

LA IMPORTANCIA DE LOS ENFOQUES PLURALES EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ALUMNOS BRASILEÑOS

THE IMPORTANCE OF PLURAL APPROACHES IN THE TEACHING OF SPANISH TO BRAZILIAN STUDENTS

Cristiane NORDI (UFSCar, São Carlos, Brasil)

RESUMEN: Basado en una investigación de doctorado, este artículo tiene como objetivo presentar y discutir la importancia de los enfoques plurales para enseñar español como idioma adicional. El objetivo general de mi tesis fue identificar puentes en las directrices contenidas en el manual del profesor del libro de texto analizado (Cercanía Joven (2013), aprobado pelo PNLD de 2015), que relacionan la lengua materna (portugués) y la lengua extranjera (español), clasificar los tipos de enfoques y discutir cuáles son los indicadores que caracterizan una enseñanza específica de español a alumnos brasileños en la Educación Básica. Después de analizar las instrucciones del libro didáctico, se observa que el enfoque intercultural ha sido muy utilizado para hacer puentes entre ambas las lenguas y también el inglés, contribuyendo para un aprendizaje más eficiente y reflexivo, apoyándose en el repertorio lingüístico del aprendiz.

PALABRAS CLAVE: Español como lengua adicional; Instrucciones para el profesor; Idiomas cercanos; Enfoques plurales.

ABSTRACT: Based on PhD research, this article aims to present and discuss the importance of plural approaches to teach Spanish as an additional language. The general objective of my thesis was to identify bridges in the guidelines contained in the manual of the teacher of the textbook analyzed (Cercanía Joven (2013), approved by the PNLD in 2015), which relate the mother tongue (Portuguese) and the foreign language (Spanish), classify the types of approaches and discuss which are the indicators that characterize a specific teaching of Spanish to Brazilian students in Basic Education. After analyzing the instructions of the didactic book, it is observed that the intercultural approach has been widely used to build bridges between both languages and also English, contributing to a more efficient and reflective learning, relying on the linguistic repertoire of the learner.

KEYWORDS: Spanish as additional language; Orientations to the teacher; Nearby languages; Plural approaches.

INTRODUCCIÓN

Para la constitución del corpus, opté por la elección de material didáctico que ya había utilizado previamente, como docente, para la enseñanza del español en el contexto de la Educación Básica y, por lo tanto, pude partir de intuiciones y experiencias personales para problematizar el tema propuesto (“orientaciones para el docente”). La elección también se justifica por el hecho de que fue una de las primeras obras didácticas elegidas por el aviso público del PNLD para el idioma español, lo que le otorga importancia y actualidad, de cara a su alcance y difusión en el país, además de haber sido

objeto de investigación, como Brito (2014), Codeglia (2016), Santana (2015), Álvares y Preuss (2015) que me motivó a investigarlo.

Teniendo en cuenta que el objetivo general de mi investigación es problematizar cómo las directrices presentes en las instrucciones al profesor del libro de texto analizado se relacionan con LM (portugués) y LE (español) y cuáles son los indicadores que caracterizan un enfoque específico para trabajar con lenguas próximas, partí del constructo teórico de los enfoques plurales, para definir las categorías y procedimientos de análisis, optando por una investigación de naturaleza cualitativa, caracterizada como análisis documental (LAVILLE y DIONE, 1999)

Inicialmente seleccioné orientaciones al docente que establecieran algún tipo de relación entre LM y LE. A partir de esta primera selección, los análisis constaron de los siguientes pasos:

- a) Categorización del tipo de relación que estas directrices establecen entre lenguas;
- b) Clasificación según los tipos de enfoques plurales;
- c) Cuestionar los presupuestos teórico-metodológicos de estos lineamientos a partir de una revisión bibliográfica sobre el tema de la enseñanza de lenguas afines y discutir los indicadores de un enfoque específico de la enseñanza del español para la educación básica.

Me incliné por analizar la relación establecida entre ambas lenguas en las orientaciones del profesor porque la literatura y la investigación en el área se preocuparon por el lugar que el portugués debe tener en la enseñanza y aprendizaje del español a brasileños, detectando que la LM sirve como un filtro, fuente de hipótesis y modelo para el aprendizaje de LE, desmitificando que al utilizarlo estaríamos retrasando y perjudicando todo el proceso.

Por el contrario, los resultados obtenidos por otros investigadores muestran que el conocimiento que tienen los aprendices brasileños de su LM puede traer resultados satisfactorios y hacerlos avanzar en su proceso de aprendizaje del español, tal como encontré en la revisión bibliográfica.

Ya sea a través del Análisis Contrastivo, con foco en la forma (ALMEIDA FILHO, 2001; CALVI, 2016; BRIONES, 2000; DURÃO, 1999; ELIZAINCÍN, 1992); ya sea por el contraste entre el lenguaje y la discursividad involucrada (GONZÁLEZ, 1989; ERES FERNÁNDEZ, 2003; FANJUL, 2012); ya sea por el contrario estableciendo puentes culturales (SERRANI-INFANTI, 1998); ya sea a través del uso de Enfoques Plurales (DEGACHE, 2006; CANDELIER, 2007), los investigadores son unánimes en afirmar que la importancia de la lengua y la cultura maternas en el proceso de contacto con una lengua y cultura extranjera nunca puede ser desestimada.

Todo lo expuesto es de extrema importancia para pensar en la enseñanza del español, en todos los ámbitos de la educación brasileña, pues los enfoques plurales desarrollan la competencia plurilingüe, que presentaré más adelante, rompiendo con todo este paradigma de políticas públicas que quieren imponernos.

