



ARTÍCULOS / ARTICLES

El enfoque inductivo y la traducción pedagógica en la presentación de las reglas formales: la selección modal en las oraciones con *aunque* para aprendices brasileños

A abordagem indutiva e a tradução pedagógica na apresentação de regras formais: selecção modal em frases com embora para os alunos brasileiros.

The inductive approach and pedagogical translation in the presentation of formal rules: modal selection in sentences with although for Brazilian learners.

[Cómo citar este artículo](#)

Gregorio Pérez de Obanos Romero
gregorio.romero@unila.edu.br
Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA)

Resumen:

Este trabajo se propone justificar el uso de una instrucción gramatical explícita cuyo objetivo es la presentación de la regla formal que rige la selección indicativo o subjuntivo con la conjunción *aunque*. Para ello, se presenta y describe una secuencia didáctica específicamente diseñada para el alumnado brasileño. Las actividades que conforman la secuencia se fundamentan, por un lado, en un

enfoque inductivo en el acceso a la regla operativa y, por otro, en la reflexión contrastiva y la traducción pedagógica como estrategias de aprendizaje para el procesamiento de este contenido, de especial dificultad en este grupo de aprendices.

Palabras clave: Enseñanza de español en Brasil, gramática pedagógica, reflexión contrastiva, traducción pedagógica, instrucción explícita.

Resumo:

O presente trabalho visa justificar o uso de uma instrução gramatical explícita cujo objetivo seja apresentação da regra formal que vigora a seleção indicativo ou subjuntivo com a conjunção aunque. Para tal, uma sequência didática especificamente elaborada para os discentes brasileiros é apresentada e descrita. A sequência tem como foco, de um lado, uma aproximação indutiva ao acesso á regra operativa e, de outro, a reflexão contrastiva e a tradução pedagógica como estratégias de aprendizagem para o processamento deste conteúdo, de especial dificuldade neste grupo de aprendizes.

Palavras-chave: Ensino de espanhol no Brasil, gramática pedagógica, reflexão contrastiva, tradução pedagógica, instrução explícita.

Abstract:

This paper aims to justify the use of an explicit grammatical instruction whose objective is the presentation of the formal rule governing the indicative or subjunctive selection with the conjunction aunque. For this purpose, a didactic sequence specifically designed for Brazilian students is presented and described. The activities that make up the sequence are based, on the one hand, on an inductive approach in the access to the operative rule and, on the other hand, on contrastive reflection and pedagogical translation as learning strategies for the processing of this content, which is particularly difficult for this group of learners.

Key words: Spanish language teaching in Brazil, pedagogical grammar, contrastive reflection, pedagogical translation, explicit instruction.

CONSIDERACIONES INICIALES

Muy probablemente no existen en la lingüística términos tan polisémicos y ambiguos como los de *gramática* e *instrucción gramatical*. Larsen-Freeman (2009) contempla al menos siete acepciones entre las que cabe destacar, por su interés en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL), las siguientes: la gramática, entendida como el sistema interno del hablante que interpreta y genera oraciones inéditas (la gramática mental); el tratado que describe las principales estructuras de la lengua (la gramática referencial); la serie de estructuras y reglas compiladas con fines de instrucción y evaluación (la gramática pedagógica); y el conjunto de estructuras y reglas compiladas con fines de instrucción (la gramática para profesores). Considerando estas tres últimas, esta autora (2009, p. 521) acuña una amplia definición de gramática en su triple dimensión como forma, uso y significado: “un sistema de modelos y estructuras significativas que se encuentran gobernados por determinadas restricciones de orden pragmático” (traducción propia, TP). En otras palabras, adquirir una segunda lengua requiere la capacidad de decidir la estructura lingüística —oraciones, cláusulas, textos y discursos— cuyo contenido sea coherente con la intención del hablante y el adecuado a un determinado contexto comunicativo.

La instrucción gramatical, entendida como “cualquier intento de intervenir en el proceso de desarrollo de la interlengua” (Ellis, 2008a, p. 437, TP.), posee un sentido muy amplio, que permite la consideración de una extensa gama de enfoques, métodos, estrategias, técnicas, prácticas y actividades, adaptados a su vez a muy diversos contextos de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad es facilitar el aprendizaje mediante la intervención en los mecanismos cognitivos que intervienen en el proceso y en las condiciones bajo las cuales estos operan (de Graaff y Housen, 2011). Para ello, resulta imprescindible hacer notar a los aprendices las correctas conexiones entre la forma y su significado a fin de que puedan incorporarlas a su conocimiento procedimental (Dekeyser y Prieto Botana, 2014).

La justificación de la instrucción formal y sus efectos en la ASL

Existe un consenso en afirmar que gran parte de los contenidos lingüísticos se pueden adquirir de un modo natural, sin actuación didáctica; sin embargo, también (existe un consenso) en reconocer que la mayoría de los adultos no logra alcanzar una plena competencia comunicativa con la mera exposición al *input* y, en consecuencia, se hace necesario algún procedimiento de facilitación del aprendizaje. Los alumnos no automatizan el uso de ciertas propiedades formales a no ser que se vean expuestos a algún tipo de intervención. Es más, incluso en condiciones favorables, no desarrollan plenamente su interlengua si solo se ocupan de la comunicación sin prestar algún tipo de

atención a la forma, de ahí el surgimiento de fenómenos como el de la fosilización (Han y Selinker, 2005; Han, 2012). Resulta asimismo evidente que la instrucción formal no conduce por sí misma a la adquisición, de acuerdo con Ellis (2008b, p. 847-849):

“Parece haber límites a lo que se es capaz de adquirir por medio del aprendizaje en el contexto del aula por la simple razón de que los aprendices presentan limitaciones en su capacidad de adquisición en cualquier condición, aunque siempre los habrá excepcionales a los que la instrucción les provea de la asistencia suficiente para lograr un avanzado nivel de competencia” (TP).

