



4^{to} Encuentro internacional de español como lengua extranjera

Enseñanza, aprendizaje y evaluación

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LOS PARADIGMAS VERBALES DEL ESPAÑOL A BRASILEÑOS

*Marta A. Oliveira Balbino dos Reis
Universidade Estadual de Londrina | Brasil*

INTRODUCCIÓN

Es natural y esperado que la experiencia del profesor a lo largo de su vivencia en las clases ocasione inquietudes y compromiso con su práctica pedagógica. En nuestro caso, nos llama especial atención la enseñanza y el aprendizaje de los verbos del español a/por brasileños. La complejidad del sistema verbal del español trae consigo implicaciones que exigen un abordaje meticuloso desde la perspectiva de quien enseña como de la de quien aprende. Enseñar y aprender los elementos lingüísticos que interactúan entre sí para hacer posible el funcionamiento de los paradigmas verbales no es tarea simple: es un desafío que va más allá de las tradicionales listas de verbos y sus respectivos modelos de conjugación, seguido de un sinnúmero de ejercicios de práctica y de un sinfín de horas de estudio en el intento de garantizar, al menos, la memorización de algunas flexiones.

El alcance de los temas referentes al verbo nos conduce a un considerable grado de análisis y discusión sobre el lenguaje en sus diferentes niveles, sea fonético-fonológico, morfológico, sintáctico o semántico. La especificidad de ese análisis se acentúa con el hecho de que, en nuestro caso, no se trata simplemente de enseñar y/o aprender verbos de la lengua española, pero de hacerlo en un contexto de enseñanza y aprendizaje entre lenguas genética y tipológicamente próximas, en el caso el portugués de Brasil y el español, con énfasis, además, en un espacio específico de formación inicial de docentes. Nuestra experiencia en clase, como profesora, nos posibilita constatar que ese y otros posibles aspectos configuran cierta repulsa con relación a los contenidos lingüísticos referentes al verbo, por parte de profesores y de alumnos. La relevancia e influencia de nuestro contexto de actuación docente fueron elementos detonadores de nuestras inquietudes e intereses investigativos, tanto por las razones expuestas como porque consideramos

que el conocimiento y el uso adecuado del sistema verbal son imprescindibles a cualquier hablante y, más aún, a quién pretende dedicarse a la enseñanza de la lengua extranjera.

La docencia en la enseñanza superior, en específico en cursos de formación de profesores de español (Licenciatura en Letras), nos ha proporcionado constatar la necesidad emergente del fortalecimiento de los estudios relacionados a la formación inicial de esos profesores. Por eso propusimos esta investigación con vistas a dar continuidad a nuestros estudios iniciados en el *Master*, referentes a los paradigmas verbales. En aquel momento, nuestras preguntas de pesquisa visaban investigar si las diferencias estructurales y de uso entre el futuro del subjuntivo del portugués con relación a su configuración y uso en español interferían en el proceso de adquisición y/o aprendizaje de ese tiempo verbal por parte de aprendices brasileños de español, como también verificar el tratamiento dado a él en gramáticas y libros didácticos de español lengua extranjera.

Son varios los puntos de conflicto que se detectan cuando se analiza la estructura de la lengua portuguesa de Brasil con relación a la estructura de la lengua española, sea en nivel fonético-fonológico, morfosintáctico o semántico. Sin embargo, también hay varios puntos de convergencia e incluso de coincidencia entre los dos idiomas. Motivo este que nos lleva a pensar en vertientes teóricas y prácticas que permitan una enseñanza y un aprendizaje de la lengua extranjera que aproveche la herencia que el aprendiz trae de su lengua materna.