De este modo, si miramos nuestro pasado, veremos que, durante la mayor parte de nuestra historia, incluso mucho más que hoy, fuimos un territorio con una diversidad

lingüística importante, porque cuando los portugueses desembarcaron aquí, hace más de 500 años, hablaban el Brasil, más de mil lenguas indígenas, configurando una situación de plurilingüismo.

Así, incluso antes de la llegada de los portugueses, Brasil ya era un país multilingüe, el idioma más hablado en Brasil era el idioma general, o “*Nheengatu*”, basado en Tupi, utilizado para la comunicación entre los indígenas y los portugueses. En 1757, un Decreto del Marqués de Pombal prohibió el idioma general, convirtiéndose en el idioma portugués oficial en 1758. (CUNHA, 1980)

Si pensamos en nuestro contexto actual, es imposible ignorar el multilingüismo, o sea, queriendo o no, somos un país multilingüe.

En primer lugar, valdrá la pena destacar la diferencia entre estos dos términos que son usados muchas veces como sinónimos: multilingüismo y plurilingüismo. Aunque ambas palabras están asociadas a la diversidad de lenguas, son conceptualmente distintas. La primera está relacionada con la pluralidad de lenguas en un contexto dado, mientras que la segunda está relacionada con la capacidad del individuo para utilizar varias lenguas.

Según el último censo del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2010), el número total de lenguas indígenas en Brasil es de 274, que son habladas por individuos pertenecientes a 305 grupos étnicos diferentes distribuidos por todo el territorio brasileño, ocupando la mayor parte en la región norte del país.

Sin embargo, a pesar de que la pluralidad de lenguas es evidente en el contexto de Brasil y a pesar de que muchos brasileños tienen un repertorio lingüístico variado, como en el caso de los grupos indígenas, comunidades fronterizas y contextos de inmigración con mayor presencia en el sur de Brasil, todavía no podemos catalogarlo como un país plurilingüe ya que el plurilingüismo no es una característica de un lugar, de una región, de un país, sino que se trata de la propia capacidad de un individuo. Como menciona Bikandi (2011), es un fenómeno individual.

Ese hecho es aún más evidente con la nueva LDB (Ley de Directrices y Base de la Educación), N° 13.415, de 16 de febrero de 2017 y la implantación de la BNCC (2008), (Base Nacional Curricular Común), que juntas quieren fomentar una política homogénea y monolingüe en Brasil.¹

Delante de todo ese escenario, se hace necesario, principalmente, en los cursos de formación de profesores de lenguas, llevar a cabo discusiones a cerca de los enfoques plurales de enseñanza de lenguas, con el objetivo de desarrollar la competencia plurilingüe en los aprendices, en institutos donde hay la posibilidad de estudiar más de un idioma, como los Centros de Lengua, planteando la importancia de aprender varios idiomas bien como la mejor manera de hacerlo.

De este modo, pasaremos a descorrer sobre los enfoques plurales, que fundamentaron toda la investigación.

LOS ENFOQUES PLURALES*

La noción de plurilingüismo ha cobrado importancia en el campo de la didáctica y en

contextos institucionales durante los últimos 20 años, a través de documentos que establecen parámetros para la enseñanza de idiomas y que aborden la necesidad de desarrollar una competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural, tales como: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) que dedica un tema al desarrollo de esta competencia, el para la educación políticas lingüísticas en Europa¹ (2003, 2007), que establece las directrices para una educación plurilingüe y el Marco de referencia para los enfoques plurales (CARAP¹, 2007), que sistematiza las contribuciones de ellos a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según (ANDRADE et. al.,2007), la universalización de la Educación, los movimientos migratorios recientes y la red global de comunicación han dado lugar a múltiples diversidades (lingüísticas, culturales, sociales, comportamentales, cognitivas) presentes en las escuelas. En este sentido, se hace necesario adoptar nuevas prácticas curriculares, contrarias a la homogeneidad, que reconozcan esta diversidad como parte de la sociedad actual.

Así, esta disparidad, en lugar de un obstáculo para la comunicación, se convierte, desde este punto de vista, en una fuente de enriquecimiento del potencial de aprendizaje (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009) y de comprensión recíproca. Sabemos que no siempre fue así

La valoración de la diversidad lingüística es reciente, pues lo que históricamente se observa es una política de represión lingüística, que busca priorizar una variedad lingüística y, así, reforzar la representación social actual que concibe a los individuos como fundamentalmente monolingües. (BEACCO, 2007, p. 22)¹

En cuanto al enfoque plurilingüe, el Consejo de Europa (2001) corrobora el enfoque plurilingüe va más allá de esta perspectiva y enfatiza el hecho de que, a medida que la experiencia personal de un individuo en su contexto cultural se expande desde la lengua hablada en el hogar a la de la sociedad en general, y luego a las lenguas de otros pueblos (aprendidas en la escuela, universidad o experiencia directa), estas lenguas y culturas no se almacenan en compartimentos mentales rigurosamente separados; por el contrario, se construye una competencia comunicativa, a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias de lenguas y en la que las lenguas se interrelacionan e interactúan. (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p.23).

Según la Guía para la elaboración de políticas educativas lingüísticas en Europa (2003, 2007, p. 18), “el plurilingüismo es la capacidad intrínseca de todo hablante para utilizar y aprender más de una lengua y un valor educativo, base de la tolerancia lingüística, es decir, por la aceptación positiva de la diversidad”.

El plurilingüismo genera otra habilidad, la de aprender a organizar y dominar varias lenguas a la vez. A través de ella, el alumno puede tomar conciencia de su repertorio lingüístico y cultural, así como toma conciencia de la complejidad cultural del entorno en el que vive, pudiendo convivir con el otro en otros entornos lingüísticos.