Todo ello justifica el estudio de la instrucción formal por razones prácticas y teóricas: de un lado, proporciona una adecuada comprensión de cómo incide en el aprendizaje y con ello a una enseñanza más efectiva; de otro, permite comprender de qué modo el cerebro procesa el *input* para formar las diferentes representaciones lingüísticas que se dan en la mente del aprendiz (de Graaff y Housen, 2011, p. 727). Estos autores conciben los efectos de la instrucción como: “cualquier cambio observable en los resultados del aprendiz — conocimiento, disposición o comportamiento— atribuible a una intervención, en interacción con otras variables del contexto” (TP). Cadierno (2010, p. 4) lo resume del siguiente modo:

“La enseñanza gramatical produce efectos diferentes dependiendo del aspecto del aprendizaje estudiado: parece tener un efecto positivo sobre la rapidez del aprendizaje y los niveles finales de dominio lingüístico, pero el efecto es muy limitado en cuanto a la secuencia natural de adquisición y al nivel de precisión alcanzado en determinadas estructuras”.

El éxito en la ASL se halla determinado por al menos tres factores esenciales: una apropiada exposición a la lengua meta mediante la suficiente provisión de oportunidades de *input* y *output*; el uso de la facultad innata para la adquisición del lenguaje mediante la activación de recursos cognitivos específicos para el procesamiento de la L2; y el empleo de los recursos motivacionales precisos para impulsar esa facultad natural en un contexto social y comunicativo determinado. En este sentido, la instrucción formal favorece mecanismos cognitivos de procesamiento del *input* como la concienciación y la observación, por una parte y la interiorización, automatización y reestructuración en la interlengua del aprendiz de las representaciones lingüísticas, por otra (Robinson, 2001; Skehan, 2002; Housen y Pierrard, 2005). Así también, los efectos de la instrucción son susceptibles de incidir en los diferentes tipos de conocimiento y por tanto en algún tipo de interfaz entre el aprendizaje y la adquisición, entre el conocimiento explícito o declarativo y el implícito o procedimental. El rol que desempeña la instrucción en la ASL resulta controvertido puesto que existen contrapuestas posiciones teóricas al respecto. Si bien hay algún autor que considera innecesaria la instrucción gramatical, parece haber un consenso en considerar que de algún modo esta sí incide en algunos aspectos de la lengua. Los partidarios de la *hipótesis interfaz* género femenino plantean la idea de que

el conocimiento declarativo y el procedimental emergen a partir de diferentes procesamientos cognitivos: el aprendizaje y la adquisición son componentes distintos y no interconectados. Esta posición implica desdeñar la eficacia de una intervención planificada —la presentación y práctica de contenidos formales y sus reglas de uso o el tratamiento de los errores— para el desarrollo del conocimiento implícito. Ello es así porque la ASL es un proceso fundamentalmente inconsciente, condicionado por mecanismos universales similares a los que intervienen en la adquisición de la primera lengua (L1): el dominio lingüístico en la L2 se halla limitado a una eficaz exposición al *input*, así como al fomento de un clima afectivo propicio en aras de la activación inconsciente de los procesos cognitivos para la adquisición del conocimiento implícito (Krashen, 1985, 1994; Prahbu, 1987; Hulstijn, 2002). Aunque las últimas investigaciones en neurolingüística revelan la existencia de dos procesos diferentes para la formación y acopio de conocimiento explícito e implícito, la incidencia del primero en el desarrollo del segundo continúa siendo objeto de debate (Robinson, Mackey, Gass y Schmidt, 2012). En la actualidad numerosos estudiosos en el área conciben la adquisición como un proceso susceptible de la influencia que genera el conocimiento declarativo mediante la instrucción formal y la práctica comunicativa adecuada. Por tanto, defienden la existencia de algún tipo de interfaz entre el aprendizaje y la adquisición. Si bien hasta el momento no es posible dilucidar en qué grado ni cómo interactúan entre sí ambos conocimientos (Ellis, 2008b). En la hipótesis de la interfaz el conocimiento explícito se transforma en implícito mediante la práctica y el control de las estructuras de la L2 (Loewen, 2011; Nassaji y Fotos, 2011). En su versión débil, la instrucción facilita la interiorización de reglas y contenidos formales a largo plazo y a condición de que el sistema lingüístico en desarrollo, su interlengua, se halle preparado (N. Ellis, 2005, 2012). Por otro lado, para la hipótesis de la variabilidad la instrucción fortalece la habilidad de los aprendices en el uso de las estructuras en algunos contextos de uso, pero no en todos: estos se ven determinados por los diferentes tipos de interacción en el aula, sea el discurso planificado o el uso espontáneo, y por la variabilidad que caracteriza el sistema interlingüístico del aprendiz (Ellis, 2008b).

En el presente trabajo, al proponer una secuencia didáctica para el tratamiento de las oraciones concesivas para los hablantes cuya lengua materna es el portugués, se asume la posición de que en contextos formales el conocimiento explícito, mediante una instrucción que provee la presentación de reglas y la práctica comunicativa en un discurso planificado, puede llegar a convertirse, bajo las condiciones mencionadas, en conocimiento inconsciente y procedimental: la automatización y reestructuración de los contenidos en la interlengua del aprendiz.

Las opciones metodológicas en relación con la instrucción formal

Se halla fuera del propósito de este trabajo abordar los diferentes modelos pedagógicos, con sus variantes metodológicas, que tienen por objeto conformar una instrucción centrada en la forma. Entre las principales se encuentran, de acuerdo con criterios de clasificación establecidos a partir de diferentes dicotomías, las siguientes: la *instrucción explícita* y la *instrucción implícita*; la *Instrucción Centrada en el Significado* y la *Instrucción Centrada en la Forma*; la *Atención a las Formas* y la *Atención a la Forma* (Ellis, 2008a).