Para obtener éxito en el desarrollo de nuestra investigación de doctorado, intitulada ‘El Modo Indicativo del Español - estrategias de aprendizaje, creencias y enseñanza a/por brasileños’, fue necesario un largo recorrido, pasando por cuestiones de orden teórico y práctico. Para tanto, nos basamos en referenciales pautados en los siguientes asuntos: el papel de la gramática en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas extranjeras; enseñanza y aprendizaje de lenguas próximas; convergencias y divergencias entre el modo indicativo del portugués y del español; creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras; estrategias de aprendizaje en el o proceso de enseñanza y aprendizaje de los paradigmas verbales del español a brasileños. Por cuestiones de delimitación de este trabajo, el asunto que nos proponemos a tratar aquí se limita a las estrategias de aprendizaje y partimos de la pregunta ‘¿Qué estrategias y mecanismos son utilizados por los alumnos para aprender los verbos del español? En el intento de contestar esa pregunta contamos, también, con las contribuciones fomentadas por las acciones del *Programa*

de Formação Complementar CAA – Centro de Auto-Acesso: Estratégias de Aprendizagem em Línguas Estrangeiras, desarrollado en la *Universidade Estadual de Londrina*, bajo nuestra coordinación.

El CAA es un programa que se propone a promover el aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés, francés y español, a través de actividades que fomenten el uso de las estrategias de aprendizaje, el estudio autónomo y que lleven los estudiantes de esos idiomas a una reflexión sobre los beneficios de tal uso. Además de los docentes, participan del programa alumnos del curso de *Letras Estrangeiras Modernas* – futuros profesores de lenguas. En la realización de las actividades propuestas en el CAA se busca integrar las destrezas lingüísticas, permitiendo al alumno profundizar sus estudios, consultar materiales didácticos y otras fuentes de referencia, como también investigar los temas o asuntos relevantes para su perfeccionamiento lingüístico. El objetivo principal siempre fue implementar un sistema de estudio individual orientado para estimular y promover la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los principios teóricos que direccionan las acciones del CAA tienen como base las estrategias de aprendizaje (O'Malley e Chamot, 1990) y el concepto de autonomía como “la situación del aprendiz cuando se siente seguro para decidir qué aprender, cómo aprender, cuándo aprender”¹ (Taillefer, 1999: 22). Entendemos que nuestros alumnos de licenciatura deban pensar sobre su formación a partir de dos perspectivas: la de aprendiz de una LE y la de futuro profesor de esa lengua. Así, esos alumnos deben desarrollar ponderaciones sobre cómo se aprende aquello que se propone a enseñar, sobre cuáles estrategias pueden facilitar y dinamizar el aprendizaje para alcanzar más éxito y promover la autonomía en ese proceso.

La pesquisa *in loco* fue realizada con alumnos (futuros profesores) del curso de *Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola* de la UEL. Nos respaldamos, especialmente, en los referenciales teóricos ofrecidos por Cyr (1998), O'Malley e Chamot (1990) y Richards e Lockharte (1998).

¹ Original: *a situação do aprendiz quando se sente seguro para decidir o que aprender, como aprender, quando aprender.*” (Taillefer, 1999: 22) Todas las traducciones al español fueron hechas por la autora.

DATOS RECOLECTADOS DE LOS ALUMNOS SOBRE EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje

Adoptamos la definición y clasificación propuestas por O'Malley y Chamot en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, las estrategias de aprendizaje son un “conjunto de operaciones activadas por el alumno con la finalidad de aprender o comprender la lengua meta, de integrarla en su memoria a largo plazo y de reutilizarla”² (Cyr, 1998: 35).

Clasificación de las estrategias de aprendizaje según O'Malley y Chamot:

- ♦ Estrategias Metacognitivas (Reflexión)
- ♦ Estrategias Cognitivas (Interacción con el objeto de estudio)
- ♦ Estrategias Socio-afectivas (Interacción con otras personas)

Estrategias metacognitivas (reflexión)

Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso y una preparación que tiene como objetivo el aprendizaje, el control o la monitorización de las actividades de aprendizaje como también la autoevaluación (O'Malley y Chamot, 1990: 44). Estas estrategias pueden ser clasificadas en los siguientes tipos:

Tabla 1. *Estrategias metacognitivas*

Planificación
Organización previa
Detección de problemas
Autocontrol
Autoevaluación
Atención general
Atención selectiva

Estrategias cognitivas (Interacción con el objeto de estudio)

Las estrategias cognitivas implican una interacción con el contenido de estudio, una manipulación mental o física de ese contenido y una aplicación de técnicas específicas en la