Esta capacidad de convivencia con el otro es fundamental en el momento histórico que vivimos, en el que, como hemos subrayado anteriormente, las situaciones de comunicación global crecen y se diversifican. (ANDRADE et. al.,2007),

Vivir en ese contexto requiere adaptaciones de los sujetos. Morin (2001, p. 35) entiende que, en ese escenario, es necesario reformar el pensamiento para “articular y organizar el conocimiento y así reconocer y comprender los problemas del mundo”.

Articular e interrelacionar saberes serían condiciones fundamentales para una educación pertinente en este nuevo contexto. Sin embargo, según Morin (2001, p.35), aún existe una insuficiencia en la enseñanza de idiomas extranjeros en Brasil, “por un lado, los saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por otro lado, las realidades cada vez más multidisciplinares, transversales o problemas, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios.” Para Ferraz (2009, p.150), las relaciones de aprendizaje necesitan reconfigurarse y el “currículo, hoy, necesita dar cuenta de paradigmas que apunten a la construcción colectiva de los sujetos, a partir tanto de su diversidad como de su pluralidad”

De esta forma, para una educación plurilingüe es necesario desarrollar en los sujetos una competencia comunicativa diferenciada, la competencia plurilingüe y pluricultural, (COSTE, MOORE Y ZARATE, 2009) definida como [...] competencia para comunicarse lingüísticamente y para interactuar culturalmente de un hablante que domina, en diferentes niveles, varios idiomas, así como experiencias de varias culturas, siendo responsable de gestionar todo su capital lingüístico y cultural. Se considera que no hay superposición o yuxtaposición de competencias distintas, sino la existencia de una competencia plural, compleja, compuesta y heterogénea, que incluye competencias singulares, e incluso parciales, que componen el repertorio disponible para el actor social. (COSTE, MOORE E ZARATE, 2009, p. 89)¹

Carola y Albuquerque Costa (2014) explican el tema de esta competencia como es una competencia en permanente desequilibrio¹ y evolución, ya que las experiencias lingüísticas y culturales de los sujetos, dentro y fuera de la institución escolar, en diferentes momentos de su existencia, modifican su configuración, la transforman y la enriquecen. Esta competencia ¹ engloba el repertorio lingüístico del que disponen los sujetos, permitiendo combinaciones y alternancias entre lenguas, y estas combinaciones no se dan al azar, sino con el objetivo de mejorar la comunicación con el otro. (CAROLA, ALBUQUERQUE COSTA, 2014, p. 103).¹

La concepción de tal concepto [competencia plurilingüe y pluricultural] también implica una revisión de los viejos paradigmas de enseñanza de lenguas (COSTE, MOORE, ZARATE, 2008), incluyendo la noción de que una lengua se aprende desde cero, la idea de que las competencias a ser desarrollados tienen como modelo ideal la lengua materna en cuestión y el equilibrio entre las competencias (de expresión y producción) de las lenguas extranjeras aprendidas, estableciendo otras, como la valoración de competencias parciales en lenguas y conocimientos lingüísticos y extralingüísticos previos de los aprendices y la aprehensión de la noción de competencia como una capacidad variable y evolutiva, individual y singular (frente al modelo nativo), directamente relacionada con las experiencias de los sujetos.

Según el MCER (2001), el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural desterró la clásica separación entre el aprendizaje de una LM y una LE, según el ítem

[...] la finalidad de la educación en una lengua se modifica profundamente. Dominar uno, dos o tres idiomas por separado para convertirse en un hablante nativo ideal no se entiende. El objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que intervienen todas las habilidades lingüísticas. (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 31-32).¹

La didáctica del plurilingüismo (GAJO, 2009) engloba metodologías relacionadas con enfoques plurales, así reunidas porque contemplan dos dimensiones: el cambio de lenguas y el trabajo comparativo con más de una lengua.

Llamamos enfoques plurales de lengua y cultura” a aquellos enfoques didácticos que implementan actividades de enseñanza-aprendizaje que involucran varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales al mismo tiempo. Oponemos estos enfoques a lo que podríamos llamar “enfoques singulares en los que el único foco de su enfoque didáctico es una determinada lengua o cultura, tomada aisladamente”. (CANDELIER, 2007, p.6)¹

Reiterando lo anterior, los enfoques plurales, según Carola y Albuquerque Costa (2014) consideran el papel que juega el LM en el aprendizaje de otras lenguas y rompe con el modelo de aprendizaje por disciplinas (compartimentado) los enfoques plurales – intercomprensión, conciencia lingüística, didáctica integrada y enfoque intercultural– se diferencian de los enfoques singulares (compartimentados) también por la naturaleza reflexiva del trabajo con lenguas y culturas, por el papel que juega la primera lengua en este proceso y por despertar en conciencia de los alumnos sobre sus propios modelos de aprendizaje. (CAROLA E ALBUQUERQUE COSTA, 2014, p. 104).¹

Así, iré a plantear cada uno de ellos a fin de comprobar su importancia en la formación inicial y continua de los docentes, así como en los centros de lengua.

1)EL ENFOQUE INTERCULTURAL

El Enfoque Intercultural predica que el desarrollo de la comunicación sólo ocurre cuando somos conocedores de nuestra cultura, favoreciendo el diálogo con la cultura del otro, es decir, una identidad entre culturas.

Los autores Mendes (2004) y Paraquett (2010) la defienden como adecuada al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, ya que posibilita la inclusión social.