En cualquier caso, conviene detenerse en definir términos como Instrucción Centrada en la Forma (ICF) o Atención a la Forma (AF) ya que no todos los autores se ponen de acuerdo en establecer con precisión los límites entre ambos (Loewen, 2011). La ICF se caracteriza por conformar un conjunto de intervenciones pedagógicas que se dan en contextos de instrucción fundamentados en la práctica comunicativa de la L2 y por ello centrados en el significado. Spada (1997) y Ellis (2001) coinciden en otorgar a la ICF la posibilidad de que esa intervención pueda darse bien sea de manera planificada, *proactiva*, bien sea de un modo casual como respuesta a las producciones erróneas de los aprendices, intervención *reactiva*. En cambio, otros autores (Long, 1991; Long y Robinson, 1998) defienden la idea de que la ICF se da únicamente cuando la causa de la atención al contenido lingüístico no es planificada, iniciada por el profesor o los aprendices como exigencia a las interrupciones derivadas de un problema en la comprensión o la expresión en la L2. Tal como señala Long (1991, p. 45-46) este tipo de intervención es "el intento por dirigir abiertamente la atención a los contenidos lingüísticos que surgen casualmente en lecciones cuyo objetivo está en el significado o la comunicación" (TP). Resulta, en cualquier caso, pertinente discernir entre la atención casual o espontánea a la forma y la planificada. Esta última supone una previa selección y observación de las formas siempre y cuando esta se realice en el transcurso de una práctica comunicativa en la L2, puesto que ha de primar la atención al significado:

"La atención a la forma supone una atención a los elementos formales mientras que la atención a las formas se ciñe únicamente a esa atención a los elementos formales, y la atención al significado lo excluye. Y lo más importante, habría que tener en cuenta que la principal característica de la instrucción de la atención a la forma es que significado y uso deben ser evidentes en el momento en que la atención se dirige a los contenidos lingüísticos necesarios para entender al significado" (Doughty y Williams 1998, p.4. TP).

Asimismo, conviene detenerse brevemente en los procedimientos de enseñanza definidos como *instrucción implícita* y *explícita*. Cuando el aprendiz se centra en la forma, la primera "se dirige a permitir que los aprendices infieran reglas sin atención. Esto contrasta con la instrucción explícita, ya que hay una ausencia de conciencia en lo que se está aprendiendo" (Ellis, 2008a, p.438). La instrucción implícita tiene por finalidad captar la atención hacia la forma lingüística cuando aparece en el *input* sin pretender que el

aprendiz tome conciencia de la regla de uso que la rige; mientras que el procedimiento explícito requiere del aprendiz no solo esta atención, sino también el desarrollo consciente de la representación mental que la configura (de Graaff y Housen, 2011).

Es posible además considerar la ICF contemplando el par instrucción explícita e implícita, por un lado; e *instrucción deductiva* e *inductiva*, por otro. La ICF explícita supone el aprendizaje de algún tipo de regla, incitando a los aprendices a la reflexión metalingüística. Esta práctica se puede alcanzar mediante un procedimiento deductivo, al proporcionar a los aprendices primero la regla y después muestras a modo de ejemplo; o mediante un procedimiento inductivo, al incitarles a la inferencia de la regla de uso a partir de una selección de muestras que la ejemplifican (DeKeyser, 2003).

En la secuencia didáctica del presente trabajo, como se podrá observar más adelante, se propone, para presentar la regla que fija el uso del indicativo o del subjuntivo en las oraciones concesivas, un procedimiento explícito de ICF con una orientación inductiva. Conviene por tanto describir con mayor detalle el modelo de instrucción formal que constituye el sustento metodológico de este tipo de intervenciones didácticas.

Ur (2011) y Ellis (2008a) proponen diferentes procedimientos para el tratamiento gramatical, desconsiderando conceptos como la Atención a la Forma o a las Formas, o instrucción explícita e implícita. Para ello, la primera propone diferentes opciones metodológicas y recomienda su combinación según los diversos contextos específicos de aprendizaje; mientras que el segundo establece una clasificación en la cual yuxtapone dos criterios: la perspectiva deductiva-inductiva de acceso a la forma y la actitud proactiva-reactiva del docente.

A continuación, se presenta la siguiente tabla en la que se combinan los dos ejes propuestos por Ellis (2008a):

	DEDUCTIVO	INDUCTIVO
PROACTIVO	Expresiones metalingüísticas	Actividades de sensibilización y de práctica: <ul style="list-style-type: none"> • actividades basadas en la producción • actividades basadas en la comprensión
REACTIVO	Corrección explícita	Repetición
	Retroalimentación metalingüística	Reformulación correctiva

Tabla 1. Tipos de instrucción explícita centrada en la forma (adaptado de Ellis, 2008a)

Es posible observar seis tipos de acciones docentes en relación con el tratamiento de las formas lingüísticas: las expresiones metalingüísticas (eje proactivo-deductivo); la

corrección explícita y la retroalimentación metalingüística (eje reactivo-deductivo); las actividades de sensibilización y de práctica (eje proactivo-inductivo); y por último, la repetición y la reformulación correctiva (eje reactivo-inductivo). Posteriormente este autor (Ellis, 2012) distingue, en relación con la actuación proactiva, entre las *actividades de sensibilización* a la lengua y las *actividades de procesamiento* de la lengua. Las primeras se subdividen en opciones directas, mediante las cuales se ofrece a los aprendices una explicación o descripción explícita de la L2 por medio del profesor o de los materiales didácticos, e indirectas, con las que se incita a los aprendices a desarrollar su propio conocimiento explícito a través de la compleción de la actividad. A su vez, dentro de las actividades de procesamiento se puede acceder a los contenidos lingüísticos, bien mediante la comprensión: exposición al *input* (actividades de *input enriquecido* y *realce del input*) o respuesta al *input* (actividades de *input estructurado*); bien mediante la producción: práctica mediante *output*.

Por otra parte, para Ur (2011) no existen modelos en la enseñanza de la gramática que brinden resultados efectivos en todos los contextos de aprendizaje. La autora aboga por el empleo y combinación de diversas opciones metodológicas según las condiciones del contexto: la forma objeto de instrucción, las necesidades y características de los aprendices y los docentes, etc. A modo de ejemplo, se ofrecen a continuación cuatro opciones que se ajustan al contexto de enseñanza para el que se diseña la secuencia didáctica del presente trabajo: aprendices adultos brasileños en un entorno de instrucción en español L2 que demanda habilidades lingüísticas e interculturales adecuadas para su formación académica.

La primera combina la realización de *tareas lingüísticas* con *actividades* de Atención a la Forma. A pesar de que la mayor parte del tiempo y del esfuerzo cognitivo se invierte en el uso significativo de la L2 y con ello la compleción del producto final que exige la tarea, también ha de haber un tiempo para la AF, ya sea de un modo planificado o espontáneo.