² Original: “[...] les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme un ensemble d'opérations mises en oeuvre par l'élève afin de saisir ou de comprendre la langue cible, de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et de la réutiliser.”

ejecución de una tarea de aprendizaje (O'Malley y Chamot apud Cyr, 1998: 46). Pueden ser clasificadas en los siguientes tipos:

Tabla 2. *Estrategias cognitivas*

Repetición
Utilización de referencias (fuentes)
Clasificación o agrupación
Toma de notas
Deducción o inducción
Sustitución
Resumen
Traducción
Inferencia

Estrategias socio-afectivas (Interacción con otras personas)

Las estrategias socio-afectivas implican una interacción con otra persona, con el objetivo de fomentar el aprendizaje y el control de la dimensión afectiva que la acompaña (O'Malley y Chamot apud Cyr, 1998: 55) y presentan los siguientes tipos:

Tabla 3. *Estrategias socio-afectivas*

Cooperación
Reducción de ansiedad
Control de las emociones
Auto-motivación

Metodología de pesquisa

Las investigaciones en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se caracterizan por presentar elevados grados de complejidad y alcance. Como consecuencia, en lo que se refiere a la definición de esos estudios en cuanto a la metodología de pesquisa, es cada vez más común la adopción de una postura combinatoria en las investigaciones, como señala Andrade (2005: 42):

“[...] podemos arriesgarnos a afirmar que las investigaciones realizadas en el área de lenguas extranjeras (como también en otras áreas) pueden adoptar procedimientos híbridos de aproximación y entendimiento del objeto de pesquisa, en virtud de sus características intrínsecas.”³

Considerando la naturaleza de nuestro estudio, juzgamos ser apropiado desarrollar la investigación bajo la óptica de un abordaje metodológico mixto, de carácter cualitativo-cuantitativo. Por la practicidad y viabilidad dentro del contexto de enseñanza donde recolectamos datos, el instrumento que propusimos fue el cuestionario, herramienta característica de la modalidad de pesquisa cuantitativa. Sin embargo, el cuestionario utilizado estaba compuesto de cuestiones objetivas y, también, de cuestiones abiertas, en las cuales los criterios de análisis aplicados deben ser de naturaleza eminentemente cualitativa.⁴ En total el cuestionario tenía 3 secciones (1. Datos personales, 2. Estrategias de aprendizaje de los verbos del español, 3. Creencias sobre el aprendizaje de los verbos del español).

La primera parte de la sección 2 se refería al aprendizaje de verbos en general, aunque, conforme explicitado anteriormente, el foco de nuestra investigación sea los verbos del modo indicativo del español. Compuesta de 19 preguntas objetivas y cerradas, los informantes deberían indicar el grado de frecuencia con que ocurrían las situaciones o procedimientos descritos.

Con base en esa tipología el cuestionario fue dividido en tres partes:

- ♦ Parte 1: relacionada a las estrategias metacognitivas (preguntas de 1 a 6, total de 6)
- ♦ Parte 2: relacionada a las estrategias cognitivas (preguntas de 7 a 13, total de 7)
- ♦ Parte 3: relacionada a las estrategias socio-afectivas (preguntas de 14 a 19, total de 6)

Optamos por recolectar datos entre alumnos de los dos últimos años del curso a causa de la complejidad del tema, los paradigmas verbales do modo indicativo del español. Descartamos los informantes de los años iniciales porque consideramos que esos alumnos todavía no tuvieron contacto suficiente con los contenidos investigados, hecho que podría interferir en los resultados de la investigación. En total fueron 32 informantes.

³ Original: “[...] podemos nos arriscar a afirmar que as pesquisas feitas na área de línguas estrangeiras (assim como em outras áreas) podem assumir procedimentos híbridos de aproximação e entendimento do objeto de pesquisa, em virtude de suas características intrínsecas.”

⁴ En las últimas décadas, ha existido un creciente reconocimiento de que la combinación de los abordajes cualitativo y cuantitativo en una misma investigación puede promover la presencia de lo que hay de mejor en cada uno de ellos, además de neutralizar las limitaciones y vertientes inherentes a cada uno. (Dörnyei, 2001b: 242, apud Callegari, 2008: 119).