Se trata de hacer realidad la comunicación intercultural y plurilingüe en la construcción de un mundo más justo, solidario y sostenible, donde se persiga la comprensión de uno mismo, del otro, de sus lenguas y culturas, del mundo, de los ecosistemas, de los recursos y de sus interrelaciones, en una perspectiva integrada y también plural de construcción del conocimiento. (MORÍN, 2001)

El componente cultural es, por lo tanto, una de las partes que forman la competencia comunicativa. Así, al tratar de los aportes de esta didáctica intercultural o sociocultural a la enseñanza de competencias, entendemos que es fundamental constituir su didáctica, a partir de los aspectos sociales y culturales del alumno. (PARAQUETT, 2010)

De acuerdo con esta dirección docente, Abadía (2000) menciona

La concepción intercultural de la didáctica de lenguas extranjeras parte, sobre todo, de reflexiones pedagógicas que resultan de un análisis más certero de la perspectiva de quien aprende. Factores como las tradiciones y costumbres en el aprendizaje, el conocimiento del mundo, las experiencias (tanto propias de

la cultura a la que pertenece el aprendiz como individuales), la relación entre ambas culturas (el contacto entre ellas), la motivación individual, el rendimiento del aprendizaje, la condiciones en las que se aprende, reconocimiento social (prestigio) de la lengua extranjera, medios disponibles o formación del profesorado. (ABADÍA, 2000, p. 119)

Para Mendes, “en los procesos de enseñanza/aprendizaje de LE/L2 desde una perspectiva intercultural, el aprendizaje de la lengua y la cultura, o el aprendizaje de la lengua como cultura, debe ser, más que nada, un diálogo entre culturas” (MENDES, 2004, p. 123). Continúa diciendo el autor que tenemos que “[...] adoptar la perspectiva de la cultura como medio para promover la integración y el respeto por la diversidad de los pueblos, por la diferencia, permitiendo al educando encontrarse con la otra cultura sin dejar de ser mismo. [...]” (MENDES, 2004 p.119).

En el seno de esta perspectiva, un docente intercultural sería aquel que, en el aula, transita entre diferentes culturas, la propia, la de sus alumnos y la de los sujetos que hablan la lengua meta enseñada, sin crear contrastes jerárquicos entre ellas.

De esta manera, aprender un idioma extranjero significa mucho más que adquirir un conjunto de habilidades lingüísticas. Posibilita el desarrollo de una mayor conciencia sobre el funcionamiento del propio LM, además de que el ejercicio constante de análisis de las manifestaciones culturales de los pueblos extranjeros proporciona una percepción más aguda de la propia cultura y contribuye a la aceptación de la diversidad de las múltiples formas de comportamiento y expresión, enfatizando que este proceso de aprendizaje va más allá del espacio del aula, pues incide en las relaciones sociales. (MENDES, 2004)

Paraquett (2010, p. 5) señala que: “un curso de aprendizaje de E/LE necesita cubrir la inmensa variedad de este idioma, cuidando de no repetir la vieja historia de la hegemonía de las políticas lingüísticas”.

Y continúa afirmando que un curso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras “debe contribuir a establecer el entendimiento de que todas las lenguas son múltiples por excelencia y que docentes y alumnos se comprometen a conocer la mayor cantidad posible de esta diversidad”. (PARAQUETT, 2010, p. 5).

Por lo tanto, diversificar la oferta de LE teniendo en cuenta los objetivos educativos y lingüísticos del aprendizaje de idiomas podría ser una forma de preparar mejor a estos jóvenes, ofreciéndoles la posibilidad de una formación plurilingüe, de carácter interdisciplinar (proyectos que involucren LE y LE), capaz de desarrollar habilidades transversales y hacer que los jóvenes estén más preparados para ingresar a la universidad, carreras técnicas o al mercado laboral. (PARAQUETT, 2010)

2) LA INTERCOMPRENSIÓN

Al igual que el Enfoque Intercultural, este enfoque se configuró para hacer frente a las nuevas necesidades de interacción lingüística y cultural, ya sea por las políticas económicas y la movilidad profesional, fuertemente provocadas por la formación de bloques económicos, como la Comunidad Europea, Mercosur y NAFTA, o por el surgimiento y avance de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación),

dando paso a una nueva diversidad lingüística. (ANDRADE et. al., 2007)

Comienza a estudiarse a partir de los años 70 y 80, en pleno apogeo de la Lingüística Cognitiva, cuya preocupación es la comprensión de los procesos mentales implicados en el aprendizaje de lenguas.

Uno de los medios que favorece la construcción de una competencia comunicativa plurilingüe y privilegia el tema de la interacción social es el abordaje plural de la enseñanza de lenguas denominado Intercomprensión (IC) que, como define Degache (2012, p. 21), “es comprender la lengua del Otro y hacerse entender en la propia lengua [primera lengua]” – ya que aborda dos aspectos esenciales de la noción de Intercomprensión: la comprensión (escrita y oral) y la interacción – esta última entendida aquí no sólo en el contexto del encuentro de dos o más sujetos, sino en el contexto del encuentro del sujeto con las lenguas, conocidas o en vías de ser descubiertas, y el significado construido en ese encuentro (CAPUCHO,¹ 2009 apud DEGACHE, 2012).

La intercomprensión es un enfoque para la enseñanza de idiomas extranjeros relacionados, ya que los estudiantes, incluso si no conocen la lengua del otro, pueden confiar en las similitudes léxicas, sintácticas y/o discursivas entre ellas, reconociendo palabras transparentes y construcciones similares a su propio idioma. aprovechando así las similitudes entre las lenguas.

Más que aprender aspectos lingüísticos puntuales de las lenguas relacionadas con su primera lengua, con el Enfoque Intercomprensivo se lleva al aprendiz a hacer uso de la proximidad interlingüística entre la lengua desconocida y su lengua, de sus conocimientos previos (repertorio lingüístico, por ejemplo), de sus habilidades lingüísticas y habilidades comunicativas, construidas a lo largo de su formación como hablante de lenguas, para poner a prueba sus intuiciones sobre lenguas extranjeras y así comprender al Otro. (CAROLA, ALBUQUERQUE COSTA, 2014, p. 105-106)¹

Por lo tanto, buscar lo que une y no lo que separa, las similitudes en lugar de las diferencias, señala un camino interesante en el aprendizaje de lenguas próximas (ANDRADE et. al., 2007) Intentando aprovechar las similitudes de lenguas próximas, como es el caso de esa investigación, para conseguir esa competencia plurilingüe que se marca como deseable para el contexto actual en el que vivimos.