La segunda posibilidad consiste en una *explicación gramatical* seguida de *práctica comunicativa*. La secuencia didáctica presenta, con un procedimiento inductivo o deductivo, la estructura gramatical y su regla de uso. Inicialmente se ejercita esta estructura con actividades más controladas para el control de la forma para posteriormente incitar a la práctica en contextos comunicativos más libres. Es posible también la inclusión de tareas lingüísticas diseñadas para generar un contexto natural de uso de los nuevos contenidos formales.

La tercera alternativa se halla conformada únicamente por *una tarea lingüística* que no se centra en ningún contenido formal: el objetivo es, mediante el trabajo colaborativo y la negociación del significado, proporcionar a los aprendices la aprehensión y consolidación del conocimiento procedimental de los contenidos lingüísticos.

La cuarta opción se fundamenta en *actividades de sensibilización a la lengua*. La secuencia didáctica, o al menos parte de ella, ofrece un tiempo para la reflexión acerca de un contenido lingüístico para proporcionar posteriormente práctica significativa. Se pretende hacer consciente al aprendiz sobre una nueva estructura: el objetivo es la percepción, observación, análisis y finalmente su adquisición. Dicho de otro modo: la finalidad es el acceso por parte del aprendiz, mediante operaciones cognitivas complejas como la observación y la analogía, a un repertorio de formas que permitan el desarrollo de su interlengua.

Así pues, Ur considera que se da una mejora en la precisión lingüística si la instrucción formal estriba en práctica comunicativa, mediante la resolución de tareas lingüísticas, con momentos de AF por parte de los aprendices: sean porque surgen de manera reactiva a problemas en la comprensión o la producción, sean porque se presentan de manera proactiva con actividades de sensibilización a la L2.

Tomando en consideración las propuestas de Ellis y Ur, es posible afirmar que la secuencia didáctica del presente trabajo hace uso de técnicas de actuación planificada fundamentadas en actividades de sensibilización de orden indirecto o inductivo, basadas en la comprensión y la reflexión metalingüística. No obstante, es necesario abordar también otros recursos didácticos que resultan eficaces en la pedagogía del español para hablantes de lenguas próximas: la práctica de la traducción pedagógica con el fin de inducir al contraste entre la L1 y la L2.

UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DE ELE PARA BRASILEÑOS

De acuerdo con Newby (2004), la gramática pedagógica se define como aquella dirigida a los aprendices de una L2 que comprende al menos dos áreas distintas pero interrelacionadas: de un lado, la descripción de los elementos lingüísticos para su incorporación a los materiales de enseñanza; de otro, las teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas que fundamentan la metodología para su aplicación en la clase.

Si la finalidad es el análisis de las formas y los usos de un idioma concreto se hace referencia a la gramática descriptiva. Esta puede incluir también la prescripción: la selección y presentación de los elementos de la lengua, en ocasiones según los criterios establecidos por una teoría lingüística concreta, permite también el establecimiento de las normas que distinguen el uso correcto e incorrecto, según las reglas establecidas por los hablantes.

Así pues, las gramáticas para aprendices de L2 incluyen tanto la descripción del sistema de la lengua como su tratamiento pedagógico en aras del aprendizaje: "reflexionar sobre

ambas vertientes resulta imprescindible para analizar sus posibilidades didácticas” (Bordón, 2019, p. 213).

En el capítulo anterior se han presentado las principales consideraciones metodológicas relativas a la enseñanza de la gramática en el aula de L2: el modo de intervención didáctica (instrucción centrada en la forma o atención a la forma), la forma de presentación (explícita o implícita), y el procedimiento de acceso al conocimiento (deductivo o inductivo), así como otras cuestiones al respecto. Bordón (2019) sintetiza adecuadamente este conjunto de variables de orden pedagógico que se han de considerar para facilitar el conocimiento gramatical: 1) la metodología adecuada al contexto académico y las necesidades de los aprendices; 2) la manera de proceder a la presentación de los contenidos lingüísticos, es decir, la *secuencia didáctica*; 3) el *momento de la intervención*, sea de manera proactiva o reactiva; 4) la cantidad y alcance de la información, es decir, el *nivel de instrucción* empleado, con o sin metalingüaje; 5) los procedimientos adoptados, es decir, *los materiales y técnicas didácticos*: *input* comprensible o modificado, ejercicios, tareas lingüísticas, proyectos, etc.

Conviene plantear en este momento algunas puntualizaciones acerca de la gramática pedagógica. Desde la lingüística teórica todos los sistemas son igualmente complejos; ahora bien, la ASL como área de estudio contempla la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la L2 considerando, entre otros muchos factores, las lenguas previamente adquiridas por los aprendices: el grado de dificultad o facilidad en el aprendizaje de las formas lingüísticas y su uso varía según sea la L1 y el conocimiento de una tercera lengua. De este modo, para hablantes que conocen varias lenguas la posibilidad de establecer asociaciones basadas en sus diferencias y semejanzas supone una poderosa herramienta que puede convertirse en una ventaja, siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones (Bono, 2011).

La reflexión contrastiva, por tanto, entre la L1 u otras lenguas conocidas y la L2 constituye una estrategia de aprendizaje en la asimilación de los contenidos lingüísticos. La confrontación de los aspectos similares y disímiles resulta de suma importancia en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas que sean tipológicamente próximas a la lengua materna del aprendiz.

Tanto en su carácter de proceso cognitivo (procedimiento de aprendizaje para la asimilación de la lengua) como en su condición de producto lingüístico (por ejemplo, mediante prácticas de traducción), el contraste L1-L2 fortalece la *consciencia interlingüística* por parte del aprendiz. Angelovska y Hahn (2014, p. 186) definen este concepto como: “la habilidad mental desarrollada mediante la atención y la reflexión hacia las lenguas en uso, y el

establecimiento de sus semejanzas y diferencias en la mente multilingüe del individuo” (TP). En consecuencia, resulta pertinente integrar en la enseñanza del español a brasileños técnicas didácticas que contribuyan a la formación de esta consciencia.