Propusimos cuestiones que visaban detectar aspectos relacionados directamente al aprendizaje de los alumnos y a los mecanismos que ellos utilizan para aprender verbos. Nuestro objetivo era identificar cuáles estrategias de aprendizaje, en sus diferentes niveles de clasificación (metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas), los alumnos más utilizan para aprender verbos y cuáles usan menos. Con preguntas cerradas, los informantes indicaron el grado de frecuencia con que ocurren las situaciones o procedimientos descritos. Los grados de frecuencia propuestos fueron:

1. nunca
2. ocasionalmente
3. frecuentemente
4. siempre

Con ese diagnóstico, esperábamos detectar cuáles estrategias deberían ser más optimizadas y como eso podría interferir en el aprendizaje.

Tabla 4. *Preguntas estrategias metacognitivas*

1. Cuando leo un texto cualquiera en español, tengo facilidad de identificar los verbos y me intereso en ver como se usan/conjugan en el texto. Estrategias: Atención selectiva, detección de problema, autocontrol y autoevaluación.
2. Veo tv en lengua española con el objetivo de perfeccionar mi comprensión auditiva. Estrategias: Atención selectiva, detección de problema, autocontrol y autoevaluación.
3. Verifico en mi desempeño lingüístico las progresiones de mi aprendizaje de los verbos del español. Estrategias: Autocontrol y autoevaluación.
4. Incluyo el estudio de los verbos del español en mi rutina regular de estudios, aunque no haya exámenes, seminarios etc. Estrategias: Planificación, detección de problema, autocontrol.
5. Oigo atentamente mi pronunciación, observo con cuidado mi escrita y consigo detectar y resolver algún problema en mi aprendizaje de verbos del español. Estrategias: Atención selectiva, detección de problema, autocontrol y autoevaluación.
6. Suelo organizar los contenidos relacionados a los verbos antes de estudiar. Estrategias: Atención selectiva, planificación.

CONCLUSIONES PARCIALES

Poco menos de la mitad de los alumnos (13 de ellos) no se preocupa en dedicar atención selectiva a los verbos en sus actividades de lectura. Casi el 50% de los informantes no aprovecha sus momentos de lectura para también observar, evaluar y ampliar los conocimientos que ya tenían sobre verbos.

La mitad de los alumnos (71,9%) se preocupa por verificar en su desempeño lingüístico las progresiones de su aprendizaje de los verbos del español y, consecuentemente, activan las estrategias metacognitivas de autocontrol y autoevaluación.

19 de los 32 alumnos no incluyen el estudio de los verbos del español en su rutina regular de estudios. Interpretamos que el estudio autónomo y las estrategias metacognitivas de organización previa, planificación y autocontrol referentes al aprendizaje de verbos no son desarrollados de manera satisfactoria por los informantes.

Apenas 11 de los 32 informantes (34,4%) tiene la preocupación de organizar y sistematizar los contenidos relacionados con los verbos antes de estudiar. Ese resultado revela que la mayor parte de los alumnos, cerca del 60%, no desarrolla las estrategias metacognitivas de organización previa, planificación y autocontrol.

Según Tardiff (apud Cyr, 1998: 42) “la metacognición constituye una característica que distingue los alumnos con dificultades de aquellos que no tienen dificultades de aprendizaje.” La capacidad de metacognición del aprendiz en el proceso de aprendizaje puede ser una herramienta para ayudarlo a superar sus dificultades lingüísticas y un mecanismo capaz de estimular sus destrezas en lo que se refiere a la reflexión sobre su aprendizaje, rever sus progresiones y detectar los aspectos que deben ser perfeccionados. Las estrategias metacognitivas constituyen posibilidades pasibles de llevar el estudiante a construir sus objetivos de aprendizaje y reflexionar sobre lo que quiere y necesita aprender para alcanzar el nivel de competencia deseado por él.