Según Coste (2002, p.188), todo estudiante debe tener la experiencia, entre otras, de la Intercomprensión, debido a la relación que propone el abordaje con el lenguaje, la pluralidad de lenguajes y la alteridad. “Sin duda, se ganaría mucho al incluir este componente particular [diversidad de contactos lingüísticos] en el plan de estudios para garantizar una cultura de aprendizaje de idiomas [...]”.

La propuesta didáctica de la Intercomprensión promueve la voluntad de comprender al otro y sitúa el diálogo como fin último de los encuentros interculturales, valorando la atribución de sentido a las palabras del otro, en un proceso de búsqueda de transparencia, de búsqueda de diferencias y semejanzas, pero, sobre todo, todo, buscando establecer puentes entre lenguas y superar las barreras lingüístico-comunicativas. (ANDRADE et. al., 2007).

De esta forma, la Intercomprensión se afirma, por lo tanto, como un enfoque plural

de enseñanza de lenguas que concibe la enseñanza de lenguas de una forma más humanizada y como instrumento para la formación global del sujeto, donde se respetan experiencias y repertorios. y valorada (competencias lingüísticas, comunicativas y de aprendizaje) de la persona y trabajar en la construcción de un mundo más justo y abierto al diálogo y al encuentro intercultural. (CANDELIER et al., 2007; ALARCÃO et al., 2009)

Si bien, la investigación en Intercomprensión está más enfocada al ámbito universitario, debe y puede involucrarse en la Escuela Secundaria, en los Centros de Idiomas. La experiencia en Intercomprensión, además de traer la posibilidad de interacción entre lenguas y culturas y desarrollar habilidades transversales, puede formar un alumno más seguro y comprometido, capaz de respetar al otro. Así, Assmann (2007) afirma que es necesario reemplazar la pedagogía de certezas y conocimientos fijos por una pedagogía de cuestionar, mejorar preguntas y 'acceder' a la información. En definitiva, por una pedagogía de la complejidad, que sepa trabajar con conceptos transversales, abierta a la sorpresa ya lo imprevisto. (ASSMANN, 2007, pág. 33)¹

Así, el concepto de Intercomprensión, en la enseñanza y aprendizaje de lenguas afines, se muestra como una vía posible para alcanzar estos objetivos, no como metodología única y definitiva, sino como complemento a utilizar en determinadas tareas o proyectos educativos. Específicamente respecto al aprendizaje del español por parte de estudiantes brasileños, Eres Fernández (2017) sostiene que precisamente por la creencia en la intercomprensión espontánea, no se valora el estudio y el aprendizaje formal, que funciona como un círculo vicioso: no se valora porque se supone que es posible mantener una comunicación efectiva, y si se cree que no hace falta para estudiarlo Significa -como siempre se ha tenido que hacer- mostrar a los alumnos, coordinadores de cursos, directores de centros educativos, otros docentes, padres de alumnos y sociedad en general que el español es un idioma diferente al portugués y el poder interactuar adecuadamente en este lengua extranjera es necesario dedicar tiempo a su estudio, dentro y fuera del aula. Significa justificar la necesidad de que el sujeto "español" sea respetado y valorado. Y es demostrar que el profesor de español es tan importante como el de cualquier otra materia” (ERES FERNÁNDEZ, 2017, p. 6)¹

Sabemos que actualmente lo que expondré no es más que una utopía, pero no puedo dejar de mencionarlo. La educación básica brasileña podría ser el momento de ofrecer a los jóvenes oportunidades para aprender efectivamente, no solo inglés, sino español, francés, italiano, alemán, entre otros, teniendo en cuenta que cuando uno ingresa a la universidad, la oferta de textos en otros idiomas es muy grande, lo que le daría al estudiante un paso adelante, autonomía, oportunidad de ejercer su rol de ciudadano, buscando facilitar su inserción ya sea en la universidad, en el mercado laboral, en una carrera técnica o en la vida social adulta, teniendo en cuenta el escenario actual de interacción y movilidad. Esto es ser plurilingüe, que no implica el pleno desarrollo de todas las habilidades, sino la oportunidad de conocerse, de conocerse y respetarse, rompiendo con el paradigma de la dificultad de aprender una lengua, con los prejuicios lingüísticos y culturales y aprovechando las similitudes que nos proporcionan las lenguas

romances.

3) CONCIENCIA DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Es evidente que el monolingüismo en el mundo actual es más una excepción que una norma, ya que la mayoría de las personas utilizan diferentes idiomas en diferentes contextos y eligen el más adecuado en cada momento. Por lo tanto, el mundo de la educación tiene la responsabilidad de ayudar a los hablantes a dominar aquellos idiomas extranjeros necesarios para su desarrollo personal y social.

Dentro y fuera de la escuela, los alumnos están en contacto diario con multitud de idiomas, ya sea navegando por Internet, jugando, viendo la televisión, escuchando a los vecinos, etc.

De esta forma, la realidad plurilingüe actual exige un enfoque didáctico que favorezca el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de las personas y facilite la comunicación en el mundo globalizado.