Existen toda una serie de procedimientos para la asimilación y el procesamiento del contenido lingüístico que las aprendices pueden emplear como estrategias para integrar la nueva información procedente del *input*: por ejemplo, el análisis de las formas y su uso en contexto; el razonamiento inductivo y deductivo; la inferencia; la traducción; y el análisis contrastivo.

Como se observará más adelante, estas técnicas didácticas son susceptibles de empleo en las secuencias de instrucción formal basadas en la AF. El razonamiento inductivo, la comparación contrastiva y la traducción pedagógica permiten al alumno, de manera autónoma, la detección de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos. Esta percepción, combinada con la práctica significativa de la lengua, facilita el adecuado procesamiento y asimilación de la L2.

La reflexión contrastiva y la traducción pedagógica

En la enseñanza del español en Brasil se observa ya desde hace algunos años un creciente interés por el desarrollo de una pedagogía que contemple la peculiaridad propia de adquirir una L2 tipológicamente tan cercana de la L1 de los aprendices (Grannier, 2000; Calvo y Ridd, 2009; Scneider y Bezerra, 2011; Abio y Barandela, 2014). Estos autores abogan por el uso de técnicas didácticas de concienciación contrastiva para atenuar los efectos de las interferencias, lingüísticas y extralingüísticas, y con ello el riesgo de fosilización en el aprendizaje de las lenguas próximas. La traducción, sin duda, resulta una eficaz actividad de confrontación de este par de lenguas. Calvo y Ridd (2009) la conciben no solo como estrategia cognitiva que se activa de un modo automático en la mente del no nativo, la traducción interiorizada, sino como práctica comunicativa para el desarrollo de la mediación lingüística, entendida esta como la cuarta habilidad lingüística, junto a la comprensión, la expresión y la interacción. La traducción se transforma en una destreza y en una herramienta pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de la L2. Con ello, se consigue centrar la atención hacia las interferencias, debido a su carácter no consciente:

“La idea es que el aprendiz intente incrementar el control sobre el proceso. Los mecanismos espontáneos de comparación y contraste deben ser potencializados y transformados en reflexión contrastiva explícita” (Abio y Barandela, 2014, p. 684).

De acuerdo con Carreres y Noriega-Sánchez (2019), la práctica de la traducción posee un notable potencial pedagógico puesto que propicia el desarrollo de un conjunto de

componentes y habilidades, entre las que se destacan: la competencia léxica, morfosintáctica, pragmática e intercultural; el desarrollo de las cuatro destrezas; la mejora de la fluidez oral y escrita; y en lo que atañe al interés de este trabajo: la conciencia contrastiva y el reconocimiento y corrección de errores causados por las interferencias.

Asimismo, estas autoras (Carreres y Noriega-Sánchez, 2019) consideran la traducción como un instrumento clave para superar la distinción, en ocasiones artificial, entre las formas y su significado. En otras palabras, la atención a la expresión lingüística que la práctica de la traducción fomenta permite, a su vez, la integración adecuada del significado con las formas. En este sentido, la conciencia y el contraste son herramientas imprescindibles en la didáctica específica del español L2 para los lusohablantes dado que existe un riesgo alto de fosilización de ciertas estructuras si se fomenta una práctica comunicativa sin la adecuada facilitación de la conciencia y de la AF (Abio y Barandela, 2014).

Incorporar entre los estudiantes prácticas colaborativas de traducción, tanto directa (de la L2 a la L1) como inversa (de la L1 a la L2), en las clases de español en Brasil resulta un instrumento poderoso para la observación de los rasgos lingüísticos contrastivos y el descubrimiento inductivo de las formas y sus reglas de uso, tal como se justificará en la secuencia didáctica del presente trabajo.

El propósito de la combinación de estos procedimientos estratégicos, la traducción pedagógica y la percepción de los elementos similares y disímiles del par español-portugués, es proporcionar secuencias didácticas que favorezcan la inferencia de las formas para la comprensión de su misma naturaleza, de tal modo que se favorezca la conformación de una gramática pedagógica del español para los brasileños.

LA SELECCIÓN MODAL EN LAS ORACIONES CONCESIVAS

Mediante las oraciones concesivas los hablantes expresan enunciados en los que dos acciones contrastan entre sí y una ofrece información sobre algún obstáculo u objeción, real o supuesta, a lo expresado por la otra acción, sin que impida su cumplimiento. Aun cuando desde el plano discursivo estas oraciones mantienen un estrecho vínculo con las coordinadas adversativas, el valor semántico de la concesión, objeto de estudio de la morfosintaxis, se halla clasificado, en ambas lenguas, entre las oraciones subordinadas adverbiales.

En el portugués, a diferencia de las oraciones coordinadas adversativas, las conjunciones y locuciones de valor concesivo (*embora, se bem que, mesmo que, ainda que*, entre las

principales) demanda el uso del verbo en el modo subjuntivo y pueden aparecer tanto al principio como al final de la sentencia compleja (Castilho 2010). En cambio, los principales nexos en español (*aunque, a pesar de que, pese a que*, entre los principales) permiten el empleo del verbo en el modo subjuntivo y también en el indicativo. La regla que establece el uso de cada modo se ve determinada por la actitud del hablante. Cuando la intención es declarar, ofrecer información nueva y presentarla como real, se emplea el indicativo. Ahora bien, cuando la intención es presentar el obstáculo como una valoración, como una información ya mencionada por el oyente o como no real o hipotética, el hablante hace uso del subjuntivo (Matte Bon, 1992).

Así, por ejemplo, en la oración "Voy a salir de casa, aunque hace frío" el hablante informa de la objeción para realizar la acción principal porque presupone que el oyente lo desconoce; mientras que en "Voy a salir de casa, aunque haga frío" el subjuntivo da a entender que o ambos interlocutores conocen el hecho de que hace frío o el hablante lo desconoce o no desea informar de ello. De igual forma, "No cambio de opinión, aunque tienes razón" supone que el hablante expresa de modo implícito que admite la razón del interlocutor; a diferencia de "No cambio de opinión, aunque tengas razón", donde el enunciador presenta la objeción como una mera suposición, no admite que el oyente tenga la razón.

