceso de adquisición. La enseñanza de vocabulario radica en dar listas de palabras al aprendiz.

Desde 1970 hasta mediados de los años 80. Las teorías lingüísticas vigentes en esa época son la lingüística textual, la lingüística cognitiva y el estructuralismo. Los métodos audio-orales prevalecen y comienza el enfoque comunicativo. El léxico comienza a tener importancia en la enseñanza/aprendizaje y se empieza a trabajar con el concepto de colocación léxica. El aprendizaje de vocabulario se concibe como la adquisición de significados (proceso cuantitativo) y se considera que es necesario desarrollar estrategias para enfrentarse al vocabulario desconocido.

Desde mediados de los 80 a la actualidad. La lingüística de corpus, las teorías lexicistas y los estudios de semántica léxica hacen que la investigación no solo se centre en el número de unidades léxicas sino en la propia estructura interna del léxico (proceso cualitativo). El foco de interés no es la enseñanza de vocabulario en sí misma sino la adquisición por parte del aprendiz, por ello el interés por conceptos como lexicón y su organización en la mente humana. Al contrario de métodos anteriores, el aprendizaje del vocabulario no se concibe como un proceso cuantitativo sino como cualitativo. La

¹³En relación con este punto, Matte Bon (1987: 80-81) enumera las limitaciones que ofrecen las listas elaboradas desde los planteamientos tradicionales:

- La propia creatividad de la lengua impide que las listas sean completas.
- Se confunde el elemento de la lengua objeto de estudio con los contextos de uso de los mismos.
- Las listas proporcionan descripciones parciales sobre el funcionamiento de la lengua, por lo que su empleo durante el proceso de aprendizaje es contraproducente para la interiorización del sistema por parte del discente.
- En las situaciones de comunicación real la posibilidad de recurrir mentalmente a las listas memorizadas es inexistente.

adquisición de una L2 consiste en fortalecer las relaciones entre las unidades léxicas de esa L2 no en aprender un número elevado de unidades léxicas.

En este último periodo, quizá la propuesta que cambió, y fue incorporada posteriormente el MCER y en los métodos actuales, el modo de afrontar el léxico fue el Enfoque léxico 'Lexical Approach' de Lewis (1993, 1997 y 2000). Con este enfoque Lewis modifica sustancialmente la enseñanza de lenguas extranjeras, pues concibe la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales en vez de concebir la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas.

Lewis adjudica al léxico un papel clave en el aprendizaje y propugna que se debe existir trabajar tanto para el aprendizaje explícito como el implícito:

-El aprendizaje explícito da relevancia a aprender palabras nuevas.

-El aprendizaje implícito aparece cuando se usa la lengua con fines comunicativos, debido a la exposición a *input* oral o escrito, pero es un aprendizaje más lento, gradual y no sistematizado como el anterior. Está centrado en el uso de la lengua para un determinado fin, con lo que el alumno aprende el vocabulario no como un fin en sí mismo sino como un medio para alcanzar el objetivo comunicativo.

-El aprendizaje directo o explícito parece más rentable a corto plazo y más controlable por el profesor pero se olvida más fácilmente porque se almacena en la memoria intermedia. Por su parte aprendizaje indirecto o implícito permite almacenar las palabras junto con las relaciones que establecen entre sí, por lo que a largo plazo resulta mejor.

-El enfoque léxico defiende el aprendizaje como un proceso cualitativo: se trata de ampliar el conocimiento que se posee de las unidades léxicas para tener mucha información de distinta naturaleza sobre ellas no de acumular unidades léxicas. Se insiste en el registro, en el contexto de uso y en el significado contextual y cotextual y se aleja de las listas lexicales interminables.

A partir de este enfoque son conceptos clave:

-**Lexicón mental.** Se refiere a la organización interna de las unidades léxicas.