La Conciencia de la Diversidad Lingüística, que forma parte de los enfoques plurales, tiene como objetivo crear oportunidades de interacción con diferentes idiomas y culturas, en diferentes situaciones de aprendizaje de idiomas, a través de actividades basadas en el descubrimiento de idiomas, su historia, sus similitudes y particularidades, ayudando a desarrollar habilidades (meta) lingüísticas, (meta) comunicativas, (meta) cognitivas, contribuyendo al desarrollo de estrategias que puedan apoyar el aprendizaje permanente. (CANDELIER, 2007)

Desarrolla actitudes de tolerancia y apertura hacia la diversidad lingüística y cultural, reforzando el interés por los idiomas, desarrollando aptitudes capaces de facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera.

En definitiva, se trata de reflexionar sobre las lenguas, sus similitudes y diferencias, a partir de material sonoro y escrito.

Según Candelier (2007), la conciencia de la diversidad lingüística se produce cuando parte de las actividades tiene como objeto lenguas que no forman parte del currículo escolar, pero que están presentes en la realidad de los estudiantes.

4) DIDÁCTICA INTEGRADA DE IDIOMAS

La conveniencia de tratar las lenguas curriculares no como una suma de lenguajes, sino como un ejercicio de integración, en el sentido de realizar una programación conjunta, comenzó a teorizarse en la década de 1970 con los trabajos de Hawkins (1974) y Roulet (1980), entre otros.

Ese último enfoque pretende, por un lado, aprovechar el profundo conocimiento lingüístico de la LM para aprender cualquier LE (CUMMINS, 1979); y, por otro lado, facilitar la reflexión metalingüística estableciendo puentes entre todas las lenguas escolares. Esa reflexión muestra que sólo una capacidad humana puede generar distintas concreciones, cruzando y flexibilizando las representaciones sobre las diferentes lenguas que tiene el aprendiz (CUMMINS, 1979).

Así, en contextos plurilingües, es recomendable integrar el aprendizaje LM con otras adicionales, porque el conocimiento de este idioma ayuda a los aprendices a comprender la organización del idioma, las similitudes y diferencias entre los idiomas (DOLZ,

GAGNON, MOSQUERA, 2008; SIMARD, 1997).

Como se observa, la Didáctica Integrada de Lenguas es un tipo de enfoque plural cuyo fin es, en primer lugar, ayudar a establecer relaciones entre un número definido de lenguas, a partir de la influencia que la LM puede ejercer para facilitar el aprendizaje de otras lenguas y, en segundo lugar, optimizar las relaciones entre las distintas lenguas y su aprendizaje para conseguir la competencia plurilingüe (MAREP, 2008). Esta competencia implica una visión no sumativa, más bien integrada, del conocimiento y uso de las lenguas.

Según Simard (1997), este enfoque no impide la continuación de espacios específicos para cada una de las lenguas, destinados a tratar aspectos gramaticales y ortográficos idiosincrásicos, pero debe existir un gran espacio común, en el que reflexionar sobre aspectos generales de la lengua y de la comunicación (aspectos gramaticales, tipología textual, literatura y cultura) y contrastando las lenguas aprendidas.

La finalidad del plurilingüismo, aprender a organizar y dominar varias lenguas simultáneamente, es el objetivo de la Didáctica Integrada de Lenguas. En un contexto plurilingüe, la enseñanza de LM y LE está integrada; el estudio de LE permite a los estudiantes comprender los principios fundamentales del lenguaje y comprender mejor las similitudes y diferencias entre los sistemas lingüísticos (SIMARD, 1997).

Si los elementos de proximidad pueden facilitar la inmersión y una rápida entrada en el aprendizaje de una LE tomando distancia y reflexionando sobre los fenómenos lingüísticos, por un lado, y la descentralización y la multiplicación de puntos de vista, por otro, permiten al estudiante para llegar a un control consciente de sus propios comportamientos lingüísticos, llegando al consenso de que las estrategias de aprendizaje que utilizó para adquirir la LM también sirven para la LE.

Finalmente, corroborando todo lo expuesto, partiendo de la psicolingüística, Cummins (1979) formula la existencia de una competencia subyacente común a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe. Según este autor, las capacidades lingüísticas de ambas las lenguas no están aisladas en el sistema cognitivo, sino que se transfieren y son interactivas, formando parte del sistema operativo central. Así, esta competencia sienta las bases para el desarrollo de un tratamiento integrado de las lenguas.

A continuación, para una mejor comprensión, se presenta un cuadro que resume todo lo aclarado sobre los Enfoques Plurales.

Tabla 1: Resumen de los enfoques plurales

Enfoques plurales	Principales características	Papel de la lengua materna
a) Enfoque intercultural Finales del siglo XX y principios del XXI	Identidad entre culturas; Inclusión social; diálogo entre culturas; conciencia de LM en sí y su cultura.	LM sirve como puente para aprender LE
b) Intercomprensión Finales del siglo XX y principios del siglo XXI	La comprensión escrita y oral, la interacción social son sumamente importantes;	LM sirve como puente para aprender LE

	la proximidad interlingüística (ideal para la enseñanza de lenguas afines) es positiva; tiende puentes entre idiomas para entenderse.	
c) Conciencia de la Diversidad Lingüística Finales del siglo XX y principios del siglo XXI	El propósito de este enfoque plural es reflexionar sobre las lenguas, sus similitudes y diferencias; desarrollar actitudes de tolerancia y apertura hacia la diversidad lingüística y cultural.	LM sirve como puente para aprender LE.
d) Didáctica Integrada de Idiomas Finales del siglo XX y principios del siglo XXI	Aprovechar el profundo conocimiento lingüístico de la LM para aprender LE; facilitar la reflexión metalingüística, estableciendo puentes entre todas las lenguas escolares; LM facilita el aprendizaje de otros idiomas; visión integrada del conocimiento y uso de las lenguas (debe existir un espacio común en el que reflexionar sobre aspectos generales de la lengua y la comunicación y contrastar las lenguas aprendidas).	LM sirve como puente para aprender LE.