Debido a la interferencia de su L1, los estudiantes brasileños solamente utilizarán el modo subjuntivo con estas conjunciones obviando estas sutilezas pragmático-discursivas. Por tanto, resulta imprescindible un tratamiento didáctico que aborde el acceso a la regla que rige la selección modal en estas oraciones.

UNA SECUENCIA DE INSTRUCCIÓN FORMAL

Tal como se ha comentado, se presenta a continuación una secuencia didáctica específicamente dirigida a aprendices brasileños cuyo objetivo es la inducción de la regla de uso de la selección modal en las oraciones concesivas con la conjunción *aunque*. Para ello, se han diseñado seis actividades centradas en la forma, que combinan la observación de muestras e inducción de la regla con la confrontación interlingüística que conlleva el ejercicio de la traducción, tanto directa como inversa.

La secuencia se destina a alumnos de un nivel intermedio alto que ya hayan trabajado estructuras sintácticas que demanden la utilización del presente del subjuntivo. Ahora, se comenta con mayor detalle cada una de las partes en el orden en que se diseñó la secuencia.

En la primera actividad, a modo de introducción, se les ofrece a los estudiantes el sentido de estas oraciones subordinadas adverbiales y el significado del nexo *aunque*. Asimismo, se les propone buscar una traducción de esta forma a su L1 con el fin de incitar al contraste, habilidad que van a desarrollar en las siguientes partes.

LAS ORACIONES CON *AUNQUE*

1. ¿Qué significan las oraciones con *aunque*?

En español los verbos que acompañan a la forma *aunque*, denominadas *concesivas*, expresan un problema u obstáculo, real o hipotético, para la realización de la acción que expresa la oración principal, pero el obstáculo no es tan fuerte como para impedirlo.

¿Qué palabras tenemos en portugués para expresar esta idea? ¿Conocen otras palabras en español con el significado de *aunque*?

La segunda actividad, de manera contextualizada, presenta mediante cuatro microdiálogos los valores pragmático-discursivos que supone emplear el indicativo o el subjuntivo en la cláusula subordinada. En grupos, los estudiantes han de relacionar estos valores con cada uno de los dos modos. Se recurre a la técnica del realce del *input*, las terminaciones de los verbos en **negrita y mayúscula**, con la finalidad de que presenten atención a la forma. Posteriormente, mediante un aprendizaje por descubrimiento, se les plantea, con preguntas dirigidas, que formulen una regla de uso de esta estructura.

2. Lean los siguientes diálogos entre Fernanda y Lucas,

Observen lo marcado en negrita y elijan la opción más adecuada entre las siguientes.

1. Lucas ofrece **nueva información** a Fernanda
2. Lucas **acepta como real la información** de Fernanda
3. Lucas presenta la **información como compartida** con Fernanda
4. Lucas presenta la **información como dudosa, no real** a Fernanda

Diálogo 1

Opção ____

- Fernanda: ¿Cómo va tu nuevo empleo? Trabajas muchas horas, ¿verdad?
- Lucas: Es muy interesante, aunque trabaj**O** muchas horas, es verdad.

Diálogo 2

Opção _____

- Fernanda: ¿Cómo va tu nuevo empleo? ¿Te está gustando?
- Lucas: Mucho, es muy interesante, aunque trabaj**O** muchas horas.

Diálogo 3

Opção _____

- Fernanda: ¿Vas a aceptar el empleo? Trabajas muy lejos de casa.
- Lucas: Es verdad, pero, aunque trabaj**E** lejos de casa, es muy interesante.

Diálogo 4

Opção _____

- Fernanda: ¿Vas a aceptar el empleo? Vas a trabajar muchas horas.
- Lucas: ¡Claro que sí! Aunque trabaj**E** muchas horas, parece muy interesante.

Vuelvan a leer los diálogos, y observen si el verbo que acompaña a *aunque* está en indicativo o en subjuntivo.

Diálogo 1 Opção _____ ¿indicativo ou subjuntivo? _____

Diálogo 2 Opção _____ ¿indicativo ou subjuntivo? _____

Diálogo 3 Opção _____ ¿indicativo ou subjuntivo? _____

Diálogo 4 Opção _____ ¿indicativo ou subjuntivo? _____

Formen pequeños grupos y reflexionen juntos: ¿pueden explicitar una regla para explicar el uso del verbo en indicativo o subjuntivo que acompaña a las oraciones con *aunque*?

De los diálogos anteriores podemos extraer la idea de que el verbo que acompaña a la forma con *aunque* puede aparecer con **INDICATIVO** o con **SUBJUNTIVO**, pero eso depende de la **intención comunicativa** del hablante: *¿qué quiero comunicar cuando hablo?*

La tercera actividad explicita la regla ante el supuesto de que les resultará complejo a los aprendices inferir una formulación que resulte clara y de fácil memorización. No obstante, se les propone que en la lectura vayan seleccionando la actitud del hablante (declarar o valorar) vinculándolas con la forma (indicativo o subjuntivo) para así destacar el valor operativo de la regla.

3. Si tienen dificultades, completen el recuadro eligiendo una de las dos opciones propuestas:

Utilizamos o **indicativo** cuando **declaramos/mencionamos** _____ o obstáculo, ou seja, porque a nossa intenção comunicativa é:

- a) **DECLARAR** (dar nova informação ao ouvinte, apresentá-la como real).
- b) **VALORAR** (apresento a informação como conhecida pelo ouvinte ou apresento a informação como não real, como hipótese ou duvidosa).

Utilizamos o **subjuntivo** quando **declaramos/mencionamos** _____ o obstáculo, ou seja, a nossa intenção comunicativa é:

- a) **DECLARAR** (dar nova informação ao ouvinte, apresentá-la como real).
- b) **VALORAR** (apresento a informação como conhecida pelo ouvinte ou apresento a informação como não real, como hipótese ou duvidosa).

Las tres últimas actividades de la secuencia plantean diferentes prácticas de traducción con el objeto de hacer conscientes a los aprendices del contraste de los aspectos disímiles entre las dos lenguas. En esta primera deben realizar una traducción directa, del español al portugués, para percibir que en su L1 los nexos concesivos requieren exclusivamente el uso del subjuntivo.