Tabla 5. Preguntas estrategias cognitivas

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Contesto mentalmente a las preguntas del profesor relacionadas a los verbos del español, aunque no estén direccionadas a mí.
Estrategia: Deducción. 2. Relaciono lo que ya sé sobre verbos a los contenidos nuevos que aprendo sobre verbos del español.
Estrategias: deducción, inferencia, sustitución. |
|---|

3. Cuando tengo dudas sobre verbos del español, consulto diccionarios, gramáticas, libros didácticos, internet.
Estrategias: Utilización de fuentes variadas.
4. Busco referencias en mi lengua materna para entender mejor la utilización de los verbos que estoy aprendiendo.
Estrategias: Sustitución, traducción, inferencia.
5. Intento comprender el significado de un verbo en español dividiéndolo en partes que yo comprenda.
Estrategias: Agrupación, deducción o inducción.
6. Suelo elaborar esquemas o resúmenes sobre conjugaciones verbales más complejas y sobre los nuevos verbos que aprendo.
Estrategias: Resumen, toma de notas, clasificación, agrupación.
7. Intento usar verbos nuevos del español en las frases para no olvidarme de ellos.
Estrategias: Sustitución, deducción, inferencia.

Conclusiones parciales

El 75% de los alumnos (24 de ellos) hace referencia a los conocimientos ya adquiridos sobre verbos para ayudarlos en el aprendizaje de nuevos contenidos verbales. Ese porcentaje indica la utilización de estrategias cognitivas como deducción, inferencia y sustitución, hecho que posibilita la descubierta, la ampliación y la utilización de diferentes operaciones mentales.

La mayoría de los informantes (90% de ellos) utiliza/consulta fuentes variadas cuando tiene dudas sobre verbos. Resultado que indica que los alumnos se apoyan en recursos tales como diccionarios, gramáticas, libros didácticos e internet, hecho que favorece el proceso de aprendizaje y el incremento del estudio autónomo de esos aprendices.

22 de los 32 informantes (68,8%) no desarrollan la práctica de dividir o agrupar estructuras verbales para intentar comprender el significado de los verbos.

El 59,4% de los informantes o no tiene la costumbre de elaborar esquemas y resúmenes sobre los contenidos verbales que aprenden, o apenas ocasionalmente utilizó ese procedimiento.

En general los alumnos: 1. utilizan más: referencias (fuentes), 2. utilizan menos: sustitución, inferencia y deducción, 3. no utilizan: traducción, resumen, toma de notas, clasificación y agrupación.

Aunque esos datos revelen que hay entre los informantes una discreta predisposición para el uso de las Estrategias cognitivas, comparado con las metacognitivas, podemos interpretar que esos alumnos no tienen la costumbre de hacer resúmenes, tomar notas, ni elaborar ideas a través de esquemas con clasificaciones y agrupación sobre los paradigmas verbales del español. Esos recursos podrían promover diferentes posibilidades estratégicas, diferentes medios y herramientas cognitivas para desarrollar su aprendizaje.

Tabla 6. *Preguntas estrategias socio-afectivas*

1. Cuando no comprendo qué explica el profesor sobre determinado verbo, le pido que repita o explique nuevamente. Estrategias: Verificación.
2. Intento usar los verbos del español aunque sepa de mis errores. Estrategias: Control de las emociones.
3. Observo si estoy nervioso cuando uso o estudio verbos del español. Estrategias: Control de las emociones.
4. Pido a los nativos, a mi profesor o a personas que hablan bien el español que me corrijan o que me ayuden a formular los enunciados que no soy capaz de producir solo. Estrategias: Cooperación, verificación.
5. Manifiesto mi contentamiento con mis aciertos en la utilización de los verbos del español. Estrategias: Auto-motivación.
6. Prefiero hacer los ejercicios solo y no en grupo o en parejas. Estrategia: Cooperación.

Conclusiones parciales

El 81.3%, 26 de los 32 alumnos, solicita elucidación del profesor cuando no comprenden la explicación de algún contenido sobre verbos. Este dato indica alto grado de utilización de la estrategia socio-afectiva de verificación, o sea, ellos consultan el profesor para aclarar dudas de comprensión y de utilización de los paradigmas verbales. Eso contribuye para el desarrollo y la progresión de su aprendizaje.

El 81.3%, 26 de los 32 informantes, tiene la costumbre de arriesgarse y utilizar los verbos do español aunque sepan de sus errores. Eso indica que los alumnos suelen practicar el uso de los verbos del español aunque en situaciones de inseguridad y expuestos al riesgo de equivocarse. Optan por intentar utilizar las formas verbales, hecho que demuestra un aspecto positivo hacia el aprendizaje.

Prácticamente la mitad de los alumnos (15 de 32 de ellos, es decir 46.9%) no suele observar sus emociones en el momento de usar o estudiar verbos. Interpretamos que parte significativa de los informantes no percibe la necesidad de desarrollar la estrategia socio-afectiva de control de las emociones para la superación de los posibles y esperados errores, dudas y dificultades de aprendizaje por los cuales pasarán a lo largo del proceso.

El 90,6% de los alumnos (29 de ellos) solicita ayuda y corrección en la formulación de enunciados en lengua española a personas proficientes en el idioma (nativos o profesores). Ese resultado demuestra que los informantes buscan activar las estrategias socio-afectivas de cooperación y verificación para optimizar el proceso de aprendizaje.

14 de los 32 informantes (43,8%) prefieren hacer ejercicios solos y 17 de ellos prefieren trabajar en grupo o en pareja.

En lo que se refiere a las estrategias socio-afectivas las informaciones obtenidas indican que los alumnos, en general, las utilizan con relevancia si comparadas a las estrategias metacognitivas y cognitivas. El uso de ese tipo de estrategias demuestra la capacidad de los alumnos en gestionar las dimensiones afectivas personales que forman parte del proceso de aprendizaje.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de esos llegamos a la conclusión de que:

- ✓ Los alumnos-informantes no utilizan o utilizan muy poco algunas estrategias de aprendizaje y nunca utilizan una parte de ellas, principalmente las cognitivas.
- ✓ Muchas veces les falta la reflexión sobre su propio aprendizaje e iniciativa para buscar mecanismos que les ayuden en sus estudios e que contribuyan para el buen desempeño lingüístico.
- ✓ Las estrategias menos utilizadas o no utilizadas deben ser exploradas por los profesores en las actividades para que, respetando los diferentes estilos cognitivos, los alumnos descubran y elijan aquella(s) que más contribuye(en) para su aprendizaje.
- ✓ Las estrategias de aprendizaje son igualmente relevantes, tanto para el profesor en la preparación de sus actividades, como herramientas para promover el aprendizaje de los paradigmas verbales, como para los alumnos en la construcción del aprendizaje.
- ✓ De manera contraria a los factores de personalidad y del estilo de aprendizaje las estrategias, tanto como los comportamientos, son modificables. Las estrategias ineficaces pueden ser cambiadas o rechazadas, nuevas estrategias pueden ser aprendidas y aquellas que resultan en éxito pueden ser transferidas o adaptadas a nuevas situaciones.
- ✓ Ordenar ideas a través esquemas con clasificaciones y agrupación sobre los paradigmas verbales del español, tomar notas, resumir, sustituir, inferir, deducir, traducir etc., son acciones que pueden y deben ser utilizadas por profesores y alumnos para que descubran y elijan aquella(s) que más contribuye(en) para la enseñanza y el aprendizaje.

Los parámetros obtenidos pueden ser una herramienta a ser utilizada tanto por alumnos como por profesores para la toma de decisiones relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de los verbos del español. Pueden servir como uno de los criterios para optimizar las actividades didácticas y explorar las estrategias usadas por los informantes para promover el desarrollo de aquellas estrategias que ellos no usan o usan muy poco. Con base en esas consideraciones tenemos la expectativa de que el área – entendida aquí como especialistas, investigadores, profesores, estudiantes y autores de materiales didácticos – pueda sacar provecho de las conclusiones a las cuales llegamos.

REFERENCIAS

- Almeida Filho, J. C. P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____. (Org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 13-21.
- _____. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- _____. (2004). Questões de interlíngua de aprendizes de português a partir e com a interposição do espanhol (língua muito próxima). Simões, A. R. M., Carvalho, A. M.; Wiedemann, L. *Português para falantes de espanhol*. Campinhas: Pontes, pp.183-191. Recuperado de <<http://www.let.unb.br/jcpaes/documentos/Questoes%20da%20Interlingua%20de%20Aprendizes%20de%20Portugues%20-%20Espanho.doc>> (Consultado el 10 de febrero de 2011).
- Andrade, O. G. A. (2004). Aplicabilidade da Linguística Contrastiva para o estudo dos matizes do verbo português ficar em espanhol. Durão, A.B.A.B. (Org.) *Linguística Contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, pp. 74-88.
- _____. (2005). Caminhos para a pesquisa em língua estrangeira: correntes teóricas e vertentes práticas. Gimenez, K. M. P. *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, pp. 34-55.
- _____. (2004). La interlengua del hablante no nativo. Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 369-389.
- Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156.
- Bechara, E. (2004). *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bello, A. (1988). *Gramática de la lengua castellana: destinada al uso de los americanos*. Madrid: Arco Libros.
- _____. (2008). Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. *XXX Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 63-81.
- Chomsky, N. (1997). Conhecimento da História e construção Teórica na Lingüística Moderna. Revista *DELTA* (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada), São Paulo, v. 13, pp. 51-74. Número especial.
- Crystal, D. (1985). *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cunha, C. y Cintra, L. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed., Rio de Janeiro; Nova Fronteira.
- Cyr, P. (1998). Les stratégies d'apprentissage. Paris: *Clé International*. pp. 29-63. Tradução (capítulos 3 e 4) de Rejane J. de Queiroz Fialho Taillefer. Depto. de LEM / UEL.

- Diccionario Sopena (1984). *Los quince mil verbos españoles-su gramática, clasificación y conjugación*. Barcelona: Ramón Sopena.
- _____. (2004^a). *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2.ed. Londrina: EDUEL.
- _____. (2004b). Os três modelos da Linguística Contrastiva frente a frente. *Linguística Contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, pp. 14 - 23.
- Eres Fernández, I. G. M. (2003). Linguística Contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. *Revista Signum–Estudos da linguagem*, Londrina: EDUEL, n. 6/2, pp. 101-118.
- Franchi, C. (2006). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola.
- Garbuió, L. M. (2010). Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. Barcelos, A. M. F.; Abrahão, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas*. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, pp. 87-104.
- Gomis, P. y Segura, L. (2008). *Vademécum del verbo español*. 5.ed., Madrid: SGEL.
- Krashen, S (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. Bohn, H.; Vandressen, P. Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. UFSC, pp. 211-231.
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Masip, V. (1999). *Gramática española para brasileños*. Barcelona: Difusión. v. 1: Morfosintaxis.
- O'Malley, J. M.; Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, pp. 44-46.
- Ortiz Alvarez, M. L. (2002). A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. *Congreso brasileno de hispanistas*, 2, São Paulo. Anais ... São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas. Recuperado de <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn> (Consultado el 5 mayo de 2010).
- Pires, E. A. (1997). A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. Celani, Maria A. A. *Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens*. São Paulo: Educ, pp. 56-66.
- Porto Dapena, J. A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/Libros.
- Real academia española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (1996). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Trad.: Juan Jesús Zaro. Madrid: Cambridge University Press.

- Richter, M. G. (2003). Pedagogia de Projeto. Da gramática à comunicação. *Linguagem & Ensino*, v. 6, n. 1, 2003. p.129-179. Recuperado de <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/G_Marcos_Richter.pdf> (Consultado el 16 de enero de 2011).
- Lobato, J; Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, pp. 391- 410.
- SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. Trad. João Claudio Todorov e Rodolpho Azzí. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- Souza, S. P.; Silva, V. B. C.; Costa, I. M. F. (2010). O papel da gramática no ensino de espanhol como língua estrangeira. Recuperado de http://www.ensino.net.br/dep/portaledu/artigos/artigo_grama_esp.pdf (Consultado el 10 de febrero de 2010).
- Taillefer, R. J. Q. F. (1999). Centro de auto-acesso (CAA): como preparar, organizar e viabilizar um espaço para gerenciar a autonomia em aprendizagem de línguas estrangeiras. Londrina: *Boletim*. Revista da Área de Humanas, 39, pp. 19-26.
- Travaglia, L. C. (2002). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus*. 8.ed., São Paulo: Cortez.

Organizan



Apoyan