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIÓN

El libro trabaja mucho el aspecto social y cultural del lenguaje, con temas interesantes, controvertidos de diferentes épocas, despertando en el estudiante un razonamiento ideológico, trabajando con los más diversos géneros, constituyendo espacios específicos para cada uno de los lenguajes - idiosincrásicos -, pero, al mismo tiempo, contrastando las lenguas, estableciendo reflexiones metalingüísticas.

Durante las actividades analizadas se incentivó al estudiante a pensar, a posicionarse, a cuestionarse, a través del lenguaje y la cultura entendidos dentro de la discursividad, teniendo en cuenta las condiciones de producción, los factores históricos, sociales e ideológicos de una época determinada.

A través de estrategias metodológicas críticas, los autores (COIMBRA, CHAVES, SANTANA) propusieron un diálogo entre culturas (Enfoque Intercultural); creando oportunidades para la interacción entre la LM y la lengua/cultura extranjera, con el fin de desarrollar actitudes de complacencia y aceptación hacia la diversidad lingüística y cultural (Conciencia de la Diversidad Lingüística); buscaron lo que une y no lo que separa, es decir, las semejanzas -léxicas, sintácticas, discursivas, culturales- en lugar de las diferencias, aprovechando esa proximidad para construir conocimiento en LE (Intercomprensión); aprovecharon los conocimientos de LM, facilitando la reflexión metalingüística, estableciendo puentes entre LM y LE (Didáctica Integrada de Lenguas); al mismo tiempo que instigaron el pensamiento crítico de los estudiantes y el carácter ideológico de la comunicación (Alfabetización Crítica), utilizando el lenguaje como práctica social, vehículo para el desarrollo de las relaciones personales y sociales entre los individuos (Sociointeraccionismo).

Con esta metodología, la aceptación e incorporación de la lengua extranjera se hace de manera imperceptible, ya que reúne los factores históricos y sociales de la LM y LE, llevando al estudiante a romper con los estereotipos, aceptando diferentes formas de expresión y comportamiento. Ese proceso también rompe con una enseñanza de lenguas fragmentada, singular, por estructuras, llevándolo a comprender que surge con el discurso, a través de la interacción, cargada de valores de una época, de una generación.

Partiendo de géneros, de temas relevantes para los estudiantes, utilizando estrategias que hagan que el aprendiz se dé cuenta de que la ML, tan repudiada en el pasado, puede servir como instrumento para facilitar el aprendizaje de LE, además de analizarla contrastivamente, puede ayudar en producción lingüística, evitando la transferencia (estrategia cognitiva), así como promover diálogos interculturales, haciendo que el estudiante se vea en el otro, promoviendo espacios de alteridad (estrategia social), verificando el contexto de producción de estos géneros, así como la ideología que los compone son factores sumamente importantes para un aprendizaje consciente y efectivo

Así, parece pertinente que los profesores de LE entiendan que todos los seres humanos son diferentes y tienen características diferentes. Con esto, parece que no existe mejor estrategia para realizar una determinada actividad, pues además de considerar su especificidad, se debe tener en cuenta el perfil del estudiante y qué habilidades (escuchar, hablar, escribir y leer) se requieren siendo. trabajado o enfatizado.

De esta forma, uno de los principales obstáculos para la implementación de un enfoque plural es la falta de preparación del docente para percibir las variantes antes expuestas, ya sea por su mala formación, condiciones de trabajo, aulas abarrotadas, falta de motivación, inadecuada elección del material, falta de la lectura de los resultados de la investigación en Lingüística Aplicada y, también, la falta de voluntad de los estudiantes para hacerse corresponsables del aprendizaje de una lengua adicional. En este sentido, concienciar sobre el hecho de que los procesos de enseñanza y aprendizaje son interdependientes y que solo pueden tener éxito mediante la colaboración de ambas las partes, docente y alumno, puede ser una posible alternativa.

A lo largo de la exposición, se nota cómo la lengua materna sirve como base, soporte,

instrumento, puerto seguro, facilitando el aprendizaje de la lengua extranjera, permitiendo analizarlas contrastivamente, compararlas, traducirlas y transferir palabras, conceptos y estructuras de una a otra, sin peso en la conciencia, pero comprobando cuánto todo ello facilita y acelera el aprendizaje.

Estas nuevas formas de integración o puentes entre el binomio portugués/español se consolidan a través de enfoques plurales, demostrando ser un camino eficiente y seguro para el aprendizaje de lenguas próximas, promoviendo el desarrollo de la conciencia cultural del aprendiz, maximizando las oportunidades de aprendizaje, contextualizando el aporte lingüístico, brindando oportunidades para el desarrollo de la conciencia lingüística y fomentando la autonomía del estudiante.

La mejor solución para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas próximas, como el portugués y el español, es una metodología centrada en el contraste, en la conciencia lingüística, en el desarrollo de la competencia plurilingüe y en la reflexión sobre nuestro papel y el del otro como sujetos pertenecientes a mundos distintos, con diferentes valores y costumbres, pero a la vez tan cercanos, tan sencillos de ser vistos, advertidos, aprehendidos y valorados.

Hablar del mundo contemporáneo es hablar de globalización, hibridez y multiculturalidad. En otras palabras, significa comprender que el mundo en el que vivimos finalmente asume la diversidad para y en la unidad. Es necesario entender que somos diferentes, que nuestras diferencias son nuestras señas de identidad, para finalmente entender que estamos hablando desde algún lado. Estamos, entonces, "localizados", tenemos nuestras características étnicas.

En otras palabras, una escuela contemporánea es aquella basada en una política multicultural, centrada en las prácticas democráticas de la vida social y, al mismo tiempo, respondiendo a cualquier manifestación separatista o excluyente.