4. Traduzcan al portugués la siguiente oración utilizando una forma concesiva: *embora, ainda que, mesmo que, etc.*

“Compro en el centro comercial, aunque todo **está/está** más caro”.

¿Coinciden los verbos (indicativo o subjuntivo) que acompañan a la palabra que expresa la oración concesiva? ¿Es igual que en español y portugués?

La quinta actividad, de traducción inversa, resulta cognitivamente más compleja dado que, en colaboración, han de seleccionar el modo de la cláusula concesiva atendiendo a la intención discursiva del hablante: bien informar (presentando la objeción como nueva o como real) o bien valorar (presentando la objeción como compartida o como hipótesis).

5. Observen los ejemplos y con la ayuda de los compañeros traduzcan al español empleando *aunque*:

"Trabalho vinte horas por semana, embora tenha que estudar para as provas". (*apresento a informação como real, informo*)

"Meu novo namorado é uma maravilha, mesmo que seja chinês e não entenda o que fala". (*informo, apresento a informação como nova*)

"Vamos no show de Arnaldo Antunes, ainda que o valor do ingresso seja cem reais, como você sabe". (*faço uma valoração, a informação não é nova*)

"Vou aprender as orações concessivas, embora seja a última coisa que faço na minha vida". (*é uma hipótese*)

Esta última actividad de la secuencia supone también un desafío en la medida en que, a partir de tres muestras en portugués, los aprendices deben primero inferir el valor discursivo que propone la cláusula concesiva para después optar por su traducción adecuada al español, sea con el verbo en indicativo o en subjuntivo.

6. Elijan la traducción en español más adecuada para los siguientes diálogos, de acuerdo con la intención del hablante. Después comparen sus respuestas con las de los compañeros:

Diálogo 1

Opção _____

- Maria não engorda, né?
- Não, ela está sempre magra, embora coma muito.
- É sério?

Opção A

- María no engorda, ¿verdad?
- No, siempre está delgada, aunque coma mucho.
- ¿En serio?

Opção B

- María no engorda, ¿verdad?
- No, siempre está delgada, aunque come mucho.
- ¿En serio?

Diálogo 2

Opção _____

- Isto não será o bastante porque Maria come muito.
- Sim, mas mesmo que coma muito, não falará nada. É muito educada.

Opção A

- Esto no será suficiente porque María come mucho.
- Sí, pero aunque coma mucho, no dirá nada. Es muy educada.

Opção B

- Esto no será suficiente porque María come mucho.
- Sí, pero aunque come mucho, no dirá nada. Es muy educada.

Diálogo 3

Opção _____

- Isto será o bastante para Maria? Ela come muito?
- Sei lá, mas ainda que coma muito, é o suficiente, eu acho.

Opção A

- ¿Será esto suficiente para María? ¿Ella come mucho?
- Pues, no lo sé. Pero aunque **coma** mucho, es bastante, creo yo.

Opção B

- ¿Será esto suficiente para María? ¿Ella come mucho?
- Pues, no lo sé. Pero aunque **come** mucho, es bastante, creo yo.

Así pues, vale decir que con la realización de estas secuencias de actividades y gracias también al trabajo colaborativo los aprendices activan un conjunto de operaciones cognitivas complejas, entre las que desatacan: la observación y análisis de las formas

objeto de atención, el aprendizaje inductivo de la regla gramatical y, finalmente, la comparación contrastiva del par español-portugués.

En el diseño de estas actividades se han aplicado diferentes técnicas pertenecientes a la AF y, en consecuencia, compatibles con un uso significativo de la L2 en la medida en que también se debía atender para su compleción atención al significado. Entre las principales destacan: el realce tipográfico de las formas y de su significado; la inferencia de la regla que rige la selección modal en las oraciones concesivas; la comprensión de conceptos lingüísticos asociados a valores semántico-pragmáticos, que determinan el uso del modo en estas estructuras; la comparación contrastiva para la comprensión de los fenómenos lingüísticos similares y disímiles de la L2 y de la L1 y, por último, la traducción directa e inversa, como recurso pedagógico.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo se ha propuesto demostrar la potencialidad pedagógica que atesoran para la didáctica de las lenguas afines las secuencias de instrucción formal que combinan una aproximación inductiva a los contenidos lingüísticos y su uso con la activación de procedimientos estratégicos de orden cognitivo, como son la traducción pedagógica y la comparación de las semejanzas y diferencias entre la L1 y la L2. Ello permite a los aprendices la reflexión metalingüística, el razonamiento inductivo y la observación por contraste de cualquier aspecto de las dimensiones de la lengua: las formas (gramática), sus significados (semántica) y sus usos (pragmática). Así pues, se aboga por la rentabilidad pedagógica de adoptar estas técnicas en el diseño de secuencias de instrucción en la didáctica de los contenidos de especial dificultad para los aprendices de español en Brasil, tal como se ha mostrado con la selección modal en las cláusulas concesivas con la conjunción, *aunque*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIO, G y A. BARANDELA (2014). "Traducción y enseñanza/aprendizaje de español para brasileños. ¿Una relación posible?" En: CORDIVIOLA, A; MIRANDA POZA, J. A.; MARTÍN RODRÍGUEZ, J. P. (Orgs.). *Actas del XV Congreso Brasileño de Profesores de Español. Enseñanza de Español en Brasil: Nuevos Horizontes*, Recife, Editora UFPE, 2014, p. 678-699.

ANGELOVSKA, T. y A. HAHN (2014). "Raising Language Awareness for Learning and Teaching L3 Grammar". En: BENATI A.; LAVAL, C. y ARCHE, M. J. (Orgs.). *The Grammar in Instructed Second Language Learning*. New York: Bloomsbury, p. 185-206.