-**Disponibilidad léxica.** Es el conjunto de pruebas asociativas en las que un estímulo dado produce en cada aprendiz una serie de términos relacionados que se encuentran en su lexicón mental. El aprendiz puede actualizar todo el léxico relacionado con el tema del discurso

-**Riqueza léxica.** Por medio de este concepto se trata de medir no el léxico disponible en un determinado centro de atención, sino la capacidad de un sujeto de manejar un repertorio amplio de vocablos en su discurso, ya sea oral o escrito.

La organización y clasificación del léxico indican que hay que conseguir que el léxico presentado en el aula pase gradualmente de formar parte del léxico receptivo a formar parte del léxico productivo de los aprendientes. Para ello, es esencial que las unidades léxicas se incluyan dentro de un contexto situacional y lingüístico.

4. SELECCIONAR, GRADUAR, NIVELAR Y CONTEXTUALIZAR

Seleccionar es la combinación entre el AE y el AC. No se debe seleccionar solo por proximidad o distancia lingüística. Hay que tener en cuenta el alcance funcional, temas, ámbitos y situaciones y el grado de dominio exigido: Métodos como 'Aprenda español con 2000 palabras' sirve para aprender 2000 palabras seleccionadas de un cierto nivel (si es que se hace con alguna lógica de nivelación), algo que se hace constantemente,

dígase de paso, en todos los manuales. Decimos lo de seleccionar las palabras. Asunto de otro calado es determinar para qué sirven esas palabras y qué se aprende con esas palabras.

Graduar también el AE y el AC. Se debe graduar por dificultad y en base a datos. Hay que tener en cuenta el número de unidades léxicas y naturaleza lexical o gramatical que se seleccionan.

Nivelar conforme a las diversas interlenguas sobre todo conforme a niveles propios para ELE a lusohablantes que pueden partir de adopciones de los niveles del MCER. Hay que tener en cuenta los trabajos de disponibilidad léxica y riqueza léxica para poder nivelar palabras similares como ‘coger/tomar/agarrar/apañar’.

Contextualizar también conforme a diferentes interlenguas. Es indispensable adecuar el léxico a un contexto determinado. De no hacerlo, trabajaremos como los traductores electrónicos que conocen el significante y los significados de las palabras pero no saben adecuarlas a los contextos y al texto como unidad de análisis lingüístico. En este sentido, los estudios psicolingüísticos demuestran que la lengua se procesa por bloques o grupos de palabras no solo palabra a palabra.

Ej. Simular un diálogo con falsos amigos, Médico Cubano en *Estado de Graça* (programa de la RTP) no sirve para nada ya que lo que hacemos es ‘encajar’ diversos falsos amigos en un solo contexto. De hecho, los humoristas consiguen explotar el lado gracioso de algunos falsos amigos al colocarlos todos en un único contexto.

3.1. Criterios para seleccionar

3.1.1. Vocabulario relacionado con los ámbitos, temas, situaciones comunicativas y textos orales y escritos propios de cada nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Gómez Molina (2004:795) presenta las siguientes áreas temáticas similares al MCER y al PCI. Conforme el MCER, dividido en 6 niveles, establece tres para el vocabulario básico y tres para el vocabulario complementario.

3.1.2. Datos de frecuencia léxica, obviamente solo a partir de análisis previo *no a priori*.

3.1.3. Necesidades e intereses de los alumnos. Tipo de curso. Ej. *conv(i)cito* (convencido (es)/ *convencido* (presumido es))

3.1.4. Productividad (palabras que generan otras por medio de derivación). Ej. Futbolero, panadero.

3.1.5. Rentabilidad (alcance funcional, también es una estrategia de comunicación) al hablar y al escribir. Palabras como ‘enfermedad’ es mucho más rentable que dolencia. En este sentido, ni ‘espantoso’ ni ‘exquisito’ son palabras tan rentables para introducir las en los primeros niveles. Ambas se pueden sustituir por malo y bueno, claramente más rentables.

3.1.6. Fácil de enseñar/de aprender. Las palabras similares gráficamente, fonéticamente son ‘amigos verdaderos’ que facilitan la comunicación aunque los contextos de uso no sean exactamente los mismos. Ejs. *¿cierto?* (de verdad, de acuerdo) *¡Llega!* (basta).