Es la escuela la que debe enseñar y aprender formalmente para compartir una cultura. Mejor dicho, compartiendo culturas. Esto significa que los currículos escolares deben estar diseñados para este propósito. Como todavía no disponemos de un documento que intente orientar la enseñanza de lenguas extranjeras en una perspectiva multicultural y multilingüe, corresponde a nosotros profesores desempeñar nuestro papel, tanto en la formación del profesorado como en otros cursos de español, intentando desarrollar en nuestros alumnos la competencia plurilingüe y pluricultural.

REFERENCIAS

ABADÍA, P. M. Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2000

ALARCÃO, I.; LEITÃO, A.; ROLDÃO, M. C. Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constructivo. Revista brasileira de formação de professores, Goiânia, v. 1, n. 3, p. 2-29, dez., 2009. Disponible en: < <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157>>. Acceso en: 30 marzo 2023.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p. 15-29. 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas: Pontes, p.13-22, 2001..

ANDRADE, ANA ISABEL; ARAÚJO E SÁ, MARIA HELENA; MOREIRA, GILLIAN E SÁ, CRISTINA (2007). Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projeto ILTE. Disponível em:

<http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf>. Acesso em: 10 marzo 2023

ASSMANN, H. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BEACCO, J. C.(Org.) De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg, Fr: Conseil de l'Europe, 2007. Version intégrale.

BIKANDI, U. R. “Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro”, Textos de didáctica de la lengua y la literatura nº 13, Ed. Graò, Barcelona, pp. 9 -24, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2015: Ensino Médio, 2013, Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 06 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 06 abril 2023.

BRASIL. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 24/de abril 2023

BRIONES, A. I. Dificultades de la traducción portugués-español vistas a través de la lingüística contrastiva. Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español, 59-68, 2000.

CALVI, M. V. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera, vol. 1, junho de 2016.

CANDELIER, M.et al (Coord.). Cadre de Référence pour les Approches Plurielles. Centre européen pour les langues vivantes. Conseil de l'Europe, 2007.

CARAP. Quadro de Referências para Abordagens Plurais. Disponível em: http://www.ecml.at/Portals/1/documents/intercomprehension-2007_enligne.pdf Acesso em 20 de marzo 2023.

CAROLA C.; ALBUQUERQUE COSTA, H. Intercompreensão no ensino de línguas

- estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. Revista Moara, nº 42, Estudos Linguísticos, p. 99-116, jul/dez de 2014.
- COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. Cercanía Joven: Manual do Professor. 1º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.
- COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. Cercanía Joven: Manual do Professor. 2º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.
- COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. Cercanía Joven: Manual do Professor. 3º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.
- COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: O Texto: leitura e escrita. Organização e revisão técnica da tradução: Charlotte Galves, Eni P. Orlandi, Paulo Otoni. 3. Ed. rev. Campinas-SP: Pontes, 2002.
- COSTE, D. MOORE, D. ZARATE, G. Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Version révisée. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2009.
- CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: MCERL. (versión castellana). Madrid: Instituto Cervantes, 2001.
- CUMMINS, J. Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism 19, 121-129, 1979.
- CUNHA, Celso. *Língua, Nação, Alienação*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.
- DEGACHE, C. Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão. São Paulo: Curso de Pós-graduação, Universidade, 2012.
- DOLZ, J., GAGNON, R. & MOSQUERA, S. (2008). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. Didáctica. Lengua y Literatura 21, 117-141
- DURÃO A. B. de A. B. Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. Londrina: Editora UEL, 1999.
- ELIZAINCÍN, A. Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América, Montevideo, Arca, 1992.
- ERES FERNÁNDEZ, G.; MORENO, F. La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. ENTREVISTA CON FRANCISCO MORENO Y GRETEL ERES FERNÁNDEZ. MarcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE – NÚM. 25, JULIO - DICIEMBRE 2017
- ERES FERNÁNDEZ, G. Lingüística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. Signum. Estudos de Linguagem, Londrina, v. 6/2, p. 101-118, 2003.
- FANJUL, A. P. “Proximidad lingüística y dimensión glotopolítica. Discursos sobre heterogeneidad y usos en el ámbito de español en Brasil.” Em: Quo Vadis Romania?, v. 39. Univ. de Viena, p. 100-114, 2012.
- FERRAZ, O. Tecendo saberes na rede: o Moodle como espaço significativo de leitura e

- escrita. In: ALVES, L. BARROS, D. OKADA, A. (Org.) Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.p. 143-164.
- GAJO, L. De la DNL à la DNL.Principes de classe et formation des enseignants.In :Enseignants de DNL et de LV: à armes égales? Université de Genève 4/2009.
- GONZÁLEZ, N.T.M. A questão do ensino do espanhol no Brasil. Perspectiva; R. CED, Florianópolis, 7 (13):74-90, jul/dez. 1989.
- HAWKINS, E. Modern Languages in the Curriculum. In Perren, G. (Ed.), The Space Between: English and Foreign Languages at School. Londres: CILT, 1974.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, 2008. Disponible en:
https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf.
Acceso en: 10 marzo 2023.
- MENDES, E. M. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. 2004. 440 p. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2004.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PARQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156. Disponible en
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12314&Itemid=811>. Acceso en: 24 de marzo de 2023.
- PIÑEIRO, M. G.; GUILLÉN, C. D.; VEZ, J. M. Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural. Madrid: Síntesis, 2010.
- ROULET, E. Langue maternelle et langues secondes - vers une pédagogie intégrée. Paris: Hatier-Credif, 1980." Canadian Modern Language Review, 38(2), p. 374
- RUBIN, J. Learner Strategies: theoretical assumptions. Research history and typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice-Hall, 1987.
- SERRANI-INFANTE, S. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. Revista Letras, Porto Alegre, n. 4, p. 11-17, 1998.