- BONO, M. (2011). "Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition". En: DE ANGELIS, G. y DAWAELE, J. M. (Orgs.) *New Trends in Cross-linguistic influence and Multilingual Research*. Bristol, Multilingual Matters, p. 25-52.
- BORDÓN, T. (2019). "Gramática pedagógica". En: MUÑOZ-BASOLS, J.; GIRONZETTI, E y LACORTE, M. (Orgs.) *The Routledge Handbook of Spanish Language. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York, Routledge, p. 213-228.
- CADIerno, T. (2010). "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua". En: *Marcoele. Revista de didáctica de español lengua extranjera*, 10.
- CALVO, M. C. y M. RIDD (2009). "A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas". *Horizontes de Linguística Aplicada*, 18 (2), p. 156-169.
- CARRERES, A. y M. NORIEGA-SÁNCHEZ (2019). En: MUÑOZ-BASOLS, J.; GIRONZETTI, E y LACORTE, M. (Orgs.) *The Routledge Handbook of Spanish Language. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York, Routledge, p. 243-257.
- CASTILHO, A. T. de (2010). *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo, Contexto.
- De GRAAFF, R. y A. HOUSEN (2011). "Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction". En: LONG, M. H. y DOUGHTY, C. J. (Org.). *The Handbook of Language Teaching*. Malden, Blackwell, p. 726-755.
- DEKEYSER, R. M. (2003). "Implicit and Explicit Learning". En: DOUGHTY, C. J. y LONG, M. H. (Orgs.). *The Handbook of second language instruction*. New York, Cambridge University Press, p. 125-151.
- DEKEYSER, R. M. Y G. PRIETO BOTANA (2014). "Acquisition of Grammar by Instructed Learners". En: GEESLIN, K. L. (Org.). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Malden, Massachusetts, Wiley Blackwell, p. 449- 465.
- DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS, (1998). (Orgs.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, N. C. (2005). "At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit knowledge". *Studies in Second Language Acquisition*, 27, p. 305-352.
- ELLIS, N. C. (2012). "The associative-cognitive CREED". En: VANPATTEN, B. y WILLIAMS, J. (Orgs.). *Theories in second language acquisition: An introduction*. New York, Routledge, p. 77-96.
- ELLIS, R. (2001). "Introduction: Investigating form-focused instruction". *Language Learning*, 51(1), p. 1-46.
- ELLIS, R. (2008a). "Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition". En: SPOLSKY B. y HULT, F. M. (Orgs.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford, Blackwell, p. 437-455.
- ELLIS, R. (2008b). *The Study of Second Language Acquisition*. Second Edition. Oxford, Oxford University Press.

- ELLIS, R. (2012). *Language teaching research & language pedagogy*. Sussex, Willey Blackwell.
- GRANNIER, D. N. (2000). "Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina". *Intertextos*. Niterói, Norimar Judice. p. 57-80.
- HAN, Z. (2012). "Fossilization – A classic concern of SLA research". En: GASS, S. y MACKEY, A. (Orgs.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York, Routledge, p. 476-490
- HAN, Z. Y L. SELINKER (2005). "Fossilization in L2 Learners". En: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 455-470.
- HOUSEN, A. y M. PIERRARD (2005). "Investigating Instructed Second Language Acquisition". En: HOUSEN, A. y PIERRARD, M. (Orgs.). *Investigations in instructed Second Language Acquisition*. Berlin-New York, Mouton de Gruyter, p. 1-30.
- HULSTIJN, J. (2002). "Towards a unified account of the representation, acquisition, and automatization of second-language knowledge", *Second Language Research*, 18(3), p. 193-223.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. London, Longman.
- KRASHEN, S. (1994). "The input hypothesis and its rivals". En: ELLIS, N. C. (Org.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London, Academic Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2009). "Teaching and testing grammar". En: LONG, M. H. y DOUGHTY, J. C. (Orgs.). *The Handbook of Language Teaching*. Oxford, Blackwell, p. 518-542.
- LOEWEN, S. (2011). "Focus on Form". En: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York, Routledge, p. 576-592.
- LONG, M. H. (1991). "Focus on form: a design feature in in language teaching methodology". En: de BOT, R.; GINSBERG, R. y KRAMSCH, C. (Orgs.). *Foreign Language Research in Crosscultural Perspective*. Amsterdam, John Benjamin.
- LONG M. H. y P. ROBINSON (1998). "Focus on Form: Theory, research and practice". En: DOUGHTY, J. C. y J. WILLIAMS, J. (Orgs.). *Focus on Form in classroom language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 15- 41.
- MATTE BON, F. 1992. *Gramática comunicativa del español*. Tomo II. Madrid, Edelsa.
- NASSAJI, H. y S. FOTOS (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York, Routledge.
- NEWBY, D. (2004). "Pedagogical Grammar". En: BYRAM, M. (Org.). *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres y Nueva York, Routledge, p. 459– 461.
- PRAHBU, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford, Oxford University Press.

ROBINSON, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge, Cambridge University Press.

ROBINSON, P., MACKEY, A., GASS, S. y R. SCHMIDT (2012). "Attention and awareness in second language acquisition". En: GASS, S. y MACKEY, A. (Orgs.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge, p. 247- 267.

SCNEIDER, C. I. y M. BEZERRA (2011). "A tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhol". *Cultura & Tradição. João Pessoa*, 1(1).

SKEHAN, P. (2002). "Theorizing and updating aptitude". En: ROBINSON, P. (Org.). *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia: John Benjamins, p. 69-93.

SPADA, N. (1997). "Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research". *Language Teaching*, 30, p. 73-87.

UR, P. (2011). "Grammar Teaching. Research, Theory, and Practice". En: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. New York, Routledge, p. 507-522.

Gregorio Pérez de Obanos Romero

Doctor en Lingüística Aplicada para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija en Madrid, España. Desde 2015 ejerce como profesor adjunto de Lengua Española en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), en el estado de Paraná, Brasil. Es profesor de lengua española en el llamado Ciclo Común Estudios de la universidad y de diversas materias en la carrera de Letras Español y Portugués como Lengua Extranjera (LEPLE).

[subir](#)

Cómo citar este artículo: Pérez de Obanos Romero, G. "El enfoque inductivo y la traducción pedagógica en la presentación de las reglas formales: la selección modal en las oraciones con aunque para aprendices brasileños", SIGNOS ELE, mayo 2022 URL <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/5986/8361>, ISSN 1851-4863, 1-22 págs.

[subir](#)