3.1.7. Disponibilidad léxica. Hay que distinguir entre vocabulario productivo/receptivo y tener en cuenta que la disponibilidad léxica siempre es gradual. Por ejemplo es más disponible para un hablante nativo de portugués ‘cuarto’ que ‘comedor’.

3.1.8. Variedades del léxico, diatópicas (*tortilla/rancho*), diastráticas (*porra, pipa, puñeta*), diafásicas (*charro, porrero*).

3.2. Criterios para graduar

3.2.1. Por unidades léxicas clave conforme a áreas temáticas de unidades didácticas. Más productivo en los niveles bajos-medio.

Es conveniente elaborar áreas temáticas y un mapa conceptual. Se pueden consultar diccionarios ideológicos, temáticos, de frecuencia, fraseológicos.

3.2.2 Por etapas:

-Identificación personal.

-Experiencias, vacaciones, viajes, experiencias, trabajos, estudios, planes, vida diaria.

-Opiniones, política, sociedad, ideas, arte, cultura.

3.2.3. Orden descendiente de importancia. Palabras generales de alta frecuencia en primeros niveles. Términos técnicos (palabras de baja frecuencia) en niveles más avanzados. Para ello se deben tener en cuenta los estudios de frecuencia léxica.

3.2.4. De forma gradual. No se puede ‘explotar todo’ el léxico a riesgo de que nos ‘explote’ en las manos. Los falsos amigos deben ser graduados teniendo en cuenta criterios como frecuencia y disponibilidad léxica en determinados contextos.

4. CONSIDERACIONES FINALES. CÓMO ENSEÑAR LÉXICO Y TAMBIÉN FALSOS AMIGOS

El vocabulario, incluye a los falsos amigos también, debe estar siempre:

-Contextualizado. Hay que reconocerlo como parte del texto no como unidades aisladas. Se debe tener en cuenta el texto y el contexto.

-Se deben usar las diferentes estrategias de comunicación, pues ellas mismas son consustanciales a cualquier lengua porque forman parte de la competencia estratégica y ésta a su vez de la competencia comunicativa. Ej. Palabras ‘comodín’: chisme (es), *coiso* (pt).

-Hay que trabajar las colocaciones de palabras: ‘estar enamorado de’ y no ‘estar enamorado por’. ‘Llamar a la puerta’ o ‘llamar por teléfono’.

-Se debe tener en cuenta el significante y el significado y la relación entre ambos.

-El léxico se enseña de forma cíclica y no exhaustiva, no es razonable dar todos los significados, colocaciones, empleos en los primeros niveles. Es necesario nivelar y para ello podemos emplear las propuestas del MCER y adaptarlas a lusohablantes.

-Es recomendable dar una orientación deductiva a la enseñanza del léxico, pues al facilitar contextos de uso auténticos se verifica mejor la presencia de los falsos amigos y se pueden solucionar las posibles quebras comunicativas.

- Hay que facilitar los datos sobre el registro en el que se emplea una unidad léxica para poder adecuarla a la situación comunicativa y a las necesidades del contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTAS DEL XIV SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES. «*Tienes la palabra: estrategias para el aprendizaje del léxico en ELE* (2007): São Paulo, 16 de septiembre de 2006: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

BRABO CRUZ, María de Lourdes Otero (2004): “Diccionario de falsos amigos (español-portugués/ portugués-español): propuesta de utilización en la enseñanza del español a luso hablantes”, En: *Actas del XV congreso internacional de ASELE*, págs 632-637.

(2005): “Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza de ELE para alumnos brasileños, En: *Actas del XVI congreso internacional de ASELE*, págs 501-506.

- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. (2008): “Os dicionários de falsos amigos”, En: *VIII Encontro do CELSUL*, Porto Alegre. Anais do *VIII Encontro do CELSUL*. Pelotas: Editora Universidade católica de Pelotas, págs. 1-17.
- CANALE, M. (1995): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, En: LLOBERA, Miquel (org.): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: ed. Edelsa Grupo didascalía, S.A., págs. 63-81.
- CARLUCCI, Laura, & DÍAZ FERRERO, Ana María (2013): “Falsas equivalencias en la traducción de lenguas afines: propuesta taxonómica”, *Sendebarr*, Vol 18, págs 159-190.
- CARITA, LOURDES (1999): *Heterossemânticos-heterosemânticos: «falsos amigos» entre o português e o espanhol*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CEOLIN, Roberto (2003): “Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano”, *IANUA* 4, págs. 39-48.
- FERNANDES BECHARA, S. & WALTER GUSTAVO MOURE (1998): *¡Ojo! con los falsos amigos. Diccionario de falsos amigos cognatos em Espanhol e Português*. São Paulo: Editora Moderna.
- GARCÍA BENITO, Ana Belén (2000): *¿Podemos hablar de falsos amigos en fraseología?*, En: / coord. por & & , Vol. 2, 2000, ISBN 84-7723-430-2, págs. 1067-1082.
- GÓMEZ BAUTISTA, Alberto (2011): “Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y los préstamos”, En: *Actas del IV congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, Évora: Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, págs. 80-98.
- GÓMEZ MOLINA, J.R (2004): “La subcompetencia léxico-semántica”, En: Sánchez Lobato, J e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs 789-810.
- HUMBLÉ, Philippe (2005-2006): “Falsos cognados. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil”, *Revista de Lexicografía*, XII, págs 197-207.
- LEWIS, Michael (1993). *The lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
 -(1997). *Implementing the lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
 -(2000). *Teaching collocations*. Londres: Language Teaching Publications.
- LORENZO FEIJÓO HOYOS, B. (1992): *Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português*. São Paulo: Embajada de España.
- MARZANO, Fabio (2001): *Dicionário Espanhol-Português de Falsas Semelhanças. Mais de 1400 falsos cognatos com definições e exemplos*. Rio de Janeiro: Campus.
- MATTE BON, F. (1987): “La gramática en un enfoque comunicativo”, *1ª Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, MEC.
 -(1988) “De nuevo la gramática”. *Actas de las 2.as jornadas internacionales de didáctica del español*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- PERES MARTORELLI, Ana Berenice (2011): “El léxico en los manuales de ELE: un enfoque contrastivo portugués español”, En: *II congreso internacional de enseñanza de español como lengua segunda y extranjera*, s/p. Visto en: www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/peresmartorell.pdf
- SABINO, Marilei Amadeu (2006): “Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganos? Desfazendo a confusão teórica através da prática”. *ALFA Revista de Lingüística*. Visto en: www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v50-2/15-Sabino.pdf
- SANZ JUEZ, Ángeles (2007): *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGLE.
- SILVA ALVES, Jefferson da (2008a). “Los significados de los falsos amigos: español/portugués”, *Letra Magna Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura* - Ano 04 n.08 - 1º Semestre de 2008 ISSN 1807-5193, S/P.
 -(2008b): “Os falsos amigos: português e espanhol”, *Revista Solettras on-Line* 16, UEJR. Visto en: [20e%20espanhol.pdf](http://www.20e%20espanhol.pdf), págs. 109-117.
- VAZ da SILVA, Ana Margarida Carvalho & VILAR, Guillermo (2004), “Os falsos amigos narelacão espanhol – português”, *Cadernos de PLE* 3, págs. 75-96.
- VÁZQUEZ DIEGUEZ, Ignacio (2011): “Sobre algunos falsos cognados español-portugués: factores lingüísticos y sociales reflejados en la semántica”, 27, págs. 33-48. ISSN: 0213-201X.
- VITA PACHECO, Cláudia (2005): “Os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterossemânticos: a discussão de uma sinonímia” En: *Anais do III Congresso Brasileiro de hispanistas*. Disponible en: http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc