

Working Papers em Linguística

**La lengua española y la diversidad cultural hispana en la
enseñanza del español como lengua extranjera**



2026

v. 27

Working Papers em Linguística, v. 27, 2026

Centro de Comunicação e Expressão - CCE
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis - SC - Brasil

Editor-chefe

Marco Antonio Rocha Martins

Organização

Shirley de Sousa Pereira
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

Design e arquivamento

João Paulo Zarelli Rocha

Equipe de revisão

Ana Beatriz Ribeiro
Andriéle Cristina Stasiak
Helena Gouveia
Íris Medeiros da Fonseca
Jonathan Murilo Souza dos Santos
Suzane Cardoso Gonçalves Madruga
Vanessa Grando

Conselho Editorial

Adair Bonini, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Adriana Fischer, Centro Universitário de Brusque, Brasil
Aline Cacilda Koteski Emilio, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Ana Cláudia Souza, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
André Berri, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Clarice Nadir von Borstel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Cláudia Regina Brescancini, Pontifícia Universidade Católica – RS, Brasil
Cristiane Lazzarotto-Volcão, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Cristine Gorski Severo, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Edair Maria Gorski, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Edwiges Maria Morato, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Fabio Luiz Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Felício Wessling Margotti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Helena Guerra Vicente, Universidade de Brasília, Brasil
Heronides Maurílio de Melo Moura, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Izabel Christine Seara, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Josias Ricardo Hack, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Leandra Cristina de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Leonor Scliar Cabral, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Lucélio Dantas Aquino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Luizete Guimarães Barros, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Magdiel Medeiros Aragão Neto, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Mailce Borges Mota, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maria Inéz Probst Lucena, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maria Izabel de Bortoli Hentz, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maria Teresa Santos Cunha, Universidade do Estado de Santa Catarina
Márluce Coan, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maurício Eugênio Maliska, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil
Monica Mano Trindade, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Morgana Fabiola Cambrussi, Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil
Nara Caetano Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Nelita Bortolotto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Nívea Rohling, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Otávio Goes de Andrade, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Renato Basso, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Roberta Pires de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rodrigo Acosta Pereira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ronald Taveira da Cruz, Universidade Federal do Parnaíba Piauí, Brasil
Rosângela Hammes Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rosely Xavier, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Simone Bueno Borges da Silva, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Tarcisio de Arantes Leite, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Vidomar Silva Filho, Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil
Werner Heidermann, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PRESENTACIÓN

Con muchísimo entusiasmo, presentamos un número más de la revista *Working Papers em Linguística* (WPL), una das revistas científicas del *Programa de Pós-Graduação em Linguística / UFSC*, específicamente, el volumen 27 (2026), que acogió propuestas temáticas que involucran diversas concepciones teóricas y metodológicas, enlazadas bajo la epígrafe “La lengua española y la diversidad cultural hispana en la enseñanza del español como lengua extranjera”, congregando una selección de catorce excelentes trabajos que, efectivamente, evidencia la pluralidad que cristaliza e identifica en los días de hoy la madurez de los estudios en torno a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Iniciando con el artículo titulado **Historias lingüísticas: profesoras bilingües portugués/L1 – español/L2**, de autoría de Giane Rodrigues dos Santos y Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, que, reconociendo que los factores extralingüísticos tienen un peso considerable en lo que atañe a la adquisición de cualquier lengua que no materna, se centra, en este caso, en los resultados de un proyecto de investigación cuya meta fue averiguar, cualitativamente, la experiencia lingüística de dos docentes de español dedican al uso diario de esa lengua en un eje bilingüe, según el que el Portugués es la L1 y el Español la L2, observa el lugar que cada una de esas lenguas ocupa en las vidas de las participantes estudiadas, ofreciendo en palabras de las propias autoras “una mejor comprensión de la adquisición del español como segunda lengua y la formación del profesorado brasileño de español”.

Adriana Martins Simões despliega en **Propuestas para la enseñanza de la categoría gramatical de sujeto de la lengua española**, una reflexión que tiene el objetivo de desvelar diferencias existentes en la esfera de la expresión del sujeto en el español con respecto a la variante brasileña del portugués, teniendo en cuenta la variación lingüística e, igualmente, factores lingüísticos y sociales que actúan sobre dicho fenómeno.

La diversidad lingüística de la “nación” española en la enseñanza del español como LE: una encrucijada entre lenguas, territorios y múltiples identidades, artículo de autoría de Javier Martín Salcedo, retoma una cuestión intrigante que pone frente a frente conceptos tales como ‘lengua’, ‘nación’ y ‘pueblo’, observando algunos de los diversos rumbos que nos trajeron al mundo globalizado de hoy y tratando de mostrar que muchos de los cambios se produjeron al son de crisis de identidad que a su manera fueron desterrando el clásico concepto de ‘nación’.

Moisés Llopis i Alarcón y Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva nos aportan una invitación a que abramos paso, en Brasil, para la enseñanza del **Español de Chile en**

la enseñanza de ELE: una propuesta didáctica a partir del uso del voseo chileno.

Habiendo superado la etapa de un estudio inicial que les sirvió para comprobar la escasa presencia de la variante chilena del español en los manuales de ELE usados en el mencionado país, el artículo expone aspectos distintivos del voseo chileno como también rasgos identitarios y socioculturales, culminando con un recurso útil a la vez para dar visibilidad a la cuestión de la diversidad dialectal de ese idioma como, también, para combatir prejuicios lingüísticos.

Bajo el título **El aché que nos une: africanismos en el español de Cuba y el portugués de Brasil** accedemos al artículo de Shirley de Sousa Pereira e Marco Antonio Rocha Martins, que engloba una oportuna y pertinente exposición en torno al legado lingüístico y cultural africano que patentea, en el cuerpo léxico de la variante cubana del español como, del mismo modo, de la variante del portugués hablada en Brasil, un nutrido conjunto de vocablos originarios de múltiples lenguas de matriz africana subsahariana, “mandinga, yoruba, ewe, fon, efic, ibibio, kikongo y kimbundu”.

Valdecy Oliveira Pontes e Glauber Lima Moreira ofrecen en **Currículo y saberes disciplinares en el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras Español: el caso de la diversidad lingüística y de cuestiones étnico-raciales**, una interesantísima discusión sobre el PCC, es decir, un documento que refleja los compromisos docentes contraídos, en este caso, por una institución de enseñanza brasileña, concretamente una universidad federal del nordeste de Brasil, con importantes hallazgos.

El trabajo con géneros humorísticos virtuales en la clase de E/LE: una propuesta pedagógica para alumnos de Letras-Español basada en la perspectiva bakhtiana, de autoría de Mizael Nascimento y Jakelyne Apolônio insisten en la necesidad de un enfrentamiento pedagógico buscando el desarrollo de la comprensión lectora de modo a contemplar la multiplicidad de modos y recursos relativos a textos procedentes del entorno virtual. En su discusión, los autores contemplan un conjunto de cuestiones teórico-prácticas de orden enunciativa y discursiva.

El artículo de Carlos Cernadas Carrera y Analyce Silva de Sousa, titulado **Los recursos didáctico-tecnológicos en la era digital: contribuciones de la inteligencia artificial al proceso de enseñanza de lenguas**, busca relacionar la expansión de las tecnologías digitales al espacio académico, haya vista el desafío de repensar prácticas pedagógicas, abordajes metodológicos y recursos didácticos como, también, meditar de forma sistemática sobre el impacto del empleo de recursos de base tecnológica en la enseñanza de lenguas.

Bajo el título de **El pódcast en la enseñanza de español como lengua extranjera: una propuesta de unidad didáctica para el desarrollo de la comprensión auditiva**, Leila Leite Santana y Tatiana Lourenço de Carvalho ofrecen una innovadora contribución para la enseñanza del español como lengua extranjera, partiendo de la gran relevancia del desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva. Con este fin, las autoras argumentan en favor del uso de pódcasts seleccionados por su calidad y riqueza informativa.

En **Glosario trilingüe de expresiones idiomáticas del libro Un amor de novela, vol. 1: reflexiones sobre factores culturales e inclusión de personas sordas en la enseñanza de español**, Beatriz Greci nos brinda un artículo que da destaque a los componentes de dos fichas lexicográficas elaboradas como etapa previa a la construcción de un glosario formado a partir de palabras y expresiones entresacadas de una novela de carácter didáctico, redactada en español, que según la autora del artículo “presenta un lenguaje contemporáneo, cargado de expresiones idiomáticas que reflejan aspectos culturales relativos a la variante centro-peninsular del español”.

Ivan Pereira de Souza y Mayra Walesca Silva da Costa en **Variación lingüística en un diccionario pedagógico especial Portugués-Español de nombres de alimentos para la enseñanza de vocabulario**, ofrece una contribución a la enseñanza del vocabulario relativo al ámbito de la alimentación, partiendo de los equivalentes de traducción enderezadas en el Diccionario Contrastivo Bilingüe Portugués-Español de Nombres de Alimentos (DBC-Ali), y evidenciando la importancia de considerar las necesidades de estudiantes brasileños de español que viven en diferentes regiones de Brasil.

En **Poder y desdicha de los diccionarios y guías de dudas y errores del español y su potencial relación con ELE**, empezando por enseñar el concepto de diccionario o guía de dudas y errores del español, Félix Valentín Bugueño valora dichos elementos con base en una fuerte sustentación bibliográfica, con el colofón de evaluar si la orientación lexicográfica que ofrecen como apoyo para la producción lingüística es apropiada, una discusión de gran importancia para profesores que estimulan el trabajo con esos recursos dentro y fuera del salón de clase.

Anaíza Durval da Silva y Juan Ignacio Jurado-Centurión López discuten **La formación docente a través de Don Quijote: una experiencia en la residencia pedagógica con la enseñanza del español**, relatan los resultados de una propuesta metodológica organizada por ellos a partir de tres etapas meticulosamente planeadas en el contexto de una Residencia Pedagógica en una escuela secundaria: discusión sobre el tema de la locura, valores y amistad, una dramatización del episodio de los molinos de viento amparada

en la proyección del un fragmento de una película alrededor de este momento de la trama y una actividad escrita centrada en el uso de adjetivos usados por los personajes. Según los autores, a través de las prácticas de regencia y de los diálogos con los preceptores del Programa de Residencia Pedagógica, “los residentes tuvieron la oportunidad de construir sus identidades docentes de forma gradual y profunda”.

Finaliza el volumen el trabajo titulado **Entre voces y sentidos: la traducción pedagógica como herramienta en la enseñanza de español como lengua adicional**, de autoría de Maria José Laiño y (SEGUNDO AUTOR?), promueve una conversación en torno a la traducción pedagógica como estrategia de enseñanza y de aprendizaje de la lengua española, tratando de superar diferentes enfoques, en su mayor parte, descontextualizados que todavía traen algunos materiales didácticos. Las autoras, con base en el modelo de análisis textual diseñado por Nord, ilustran metodológicamente algunas maneras de desarrollar dicho trabajo de forma eficaz y productiva.

¡Buena lectura!

Shirley de Sousa Pereira
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

HISTORIAS LINGÜÍSTICAS: PROFESORAS BILÍNGUES PORTUGUÊS/L1- ESPAÑOL/L2

LINGUISTIC HISTORIES OF PORTUGUESE/L1-SPANISH/
L2 BILINGUAL TEACHERS

Giane Rodrigues dos Santos - [Lattes](#) - [ORCID](#)
gianesantos@unipampa.edu.br
UNIPAMPA

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer - [Lattes](#) - [ORCID](#)
carmenmatzenauer@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande

Resumen: Este artículo tiene como objetivo describir las historias lingüísticas de docentes bilingües (portugués/L1-español/L2), obtenidas mediante la aplicación de un Cuestionario de Historia de la Lengua. Este cuestionario busca registrar perfiles lingüísticos, incluyendo el nivel de competencia, para comprender parte de la experiencia lingüística de los participantes de la investigación. Se describe la estructura y la aplicación del cuestionario, y posteriormente se presentan las historias y perfiles lingüísticos de los siete participantes del estudio, profesionales brasileños con licencia para la enseñanza del español. Finalmente, se establecen correlaciones entre los datos presentados.

Palabras clave: Español/L2. Cuestionario de historia de la lengua. Experiencia lingüística de docentes de L2.

Resumo: Este artigo tem o objetivo descrever histórias linguísticas de professores bilíngues (português/L1- espanhol/L2), obtidas por meio da aplicação de um Questionário de Histórico de Línguas, que busca registrar os perfis linguísticos, incluindo o nível de proficiência, de modo a conhecer parte da experiência linguística dos participantes da pesquisa. Descrevem-se a estrutura e a aplicação do questionário e, a seguir, apresentam-se as histórias linguísticas e os perfis das sete participantes do estudo, que são profissionais brasileiras licenciadas para a docência do espanhol. Ao final, estabelecem-se algumas correlações entre os dados apresentados.

Palavras-chave: Espanhol/L2. Questionário de histórico linguístico. Experiência linguística de professores de L2.

Abstract: This paper aims to describe linguistic histories of bilingual teachers (Portuguese/L1-Spanish/L2), obtained through the application of a Language History Questionnaire, which seeks to record the linguistic profiles, such as the level of proficiency, in order to know part of the linguistic experience of the research participants. The structure and application of the questionnaire are described and, then, the linguistic histories and profiles of the seven study participants, who are Brazilian professionals licensed to teach Spanish, are presented. In the end, some correlations are established among the data presented.

Keywords: Spanish/L2; Linguistic History questionnaire; Linguistic experience of L2 teachers.

1 Introducción

El reconocimiento de la relevancia que los factores extralingüísticos pueden tener tanto en el proceso de adquisición de una L2 como en la práctica docente en dicha lengua es la base de este estudio. El origen de este trabajo reside en el desarrollo de un proyecto de investigación más amplio, titulado “Influencia de la L2 en la L1: el comportamiento de las vocales medias en el proceso de adquisición del español por parte de los brasileños”. Este artículo cambia su enfoque de los hechos fonético-fonológicos inherentes a la gramática de los estudiantes de español como L2 a los aspectos cualitativos que permean el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua.

La especificidad de este estudio se basa en dos ejes: el primero es que las participantes de la investigación son docentes brasileñas que adquirieron español como L2 y están habilitadas para enseñar esta lengua; el segundo eje es el análisis de los aspectos cualitativos relacionados con el bilingüismo (portugués/L1-español/L2) de estas docentes.

El bilingüismo se entiende no como el dominio equilibrado y homogéneo de dos lenguas, sino como un fenómeno dinámico y situado, caracterizado por el uso funcional de distintas lenguas o variedades en contextos sociales específicos (Grosjean, 2013; García, 2009). Desde esta perspectiva, el bilingüismo involucra repertorios lingüísticos distribuidos de manera desigual, contruidos a lo largo de las trayectorias vitales de los sujetos y activados según las demandas comunicativas, identitarias e institucionales.

La competencia lingüística, por su parte, se concibe de forma ampliada, más allá del conocimiento gramatical abstracto. Se alinea con una visión que integra dimensiones

formales, discursivas, sociolingüísticas y pragmáticas del uso de la lengua (Hymes, 1972; Canale; Swain, 1980). En el contexto del bilingüismo, la competencia lingüística se manifiesta de manera plural y heterogénea, pudiendo variar entre lenguas, modalidades y prácticas sociales, sin que ello implique déficit o incompletud.

El estudio tuvo como objetivo analizar datos extralingüísticos sobre las profesoras brasileñas de español como L2, es decir, sus historias lingüísticas, observando el lugar que ocupa esta lengua en sus vidas. Subyace a este objetivo la hipótesis de que, dado que estas profesoras tienen el portugués como L1 y fueron aprendices de español como L2, su confianza y desempeño en la enseñanza de la L2 se relacionan con el espacio que el español ocupa en sus historias de vida.

Debido a su diseño, este estudio se une a otros que también reconocen la relevancia de examinar hechos extralingüísticos, además de los aspectos estructurales de los sistemas, en el proceso de adquisición, uso y enseñanza de una L2. Investigadores como Lima Junior (2016) y De Bot *et al.* (2007), por ejemplo, que estudian la adquisición de los sistemas vocálicos de L2, defienden la importancia de incluir aspectos cualitativos y sociales en el análisis del proceso de adquisición de L2, incluso cuando el enfoque está en datos sobre la estructura de esa L2.

Al destacar la diferencia entre estudios longitudinales y transversales —pues los estudios longitudinales pueden incluir más fácilmente datos cualitativos sobre los participantes—, Lima Junior (2016) explica las ventajas del enfoque longitudinal para investigar la adquisición del sistema vocálico del inglés como L2 por brasileños. Según el autor, los datos individuales y longitudinales de los aprendices son más ricos en información y ofrecen mayor poder explicativo sobre el proceso de desarrollo fonológico en la L2 que los datos agrupados y transversales. El autor sostiene que con sólo datos transversales no es posible saber de dónde vinieron los sistemas fonológicos L2 de los participantes y hacia dónde fueron, y por lo tanto no es posible hacer generalizaciones sobre el desarrollo fonológico en el proceso de adquisición de la nueva lengua.

Según Lima Junior (2016), por muy desafiante y laboriosa que sea la recopilación longitudinal de datos, solo esta puede revelar las trayectorias - con sus avances y retrocesos-, del desarrollo (fonológico) en una L2, lo que requiere la inclusión de aspectos cualitativos y sociales, además de los cognitivos (De BOT *et al.*, 2007). En este sentido, el autor incluyó, en la recopilación de datos, un cuestionario cualitativo sobre los antecedentes de los estudiantes, así como sus prácticas y creencias con respecto al proceso de aprendizaje del inglés como L2 para estudiantes brasileños. También es importante destacar que, en

el estudio longitudinal de la adquisición de L2, para revelar las características explicativas del desempeño excepcional de los estudiantes, los datos cualitativos del grupo en su conjunto no fueron suficientes, lo que hizo necesario incluir análisis individuales para lograr resultados más significativos.

En consonancia con este marco y con el objetivo de incluir aspectos cualitativos en un estudio centrado originalmente en hechos eminentemente lingüísticos, el presente trabajo busca complementar el análisis de la adquisición de los sistemas vocálicos mediante la comprensión de los aspectos cualitativos y sociales de las participantes, a partir de la aplicación de un cuestionario de historia lingüística. Los resultados de este cuestionario constituyen, por lo tanto, el tema central de este artículo.

En cuanto a los cuestionarios sobre antecedentes lingüísticos, coincidimos con Scholl y Finger (2013) en la determinación de tres criterios de evaluación para bilingües como los más importantes para comprender la experiencia lingüística de los individuos: edad de adquisición, dominios de uso y competencia. Con estos criterios en mente, los autores analizaron tres cuestionarios sobre antecedentes lingüísticos: (i) Cuestionario de historia de la L2 – (*L2 Language History Questionnaire*) (Li; Sepanski; Zhao, 2006); (ii) Cuestionario de experiencia y competencia lingüística (*Language Experience and Proficiency Questionnaire* – LEAP-Q) (Marian; Blumenfeld; Kaushanskaya, 2007) y (iii) Cuestionario lingüístico y de antecedentes sociales (*Language and Social Background Questionnaire* – LSBQ) (Luk; Bialystok, 2013).

Scholl y Finger (2013), al enumerar los tres criterios primarios para evaluar la experiencia bilingüe, mencionados anteriormente, remiten a diferentes autores: para el primer criterio – la edad de adquisición de las lenguas – citan a Mayo, Florentine y Buus (1997), para el segundo criterio – los dominios de uso de las mismas en la vida cotidiana – citan a Grosjean (2013), y para el tercer criterio – la competencia desarrollada por los hablantes en sus lenguas – citan a Poplack (1980); De Groot (1995).

Según Scholl y Finger (2013), existe una conexión entre estos tres criterios. Existe una relación significativa entre la edad de adquisición de una lengua por parte de una persona bilingüe y el nivel de competencia alcanzado en dichas lenguas, aunque la edad no es un factor determinante para que una persona se vuelva bilingüe. La experiencia bilingüe es el uso que se hace de las lenguas, y este es un factor central relacionado con la competencia. El término “dominios de uso”, según Fishman (1972), se refiere a los diferentes ámbitos en los que un hablante utiliza las lenguas, como en la familia, entre amigos, en la religión, en la educación y en el trabajo, siendo que, cuanto mayor sea el número de

dominios en los que se utiliza una lengua, mayor será su frecuencia y, en consecuencia, mayor será la fluidez que el hablante alcance.

Al considerar esta interconexión de factores en el proceso de adquisición de una segunda lengua, mediante preguntas semiestructuradas o abiertas, los cuestionarios sobre antecedentes lingüísticos buscan capturar el complejo proceso del uso de la lengua, buscando evidenciar la experiencia lingüística bilingüe del hablante. Por ejemplo, el Cuestionario LSBQ consta de dos secciones: la primera abarca los antecedentes demográficos y lingüísticos del hablante, y la segunda, el uso cotidiano de las lenguas y la autoevaluación de su competencia. Aplicando estas propiedades del Cuestionario LSBQ al presente estudio, dado que las participantes son docentes bilingües, el cuestionario también debía registrar el uso de la L2 en función de su trabajo. Este requisito se cumplió, como se verá en la sección siguiente.

A partir de los fundamentos aquí presentados, que sustentaron el presente estudio, la sección que sigue presenta los procedimientos metodológicos que orientaron la recolección de datos relativos a la historia lingüística de las profesoras brasileñas de español que participaron en esta investigación.

2 Procedimientos metodológicos del estudio

Esta sección describe a los participantes de la investigación y el cuestionario utilizado para recopilar datos sobre sus historias lingüísticas. Cabe destacar que este estudio forma parte de un proyecto de investigación aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Federal de Pelotas con el número 57764122.7.0000.5317.¹

2.1 Participantes

Las participantes de esta investigación son siete profesoras graduadas en Lengua Portuguesa y Española por dos Universidades del sur de Brasil, ubicadas en las ciudades de Jaguarão y Pelotas, Rio Grande do Sul. La Tabla 1 especifica las características de las siete participantes en este estudio: identificación mediante códigos², edad, institución donde cada uno estudió la Licenciatura en Letras- Português y Español, y el período y ámbito de actividad como profesor de español, siempre considerando la fecha de recolección de datos.

¹ Agradezco a Uiratã Kickhöfel Alves y Andreia Schurt Rauber por su generosa lectura y sus valiosas sugerencias al texto.

² Cuanto a los códigos, se adoptó estos símbolos: la letra “J” para identificar las participantes de la ciudad de Jaguarão, “P” para las participantes de la ciudad de Pelotas; “F” para identificar el género; los números (1,2,3) ordenan las participantes en sus respectivos grupos.

Tabla 1- Caracterización de las participantes de la investigación

Participante	Edad	Graduación/Año	Actuación
J.F.1	37	Letras- Licenciatura en Portugués y Español – Unipampa, 2013	5 años - AUB/UFMS, clases particulares
J.F.2	35	Letras- Licenciatura en Portugués y Español – Unipampa, 2013	6 años - Red municipal
J.F.3	35	Letras- Licenciatura en Portugués y Español – Unipampa, 2012	5 años - Red particular
J.F.4	33	Letras- Licenciatura en Portugués y Español – Unipampa, 2013	1 año - Profesora de Educación Primaria
P.F.1	42	Letras- Licenciatura en Lengua Portuguesa/Lengua Española y respectivas Literaturas, UFPel, 2014	8 años - Red municipal y privada
P.F.2	51	Letras- Licenciatura en Lengua Portuguesa/Lengua Española y respectivas Literaturas, UFPel, 2014	7 años - Red pública y clases particulares
P.F.3	38	Letras- Licenciatura en Lengua Portuguesa/Lengua Española y respectivas Literaturas, UFPel, 2013	10 años - Red pública

La selección de las participantes requirió los siguientes criterios: (1) ser hablante de portugués brasileño (PB) como L1; (2) ser hablante de español como L2; (3) haber nacido y vivido la mayor parte de su vida en la ciudad donde se recopilaban los datos o haber vivido allí hasta los cinco años (una ciudad del sur de Rio Grande do Sul); (4) trabajar/ser licenciada como profesora de español para hablantes nativos de PB.

Todas las participantes aceptaron voluntariamente participar en este estudio y firmaron el Formulario de Consentimiento Informado.

2.2 Instrumento para recolección de datos – cuestionario

Para la recopilación de datos, se utilizó el *Cuestionario de Experiencia y Competencia Lingüística* (QuExPLi), desarrollado por Scholl y Finger (2013), lo cual consta de cuatro partes, además de la información personal solicitada en su introducción: 1) Histórico de la Lengua, 2) Funciones y Usos de la Lengua, 3) Competencia y 4) Experiencia Lingüística.

Para este estudio, el *Cuestionario de Experiencia y Competencia Lingüística* fue adaptado para incluir la experiencia lingüística profesional en la Parte (4) del QuExPLi, dado que las participantes eran docentes y existía interés en comprender su experiencia lingüística en la profesión.

En la sección de apertura del cuestionario – Información personal – hay preguntas sobre la información biográfica del participante: nombre, género, edad, fecha de nacimiento, lugar de nacimiento y educación.

La primera parte del QuExPLi (Histórico de las Lenguas) contiene preguntas sobre qué lenguas hablan las participantes, cuándo, cómo y dónde se adquirieron estas lenguas, y el tiempo de exposición a estas lenguas en diferentes contextos. Según Scholl y Finger (2013, p. 7), este grupo de preguntas contiene la información necesaria sobre la edad y el modo de adquisición de las lenguas. En la Parte 1, el QuExPLi consta de cinco preguntas, como sigue: (1) Enumere todas las lenguas que habla, en orden de adquisición (1 es su idioma nativo); (2) Indique dónde aprendió sus lenguas (marque tantas casillas como sea necesario); (3) Indique la edad a la que (a) comenzó a aprender, (b) comenzó a usarla activamente, (c) adquirió fluidez; (4) Indique, en una escala de 0 a 6 (0 = nada, 6 = mucho), lo cuánto contribuyó cada uno de estos factores a su aprendizaje de las lenguas; (5) Informe el número de meses que pasó en cada uno de estos entornos: (a) país, (b) familia, (c) escuela donde se habla la lengua (ver Apéndice 1).

La segunda parte, Funciones y Uso de las Lenguas, contiene preguntas sobre qué lenguas se utilizan en qué contextos, con qué propósito y con qué frecuencia. Abarca preguntas sobre (1) los dominios de uso de la lengua, es decir, qué lengua se utiliza en qué contexto (Parte 2: Pregunta 1); (2) el uso diario total de cada lengua (Parte 2: Pregunta 2); (3) la frecuencia con la que se utiliza cada lengua en diferentes actividades, medida en horas (Parte 2: Pregunta 3); y (4) en qué lengua el participante realiza algunas de las funciones internas de la lengua (Parte 2: Pregunta 4) (véase el Apéndice 1).

En la tercera sección -Competencia-, la participante evalúa su competencia en cada lengua en cuatro habilidades: lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva. El hablante debe indicar su nivel de competencia en una escala del 1 al 6, donde 1 es muy bajo y 6 es alto (véase el Apéndice 1).

En la última parte - Experiencia Lingüística-, se realizó una adaptación del cuestionario propuesto por Scholl y Finger (2013), con el fin de agregar el uso de lenguas en el ámbito profesional, es decir, registrar el uso en términos de práctica docente, ya que, como se explicó anteriormente, las participantes de esta investigación son profesoras brasileñas de español como L2, es decir, están habilitadas para ejercer la docencia.

Esta parte consta de siete preguntas: la primera pide al participante que indique en qué idioma se siente más seguro al escribir, leer, comprender y hablar (Parte 4: Pregunta 1); la segunda pregunta si alguna vez ha realizado una prueba de competencia en alguna de las lenguas (Parte 4: Pregunta 2); la tercera solicita información sobre las prácticas de

enseñanza en la L2 (Parte 4, Pregunta 3); la cuarta (Parte 4, Pregunta 4) pregunta sobre el uso del español en el aula; la quinta (Parte 4, Pregunta 5) pregunta sobre el idioma predominante en las clases de español, en la interacción entre profesor y alumnos; y la sexta (Parte 4, Pregunta 6) se refiere al tiempo, en minutos u horas, que la participante/profesora habla español fuera del aula. La última pregunta (Parte 4, Pregunta 7) tenía por objeto permitir a las participantes añadir información que consideraran importante en relación con el aprendizaje de L2 (véase el Apéndice 1).

Debido a que la Parte 4 incluía más preguntas que la misma parte del cuestionario propuesto por Scholl y Finger (2013), se renombró “Práctica Docente en Lengua Española”, con siete preguntas para comprender mejor el uso del idioma en entornos profesionales, así como su uso fuera del aula. La hipótesis era que, por ejemplo, un docente con 40 horas de docencia en español podría tener un nivel de competencia diferente en todas las habilidades (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral) o en las habilidades más desarrolladas en su aula, como la lectura y la escritura, en comparación con un docente con la mitad de horas.

El cuestionario fue escrito en portugués por ser la lengua materna de las participantes y se administró a través de un Formulario de Google, donde las participantes recibieron el enlace y respondieron las preguntas durante el tiempo que consideraron oportuno.

3 Descripción de los Resultados

Los resultados obtenidos se organizan en cuatro secciones, en consonancia con las cuatro partes que componen QuExPLi: Histórico de las Lenguas, Funciones y Usos de las Lenguas, y Competencia y Práctica Docente en Lengua Española.

3.1 El Histórico de las Lenguas

La Parte 1 de QuExPLi informa sobre el *Histórico de las Lenguas*, cuyo objetivo es proporcionar información, como se mencionó previamente, sobre el orden en que cada participante adquirió las lenguas habladas, su ubicación, la edad a la que comenzó el proceso, su uso activo de las lenguas y la edad a la que adquirió fluidez en las lenguas en cuestión.

Las siete participantes informaron haber aprendido portugués como L1 y español como L2, cumpliendo así los criterios de inclusión en el estudio. Si bien la L1 se adquirió en casa, mediante la interacción espontánea con los familiares, en los primeros años de vida, el proceso de adquisición de la L2 tuvo lugar en la escuela y en cursos de idiomas, entre los 10 y los 21 años ($M = 16$ años). El uso activo se produjo entre los 21 y los 28

años, y la fluidez se alcanzó alrededor de los 32 años³. Solo una participante no se considera fluida en la L2.

Estos datos son relevantes porque, según el estudio de Scholl y Finger (2017), cuanto menor era la edad a la que los participantes del estudio declararon haber adquirido su L2, mayor era su autoevaluación de la competencia en las cuatro habilidades.

En la Parte 1, la Pregunta 4 solicitaba a las participantes que indicaran, en una escala del 0 al 6, en qué medida los factores «interacción con la familia, amigos, lectura, televisión, películas, radio/música, internet, cursos» habían contribuido a su aprendizaje del idioma. Según las respuestas, los factores «interacción con la familia, amigos y lectura» obtuvieron la puntuación más alta (6) para la adquisición de L1 por parte de todos los participantes, mientras que «radio/música, películas, internet» obtuvo puntuaciones variables.

En cuanto a los factores que contribuyeron al aprendizaje de una L2, estos obtuvieron la puntuación más alta: “radio/música, lectura e internet”, mientras que la interacción con la familia y los cursos del centro de idiomas obtuvo la puntuación más baja. Estos datos destacan una diferencia significativa entre el tipo de información que los participantes reciben y reciben en su L1 y en la L2, así como el tipo de interacción que desarrollan en cada lengua.

Para concluir la Parte 1, en la Pregunta 5, se pidió a las participantes que indicaran el tiempo/meses que habían pasado en un entorno donde se habla la lengua (país, familia, trabajo y escuela donde se habla), con especial interés en la L2. Respecto al tiempo de inmersión en un país donde se hablaba la L2, las respuestas registraron periodos de entre 1 y 2 meses, y hasta 24 meses. Las participantes de la ciudad de Jaguarão indicaron en el cuestionario “más de dos años” y uno de ellos indicó toda su vida. Por lo tanto, la inmersión promedio fue de 70,71 meses, con una desviación estándar de 164,96.

Con base en los datos registrados en la Pregunta 5, es necesario reconocer que, con respecto a este factor, el grupo de siete participantes en la presente investigación podría dividirse en dos grupos: el grupo de la ciudad de Jaguarão (J.F.1, J.F.2, J.F.3, J.F.4 – véase la Tabla 1) y el grupo de la ciudad de Pelotas (P.F.1, P.F.2, P.F.3 – véase la Tabla 1). Esta división no se realizó en el presente estudio, por considerarse que no es esencial dado el corte establecido aquí para el diseño de las historias lingüísticas de los participantes.

³ El promedio de edad de las participantes es de 38,71 años (6,13). Cabe destacar que, si bien el presente estudio no aborda la adquisición de L1, los datos aquí presentados, reportados por las informantes, se presentaron simplemente como un aspecto más que diferencia la adquisición de L1 de la de L2.

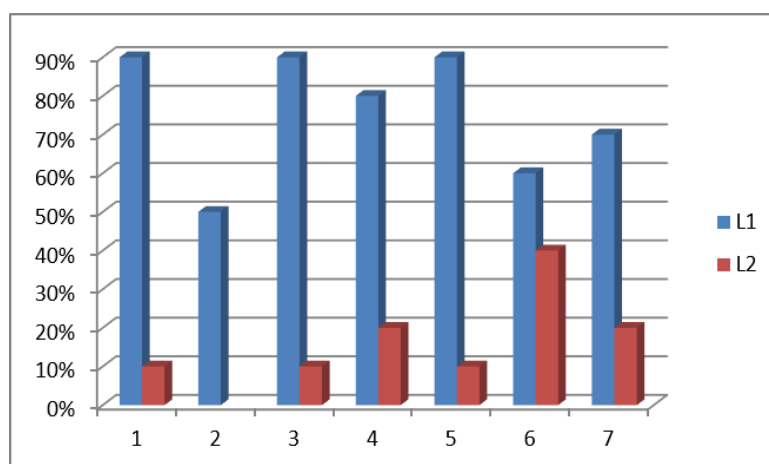
3.2 Funciones y Uso de las Lenguas

La Parte 2 de QuExPLi aborda la Función y el Uso de las Lenguas, con especial énfasis en las respuestas relacionadas con la L1 y la L2. Respecto al uso de la lengua, la Pregunta 1(a) pidió a las participantes que indicaran las lenguas que utilizan para interactuar con compañeros, como padres, familiares y amigos, y para interactuar en la escuela o el trabajo. Todas las participantes informaron usar su L1 (PB) para hablar con sus padres y familiares. También usan mucho el portugués en conversaciones con amigos. Sin embargo, en el trabajo, este uso ahora representa la mitad de las interacciones, divididas entre la L1 y la L2. Respecto a la frecuencia de uso (Pregunta 1(b)), las respuestas de las participantes fueron consistentes con las presentadas para la Pregunta 1(a): el uso de la L1 en el entorno familiar y entre amigos y el uso de la L2 sólo parte del tiempo en el trabajo/escuela.

En la pregunta 2, se pidió a los participantes que indicaran el porcentaje de tiempo que usan cada idioma diariamente, siendo el total del 100 %. En esta pregunta, de las seis participantes que estaban trabajando como profesoras de español en el momento de la encuesta, tres indicaron que usan su L1 aproximadamente el 90 % a diario, mientras que su L2 alcanzaba entre el 10 % y el 40 % a diario; para otras tres, el porcentaje de uso de la L1 fue del 100 %. Para aclarar, una de las participantes estaba sin trabajo, por eso contestó que solo estaba usando la L1.

La Gráfica 1 muestra la expresión visual de la prevalencia del uso de L1 por parte de los participantes en esta investigación.

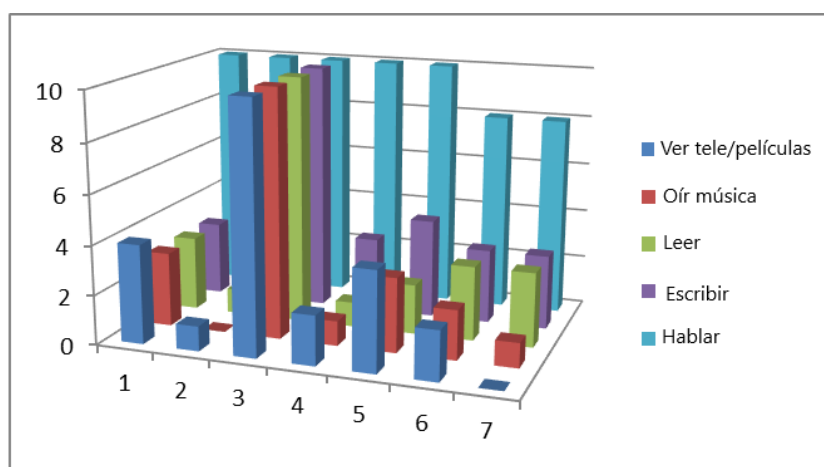
Gráfica 1- Percentual de uso diario de las lenguas, por participante



Fuente: Autoras

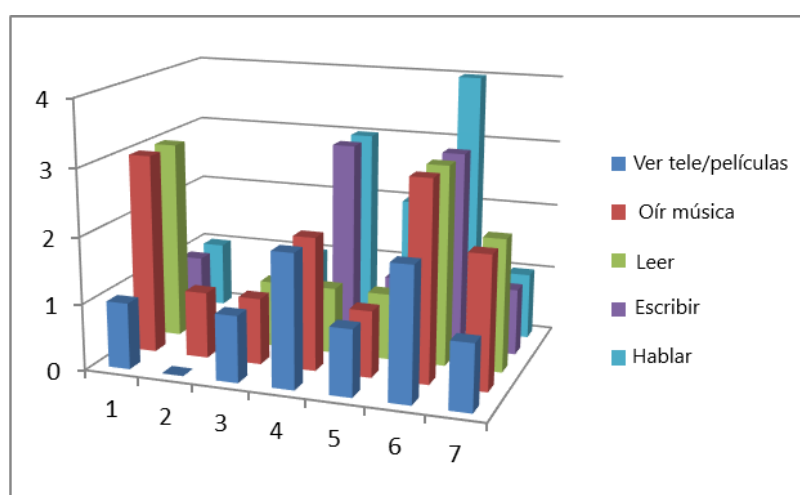
En cuanto a las actividades en las que se utilizan la L1 y la L2 y el número de horas diarias que se emplean (Pregunta 3), las respuestas indican una distribución casi complementaria: mientras que el uso de horas diarias en la L1 se concentra predominantemente en actividades como escribir, leer y, especialmente, hablar (véase el Gráfica 2), las horas diarias dedicadas a la L2 se concentran predominantemente en actividades como ver televisión/películas, escuchar música y leer (véase el Gráfica 3). La actividad en la que el uso de ambas L1 y L2 puede mostrar proximidad es la lectura.

Gráfica 2- Número de horas al día usadas en actividades en L1



Fuente: Autoras

Gráfica 3- Número de horas al día usadas en actividades en L2



Fuente: Autoras

Mientras que en L1 se dedica la mayor cantidad de horas diarias a la expresión oral, superando las 10, en L2 esta cifra promedia 3 horas diarias. Al comparar los gráficos 2 y 3, se observa una gran disparidad en el número de horas que los participantes del estudio dedicaron a la expresión oral en L1 y L2.

La pregunta 4 de la Parte 2 pidió a las participantes que identificaran el lenguaje utilizado para actividades más personales o triviales, como narrar, calcular, tomar notas y expresar sentimientos como la ira y el afecto. Todas las participantes indicaron que utilizan su L1 para narrar, calcular y expresar la ira (sentimientos negativos), y que alternan entre L1 y L2 para tomar notas y expresar sentimientos positivos, como el afecto.

Es particularmente importante destacar que, para intentar interpretar mejor este resultado, se contactó de nuevo a las participantes después de completar el cuestionario para aclarar qué entienden por afecto y a quién se refieren al expresar sentimientos positivos. Solo dos participantes respondieron al contacto, explicando que los sentimientos de afecto se utilizan para expresar afecto y admiración y se expresan según la situación, como a las personas en casa (L1) y a los estudiantes (L2).

3.3 Competencia Autodeclarada

La tercera parte del QuExPLi, dedicada a la *Competencia Autodeclarada*, consistió en una sola pregunta en la que los participantes debían calificar su propia competencia en L1 y L2, indicando, en una escala del 1 al 6, su nivel de competencia en lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. Los niveles fueron los siguientes: 1 = muy bajo; 2 = bajo; 3 = regular; 4 = bueno; 5 = muy bueno; y 6 = competente.

Como era de esperar, todos los participantes indicaron competencia en L1 en todas las habilidades, con una puntuación de 6 puntos.

En cuanto a la competencia autodeclarada en segunda lengua (L2), cuatro participantes informaron ser competentes en todas las destrezas del español, con una puntuación de 6. Dos participantes asignaron puntuaciones de 4 y 5 (buenas y muy buenas) a sus destrezas del español, y solo un participante asignó una puntuación de 2, lo que indica un bajo nivel de comprensión de las destrezas de escritura, comprensión auditiva y expresión oral en español. Estos resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2- Competencia autodeclarada en L2- Español

Informante	Lectura	Escritura	Comprensión auditiva	Expresión oral
J.F.1	6 = competente	6 = competente	6 = competente	6 = competente
J.F.2	5 = muy bueno	5 = muy bueno	5 = muy bueno	5 = muy bueno
J.F.3	6 = competente	6 = competente	6 = competente	6 = competente
J.F.4	5 = muy bueno	4 = bueno	4 = bueno	4 = bueno
P.F.1	6 = competente	6 = competente	6 = competente	6 = competente
P.F.2	4 = bueno	2 = bajo	2 = bajo	2 = bajo
P.F.3	6 = competente	6 = competente	6 = competente	6 = competente

Fuente: Autoras

3.3 Práctica Docente en Lengua Española

La Parte 4 del QuExPLi se centró en la Práctica Docente en Lengua Española. Como se explicó previamente, para el presente estudio, esta sección del QuExPLi recibió un mayor número de preguntas para cubrir aspectos relevantes del uso de la lengua en un contexto profesional, y posteriormente se identificó como la sección de Experiencia Lingüística Profesional. La Pregunta 1 de la Parte 4 solicitaba a las participantes que indicaran en qué lengua se sentían más seguras al leer, escribir, comprender y hablar. Tres participantes indicaron tener confianza al realizar estas actividades solo en su L1, portugués, mientras que dos participantes indicaron tener confianza tanto en la L1 como en la L2 para leer, escribir, comprender y hablar, como se muestra en la Tabla 3.

En cuanto a la actividad de lectura, tres participantes se sintieron seguras utilizando tanto la L1 como la L2, mientras que cuatro solo se sienten seguros en la L1. En la actividad de escritura, cinco participantes se sintieron más seguros utilizando la L1, y solo dos participantes mostraron confianza al escribir tanto en la L1 como en la L2. En la actividad de comprensión, tres participantes mostraron confianza solo en la L1, y los otros cuatro expresaron confianza tanto en la L1 como en la L2. En la actividad de expresión oral, cuatro participantes se sintieron seguros solo en la L1, mientras que los otros tres expresaron confianza tanto en la L1 como en la L2, como se muestra en los datos de la Tabla 3.

Tabla 3- Lengua en que la participante siente confianza en diferentes habilidades

Informante	Leer	Escribir	Comprender	Hablar
J.F.1	L1, L2	L1, L2	L1, L2	L1, L2
J.F.2	L1	L1	L1	L1
J.F.3	L1	L1	L1	L1
J.F.4	L1, L2	L1	L1, L2	L1
P.F.1	L1	L1	L1, L2	L1, L2
P.F.2	L1	L1	L1	L1
P.F.3	L1, L2	L1, L2	L1, L2	L1, L2

Fuente: Autoras

Es relevante, en este punto, comparar los datos expresados en las Tablas 2 y 3, ya que, de las cuatro participantes que se autodefinen competentes en L2 (Tabla 2: JF1, JF3, PF1, PF3), solo dos - (JF1, PF3) - demuestran confianza en el desarrollo de las cuatro habilidades en esta lengua (Tabla 3); la participante JF3 manifiesta confianza en todas las habilidades únicamente en la L1 y la participante PF1 expresa confianza en ambas las lenguas, pero solo en las habilidades de comprensión auditiva y habla.

Respecto a la Pregunta 2, relativa a la realización de pruebas de competencia, cinco participantes respondieron positivamente, afirmando que realizaron las pruebas entre 2013 y 2021, administradas por Universidades de la Región (UFPEL y Unipampa), obteniendo puntajes entre 7,8 y 10,0; un participante no informó el puntaje obtenido en la prueba.

La pregunta 3 abordó las prácticas docentes de lengua española, indagando sobre el desempeño del profesorado, el uso del español y la lengua predominante en el aula. En cuanto a la experiencia y los años de experiencia, solo una participante trabajaba como profesora de Educación Infantil, mientras que las demás trabajaban como profesoras de español durante 5, 6, 7, 8 y 10 años, con una media de 6,0 años ($DE=3,13$).

En cuanto al uso de la lengua española en el aula por parte de las participantes, en la pregunta 4, cuatro profesoras informaron usar español; una afirmó no usar la lengua durante toda la clase; otra mencionó que usa el español la mayor parte del tiempo. La maestra de Educación Infantil no usa español en el aula con los niños.

La siguiente pregunta (Pregunta 5 de la Parte 4) indagaba sobre el idioma predominante en las interacciones profesor-alumno en las clases de español. Las respuestas coincidieron directamente con las de la pregunta anterior: tres docentes afirmaron que el español es el idioma predominante en dichas interacciones, mientras que tres indicaron que el portugués es el idioma utilizado en este tipo de interacción (recordando que una docente no enseña español).

La pregunta 6 de la Parte 4 se refiere al tiempo, en minutos u horas semanales, que se habla español fuera del aula. Las participantes dieron respuestas variadas: informaron entre 1 y 5 horas semanales, con un promedio de 2,43 horas ($DE=2,0$) dedicadas al español (cabe destacar que una profesora de Educación Infantil no utiliza el español en clase).

Finalmente, en la Pregunta 7 de la Parte 4, las participantes podían registrar información relevante para su proceso de aprendizaje o uso de la lengua. Solo una participante respondió a esta pregunta, indicando que percibía la influencia de la variedad portuguesa

del norte de Rio Grande do Sul en su L1, tras haber trabajado dos años en esta región del Estado, pero no en su L2.

Tras describir las respuestas obtenidas mediante la aplicación del Cuestionario de Experiencia y Competencia Lingüística (QuExPLi) a las siete participantes de la investigación, ya hemos esbozado la historia lingüística de las profesoras brasileñas de español como L2. Sin embargo, profundizando en el tema, buscamos una discusión de los resultados.

4 Discusión de los Resultados – la historia lingüística de las profesoras

Considerando los resultados obtenidos de las respuestas de las siete participantes de la investigación a las preguntas que componen las cuatro secciones del Cuestionario de Experiencia y Competencia Lingüística (QuExPLi), se consideró oportuno someterlos a análisis estadístico⁴, mediante pruebas de correlación. Cabe mencionar que, debido al número reducido de participantes ($n = 7$), existe el riesgo de que los resultados no sean estadísticamente fiables; sin embargo, nos propusimos verificar tendencias generales con base en los resultados presentados. Las pruebas de correlación se centraron en factores relevantes al rastreo de la historia lingüística de siete mujeres brasileñas con licencia para enseñar español.

Según los datos de la Tabla 1, de los siete participantes en este estudio, seis son profesoras de español para estudiantes brasileños. Cabe destacar, una vez más, que las siete participantes son bilingües, con portugués como L1 y español como L2.

Las pruebas de correlación incluyeron factores que integraban preguntas de las cuatro partes del QuExPLi relacionadas con la L2, como: edad de adquisición, edad de uso activo, edad de fluidez, inmersión y tiempo de uso (porcentaje y número de horas al día) con competencia autoevaluada. Las medias y las desviaciones típicas de los factores se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4- Síntesis de los principales factores usados en los testes

Histórico de lenguaje en L2	Promedio (DP)
<i>Edad (años)</i>	
Empezó a aprender	16,0 (7,07)
Comenzó a usar activamente	22,7 (3,19)
Se volvió fluente	23,0 (10,74)

⁴ El análisis estadístico se realizó con el programa IBM SPSS (versión 17.0), utilizando las pruebas de asociación “Coeficiente de Correlación de Pearson” (r) y “Coeficiente de Correlación de Spearman” (r_s).

Factores que contribuyeron (0 a 6)	
Interacción con la familia	2,43 (3,04)
Interacción con los amigos	4,14 (2,26)
Lectura	5,86 (0,37)
Tele	4,29 (2,92)
Películas	4,29 (2,92)
Radio/música	6,00 (0,0)
Internet	5,00 (2,23)
Cursillo de lenguas	3,43 (3,2)
Inmersión (meses)	
País	70,71 (164,96)
Familia	7,29 (11,44)
Escuela o trabajo	41,14 (56,64)
Porcentaje de uso al día	
L1	75,71 (16,183)
L2	15,71 (12,724)
Horas al día	
Ver tele/películas	1,14 (0,69)
Oír música	1,86 (0,90)
Leer	1,57 (1,13)
Escribir	1,43 (1,13)
Hablar	1,71 (1,38)

Fuente: Autoras

Entre los factores relacionados con la edad en el proceso de adquisición de L2 (edad de inicio, edad de uso activo y edad de fluidez), elegimos correlacionar la *edad de fluidez declarada* de las participantes con su *competencia en las habilidades de lectura, escritura, comprensión auditiva y habla*. El factor de edad de fluidez en L2 se correlacionó de forma negativa con los factores de competencia en lectura en L2 ($r = -0,419$, $p = 0,33$) y con los factores de escritura, comprensión auditiva y habla ($r = -0,355$, $p = 0,19$). Aunque estas correlaciones no fueron estadísticamente significativas, los datos muestran que una tendencia: cuanto menor es la edad declarada de fluidez, mayores son las puntuaciones de competencia autoevaluadas. Este resultado puede considerarse de acuerdo con una referencia ya presentada aquí por Scholl, Finger y Pontes (2018), quienes afirmaron que existe una relación importante entre la edad de adquisición del lenguaje de un bilingüe y el nivel de competencia alcanzado en esas lenguas.

El siguiente conjunto de pruebas abordó la cuestión de la *inmersión en la L2*. También se seleccionó el factor *inmersión en la escuela/trabajo donde se habla la L2*, ya que

fue el que generó el mayor número de respuestas de los participantes. Al aplicar pruebas de asociación, los meses de inmersión se correlacionaron con la *competencia autoevaluada*, pero no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos. Este resultado muestra que, a diferencia de otros estudios, como el de Scholl, Finger y Fontes (2018), para el grupo de participantes de este estudio, no existe asociación entre estos factores evaluados. Es decir, las puntuaciones más altas en competencia autoevaluada no mostraron correlación con el mayor tiempo de inmersión en el país de habla de la L2 para las siete docentes de este estudio.

En cuanto al *porcentaje de uso diario de la L2*, este se correlacionó positivamente con la *competencia en comprensión lectora* ($r = 0,814$, $p = 0,26$), *escritura*, *comprensión auditiva y expresión oral* ($r = 0,805$, $p = 0,29$). Estos resultados sugieren una tendencia positiva que, a mayor porcentaje de uso diario de la L2, mayor es la autoevaluación de la competencia en las habilidades de comprensión lectora, escritura, comprensión auditiva y expresión oral.

La última prueba correlacionó el porcentaje estimado de uso diario de L2 (uso general de L2 en diferentes actividades, como leer, escribir, escuchar y hablar), con el número de horas diarias utilizadas específicamente para actividades de habla, y hubo una correlación positiva fuerte ($r = 0,868$), aunque no estadísticamente significativa ($p = 0,11$), lo que sugiere la tendencia de que, a mayor porcentaje de uso diario en diferentes actividades, mayor número de horas dedicadas a hablar en L2.

Los resultados obtenidos de las pruebas de correlación a las que se sometieron los datos de la investigación permiten una comprensión más detallada de la historia lingüística de los participantes en este estudio. Con base en las historias lingüísticas de siete docentes bilingües (portugués/L1-español/L2) presentadas aquí, es posible concluir que:

- (a) la *competencia en lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral* muestra una correlación negativa con la *edad de fluidez* en la L2 declarada por los participantes, lo que demuestra que cuanto más temprano se inicia el proceso de adquisición de fluidez en la L2, mayores son las puntuaciones de competencia auto declaradas en esta lengua;
- (b) el *porcentaje de uso diario de la L2* muestra una correlación positiva con la *competencia en comprensión lectora, escritura, comprensión auditiva y expresión oral* en esta L2, indicando que, a mayor porcentaje de uso diario de la L2, mejores son los índices en las habilidades de lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral;

- (c) el *porcentaje de uso diario de L2* muestra una correlación positiva con el *número de horas diarias utilizadas específicamente para la actividad de hablar*, mostrando que cuanto mayor es el porcentaje de uso diario de L2 (incluyendo diferentes actividades, como leer, escribir, escuchar y hablar), mayor es el número de horas utilizadas específicamente para la actividad de hablar en L2.

A partir de los resultados del cuestionario, es posible trazar la historia lingüística del grupo de siete docentes participantes en esta investigación.

En cuanto al *Histórico de las Lenguas*, las profesoras bilingües comenzaron a adquirir español formalmente alrededor de los 16 años, y lo dominaron alrededor de los 32. Este lapso temporal relativamente extenso refuerza la concepción del aprendizaje de una L2 como un proceso gradual, no lineal y profundamente influenciado por factores contextuales y experienciales, más que por la edad de inicio exclusivamente, tal como señalan Grosjean (2013) y De Bot *et al.* (2007).

Los factores identificados por las participantes que más contribuyeron al aprendizaje de una segunda lengua fueron la radio/música, la lectura e internet, evidenciando el papel central de la exposición continua y significativa a la lengua en contextos no formales. Estos resultados dialogan con la noción de bilingüismo como un fenómeno situado y funcional (García, 2009), en el que el contacto frecuente con la lengua en prácticas cotidianas contribuye de manera decisiva a la ampliación del repertorio lingüístico y al desarrollo de la competencia comunicativa. Asimismo, estos datos refuerzan la idea de que el aprendizaje de una L2 se extiende más allá de los espacios institucionales, consolidándose en prácticas sociales mediadas por el uso real de la lengua.

Por otro lado, la interacción con familiares y amigos y la participación en cursos de centros de idiomas hayan recibido las puntuaciones más bajas sugiere que el español no formaba parte de los ámbitos familiares e íntimos de las participantes, al menos en las etapas iniciales de su trayectoria de aprendizaje. Esta limitada presencia de la lengua en espacios de uso cotidiano puede ser interpretada a partir del concepto de dominios de uso (Fishman, 1972), ya que el español parece haber ocupado, predominantemente, dominios públicos y mediáticos, y no aquellos asociados a vínculos afectivos o relaciones próximas.

Asimismo, la baja valoración de los cursos de idiomas puede estar vinculada a factores de orden socioeconómico y geográfico. Al tratarse de docentes que residen en una región de frontera, donde el contacto con el español se produce de manera relativamente accesible en la vida cotidiana, la inversión en cursos formales puede no haber sido perci-

bida como necesaria o viable, especialmente considerando posibles limitaciones financieras. En este sentido, el aprendizaje del español parece haberse apoyado más en estrategias informales y autónomas, como el consumo de medios y la exposición constante a la lengua en contextos sociales próximos, que en instancias institucionalizadas de enseñanza.

En cuanto a la duración de la inmersión en países de habla hispana, los datos revelan una considerable variabilidad, que va desde estancias breves, de un mes, hasta períodos superiores a los 24 meses. No obstante, más allá del tiempo de permanencia, es relevante considerar la calidad y continuidad de la exposición a la lengua, aspecto ampliamente discutido en estudios sobre adquisición de L2 (De Bot *et al.*, 2007; Lima Junior, 2016). En este sentido, la experiencia de inmersión no debe ser entendida únicamente en términos geográficos, sino también en función de las oportunidades efectivas de uso y de interacción en la lengua meta.

Este aspecto adquiere particular relevancia en el caso de las participantes residentes en Jaguarão, ciudad brasileña situada en la frontera con Uruguay. La convivencia cotidiana con un país hispanohablante configura un contexto singular de contacto lingüístico, en el que el español puede estar presente de manera constante, aunque no necesariamente institucionalizada. Tal escenario favorece prácticas bilingües informales y refuerza la idea de que la experiencia bilingüe se construye a partir del uso situado de la lengua, incluso sin una inmersión prolongada en un país extranjero, como señala Grosjean (2013).

En este marco, la variabilidad observada en el tiempo de inmersión también refleja distintas formas de interacción de las profesoras con el país vecino. Es muy común que los brasileños crucen el puente hacia Uruguay, principalmente con fines comerciales, práctica tradicionalmente asociada a la dinámica fronteriza. Si bien la interacción lingüística ocurre en ambos lados de la frontera, es frecuente que los brasileños se desplacen a Uruguay fundamentalmente para realizar compras, así como que los uruguayos crucen hacia Brasil con objetivos similares. Este tipo de circulación, de carácter funcional y puntual, podría explicar por qué algunas profesoras atribuyeron un tiempo reducido de inmersión en el país hispanohablante, aun manteniendo contacto recurrente con la lengua.

Estos resultados sugieren que la noción de inmersión, entendida exclusivamente como permanencia prolongada en un país extranjero, resulta insuficiente para describir la experiencia lingüística en contextos de frontera. En este sentido, el análisis individual de las trayectorias lingüísticas se vuelve fundamental para esclarecer cómo se configuran las oportunidades reales de uso del español y cómo estas inciden en la percepción de inmersión por parte de las participantes. Los datos indican la necesidad de revisar y refinar el

concepto de *inmersión en país extranjero* en estudios futuros, especialmente en contexto de frontera, en los que el contacto se establece con un país vecino. En estos sentido, se podría incorporar dimensiones como la frecuencia, los propósitos y la calidad de las interacciones transfronterizas para una comprensión más adecuada de la experiencia lingüística.

En cuanto a *Usos y Funciones*, las docentes utilizan la L1 para interacciones con familiares, amigos y en entornos laborales, mientras que la L2 se utiliza para la escuela y el trabajo, junto con la L1. En cuanto al porcentaje de uso diario de las lenguas, los participantes estiman que utilizan la L1 aproximadamente el 75% y la L2 aproximadamente entre el 10 y el 15% dependiendo de la rutina diaria. Al especificar el número de horas diarias dedicadas a actividades en L1 y L2, las docentes demuestran que la mayor cantidad de horas en L1 se dedican a leer, escribir y hablar, mientras que en L2, las actividades se centran en ver videos, escuchar música y leer. Se destaca que la actividad de hablar en L1 ocupa aproximadamente 10 horas al día, lo que refuerza el predominio de esta lengua en la vida cotidiana. En relación a funciones comunicativas específicas, también existe una preferencia por la L1 en actividades cotidianas como narrar, calcular, expresar enojo, entre otras. Por otro lado, en situaciones en que hay que expresar sentimientos positivos y afecto, las profesoras tienden a utilizar tanto la L1 como la L2, lo que sugiere una cierta apertura afectiva con la L2 en contextos emocionalmente significativos.

En cuanto a la *Competencia autodeclarada*, cuatro participantes se calificaron como competentes en L2 y una se calificó como “muy buena” en todas las habilidades. Estos resultados reflejan una autoevaluación generalmente positiva las participantes hacia su competencia en español, especialmente en la lectura y en la escritura. Por otro lado, dos profesoras no ofrecieron una evaluación más optimista, lo que puede estar relacionado con el hecho de que, en el momento de la recolección no estaban ejerciendo la docencia: una porque ya no ejercía la profesión y la otra porque estaba desempleada.

Finalmente, en cuanto a la *Práctica Docente en Lengua Española*, considerando que las docentes se graduaron hace diez años, tienen un promedio de seis años de experiencia en la enseñanza del español en escuelas públicas y privadas, así como en cursos a distancia. En cuanto a la lengua predominante en las clases de español, el grupo parece dividido: de los seis participantes que trabajan como docentes de español, tres reportan usar la L2 en el aula, y los otros tres afirman que el portugués es la lengua predominante en clase, usada tanto por el profesorado como por el alumnado. El promedio de horas dedicadas al español al día es de dos horas.

Este grupo de siete docentes brasileñas bilingües (portugués/L1-español/L2) presenta historias lingüísticas con similitudes y diferencias. Sin embargo, en lo que respecta a

la práctica docente en lengua española, estas historias apuntan a un hecho importante: no la mayoría del profesorado utiliza la L2 en el aula. Este resultado conduce necesariamente a una reflexión fundamental sobre la importancia de desarrollar interacciones en L2 en el aula, así como sobre la eficacia de la enseñanza formal de L2 en las escuelas brasileñas y la competencia lingüística del profesorado formado en programas de grado.

La historia de este grupo de docentes, reconstruida en este estudio, revela un aspecto que merece la pena destacar y que confirma la hipótesis planteada inicialmente: la confianza en la enseñanza de una L2 parece estar estrechamente relacionada con el nivel de competencia del docente (véanse los datos, en conjunto, en las Tablas 2 y 3). De acuerdo con los datos, la mayoría de las docentes tienen confianza alta o moderada, especialmente las docentes que están usando la L2 en la enseñanza. Por otro lado, las participantes que no se evaluaron positivamente, no estaban en salón de clase. Este resultado invita a reflexionar sobre los procesos enseñanza y la formación del profesorado de L2, sobre la importancia de fortalecer la competencia lingüística para prácticas y desarrollo profesional seguro y eficaz, ya que la confianza parece estar asociada a la percepción de la propia competencia.

Consideraciones

Este trabajo tuvo como objetivo describir las historias lingüísticas de docentes bilingües, reportando datos obtenidos del cuestionario de historia lingüística y correlacionando las secciones del cuestionario con los factores que lo componen. Si bien este trabajo se originó cualitativamente, mediante la observación de las respuestas de las participantes, buscamos realizar pruebas de correlación para identificar tendencias en la “confianza en la enseñanza” y así intentar verificar las tendencias en esta variable.

Según los resultados, se evidenció que el uso de la L1 ocupa aproximadamente el 75% del tiempo diario de los participantes, mientras que la L2 solo el 15%, de acuerdo con el número de horas informadas por las participantes. En consonancia con los estudios de Scholl, Finger y Fontes (2018), los factores edad y porcentaje de uso diario de la L2 se correlacionaron significativamente con la competencia autoevaluada de los participantes, lo que indica una asociación entre estos factores. La *confianza en la enseñanza de una segunda lengua* (L2) es un factor clave que influye en el desempeño y la eficacia del docente. En este estudio, se observó que la confianza de las docentes está estrechamente vinculada con su nivel de competencia lingüística autodeclarada. Aquellas participantes que reportaron una mayor competencia en habilidades como lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral también mostraron mayor seguridad y confianza en su prác-

tica docente. Por el contrario, las docentes que no estaban activamente enseñando en el momento de la recolección de datos manifestaron una menor confianza, lo que sugiere que la experiencia y el uso constante de la L2 contribuyen significativamente al desarrollo de la seguridad en la enseñanza. Este hallazgo resalta la importancia de fomentar tanto la competencia lingüística como oportunidades continuas de práctica para fortalecer la confianza docente en contextos de enseñanza de L2.

Con el objetivo de contribuir a una mejor comprensión de la adquisición del español como segunda lengua y la formación del profesorado brasileño de español, los datos de esta investigación se analizarán individualmente para cada participante, con el fin de comprender la historia lingüística de cada una de estas profesoras brasileñas de español como segunda lengua. Sin embargo, las historias lingüísticas contadas hasta este momento ya permiten establecer perfiles lingüísticos y profesionales que pueden fundamentar las reflexiones sobre la enseñanza formal de segundas lenguas y la formación del profesorado de segundas lenguas.

Referencias

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism language and cognition*, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.

DE GROOT, A. M.B. Determinants of bilingual lexicosemantic organization. *Computer Assisted Language Learning*, v.8, p. 151-180, 1997.

FISHMAN, J. A. Varieties of ethnicity and varieties of language consciousness. In: DILL, A. S. (ed.). *Language and socio-cultural change: essays by J. Fishman*. Stanford: Stanford University Press, 1972. p.443-458.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

GROSJEAN, F. Bilingualism: a short introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester:Wiley-Blackwell, 2013, p. 1-25.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.).

Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, p. 269–293.

LI, P; SEPANSKI, S.; ZHAO, X. Language history questionnaire: a web-based interface for bilingual research. *Behavior Research Methods*, v.38, n.2, p. 202-210, 2006.

LIMA JUNIOR., R. M. A necessidade de dados individuais e longitudinais para análise do desenvolvimento fonológico de L2 como sistema complexo. *ReVEL*, v.14, n.27, p. 203–225, 2016.

LIMA JUNIOR., R. M. Análise longitudinal de vogais do inglês-L2 de brasileiros: dados preliminares. *Gradus - Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 145-176, 2020.

LUK, G.; BIALYSTOK, E. Bilingualism is not a categorical variable: interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, v.25, n.5, p.605-621, 2013.

MARIAN, V.; BLUMENFELD, H. K.; KAUSHANSKAYA, M. The Language Experience And Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 50, n. 4, p.940-960, 2007.

MAYO, L.H.; FLORENTINE, M; BUUS, S. Age of second language acquisition and perception of speech in noise. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 40, p. 686-693, 1997.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Towards a typology of code-switching. *Linguistics*, v. 18, p. 581-618, 1980.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um Questionário de Histórico da Linguagem para pesquisas com bilíngues. *Nonada: Letras em Revista*, v. 2, p. 1-17, 2013.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I.; FONTES, A. B. A. L. Fatores de experiência linguística associados à proficiência autoavaliada por usuários de inglês como língua adicional. *Letrônica*, v.10, n.2, p. 689-699, 2018.



Recebido em: maio 27, 2025

Aceito em: novembro 9, 2025

Apêndice 1

Questionário de Histórico Linguístico

Adaptado de Scholl e Finger (2013)

Data: ____/____/____

Nome: _____ Sexo: ____

Tel.: _____

E-mail: _____

Idade: _____ Local e data de nascimento: _____

Profissão: _____ Ocupação: _____

Local de residência e tempo: _____

Local de nascimento dos pais. Mencione a cidade/país.

a) Mãe: _____ b) Pai: _____

Graduação

Nome de curso e ano de conclusão: _____

Pós-graduação

Nome do curso e ano de conclusão: _____

Parte 1- Histórico das línguas

1. Liste todas as línguas que você fala, em ordem de aquisição (1 sendo sua língua materna):

Língua 1		Língua 3	
Língua 2		Língua 4	

2. Indique onde você aprendeu as suas línguas (marque tantas opções quantas forem necessárias):

Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
() Casa	() Casa	() Casa	() Casa
() Escola	() Escola	() Escola	() Escola
() Curso de línguas	() Curso de línguas	() Curso de línguas	() Curso de línguas
() Sozinho	() Sozinho	() Sozinho	() Sozinho
() Outro: _____	() Outro: _____	() Outro: _____	() Outro: _____

3. Informe a **idade** em que você:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4

Começou a aprender	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos
Começou a utilizar ativamente	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos
Tornou-se fluente	_____ anos	_____ anos	_____ anos	_____ anos

4. Indique, em uma escala de 0 a 6 (0 = nada, 6 = muito), o quanto cada um destes fatores contribuiu para a aprendizagem das suas línguas:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Interação com a Família				
Interação com os amigos				
Leitura				
Televisão				
Filmes				
Rádio/música				
Internet				
Curso de línguas				
Outro _____				

5. Informe o número de meses que você passou em cada um destes ambientes:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
País em que a língua é falada	_____ mese s	_____ mese s	_____ meses	_____ meses
Família em que a língua é falada	_____ mese s	_____ mese s	_____ meses	_____ meses
Escola / trabalho em que a língua é falada	_____ mese s	_____ mese s	_____ meses	_____ meses

Parte 2- Funções e Uso das Línguas

- 1.a Indique em que língua você:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Fala com seu pai				
Fala com sua mãe				
Fala com outros familiares				
Fala com amigos				
Fala no trabalho/escola				

1b. Estime com que frequência (todos os dias, ___ x por semana, ___ x por mês etc) você:

	Frequência
Fala com seu pai	
Fala com sua mãe	
Fala com outros familiares	
Fala com amigos	
Fala no trabalho/escola	

2. Estime a porcentagem do tempo que você usa cada língua diariamente (o total deve ser 100%):

	% do tempo
Língua 1	
Língua 2	
Língua 3	
Língua 4	

3. Estime em **número de horas** o quanto você usa cada língua para as seguintes atividades diariamente:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Ver TV/Filmes				
Ouvir música				
Ler				
Escrever				
Falar				

4. Indique em que língua você:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Conta (narra)				
Faz cálculos				
Faz anotações				
Expressa raiva				
Expressa afeição				

Parte 3- Proficiência

1. Indique em uma escala de 1 a 6, seu nível de proficiência nas línguas que sabe (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom; 5 = muito bom e 6 = proficiente):

Língua 1						
Leitura	1	2	3	4	5	6

Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6
Língua 2						
Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6
Língua 3						
Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6
Língua 4						
Leitura	1	2	3	4	5	6
Escrita	1	2	3	4	5	6
Compreensão auditiva	1	2	3	4	5	6
Fala	1	2	3	4	5	6

Parte 4- Prática Docente em Língua Espanhola

1. Indique em que língua você se sente mais confiante ao:

	Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4
Ler				
Escrever				
Compreender				
Falar				

2. Caso você já tenha realizado algum teste de proficiência, indique:

Língua	Teste	Ano	Pontuação

2. Você atua como professor(a) de espanhol? Há quanto tempo?

3. Você ministra aulas em língua espanhola?

4. Qual a língua de interação predominante nas aulas, para você e para os alunos?

5. Quanto tempo, em horas ou minutos por semana, você fala em língua espanhola, fora das suas aulas?

7. Caso haja alguma outra informação que você ache importante sobre o aprendizado ou uso das suas línguas, por favor, escreva abaixo:

PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CATEGORÍA GRAMATICAL DE SUJETO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

PROPOSAL FOR TEACHING OF SUBJECT GRAMMATICAL CATEGORY OF SPANISH LANGUAGE

Adriana Martins Simoes - [Lattes](#) - [ORCID](#)

adri.msimoies@hotmail.com

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Resumen: Este artículo tiene por objetivo abordar el funcionamiento de la categoría gramatical de sujeto en el español (Fernández Soriano, 1999; Fanjul, 2014; Groppi, 2015a, b; Luján, 1999) y en el PB (Duarte, 2018a [1993], 2018b; Galves, 2001; Tarallo 2018 [1993]), considerando diferentes estudios sobre las dos lenguas, la variación lingüística en el español y el proceso de variación y cambio lingüístico que se dio en el PB. Teniendo en cuenta la gramática de las dos lenguas, los resultados de González (1994) sobre el proceso de adquisición/aprendizaje del español por aprendices brasileños y las concepciones biológica (Chomsky, 1981, 1986) y social (Labov, 2008; Weinreich, Labov y Herzog, 2009) de gramática, presentamos nuestras reflexiones y algunas actividades para la enseñanza del sujeto de la lengua española.

Palavras-chave: Sujeto; Español; Portugués brasileño; Adquisición/aprendizaje de ELE; Enseñanza.

Abstract: The aim of this paper is to approach the subject grammatical category in Spanish (Fernández Soriano, 1999; Fanjul, 2014; Groppi, 2015a, b; Luján, 1999) and in Brazilian Portuguese (Duarte, 2018a [1993], 2018b; Galves, 2001; Tarallo 2018 [1993]), according to different studies about both languages, linguistic variation in Spanish and linguistic change and variation process occurred in Brazilian Portuguese. Considering the both languages grammar, the results from González (1994) about Spanish foreign language acquisition for Brazilian learners and the biological (Chomsky, 1981, 1986) and social (Labov, 2008; Weinreich, Labov y Herzog, 2009) conception of grammar, we present our reflexions and some activities for teaching the Spanish subject.

Key-words: Subject; Spanish; Brazilian Portuguese; Spanish foreign language acquisition; Teaching.

Introducción

Los estudios señalan que la lengua española permite la expresión de sujetos nulos en consecuencia de un sistema morfológico capaz de identificar las diferentes personas gramaticales (Fernández Soriano, 1999; Groppi, 2015a, b), como en una oración como en (1):

(1) Trabajas de nueve a cinco todos los días. (Fernández Soriano, 1999, p. 1224)

En cambio, en el ámbito del portugués brasileño (en adelante PB), lengua materna de los aprendices de español en Brasil, diversas investigaciones (Duarte, 2018a [1993], b; Galves, 2001; Kato, 2002; Tarallo, 2018 [1993]) demuestran que esa lengua viene pasando por un proceso de variación y cambio lingüístico en el sistema pronominal desde el siglo XIX.

Tarallo (2018 [1993]) constató que el PB y el portugués europeo se convirtieron en lenguas inversamente asimétricas en lo que respecta la realización de los argumentos de sujeto y objeto. Por tanto, mientras el portugués europeo presenta como tendencia los sujetos nulos, el PB presenta la expresión del pronombre sujeto, como en (2).

(2) Eu não sei como as pessoas conseguem ouvir o João no telefone. Às vezes eu estou do lado *dele* e não estou escutando ($\emptyset$). Parece que *ele* não está falando. (SP81-1-K-9/10) (Tarallo, 2018 [1993], p. 64)

Conforme Galves (2001), ese proceso de cambio lingüístico habría alejado el PB no solo del portugués europeo, sino también de otras lenguas románicas.

Considerando la investigación de Tarallo (2018 [1993]), González (1994) presenta fenómenos sintácticos que resultarían de la reorganización del sistema pronominal y de la reorganización de los patrones de las oraciones, ambos consecuencia de la pérdida de la concordancia verbal, siendo la expresión del sujeto una de las construcciones sintácticas que investigó la autora.

En este artículo, nuestro objetivo es discutir la diferencia en el funcionamiento del español y del PB en la esfera de la expresión del sujeto, teniendo en cuenta la variación lingüística, discutir trabajos sobre el proceso de adquisición/aprendizaje del español por brasileños y presentar algunas reflexiones sobre la enseñanza de esa función sintáctica.

Este artículo se organiza como a continuación: en el primer apartado, se discute la expresión del sujeto desde la concepción biológica de gramática (Chomsky, 1981,

1986, 1999). Enseguida, se discute la gramática del español en la expresión del sujeto (Fernández Soriano, 1999; Fanjul, 2014; Groppi, 2015a, b; Luján, 1999) y algunas variedades de esa lengua. El tercer apartado se dedica a abordar la gramática del PB y el proceso de variación y cambio lingüístico en esa lengua (Duarte, 2018a [1993], 2018b; Galves, 2001; Tarallo 2018 [1993]). En el cuarto apartado, se discute la adquisición/aprendizaje del español por brasileños a partir del trabajo de González (1994). En el apartado siguiente, estarán nuestras reflexiones sobre la enseñanza de la categoría gramatical de sujeto a aprendices brasileños. Por fin, se cierra el artículo con las consideraciones finales.

1. La expresión del sujeto en la concepción biológica de gramática

Chomsky (1981, 1986) propone que la competencia lingüística corresponde al conocimiento lingüístico internalizado. Teniendo en cuenta la perspectiva generativa de gramática, los seres humanos presentan una capacidad lingüística innata, a la cual Chomsky denomina *Facultad del Lenguaje*. Sería por medio de ese dispositivo que todos los individuos alcanzarían el conocimiento lingüístico de su lengua materna, que constituye la *lengua-I* y se opone a la *lengua-E*.

Mientras que la *lengua-I* sería interna, intensional e individual, la *lengua-E* sería externa y extensional. Según Lightfoot (2006), la *lengua-E* correspondería al *output* de las comunidades lingüísticas, a la lengua en uso en el discurso y en la variación social.

El conocimiento lingüístico se adquiere a partir de la interacción de los datos lingüísticos del ambiente con la Gramática Universal, que abriga los Principios y Parámetros. Sin embargo, en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, Liceras (2014) propone que ya no ocurriría la (re) fijación de parámetros, sino reestructuraciones de la gramática no nativa.

Los principios serían compartidos por todas las lenguas naturales, mientras que los parámetros son determinados por los datos lingüísticos del ambiente. Entre los principios, está el Principio de la Proyección Ampliada, en el cual se propone que toda oración presenta un sujeto. Ese principio se asocia al parámetro *pro-drop*. En el ámbito de ese parámetro, se determina que las lenguas podrán expresar el sujeto mediante un pronombre o una forma nula. Según Chomsky (1997), la posibilidad de sujetos nulos se vincularía a la existencia de un sistema flexivo rico para determinar los rasgos gramaticales del sujeto.

De acuerdo con Miotto, Silva y Lopes (2023, p. 21), en una lengua como el PB, si el sujeto de la oración subordinada es correferente con el de la oración principal, este puede manifestarse por medio de una elipsis o pronombre. En cambio, en una lengua como el italiano, sería agramatical la presencia del pronombre en ese contexto. Por otro lado, en

una lengua como el inglés, la ausencia de pronombre haría que la construcción fuera agramatical. Obsérvense las oraciones:

- (3a) **O Paulo**_i disse que **ele**_i vai viajar.
- (3b) **O Paulo**_i disse que **Ø**_i vai viajar.
- (4a) ***Paolo**_i ha detto che **lui**_i viaggerà.
- (4b) **Paolo**_i ha detto che **Ø**_i viaggerà.
- (5a) **Paul**_i has said that **he**_i will travel.
- (5b) ***Paul**_i has said that **Ø**_i will travel. (Mioto, Silva e Lopes, 2023, p. 21)

Al contrario del PB, en la lengua española, el sujeto de la oración subordinada debe manifestarse mediante una elipsis si este es correferente con el sujeto de la oración principal, ya que la presencia del pronombre llevaría a la agramaticalidad de la oración, a no ser que se trate de un contexto discursivo en que sea necesario expresar contraste, como se observa en (6c), oración en que se expresa que es Pedro el que va a viajar, no Juan. En cambio, el francés, al igual que el inglés, debe presentar un pronombre sujeto en la oración subordinada.

- (6b) **Pedro**_i dijo que **Ø**_i va a viajar.
- (6c) **Pedro**_i dijo que **ÉL**_i va a viajar, no Juan.
- (7a) **Paul**_i a dit qu'**il**_i voyagera.
- (7b) ***Paul**_i a dit qui **Ø**_i voyagera.

Las construcciones que hemos visto presentan sujetos argumentales, que corresponden a argumentos¹ seleccionados semánticamente por el predicado verbal. En este artículo, nos limitaremos a abordar ese tipo de sujeto².

A partir de lo expuesto, observamos que lenguas como el español y el italiano, que presentan una morfología flexiva rica, permiten la expresión de sujetos argumentales sin pronombres. Sin embargo, el inglés y el francés no permiten sujetos nulos, puesto que no presentan un sistema flexivo que sea capaz de identificar el sujeto. Con respecto al PB,

¹ Los argumentos corresponden a los sintagmas nominales seleccionados semánticamente por un núcleo léxico, como los predicados verbales. Cuando se trata de un verbo intransitivo, este selecciona un argumento, que desempeñará la función sintáctica de sujeto. En cambio, cuando se trata de un verbo transitivo o ditransitivo, estos seleccionan dos o tres argumentos, respectivamente, dado que, además del sujeto habrá un objeto directo y objeto indirecto en el caso de los ditransitivos.

² Para una discusión más amplia entre el español y el PB, que incluya los sujetos no argumentales e indeterminados, sugerimos la lectura de Simões (2024).

este permite tanto la realización del pronombre como su ausencia en determinados contextos. Por otro lado, como veremos más adelante, hay contextos en que el PB no permite la omisión del pronombre sujeto.

1. La expresión del sujeto en la gramática del español

Fernández Soriano (1999) demuestra que, en la lengua española, al contrario de lenguas como el inglés y el francés, como vimos, se puede omitir el pronombre en construcciones con sujeto argumental y verbo finito. Esa característica se da en consecuencia de la riqueza flexiva de esa lengua, que hace posible la diferenciación de las personas gramaticales, como se observa en (8).

- (8a) Trabajo de nueve a cinco todos los días.
- (8b) Trabajas de nueve a cinco todos los días.
- (8c) TrabajaØ de nueve a cinco todos los días.
- (8d) Trabajamos de nueve a cinco todos los días.
- (8e) Trabajáis de nueve a cinco todos los días.
- (8f) Trabajan de nueve a cinco todos los días. (Fernández Soriano, 1999, p. 1225)

Fernández Soriano (1999:1225) argumenta que sería la naturaleza pronominal de la flexión verbal de persona que permitiría la ausencia del pronombre sujeto. Por tanto, las construcciones en (9) son agramaticales en el español, pero serían gramaticales en el inglés, en el francés y en el PB.

- (9a) #**Juan** es mi vecino de al lado. **Él** es estudiante de matemáticas, pero **él** se interesa también mucho por la filosofía porque **él** tiene una novia filósofa.
- (9b) #**Yo** me vestí y después **yo** fui a recoger a mi hijo, pero **yo** llegué tarde.
(Fernández Soriano, 1999, p. 1227)

Considerando que en la lengua española la flexión verbal presenta morfemas de persona y número, Groppi (2015a) defiende que la misma actúa como un elemento pronominal y, en consecuencia de ello, la flexión verbal de la lengua española sería suficiente para recuperar un antecedente que ya se haya insertado en el discurso.

Acerca del uso de los pronombres sujeto, Luján (1999) propone que, en el español, su uso se manifestaría en contextos sintácticos en que no puede darse su omisión en consecuencia de la necesidad discursiva de expresar énfasis o contraste, como se observa en

(10). En cambio, en lenguas como el inglés, el francés y el PB, que necesitan la presencia de los pronombres para la identificación de la persona gramatical, dado que la flexión verbal no tiene esa capacidad, para que el pronombre se comporte como distintivo, es necesario el acento de énfasis, que demuestra el contraste entre dos o más entidades, como se observa en (11).

(10a) Prometió que (**ella**) vendría a la reunión.

(10b) Esa tarea la terminas (**tú**) cuando puedas. (Luján, 1999, p. 1277)

(11) {You/YOU} work a lot.

‘{Ø/TÚ} trabajas demasiado.’ (Luján, 1999, p. 1278)

En ese sentido, Fanjul (2014) muestra que, en una construcción como (12a), solo se pregunta qué quiere la persona, mientras que, en (12b), construcción en que aparece el pronombre sujeto, el hablante considera otras personas y las diferencia del interlocutor, de modo que establece un contraste entre las diferentes entidades que se consideran en la situación comunicativa.

(12a) ¿Qué quieres?

(12b) ¿Qué quieres **tú**? (Fanjul, 2014, p. 36)

Conforme el análisis de Fanjul (2014), en el fragmento en (13), que se extrajo de una traducción de la obra de Clarice Lispector (1989, *apud* Fanjul, 2014, p. 30), el pronombre *ella* aparece en *Ella fue* porque es necesario que se retome mediante el pronombre un referente que ya se había introducido en el discurso. Ese ejemplo correspondería a un contexto en que la flexión verbal no sería suficiente para recuperar el referente. En el caso en que no se hubiera puesto el pronombre *ella*, se habría atribuido *irse* a Ulises y lo mismo ocurriría con el pronombre *él* en *él la miró*.

(13) Dos días después Ulises llamó por teléfono y esa vez parecía exigir la presencia de ella, como si no soportara más la espera.

Ella fue. Mientras se acercaba a Ulises, que estaba en la terraza del bar bebiendo, **él** la miró y a causa de la sorpresa decepcionante no se levantó siquiera:
— ¡Pero te has cortado el pelo! ¡Debiste preguntarme antes!

Obsérvese el fragmento a continuación (García Márquez, 2002, p. 176-177, *apud* Groppi, 2015b, p. 8):

- (14) **Flora Miguel** despertó aquel lunes con los primeros bramidos del buque del obispo, y muy poco después se enteró de que los gemelos Vicario estaban esperando a Santiago Nasar para matarlo. Sufrió una crisis de humillación. Mientras medio pueblo esperaba al obispo, **ella** estaba en su dormitorio llorando de rabia, y poniendo en orden el cofre de las cartas que Santiago Nasar le había mandado desde el colegio.

Groppi (2015b) afirma que el tópico corresponde a una función pragmática, a una entidad que el hablante presenta como el tema acerca del cual trata una predicación. Cuando hay una coincidencia entre el tópico y el sujeto de una oración, se recupera y se identifica el antecedente del sujeto por medio de la flexión verbal. En otras palabras, se empieza hablando sobre Flora Miguel y se sigue hablando de ella. Por tanto, la flexión verbal de 3a persona del singular sería suficiente para identificar el sujeto. Ese contexto se da en las oraciones que tienen *enterarse* y *sufrir* como predicado verbal. Sin embargo, al introducirse los referentes *medio pueblo* y *el obispo*, es necesario que se ponga el pronombre *ella*, en la medida en que la flexión verbal ya no sería capaz de identificar el antecedente.

De acuerdo con Silva-Corvalán (2023), en las construcciones de (15) a (17), sería obligatoria la presencia del pronombre sujeto. En (15), el pronombre expresaría contraste y su ausencia generaría agramaticalidad. En (16), expresaría información focal, de modo que su ausencia también sería agramatical. Por fin, en (17), se emplearía el pronombre para clarificar el referente, ya que se trata de tiempos verbales en que se manifiesta un sincretismo entre la 1a y la 3a persona. Sin embargo, Silva-Corvalán afirma que parte de los estudios señalan una más elevada frecuencia del pronombre en esos contextos y otros no.

- (15) Mi hermana habla bien inglés pero yo *(Ø) lo hablo muy quebrado.

- (16) A: ¿Quién trajo este diario?

B: Yo lo traje./*Ø lo traje.

- (17) S: ... yo despertaba gritando y mi hermana tenía que levantarse a verme. Y (a) ella iba a mi lado (b) y yo estaba temblando, que hasta los dientes se oían que pegaban. (Silva-Corvalán, 2023, p. 532)

Aunque Fernández Soriano (1999), Fanjul (2014) y Groppi (2015a, b) describan

el español como una lengua de sujeto nulo, el estudio de Toribio (1999) sobre las variedades caribeñas de esa lengua demuestra que estas presentan sujetos pronominales en contextos en que estos no expresan énfasis o contraste, como en otras variedades del español. Esa característica de las variedades caribeñas se asocia a la pérdida de la morfología verbal, que se dio debido a la elisión o aspiración de /s/ al final de la palabra. Veremos que el PB también manifiesta una tendencia a la presencia del pronombre sujeto debido al proceso de pérdida de la concordancia verbal, fenómeno que se generó en consecuencia de la inserción del pronombre *você* en el paradigma. Obsérvense los datos a continuación del español caribeño:

- (18a) *Yo no lo vi, él estaba en Massachusetts, acababa de llegar, pero muy probable para el domingo pasado, que fue Día de las Madres allá, él estaba en Nueva York ... Él estaba donde Eugenia, y yo creo que él se va a quedar allá ...*
- (18b) *Simplemente tus padres te dicen, <<Buena m'hijo, todo lo que tú me pidas yo te lo doy, pero tu carrera tú tienes que hacerla tú>>. (Toribio, 1999, p. 320)*

Soares da Silva (2011) investigó la variedad del español de Puerto Rico y observó que se trata de una variedad que pasa por un proceso de cambio lingüístico hacia los sujetos nulos, relacionado al parámetro de identificación del sujeto. En cambio, en su estudio anterior acerca de las variedades del español europeo y argentino (Soares da Silva, 2006), ese autor encontró el 76% y el 68% de sujetos nulos, respectivamente, de modo que esas variedades se clasifican como de sujeto predominantemente nulo. El autor observó el 59% de sujetos nulos en la variedad de Puerto Rico y detectó que el factor que los favorece es la existencia de un antecedente discursivo más accesible. Según Soares da Silva (2011), aunque la variedad de Puerto Rico se diferencie de las variedades europea y argentina la diferencia se extiende también al PB, lengua esta que sufrió un doble cambio paramétrico, primero en el parámetro de identificación del sujeto y, enseguida, en el parámetro del sujeto nulo.

Entre los diferentes contextos que Soares da Silva (2011) analizó para la variedad de Puerto Rico, está la persona gramatical y el resultado que obtuvo es que la 2a persona indirecta es la que más favorece la presencia del pronombre sujeto, lo que tendría que ver con la cortesía vinculada a esa forma. El autor afirma que esa tendencia ya se había manifestado en las variedades del español europeo y argentino de su estudio anterior (Soares da Silva, 2006). En cambio, observó que en la variedad puertorriqueña la 1a persona de plural sería la que más favorece el sujeto nulo. Obsérvense algunas construcciones.

(19) Usted me entiende [porque usted es española]... (EP03)

(20a) Bien_i podemos pro hablar sobre p movimiento estudiantil en la universidad
(EP01)

(20b) Sí, porque, ¡fijese!, nosotros viajamos, en tres semanas, fuimos de... (EP03)
(Soares da Silva, 2011, p. 93)

Soares da Silva (2006) afirma que comprenden contextos que desfavorecen los sujetos nulos los casos en que el antecedente aparece separado del sujeto por una o más oraciones y cuando el antecedente aparece en otra función sintáctica. Ese autor encontró sujetos pronominales en esos contextos en la variedad de español de Madrid, como se observa en (21).

(21) No; ______i creo que termina un porcentaje bastante pequeño. *Ese es otro gran problema, ¿no? De que dicen que son tres años y... no son tres años, son seis, siete o más.* Concretamente, cuando **yo**_i fui a la escuela pues éramos me parece que... alrededor de los mil quinientos o algo más, sin contar los libres. (MA-01)
(Soares da Silva, 2006, p. 87)

Bertolotti (2011) llevó a cabo un estudio diacrónico de la variedad de español de Uruguay sobre los pronombres de tratamiento *tú/vos* y *usted*, a partir del análisis de cartas personales, y observó que la manifestación de ambos pronombres se da debido a la necesidad de identificación, clasificación en la cual se incluyen estrategias para que se deshaga la ambigüedad y para la expresión del contraste o énfasis. Por otro lado, la manifestación del pronombre *usted* se da también para expresar la cortesía y la utilización de esa estrategia pragmática disminuye en el segundo periodo que analizó la autora, que corresponde a 1872 a 1905. Según el análisis de la autora, en (22), el uso de *usted* se da debido a la énfasis, pero se puede interpretar también como la estrategia de cortesía, ya que se hace un pedido de protección al alocutario. En (23), aparece un caso en que Bertolotti (2011) analiza como contrastivo.

(22) [*fol. 1]

25. y amas espero yam e diga con que helemento
podra V. protejerme en elprimer momento

(*fol. 2]

1. esto es en caso pueda sin grabamen alguno
que yo estoy conforme con treso cuatro destas de
matar capíchos (Bertolotti, 2011, p. 367)

(23) me pondrasalos
pies de ermano y tu recibiras los=
afectos de todas. particularmte de

20. tu ermana q.e te ama

[1825]. Carmen Fragoso {RUB!

245. Carta de Carmen Fragoso a su hermana Bernardina
(Bertolotti, 2011, p. 361)

Según Fernández Soriano (1999), la lengua española también se caracteriza por restringir la referencia de los pronombres tónicos nominativos de 3a persona a entidades [+humanas], de ahí que no pueden referirse a entidades [-animadas], como se observa en (24b). Por otro lado, de acuerdo con Toribio (1999), otra característica de las variedades caribeñas es la pérdida de la restricción del pronombre sujeto a entidades [+animadas], como se observa en (25). En cuanto a la variedad de Puerto Rico (2011), Soares da Silva (2011) observó una realización categórica de sujetos nulos con entidades [-animadas], así como lo había observado en las variedades europea y argentina (Soares da Silva, 2006).

(24a) **Juan y María** trabajan. **Él** está en una empresa de construcción y **ella** es arquitecta.

(24b) *Compré **una mesa y un sillón**. ***Él** tiene tapizado de cuero y **ella** es de diseño italiano (Fernández Soriano, 1999, p. 1220)

(25) A la cisterna mía ya no le falta agua. *Ella* tiene agua. (Toribio, 1999, p. 320)

Con respecto a la posición del pronombre, de acuerdo con Zubizarreta (1999), en las oraciones interrogativas directas e indirectas, el pronombre debe aparecer pospuesto al verbo, como se observa en (26a) y (27a). Por otro lado, el estudio de Toribio (1999) evidencia que, en las variedades caribeñas, se manifiesta el orden sujeto-verbo, como se observa en las construcciones en (28). Así, las construcciones (26b) e (27b), que son agramaticales en otras variedades, son posibles en las variedades caribeñas.

- (26a) ¿Qué compró **Juan**?
- (26b) *¿Qué **Juan** compró?
- (27a) Me pregunto qué compró **Juan**.
- (27b) *Me pregunto qué **Juan** compró. (Zubizarreta, 1999, p. 4217)
- (28a) Papi, qué *ese letrado* dice? \
- (28b) Qué *yo* les voy a mandar a esos muchachos?
- (28c) Qué número *tú* anotaste? ... Ahorita tú vas a ver si sale.
- (28d) Cuánto *un médico* gana?
- (28e) Y con quién *Fredi* está allá? (Toribio, 1999, p. 322)

En este apartado, vimos aspectos del funcionamiento de la gramática de la lengua española respecto de la expresión del sujeto. Considerando que se trata de una lengua que presenta un sistema de concordancia verbal con morfemas de persona y número, la flexión actúa como un elemento pronominal (cf. Fernández Soriano, 1999; Groppi, 2015a) y, debido a ello, es capaz de identificar el sujeto de la oración. En cambio, los pronombres sujeto se emplean por motivación discursiva cuando es necesario establecer contraste entre dos o más referentes, expresar énfasis o retomar un referente que ya se insertó en el discurso (Fanjul, 2014; Fernández Soriano, 1999; Luján, 1999). Por otro lado, el estudio de Toribio (1999) demuestra que la pérdida de la desinencia de número y persona genera la realización del sujeto pronominal en las variedades caribeñas. Además, el estudio de Soares da Silva (2011) revela que la variedad de Puerto Rico también pasa por un proceso de cambio lingüístico, aunque exhiba características diferentes de las variedades de Caribe.

La expresión del sujeto en la gramática del PB

Como vimos, el PB es una lengua que se caracteriza por presentar variación entre la realización pronominal del sujeto o su elipsis en el contexto de sujetos correferentes en oraciones subordinadas y principales. Sin embargo veremos que esa lengua exige la presencia del pronombre sujeto en otros contextos.

Esa característica del PB de presentar pronombres sujeto de manera opcional u obligatoria conforme el contexto se manifiesta en consecuencia del proceso de variación/cambio lingüístico que ocurrió en esa lengua en el ámbito de la concordancia verbal y del paradigma pronominal (cf. Duarte, 2018a, [1993], 2018b). Según Galves (2001), la

concordancia verbal del PB se debilitó en virtud de la inserción del pronombre *você* en el paradigma, que generó la pérdida del pronombre *tu*. Este pronombre mantenía la distinción entre la 2a y la 3a persona, que se perdió en el PB, lengua esta que pasa a presentar la distinción entre el rasgo [+persona], asociado a la 1a persona, y el rasgo [-persona], asociado a la 3a, y los rasgos de número singular y plural.

Los datos diacrónicos de Tarallo (2018 [1993]), por medio del análisis de cartas, diarios y obras de teatro, demuestran que, a partir de 1880, la expresión pronominal del sujeto empieza a ser más frecuente en el PB y esa tendencia se acentúa en la penúltima década del siglo XX, puesto que el autor encontró el 79,4% de expresión del sujeto.

En su estudio, Duarte (2018a [1993], 2018b) investiga la expresión del sujeto en el PB y su objetivo era verificar si había evidencias de relación entre la reducción del paradigma pronominal y la más elevada incidencia de realización pronominal del sujeto. Obsérvese el cuadro a continuación, que evidencia el proceso de variación y cambio lingüístico que se dio en el PB en la esfera pronominal y de los flexivos:

	Pronomes nominativos	Paradigma 1 Século XIX	Paradigma 2 Século XX/1	Paradigma 3 Século XX/2
1PS	eu	canto	canto	canto
1PP	nós a gente	cantamos -	cantamos cantaØ	cantamos cantaØ
2PS	tu você	cantas -	cantas cantaØ	cantas cantaØ
2PP	vós vocês	cantais cantam	- cantam	- canta(m)
3PS	ele, ela	cantaØ	cantaØ	cantaØ
3PP	eles, elas	cantam	cantam	canta(m)

Cuadro 1: Paradigmas flexivos del portugués de Brasil (Duarte, 2018a [1993], p. 85)

Como se observa en el cuadro, en el siglo XIX, el PB presentaba un paradigma flexivo con seis formas distintivas y dos sincretismos, considerando que las formas correspondientes a la 2a persona indirecta (*o senhor, a senhora*) se emplean con la forma flexiva de la 3a persona. En ese periodo, el sistema de concordancia de esa lengua se asemejaba al de

la lengua española. Sin embargo, en el siglo XX, se da la pérdida de las formas distintivas en consecuencia de la inserción del pronombre *você* y de la expresión *a gente*, las cuales se emplean con la concordancia de 3a persona.

En su estudio diacrónico, Duarte (2018a) analizó obras de teatro de diferentes sincronías y, teniendo en cuenta las tres personas del discurso, en las obras de 1845, 1882, 1918, periodos en que todavía había seis formas distintivas en las desinencias, los sujetos nulos presentaban índices de 80%, 77% e 75%, respectivamente. En las obras de 1937 y 1955, los sujetos nulos presentaron los índices de 54% y 50%, respectivamente, sincronías en que el paradigma flexivo 2 ya se había implementado. En cambio, en la obra de 1992, la autora encontró solo el 26% de sujetos nulos, además de una frecuencia más elevada del uso de *a gente* en oposición a *nós*. Esos datos de Duarte (2018a [1993]) demuestran que hubo en el PB una alteración en la manifestación del sujeto pronominal, que se procesó gradualmente a lo largo de las diferentes sincronías.

Si se observan sus datos referentes a la 2a persona del discurso, Duarte (2018a [1993]) constató que, en las obras de 1845, 1882 y 1918, la frecuencia de sujetos nulos era elevada tanto con las formas de flexión distintiva (*tu, vós*) como con las formas de tratamiento (*o senhor, a senhora*), con las cuales se emplea la flexión de 3a persona. Incluso, solo se manifiestan sujetos nulos en la obra de 1845 con la morfología distintiva. Sin embargo, en las obras de 1937, 1955, 1975 y 1992, sincronías en que ya se había insertado la forma *você* en el paradigma, hubo una disminución de los sujetos nulos, que varía entre el 25% y el 20%. Obsérvense algunos ejemplos:

- (29a) Acalme-se, [“miss”], que tudo há de se arranjar. Ø_{2ps} Terá o cavalo que Ø_{2ps} deseja. (*O simpático Jeremias*, Gastão Tojeito, 1918)
- (29b) **Você** não entende meu coração porque **você** ‘tá sempre olhando pro céu procurando chuva. (*No coração do Brasil*, Miguel Falabella, 1992)
- (29c) Por falar nisso, como é que **tu** tá coçando o pé com o braço desse jeito? (*No coração do Brasil*, Miguel Falabella, 1992) (Duarte, 2018a, [1993], p. 90)

Duarte (2018a [1993]) también observó en una obra de 1938 variabilidad entre la flexión canónica de 2a persona y el empleo de la forma *você*, hecho que no se detectó en las obras de periodos anteriores. La autora atribuye esa variación al proceso de cambio lingüístico en el PB.

- (30) Carolice - Não Ø digas tolices, menino! (observando) Onde andar  esta gente?
Formosinho - (sempre muito tímido) Vamos embora, mam e!
Carolice - N o seja bobo, menino! Ø Sabe que dia   hoje?
Formosinho - Sexta-feira, treze de janeiro.
Carolice - Isso mesmo. Daqui a cinco dias **voc ** completa vinte e dois anos.
(Humberto Couto, *A vida tem tr s andares*, 1938: 74) (Duarte, 2018a [1993], p. 90)

En cuanto a la 1a persona del discurso, Duarte (2018a) constató que, a partir de 1918, hubo una disminución en el índice de sujetos nulos. En la obra de 1845, la autora encontró el 69% de sujetos nulos. Al contrario, en la obra de 1992, solo el 18%. Para Duarte (2018a), aunque la 1a persona presente morfología flexiva exclusiva para el singular y plural (*n s*), esta ya no sería suficiente para favorecer el sujeto nulo. En la construcción en (31), extraída de la obra de 1845, el PB exhibiría todavía características de una lengua de sujeto nulo.

- (31) Quando Ø_{1ps} te **vi** pela primeira vez, Ø_{1ps} não sabia que Ø_{2ps} eras vi va e rica.
Ø_{1ps} Amei-te por simpatia. (*O novi o*, Martins Pena, 1845) (Duarte, 2018a [1993], p. 91)

En lo que concierne a la 1a persona de plural, Duarte (2018a) verific  que, en las obras de 1845, 1882 y 1918, solo se manifestaron sujetos nulos. En cambio, en la obra de 1975, la autora encontr  solo el 7% de sujetos nulos y, en la obra de 1992, ningún caso. Obsérvense las construcciones en (32):

- (32a) Ø_{1pp} Passaremos aqui a nossa lua de mel e depois iremos para o Rio de Janeiro.
(*Como se fazia um deputado*, França Jr., 1882)
(32b) Amanh  **n s** vamos promover uma passeata que **n s** contratamos. (*A mulher integral*, Carlos E. Novaes, 1975)
(32c) E **n s** vamos ter um curso aqui. (*No coração do Brasil*, Miguel Falabella, 1992)
(32d) **A gente** tava falando disso, Nilson. (*No coração do Brasil*, Miguel Falabella, 1992) (Duarte, 2018a [1993], p. 92)

Sin embargo, hay todavía en el PB algunos contextos en que son posibles los sujetos nulos de 1a y 2a persona. Duarte (2018a [1993], 2018b) argumenta que en esos casos se

trata de sujetos que se identifican pragmáticamente. En (33a), el antecedente del sujeto de la oración subordinada aparece en la oración principal. En cuanto a (33b), la oración constituye una interrogativa cuya respuesta sería sí o no.

- (33a) Eu não sei [se Ø_i vou conseguir numa sessão só]. (*No coração do Brasil*, Miguel Falabella, 1992)
 (33b) Ø_{2ps} Já se esqueceu? (*No coração do Brasil*, Miguel Falabella, 1992) (Duarte, 2018a [1993], p. 96)

Con respecto a la 3a persona, la presencia del pronombre se da de una manera menos acentuada en las obras de teatro que se analizaron. En la obra de 1845, Duarte (2018a [1993]) encontró el 83% de sujetos nulos y, en la obra de 1992, el 55%. La autora constató que la disminución empieza a ocurrir a partir de 1930, pero el sujeto nulo siguió como la variante más frecuente en todos los periodos. Por tanto, los resultados de Duarte (2018a [1993]) demuestran que hay una asimetría entre la 1a y la 2a persona y la 3a, siendo esta un contexto de resistencia a la implementación del pronombre sujeto.

Acerca del rasgo semántico de los antecedentes, Duarte (2018a [1993]) detectó tres casos de antecedentes [-humanos] en las obras de 1918 y 1975. Como vimos, en la lengua española, no es posible que los pronombres sujeto tengan como antecedente una entidad [-humana], de modo que esa posibilidad en el PB revela el cambio que se procesó en esa lengua. Obsérvese la construcción en (34):

- (34) — Como apanhou [**esse reumatismo**]_i?
 — Não _{oi} apanhei. **Ele**_i veio por si. (*O simpático Jeremias*, Gastão Tojeiro, 1918) (Duarte, 2018a [1993], p. 93)

Kato (2002) propone que el pronombre léxico del PB haya perdido la restricción a antecedentes [+humanos] y, en consecuencia de ello, podría referirse también a antecedentes [-humanos]. Esa autora sostiene la hipótesis de que, si los pronombres fuertes se caracterizan por retomar entidades [+humanas], el hecho de que los pronombres *ele*, *ela* puedan referirse a entidades [-humanas] demuestra que podrían considerarse pronombres débiles homófonos a los pronombres fuertes ELE/ELA.

Según Duarte (2018a [1993]), además de la restricción a antecedentes [-humanos], lenguas como el español, que clasifican como de sujetos nulos, presentan también

restricciones estructurales para la manifestación pronominal del sujeto. Como vimos, en la lengua española, el pronombre se usa para expresar énfasis o contraste. Cuando se espera que se mantenga el mismo antecedente, el sujeto debe ser nulo. En ese sentido, Duarte (2018a) observó que cuando hay correferencia entre el sujeto de la oración principal y el de la subordinada, el sujeto siempre se manifestó como nulo en las obras de 1845, 1882, 1918, 1937 y 1955. Sin embargo, la realización del sujeto superó la elipsis en las obras de 1975 y 1992 en ese contexto, con frecuencias del 66% y 77%, respectivamente. Esos resultados demuestran el proceso de variación y cambio lingüístico en el PB, que lo diferencia de una lengua como el español.

(35a) Diz [**d. Zélia**]_i que depois de sua série de banhos de mar em Copacabana, talvez **Ø**_i volte novamente para aqui. (*O hóspede do quarto n. 2*, Armando Gonzaga, 1937)

(35b) Está provado que, se [**a criança**]_i não recebe uma alimentação eficaz, **ela**_i fica em desvantagem para o resto da vida. (*No coração do Brasil*, Miguel Falabella, 1992) (Duarte, 2018a [1993], p. 94)

El referente se mantiene accesible cuando aparece en la función sintáctica de sujeto en una construcción cerca. Sin embargo, la tendencia en las obras de la 2a mitad del siglo XX es la presencia del pronombre sujeto en esas construcciones.

(36a) [**Tua filha**]_i esta moça e em idade de casar-se. **Ø**_i Casar-se-á, e terá um genro que exigirá a legítima de sua mulher. (*O Noviço*, Marins Pena, 1845)

(36b) — Deixe que **ele** lhe conduza.
— E se **elei** me conduzir para um psiquiatra? (*A mulher integral*, Carlos E. Novaes, 1975) (Duarte, 2018a [1993], p. 94-95)

Cuando el antecedente del sujeto desempeña otra función sintáctica, hecho que lo hace menos accesible, se daría la variación entre ausencia y presencia de sujeto. Los datos de Duarte (2018a [1993]) demuestran que, hasta la 1a mitad del siglo XX, la tendencia en el PB eran los sujetos nulos, aunque se haya encontrado una manifestación del pronombre en 1882. En cambio, la presencia del pronombre se manifestó en casi todas las construcciones en los periodos más recientes.

- (37a) Se oi encontrarem, deem-lhei uma boa arrochada e levem-nói preso. [**Ø**i Há de me pagar]. (*O noviço*, Marins Pena, 1845)
- (37b) Falei ontem [com [**seu tenente-coroné**]]i, e [**elei** disse-me que **Ø**i havia de vir com sinhá Dona Perpétua e com sinhá moça Rosinha. (*Como se faz um deputado*, França Júnior, 1882)
- (37c) Dancei [com [**ela**]]i naquele giro de loucura, da alegria máxima, de um povo genialmente triste. **Ela**i me amou como se eu fosse o último homem sobre a terra. (*Um elefante no caos*, Millôr Fernandes, 1955)
- (37d) Você podia estudar [com [**o Nilson**]], [agora que **elei** tá fazendo o supletivo]. (*No coração do Brasil*, Miguel Falabella, 1992) (Duarte, 2018a [1993], p. 95)

Duarte (2018b) argumenta que el cambio en la expresión del sujeto se da de modo mucho más rápido en la esfera de la 1a y 2a personas del discurso, que corresponden al hablante y al interlocutor en una situación comunicativa y presentan, por tanto, el rasgo [+humano] de manera inherente. En cambio, la 3a persona, que puede presentar sujetos nulos de manera menos restringida, puede referirse a una entidad [+/-animada]. Los resultados de Duarte (2018a [1993], 2018b) están en conformidad con la Jerarquía Referencial de Cardinaletti e Starke (1994), que abordan Cyrino, Duarte y Kato (2000). Las autoras proponen que es más probable que los referentes [+humanos] se expresen por pronombre, ya que serían más referenciales que las entidades [-humanas].

Otra característica que pasó a manifestarse en el PB y que no es posible en la lengua española es el desplazamiento de sintagmas nominales a la izquierda y su retomada por el pronombre sujeto, como se observa en (38).

- (38) [20,1 NUR RJ] [_{TopP} [**A Clarinha**]_i [_{TP} **ela**_i cozinha que é uma maravilha]]
(Duarte, 2018b [1993], p. 68)

Kato y Ordóñez (2021) retoman la discusión sobre los cambios diacrónicos en el PB y demuestran su característica de permitir que un sintagma ocupe la posición de sujeto como un tópico. De acuerdo con esos autores, esa característica no se manifestaría en la variedad del español dominicano, que integra las variedades caribeñas, como lo demuestran las construcciones de (39) a (42). A excepción de las construcciones en (40), que presentan un verbo meteorológico, en las demás se observa el orden verbo sujeto. En

todas las construcciones, aparece el pronombre dativo duplicado por el sintagma preposicionado expresando las entidades afectadas por la situación que describe el verbo.

- (39a) O Valério cresceu o cabelo.
- (39b) Crise na Argentina sobe dólar.
- (39c) A revista 'tá xerocando.
- (39d) Esse prédio tá construindo desde o ano passado. (Kato y Ordóñez, 2021, p. 3)
- (40a) * Estos bosques llueven mucho.
- (40b) A estos bosques les llueve mucho.
- (41a) * Mis equipos faltaron suerte.
- (41b) A mis equipos les faltó suerte.
- (42a) * Estos relojes rompieron la aguja.
- (42b) A este relojes se les rompió la aguja. (Kato y Ordóñez, 2021, p. 10-11)

Los resultados de Duarte (2018a [1993]) le permiten concluir que, a pesar de la posibilidad de algunas manifestaciones de sujeto nulo en el PB en las últimas sincronías que analizó, sujetos nulos estos que se concentran en el ámbito de la 3a persona, las tendencias señalan hacia la pérdida de la funcionalidad de la concordancia, dado que el PB ya no sería capaz de identificar sujetos nulos que no estén tan accesibles. Por ende, sus resultados revelan que la pérdida que se procesó en la morfología verbal generó alteraciones en las características de esa lengua, alejándola del funcionamiento de lenguas de sujeio nulo, como el español, cuyas características el PB presentaba en las obras escritas antes de 1937.

El proceso de adquisición/aprendizaje del español por brasileños

González (1994) detectó una distinta asimetría entre el español y el PB en la expresión de los argumentos del verbo en diferentes construcciones, considerando la asimetría que encontró Tarallo (1993) entre el PB y el portugués europeo. Teniendo en cuenta esa asimetría, González (1994) investigó el proceso de adquisición/aprendizaje del español a partir del modelo teórico generativista.

Al analizar diferentes tipos de producción de los aprendices, González (1994) constató que, en un primer momento, tendencias que acercan la producción del aprendiz a su lengua materna. Por tanto, se daría una transferencia, que constituye una forma de seleccionar y procesar el *input* (datos de la lengua extranjera), que acerca la producción

no nativa a la gramática de la lengua materna y genera acercamientos equivocados a la gramática del español.

En lo que se refiere a la expresión del sujeto, González (1994) observó en la producción de los aprendices el 69,6% de realización del sujeto pronominal. Además, si se excluyen los ejercicios dirigidos, la autora encontró el 80% de realización del pronombre en función sintáctica de sujeto. Obsérvense algunos datos de González (1994)³:

- (43a) Mas la vida es así, **0** cambia mucho y hoy **yo hago** cosas muy diferentes y **0** aprecio ellas también.
- (43b) Si **tú sabes** algo, **tú debes** decírmelo, si no **yo voy** a pensar que **tú no eres** mi amigo.
- (43c) Professor - Y qué le has dicho?
Aluno - **Yo (e) he dicho** que **0 siga**. (González, 1994, p. 311)
- (43d) Aunque **yo quisiera**, **yo no puedo** olvidarte.
- (43e) Aluno 1 - **Juan** se divierte. **Él da** un paseo todas las tardes.
Aluno 2 - Pues **él (e) dará**, pero **0** no le **sirve** de nada. (González, 1994, p. 312)

González (1994) afirma que tanto *hago* en (43a) como *he hecho* en (43c) son formas que no presentan ambigüedad que justifique la presencia del pronombre sujeto. En (43b), aparece el contexto en que los sujetos de la oración subordinada y de la principal son correferentes y el aprendiz emplea el pronombre, algo que no se manifestaría en la lengua española. En cuanto a la oración en (43d), se deshace la ambigüedad de la forma *quisiera* con la forma de 1ª persona *puedo*, estrategia que hace que el pronombre no sea necesario en español. En (43e), por fin, se ponen los pronombres aunque se siga hablando de Juan.

González (1994) constató también que los efectos de sentido que la presencia o ausencia de pronombre sujeto generan en la lengua española no serían captadas o procesadas de manera adecuada por los aprendices ya que no coincidirían con las intuiciones acerca de su lengua materna, o sea, con el conocimiento internalizado de su lengua materna. González (1994) encontró evidencias de que los aprendices no tienen conciencia del efecto de sentido que la presencia del pronombre produce en el español.

En ese sentido, en (44a), la presencia del pronombre en la oración subordinada genera una interpretación no correferencial con el sujeto de la oración principal. Por otro

³ En el caso de la construcción en (43a), nos parece que el pronombre 'yo' se podría emplear para expresar énfasis. Por otro lado, el evaluador anónimo de este trabajo lo analiza como un pronombre que contrasta con 'la vida'.

lado, si se trata de sujetos correferentes, la presencia del pronombre sujeto en la oración subordinada genera contraste, de modo que él la podría ayudar y no otros. En (44b), la presencia del pronombre *yo* genera una interpretación de énfasis y su presencia produce también una lectura de contraste entre esa primera persona y el pronombre *ella* de la oración subordinada. En las construcciones en (44c) y (44d), la presencia del pronombre en la oración coordinada o subordinada, respetivamente, genera el mismo efecto de sentido: no correferencialidad con el sujeto de la oración anterior o expresión de contraste para diferenciarlo de otro u otros referentes. Como vimos, en el PB, sería posible la presencia del pronombre correferente en construcciones como esas.

(44a) **O** (e) Explicó para la muchacha que **él** no podría ayudarla.

(44b) **Yo** tuve que enseñarle algunos juegos para que **ella** convenciera él y...

(González, 1994, p. 313)

(44c) Los ladrones se entregan, pero **ellos** llevan el dinero debajo de la ropa.

(44d) **O** Dijo que **él** iba a me llamar.

(González, 1994, p. 313-314)

González (1994) identificó solo el 8% de pronombres sujeto que fueron empleados por los aprendices como contrastados o enfáticos de manera consciente. Obsérvense las construcciones a continuación:

(45a) Professor - Pero quiero detalles.

Aluno - **Yo** también (e) quería.

(45b) Professor - Australia es un continente en continuo progreso.

Aluno - Si **tú** (e) dices, **O** será eso, pero **O** no me interesa para nada.

(González, 1994, p. 314)

En las construcciones en (46), la presencia de los pronombres sujeto no corresponden a la gramática del español. Entre paréntesis, González (1994) indica como serían esas oraciones se reflejaran la gramática del español.

(46a) **Él** lo formula en el presente y entonces **él** vuélvese al pretérito... (Él lo formula en e;lpresente y entonces vuelve al pretérito...)

(46b) **O** No sé si **yo** (e) caso o si **yo** (e) compro una bicicleta. (No sé si **me** caso o si **me** compro una bicicleta.) (González, 1994, p. 315)

González (1994) observó también la expresión del sujeto con referentes [-humanos], hecho que viola el funcionamiento de la gramática del español, como vimos en Fernández Soriano (1999), y refleja la gramática de la lengua materna, ya que los pronombres sujeto del PB perdieron la restricción a antecedentes [-humanos].

(47a) Son utilizados verbos en el pretérito. Ellos sirven para... (Éstos sirven...; Tales verbos...)

(47b) La voz no puede ser asociada a colores. Ella puede ser asociada... (Se la puede asociar...; Sólo es posible asociarla...) (González, 1994, p. 323)

González (1994) concluye que, al inicio del proceso de adquisición/aprendizaje del español, el aprendiz se muestra insensible a la ausencia de pronombres en el español y a sus efectos, tanto en lo que concierne a la gramaticalidad como al sentido involucrados en su presencia y ausencia. Esa tendencia acerca la gramática no nativa a la gramática de la lengua materna, a la cual la primera es permeable. Es como si hubiera una barrera cognitiva en el aprendiz. Sin embargo, esa autora observó una elevada frecuencia de la realización de sujetos en la producción de aprendices de niveles más avanzados e, incluso, en la producción escrita formal de aprendices que habían sido expuestos a muchos datos de la lengua española y al funcionamiento de esa lengua comparado al PB. Para González (1994), esos resultados refuerzan la hipótesis de que aprendizaje no implica adquisición.

La enseñanza del español a los aprendices brasileños

Expondremos, en este apartado, algunas reflexiones y actividades que llevamos a cabo con alumnos universitarios de la carrera de letras de la institución en que actuamos. Como responsable de las asignaturas *Espanhol I* e *Espanhol VI*, que corresponden, respectivamente, a la asignatura inicial y final del curso, proponemos una reflexión inicial sobre la expresión del sujeto en la lengua española en *Espanhol I*, que se profundiza en *Espanhol VI*. Sin embargo, las reflexiones y actividades que proponemos se pueden adaptar a aprendices de español de diferentes tipos de enseñanza, como de la Enseñanza Básica o de cursos de lenguas.

Orientan nuestra enseñanza de la lengua española las perspectivas teóricas generativa (Chomsky, 1981, 1986) y sociolingüística (Labov, 2008; Weinreich, Labov y Herzog, 2009). Además, como es necesario que los alumnos desarrollen las habilidades de com-

prensión y expresión oral y escrita, nos basamos también en la concepción interaccionista del lenguaje de Bakhtin (2003, *apud* Vargens e Freitas, 2010).

En la perspectiva generativa de lengua, como vimos, se considera la lengua como una entidad biológica presente en la mente/cerebro de los seres humanos (Chomsky, 1981, 1986). Se internaliza el conocimiento lingüístico en el proceso de adquisición del lenguaje durante la niñez y el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera se diferencia del proceso de adquisición de la lengua materna (cf. Liceras, 2007).

Para la perspectiva social de lengua (Labov, 2008; Weinreich, Labov y Herzog, 2009), las lenguas tienen una naturaleza heterogénea, lo que significa que varían. Las comunidades de habla presentan una coexistencia de formas lingüísticas equivalentes que comparten los miembros de esa comunidad. Esa coexistencia constituye la variación lingüística y está condicionada por factores sociales como edad, escolaridad, género, región geográfica.

Nuestro objetivo es que, al tener contacto con el funcionamiento del español, el aprendiz tenga una visión de la lengua como un conocimiento internalizado, que sufre variación y está condicionada por factores lingüísticos y sociales. Queremos que el aprendiz se aleje de la idea de que la gramática es solo la gramática tradicional, repleta de reglas, que, muchas veces, no reflejan la lengua en uso de las comunidades de habla, y se acerque a las concepciones científicas de lenguas, en las cuales se reflexiona sobre las posibilidades lingüísticas a partir de la producción de los hablantes nativos. La idea es que el aprendiz pueda reflexionar sobre el funcionamiento del español, comparándolo con el de su lengua materna, para que pueda comenzar a comprender los contextos lingüísticos y sociales que están involucrados en la expresión del sujeto. En Simões (2020) ya discutíamos y reflexionábamos sobre la enseñanza del español considerando la perspectiva generativa e sociolingüística de lengua. Además, los trabajos de Fanjul (2004), Pinto y Silva (2005), Pontes (2010) y Pinto y Carlos (2022) también discuten la necesidad de abordar la sociolingüística en las clases de lengua española en Brasil.

En lo que se refiere a la propuesta de Bakhtin (2003, *apud* Vargens e Freitas, 2010), para ese autor, la comunicación humana se manifiesta mediante los enunciados, que, a su vez, se concretan en los géneros discursivos. Conforme Bakhtin, los enunciados se insertan en un contexto, en una actividad humana y en una situación social. En la perspectiva de Bakhtin, las diferentes esferas de la actividad humana elaboran enunciados relativamente estables, que corresponden a los géneros discursivos. Una receta culinaria, un poema, un noticiario, una conferencia, una llamada telefónica son algunos ejemplos

de géneros discursivos, que se manifiestan en las modalidades oral y escrita de una lengua. Bakhtin afirma que para que podamos comunicarnos en un determinado ámbito, necesitamos dominar los géneros discursivos de ese ámbito.

Aclaremos también que las actividades que proponemos se dividen en ‘análisis lingüístico’ y ‘comprensión escrita/oral y reflexión lingüística’. En ambos tipos de actividades, trabajamos con la lengua en uso, ya que proponemos la reflexión considerando fragmentos auténticos de la lengua española, vehiculizados mediante los géneros discursivos. Nos orientamos, por lo tanto, por la propuesta de Barros e Costa (2010) de que se debe abordar de manera inductiva los temas gramaticales, su comprensión a partir de la lengua en uso y proponer al aprendiz el empleo de la gramática para la comunicación. Volveremos a mencionar esa propuesta más adelante en este apartado.

Empezamos la reflexión en *Espanhol I* sobre el funcionamiento de la categoría gramatical de sujeto en la lengua española con una de las primeras construcciones que se aprende que es preguntarle el nombre a alguien, considerando el tratamiento informal. Les preguntamos a los alumnos cómo sería la pregunta en el PB y las respuestas son la construcción en (48b). Les pedimos que observen las diferencias formales entre las dos construcciones. Mientras en el español el verbo en presente de indicativo presenta el morfema {-s}, que expresa las categorías gramaticales de persona y número, en el PB el verbo ya no presenta ese morfema, sino aparece en la 3a persona, cuyo morfema de persona y número no se manifiesta fonéticamente. Como vimos, la pérdida del morfema {-s} se dio en el PB debido a la inserción de *você* en el paradigma. Además, otra diferencia entre las lenguas es la presencia del pronombre reflexivo en el español, y su posibilidad de presencia o ausencia en el PB, tendencia esta que refleja el proceso de variación y cambio lingüístico del PB. Por fin, está el pronombre sujeto de manera obligatoria en el PB y su ausencia en el español. Vimos a partir del estudio de Duarte (2018a [1993]) que la 2a persona es uno de los contextos que más avanzaron en la realización del pronombre sujeto, siendo su ausencia presente solo en casos en que es posible la identificación pragmática del sujeto. Los alumnos comprenden qué sería la gramática internalizada al darse cuenta de que para preguntarle el nombre a alguien en el PB es imprescindible la presencia del pronombre sujeto. Nos parece muy importante destacar que, en lugar del pronombre del PB, el español presenta esa desinencia verbal, que, como vimos, Groppi (2015a) propone que su naturaleza sería pronominal.

(48a) ¿Cómo te llamas?

(48b) Como você (se) chama?

Considerando la naturaleza pronominal de la desinencia {-s} del español (Groppi, 2015a), su pérdida en el PB (Duarte, 2018 [1993]) y las reflexiones que hacen Pinto y Carlos (2022) acerca de lengua-I y lengua-E de la teoría generativa, vemos que, a pesar de la semejanza formal entre el español y el PB, que se manifiesta en la raíz de los verbos *llamarse* y *chamar-se*, se genera en el español una gramática subyacente diferente de la gramática del PB, o sea, lenguas-I diferentes. Las huellas de esa distinta gramática son la presencia de la desinencia {-s} en el español y su ausencia en el PB y, a la vez, la ausencia del pronombre en el español y su presencia en el PB.

Seguimos la reflexión mostrándoles a los alumnos que la ausencia del pronombre en el PB en una construcción como (49a) remite a una entidad de 3a persona, [-animada]. Además, teniendo en cuenta las reflexiones de Pinto y Carlos (2022) sobre la necesidad de hablar acerca de las diferentes variedades del español, les decimos también a los alumnos que construcciones como (49b) y (49c) solo serían posibles en las variedades caribeñas del español, conforme vimos en Toribio (1999), y les explicamos que en una construcción agramatical como (49d), en que está ausente el pronombre reflexivo, un hablante nativo preguntaría *cómo llamo qué o a quién*, ya que faltaría un argumento del verbo. Al reflexionar acerca de la diferencia en la gramática de las variedades caribeñas y en gramática de las demás variedades del español, el aprendiz brasileño se da cuenta de sus diferencias e, incluso, de que las variedades caribeñas se asemejan a la gramática del PB, lo que provocará consecuencias en el proceso de adquisición/aprendizaje si el aprendiz se pone en contacto con esas variedades del español.

(49a) ??Como (se) chama?

(49b) *¿Cómo tú te llamas?

(49c) *¿Cómo tú llamas?

(49d) ?¿Cómo llamas?

Les explicamos también que el empleo del pronombre sujeto en español se restringe a los contextos en que sea necesario expresar contraste, o sea, diferenciar esa persona de otra u otras, pues el hablante quiere saber el nombre del interlocutor, no el de otras personas en el contexto de comunicación, conforme vimos en Fanjul (2014). Además, ese pronombre corresponde en el PB al acento de énfasis que ponemos en esa lengua (cf. Luján, 1999), como se observa en (50b).

(50a) ¿Cómo te llamas tú?

(50b) Como VOCÊ (se) chama?

Esa primera reflexión acerca de la gramática del español a partir de enunciados que se emplean para una situación comunicativa muy específica puede generar en el alumno una conciencia del uso de la gramática para la comunicación, ya que, la consecuencia de un empleo equivocado del pronombre sujeto en español será la no comprensión del enunciado por parte de un hablante nativo de la lengua, como reflexionan Celada e González (2005) acerca de ello. Nuestra idea es que esa comprensión acerca de la especificidad del funcionamiento de la gramática del español se extienda para otras situaciones comunicativas, como la descripción de familiares y amigos, la indicación de la ubicación de un establecimiento, la descripción de la rutina, entre otros. Debido a ello, volvemos a ese tema del sujeto a lo largo de toda esa asignatura inicial.

Les hablamos también acerca de la restricción de los pronombres sujeto en el español con entidades [-animadas], como se observa en (51), restricción esta que dejó de existir en el PB (Cf. Duarte, 2018a [1993]) y tampoco de manifiesta en las variedades caribeñas (Toribio, 1999).

(51a) Compré una nevera nueva. Es plateada y moderna.

(51b) Compré una nevera nueva. ***Ella** es plateada y moderna.

(52) Comprei uma geladeira nova. **Ela** é prateada e moderna.

Consideramos también muy importante esa reflexión sobre la posibilidad de presencia y ausencia de pronombre con entidades [+/-animadas] entre el español, el PB y las variedades del español ya que esa propiedad semántica está involucrada en los contextos estructurales sociolingüísticos y también en la gramática internalizada.

Conforme vimos en Fanjul (2014) y en Groppi (2015b), les decimos a los alumnos que, en el español, si empezamos a hablar de una persona y seguimos hablando de ella, no debemos poner el pronombre sujeto, puesto que la morfología verbal ya sería suficiente para la identificación del sujeto. En cambio, vamos a usar el pronombre para retomar un antecedente que ya apareció en el discurso, como ocurre con el pronombre *él*, que retoma *un novio*, y el pronombre *ella*, que retoma *Lola*.

(53) Lola tiene 25 años, es chilena, pero vive en Brasil. Es profesora, trabaja en una escuela y tiene un novio. Él se llama Daniel, es brasileño y tiene 24 años. Es periodista y estudia español e inglés. **Ella** estudia portugués y francés.

A lo largo del semestre, observamos a partir de las actividades de expresión escrita que proponemos, teniendo en cuenta diferentes géneros discursivos, que las reflexiones iniciales que hacemos generan un resultado muy positivo, puesto que casi siempre el alumno se muestra capaz de expresar de manera adecuada el sujeto en la lengua española. Sin embargo, suelen demostrar más dificultades para hacerlo en la modalidad oral de la lengua.

Con respecto a las actividades de ‘comprensión escrita/oral y reflexión lingüística’, proponemos una actividad de comprensión escrita del reportaje ‘Todo lo que he aprendido en el primer año desde que adoptamos a nuestro perro’, publicada en el periódico español *El país* en septiembre del 2016. Teniendo en cuenta la propuesta sociointeraccionista de Bakhtin (2003, *apud* Vargens e Freitas, 2010), trabajamos preguntas acerca del contenido del texto, trabajamos la ampliación del vocabulario, sobre todo del vocabulario involucrado en el tema discutido y también preguntas que les permitan a los alumnos exponer su visión de mundo, su experiencia acerca del tema, generando un diálogo entre el texto y el alumno conforme el modelo interactivo de lectura (Vargens e Freitas, 2010). Además de esa reflexión sobre el tema del texto, trabajamos la reflexión lingüística teniendo en cuenta la propuesta de Barros y Costa (2010), que, como vimos, se basa en la lengua en uso para la comunicación. Nos apoyamos también en el trabajo de Fanjul (2010), que destaca la importancia de que se comprenda el modo como referirse a entidades que ya se introdujeron en el discurso. A continuación, están las dos actividades de reflexión que proponemos para ese texto:

Reflexión lingüística 1: Teniendo en cuenta los verbos subrayados en el fragmento del reportaje a continuación, ¿de quién se habla? ¿Por qué no se emplea un pronombre? ¿A quién se refiere el pronombre en negrita? ¿Qué hipótesis tienes para su empleo?

“En paralelo, **Aroa** que es muy tímida, empezó a explayarse y a mostrar sus sentimientos como nunca había hecho. Le da abrazos, juegan juntos, le peina y **él** se deja hacer coletas. Nos reímos mucho, es alucinante. Si antes iba por la calle mirando al suelo, ahora pasea orgullosa, con alegría, y habla con todo el mundo. Además se ocupa mucho de él, está muy pendiente de su comida, de su bebida. En vacaciones dejó claro que teníamos que ir a un sitio donde **él** pudiese venir y se sintiese a gusto. Nos lo llevamos a la playa. Allí descubrimos también que le encanta la arena pero en el agua solo entra por error, si está persiguiendo una pelota y no se da cuenta”.

Reflexión lingüística 2: Añade un párrafo más al reportaje. ¿Cómo vas a emplear los pronombres sujeto? Analiza y justifica su empleo.

Considerando la reflexión lingüística para la comunicación (Barros y Costa, 2010), así como la teoría sociointeraccionista de Bakhtin (2003, *apud* Vargens y Freitas, 2010), proponemos una actividad de expresión oral y una actividad de expresión escrita, ambas para la ampliación de la discusión del tema. Nuestro objetivo es que el aprendiz de español desarrolle las habilidades lingüísticas de expresión oral y escrita y, a la vez, reflexione sobre el funcionamiento de la lengua española para que su producción se acerque y se asemeje a la gramática de esa lengua. Obsérvense a continuación las propuestas de esas actividades.

Expresión oral

¿Tienes alguna mascota? ¿Conoces a alguien que tenga? ¿Cómo es su rutina? ¿Qué cuidados hay que tener? ¿Cómo es su alimentación? ¿Ya tuviste que llevarla al veterinario? ¿Cómo se lleva con otros animales? ¿Qué beneficios te proporciona a ti y a tu familia?

Expresión escrita

Imagínate que actúas en una protectora de animales. Acaban de rescatar a un perro abandonado y necesitan entregárselo en adopción. Te toca divulgar su adopción en las redes sociales y enseñarles sus fotos a los seguidores de la página. ¿Qué informaciones son necesarias para que a la gente le guste el perro y quiera adoptarlo? ¿Cómo es? ¿Cuáles son sus características físicas? ¿Cómo se comporta? ¿Qué cosas le gusta hacer? Fíjate en el funcionamiento de la lengua española para referirte al perro a lo largo del texto.

A continuación, presentamos actividades que proponemos en nuestras clases para la reflexión sobre la expresión del sujeto en el español y que están en el ámbito de las ‘actividades de análisis lingüístico’. En esas actividades, así como en aquellas que están integradas a actividades de comprensión escrita/oral, proponemos la reflexión a partir de fragmentos de la lengua en uso (Barros y Costa, 2010), pensando en un aprendizaje lingüístico para la comunicación.

Analiza los fragmentos a continuación y haz lo que se pide:

(a) Teniendo en cuenta los verbos subrayados, ¿cuál es el referente de los sujetos de las oraciones?

(b) ¿Qué justifica la elipsis de sujeto?

(c) Explica el uso de los pronombres sujeto en negrito.

Cómo moverse por la ciudad en bici

Ciudades en cuesta, falta de infraestructuras o el miedo a los coches son algunas de las razones por las que los ciudadanos no dan el paso a ir en bici por la ciudad. “Las excusas que encontramos en la mayoría de la gente es que Madrid no es una ciudad para la bici: que tienen miedo al tráfico o que no están en forma, y **nosotros** queremos romper todos esos tabús”, explica Jaime Novo, socio de La Sonrisa Eléctrica, una asociación que apuesta por la bicicleta, pero no solo para el deporte.

[...]

Desde que no compra el abono mensual de transporte, Caneda calcula que se ha ahorrado alrededor de 450 euros, teniendo en cuenta el precio de la bicicleta, el importe que hubiera pagado por el abono y las puestas a punto y mantenimiento de sus dos ruedas. Suele tardar 35 minutos de ida y 45 de vuelta en los 10 kilómetros de los que el 95% son carril bici, distancia que se toma con calma porque cree que “correr es de cobardes” y no le importa que hasta los triciclos la adelanten. “El impulso de mi hermana fue fundamental. **Ella** es una fiel defensora y amante de las bicis y la utiliza para desplazarse por Madrid desde hace siglos. Que cada vez se vean más y que sea una ayuda para el ejercicio fueron razones adicionales”, explica Caneda.

Fragmentos de: ‘Las bicicletas son para el trabajo’ - *El País*, 31/03/2014

Yesica Montenegro, de 30 años, es diseñadora gráfica independiente. Estudia Diseño en Comunicación Visual y terminó de cursar Psicología. “Es muy difícil conseguir trabajo cuando uno tiene una discapacidad. En las entrevistas la gente no entiende cómo un adulto evita el contacto visual, lo toman como una falta de respeto o sinónimo de no ser confiable. Al no conocer el autismo piensan que no podés hacer nada y después se sorprenden de todo lo que uno es capaz de hacer.”

[...]

Danilo Martín Sosa tiene 30 años y trabaja como empleado administrativo del Senado. Es, además, guionista e ilustrador. “Trabajar me dio la posibilidad de tener un sueldo, un seguro médico, mi primera cuenta bancaria. Pero lo más importante es que cada día aprendo algo nuevo con el único objetivo de independizarme y encajar en la sociedad.”

Fragmentos de: ‘Honestos, responsables y creativos: así son los trabajadores con autismo’
- La Nación, 31/03/2016

Reflexión lingüística 1: Teniendo en cuenta los verbos subrayados en el fragmento del reportaje, ¿cuál sería el referente del sujeto? ¿Por qué no se emplea un pronombre?

Nadie sabía que Sofía (24) tiene rulos. Hasta hace un tiempo se planchaba. Pero investigó y descubrió que para unos rulos sanos, lo mejor que podía hacer era usar productos sin sulfatos, sin siliconas, sin alcoholes. Buscó alternativas y optó por productos naturales. Ahora, su cuidado estético tiene también que ver con la conciencia de que el planeta que habita merece tanto amor como ella. Se siente más responsable porque aprendió que la cosmética es un contaminante ambiental. Usa shampoo, acondicionador y crema para peinar elaboradas en Uruguay.

Conocí a unas chicas de Neptunia que venden muchos productos de cosmética y cuidado personal que incorporaron a su proyecto el cuidado del medio ambiente, y me gustó la idea. Por ejemplo, una vez que se te termina el shampoo podés ir a rellenar el frasco, sin comprar uno nuevo”. Ahora está por incorporar también el desodorante en barra natural, bálsamos y encargó un cepillo de dientes de bambú.

Antes de ese cambio, Sofía no pensaba demasiado en el medio ambiente. Ahora, reutilizando, disminuyó en su vida los plásticos de un solo uso, por ejemplo. Después de todo, ese es uno de los problemas más notorios del medio ambiente: Naciones Unidas divulgó un estudio alertando que para 2050 el océano tendrá más plásticos que peces.

Reflexión lingüística 2: Teniendo en cuenta el fragmento en que Sofía cuenta sobre su experiencia, imagina lo que más podría haber dicho y hazlo de modo que sea necesario el empleo de un pronombre sujeto en español.

Para finalizar este apartado, compartimos una sugerencia de desarrollo de la actividad de reflexión lingüística 2. Insertamos el referente *a una amiga*, aparece en función sintáctica de objeto directo, y lo retomamos mediante el pronombre *ella*. Enseguida, como seguimos hablando acerca de ese referente, ya no se usa el pronombre sujeto, dado que la morfología verbal en 3a persona es suficiente para identificarlo.

- (54) “Conocí a unas chicas de Neptunia que venden muchos productos de cosmética y cuidado personal que incorporaron a su proyecto el cuidado del medio ambiente, y me gustó la idea. Por ejemplo, una vez que se te termina el shampoo podés ir a rellenar el frasco, sin comprar uno nuevo. Le recomendé los productos a una amiga. Ella empezó a usarlos y su pelo está estupendo. Ø Me dijo que ya no Ø usa los productos convencionales y que generan siempre muchos residuos de los envases”.

Consideraciones finales

En este artículo, abordamos las diferencias en la expresión del sujeto en la gramática de la lengua española (Fernández Soriano, 1999; Fanjul, 1999; Groppi, 2015a, b; Luján, 1999) y del PB (Duarte, 2018a [1993]; 2018b; Galves, 2001; Tarallo, 2018 [1993]), considerando también variedades del español (Toribio, 1999; Soares da Silva, 2006, 2011). Las diferencias en las dos lenguas se originaron de un proceso de variación y cambio lingüístico que se dio en el PB a partir del XIX. Vimos también algunos aspectos del proceso de adquisición/aprendizaje del español por aprendices brasileños, específicamente en esa área de la gramática, a partir del estudio de González (1994). Teniendo en cuenta el funcionamiento del sujeto en las dos lenguas, la variación lingüística y las tendencias que encontró González (1994), presentamos algunas de las actividades que utilizamos para la enseñanza del español como lengua extranjera, considerando las perspectivas de gramática biológica (Chomsky, 1981, 1986) y social (Labov, 2008; Weinreich, Labov y Herzog, 2009), además del sociointeracciones de Bakhtin (2003, *apud* Vargens e Freitas, 2010). Nuestro objetivo es que el aprendiz reflexione acerca de la expresión del sujeto en las dos lenguas, tenga en cuenta la variación lingüística y comprenda las diferencias subyacentes de las gramáticas involucradas, así como los factores lingüísticos y sociales que actúan en los fenómenos lingüísticos.

Referencias

BARROS, C. S.; MARINS-COSTA, E. G. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; MARINS-COSTA, E. G. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 85-118.

BERTOLOTI, V. Semántica y pragmática de los de usted, tú y vos como sujeto en el siglo XIX en Uruguay. In: COUTO, L.; LOPES, C. R. (Orgs.). *As formas de tratamento em português e em espanhol*. Niterói, RJ, 2011. p. 349-379.

CARDINALETTI, A.; STARKE, M. The typology of structural deficiency: On three grammatical classes. *Working Paper in Linguistics*, University of Venice, v. 4, n. 2, 1994, p. 41-109.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 71-96.

CHOMSKY, N. *Lectures on Governing and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOSMKY, N. *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

CYRINO, S.; DUARTE, M. E.; KATO, M. Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. In: NEGRÃO, E.; KATO, M. (orgs.). *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Vervuert, 2000, p. 55-73.

DUARTE, M. E. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica*. São Paulo: Contexto, 2018a [1993], p. 83-103.

DUARTE, M. E. O sujeito nulo no português brasileiro. In: CYRINO, S.; TORRES MORAIS, M. A. (Orgs.). *História do português brasileiro. Mudança sintática do português brasileiro: Perspectiva gerativista*. São Paulo: Contexto, 2018b, p. 26-71.

FANJUL, A. Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 20, n. 1, 2004. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25172>. Acesso em: 24 set. 2025.

FANJUL, A. La práctica gramatical y el problema de la referencia en la enseñanza de ELE a brasileños. In: *Coleção explorando o ensino*. BARROS, C.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 233-264.

FANJUL, A. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FANJUL,

A.; GONZÁLEZ, N. (orgs.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo, Parábola, 2014, p. 29-50.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999, p. 1209-1273.

GALVES, C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

GONZÁLEZ, N. M. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. DL/FFLCH/USP, São Paulo, inédita: 1994.

GROPPI, M. Sobre flexivos y sujeto. *Cuadernos de la ALFAL*, n. 1, 2015a, p. 118-131. Disponível em: https://mundoalfal.org/sites/default/files/revista/01_cuaderno_009.pdf Acesso em: 10 jul. 2025.

GROPPI, M. Hablar... hacer. ¿Qué hacemos cuando usamos las formas pronominales? In: GONZÁLEZ, N.; CELADA, M. T. (coord. dossier). Interlocuciones entre el campo de los estudios del lenguaje y el de la formación de profesores. *SIGNOS ELE*, diciembre 2015, p. 01-16. Disponível em: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3445/4271> Acesso em: 10 jul. 2025.

KATO, M. Pronomes fortes e fracos na sintaxe do Português Brasileiro. *Revista Portuguesa de Filologia*, Coimbra, Portugal, v. XX, 2002, p. 101-122.

KATO, M. A. ORDÓÑEZ, F. Diachronic changes in Romania Nova: loss of clitics, loss of free inversion and emergence of topic subject constructions, *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.63, p. 1-15, 2021.

LICERAS, J. Multiple grammars theory and the nature of L2 grammars. *Second language research*, 30(1): p. 47-54, 2014.

LIGHTFOOT, D. *How new languages emerge*. New York: Cambridge, 2006.

LUJÁN, M. Expresión y omisión del pronombre personal. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999, p. 1275-1316.

MIOTO, C.; SILVA, M. C.; LOPES, R. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2023.

PINTO, C. F.; SILVA. M. do C. Problemas relativos à diversidade lingüística e o ensino do espanhol. *Línguas & Letras*, v. 6, n. 11, p. 123-136, 2005. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/876>. Acesso em: 24 set. 2025.

PINTO, C. F.; CARLOS, V. G. A diversidade do espanhol atual no ensino da língua no Brasil 30 anos após a criação do Mercosul. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 74, p. 186–215, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/51801>. Acesso em: 24 set. 2025.

PONTE, A. S. A variação linguística na sala de aula. In: BARROS, C. S.; MARINS-COSTA, E. G. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 157-174.

SILVA-CORVALÁN, C. La variación sintáctica en español. In: ROJO, G.; VÁZQUEZ, V.; TORRES, R. (Dir.). *Sintaxis del Español. The Routledge Handbook of Spanish Syntax*. London/New York: Routledge, 2023. p. 526-538.

SIMÕES, A. M. A descrição linguística e sua abordagem no ensino da língua espanhola. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 266–297, 2020. DOI: 10.29051/el.v6i2.13181. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13181>. Acesso em: 24 set. 2025.

SIMÕES, A. M. Reflexões sobre a expressão do sujeito no espanhol e no português brasileiro. *Caracol*, n. 28, p. 48-88, 2024. Paulo, Brasil, n. 28, p. 48–88, 2024. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.i28p48-88. Disponível em: <https://revistas.usp.br/caracol/article/view/221337>. Acesso em: 24 set. 2025.

SOARES DA SILVA, H. *O parâmetro do sujeito nulo: confronto entre o português e o espanhol*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SOARES DA SILVA, H. *Evidências da mudança paramétrica em dados da língua-E: o sujeito pronominal no português brasileiro e no espanhol*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: Roberts, Ian; Kato, Mary (orgs.). *Português brasileiro: Uma viagem diacrônica*. São Paulo: Contexto, 2018, 55-82.

TORIBIO, A. J. Setting parametric limits on dialectal variation in Spanish. *Lingua*, 10, 1999, p. 315-341.

VARGENS, D. P. M.; FREITAS. L. M. A. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S.; MARINS-COSTA, E. G. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. 1ed. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 191-220.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ZUBIZARRETA, M. L. Las funciones informativas: Tema y foco. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999, p. 4215-4244.



Recebido em: julho 10, 2025

Aceito em: novembro 29, 2025

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE LA “NACIÓN» ESPAÑOLA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LE: UNA ENCRUCIJADA ENTRE LENGUAS, TERRITORIOS Y MÚLTIPLES IDENTIDADES

THE LINGUISTIC DIVERSITY OF THE SPANISH “NATION” IN THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A CROSSROADS BETWEEN LANGUAGES, TERRITORIES, AND MULTIPLE IDENTITIES

Javier Martin Salcedo - [Lattes](mailto:javims29@hotmail.com)

javims29@hotmail.com

Universidade Federal da Bahia

Resumen: Pese a que la discusión sobre lengua, nación e identidad no sea reciente, creemos que esta aún es recurrente, ya que estas nociones y sus relaciones suscitan polémica e interés conforme al contexto. Analizaremos dichos conceptos teniendo en cuenta a las sociedades contemporáneas, y en concreto, a la España actual. Por ello, este texto pretende poner en entredicho la relación, en ocasiones perversa, entre lengua, identidad y nación, mostrando diversas realidades lingüísticas e identitarias del Estado español, a través del análisis de tres videos extraídos de Youtube. En definitiva, se trata de cuestionar la visión monolingüe que profesores y estudiantes de español aún tienen sobre el territorio peninsular.

Palabras clave: Diversidad lingüística; Identidad; Territorio; Enseñanza de ELE.

Abstract: Although the discussion on language, nation and identity is not recent, we believe that it is still recurrent, because these notions and their relations arouse controversy and interest according to the context. We will analyze these concepts consider the contemporary societies, and in particular, the current Spain. Thus, this text seeks to question the sometimes perverse relationship between language, identity and nation, showing different linguistic and identity realities of the Spanish State, through the analysis of three videos extracted from Youtube. Definitely, it is about questioning the monolingual vision that Spanish teachers and students still have over the peninsular territory.

Keywords: Linguistic diversity; Identity; Territory; Teaching of Spanish as a Foreign Language.

1. Introducción

En una premonición extraña, el gramático Antonio de Nebrija escribió en el prólogo de su gramática de la lengua española (1492 [1980], p. 1) que: “siempre la lengua fue compañera del imperio”. Esta asociación tal vez superflua - entre una lengua, una nación, un pueblo - se ha enraizado en el imaginario popular y ha servido para justificar la lengua como elemento fundamental en la definición de una identidad nacional.

Como lingüistas y profesores de lenguas extranjeras, podríamos plantearnos cuestiones que trasciendan y no apenas se restrinjan a aspectos lingüísticos y/o metodológicos, tales como: ¿podemos afirmar que la construcción de la identidad de una nación está vinculada a la lengua hablada por su pueblo? Y de ser o no así, ¿cuáles son las posibles implicaciones de esta vinculación lengua y nación en la formación de estudiantes de español y, en general, en la enseñanza y aprendizaje de idiomas?

Sabemos que algunos profesores de lenguas extranjeras parten de la idea preconcebida de que aún es válida la tríada: una lengua, una nación, un pueblo. Probablemente, esta asociación se ha justificado, a lo largo de la historia reciente, bajo la noción de que el sentimiento nacional se ha vinculado tradicionalmente a la lengua que ha sido escogida para ser lengua nacional de ese territorio.

No obstante, en los tiempos de hoy, quizás este binomio lengua-nación se deba poner en tela de juicio. Si nos detenemos a pensar en la incesante pluralidad lingüística y cultural de las sociedades contemporáneas en un mundo globalizado, podremos observar que los territorios paulatinamente se van conformando de una forma más multilingüe. Tal hecho se debe a las constantes migraciones de individuos que poseen lenguas diversas.

Por ello, defendemos que los cambios provocados por estos movimientos humanos producen un proceso de crisis identitaria que desestabiliza la clásica idea de nación, fundada en la tríada: un pueblo, una lengua, un territorio. Es el caso de lo que viene ocurriendo en España.

En este escenario de crisis, de redefinición de las identidades, hay un quiebre en cuanto a la certeza de una identidad única y básicamente esencialista, con diferentes consecuencias que terminan cuestionando la pertenencia, por ejemplo, a un estado - nación.

Con relación a estos aspectos sobre identidad, lengua y nación como identidad colectiva o como territorio, este texto pretende discutir - una vez tratado el concepto de España como sujeto político y su formación como Estado nacional - a través del análisis de tres videos extraídos de la plataforma audiovisual Youtube, aspectos referentes a la

identidad nacional, a los sentimientos identitarios y a la identidad propiamente dicha con relación a la diversidad lingüística del conjunto del Estado español.

2. La configuración de España como estado nacional y su afirmación como sujeto político

Ya a principios del siglo XX, José Ortega y Gasset (1921, p. 28), en su libro *España Invertebrada* afirmaba:

No viven juntas las gentes sin más ni más y porque sí; esa cohesión a priori sólo existe en la familia. Los grupos que integran un Estado viven juntos para algo: son una comunidad de propósitos, de anhelos, de grandes utilidades. No conviven por estar juntos, sino para hacer juntos algo.

Tal vez ese conjunto de deseos, propósitos e intereses explique que hoy España sea lo que es y ocupe el territorio que ocupa. En definitiva, varios pueblos en la Península Ibérica continúan juntos para construir algo conjuntamente. Se puede afirmar que estos diversos pueblos no están amarrados sin un motivo aparente. Les unen vínculos económicos, históricos, sociales, culturales y emocionales, entre otros (Ortega y Gasset, 1921). No obstante, dicha unidad política no es necesariamente eterna. No significa que lo que hoy es España, continúe siéndolo. Las fronteras geográficas, históricas y culturales pueden modificarse en direcciones y formas sorprendentes. Individuo, grupo, colectividad y pueblo nunca fueron, ni son, estáticos e inmutables.

A lo largo del tiempo, las sociedades nacionales comienzan a sufrir un proceso constante de asimilación a la sociedad global. La globalización presenta desafíos empíricos, históricos y teóricos que exigen nuevos conceptos, diferentes categorías, así como diversas interpretaciones de las realidades. Ya son muchos los individuos que entienden la sociedad bajo una perspectiva transnacional, mundial o propiamente global. Otros, en cambio, continúan pensando en el concepto nación, en la resistencia y afirmación de una identidad supuestamente imaginaria.

Ahora bien, con relación a la configuración de España, cabe preguntarse: ¿a partir de cuándo se puede hablar de “nación española”? ¿A partir de los Reyes Católicos y la unión de los reinos? ¿En el período centralista de Felipe V, después de la Guerra de Sucesión? ¿O mejor, a partir de la Guerra de la Independencia y la Constitución de 1812? Probablemente podemos hablar de nación española en todas estas épocas y en muchas otras, pues existe en todos estos periodos una construcción de la idea de nación (García Cárcel, 2004). La nacionalidad es un proceso de construcción constante. De ahí que consideremos relevante mostrar, a continuación, los procesos identitarios y políticos del pue-

blo español a través de un breve recorrido histórico de ese territorio denominado España.

Se afirma que España es una unidad de civilización con casi 2.000 años de vida: la Hispania, provincia de Roma. Con los visigodos, la antigua Hispania fue un reino independiente del Imperio Romano. En el siglo IV, ya se tenía de la península la idea de una unidad política, jurídica y económica, gracias a las grandes carreteras romanas, como la Ruta de la Plata que atraviesa Iberia de norte a sur. Será Leovigildo en la segunda mitad del siglo VI quien alcance la unidad territorial de la mayor parte de la Península Ibérica. En el año 711, los musulmanes llegan y la Península Ibérica se divide entre cristianos al norte, que inicialmente dominan algunas zonas del área septentrional, y musulmanes al sur. Al-Andalus es el nombre que los musulmanes dan a Hispania (García de Cortázar & Vesga, 2012).

A partir del siglo XIII, se formaron dos núcleos importantes, el reino de Castilla y el reino de Aragón, que como es sabido, se formó, gracias a la integración de los condados catalanes. Es verdad que, con la conquista del último bastión árabe, es decir, del Reino de Granada y con el matrimonio de los Reyes Católicos, hubo la federación de los reinos. Sin embargo, no es menos cierto que cada uno mantuvo sus leyes, sus instituciones, su moneda y sus costumbres, esto es, ningún reino renunció a su propia identidad.

En 1700, al morir Carlos II sin descendientes, Felipe de Borbón heredó la corona. Después de la Guerra de Sucesión, Felipe V impuso el centralismo francés con los Decretos de Nueva Planta, suprimiendo las leyes, instituciones propias y el sistema político, en particular, de los reinos de la Corona de Aragón, que habían apoyado a otro candidato durante la guerra, el archiduque Carlos de Austria. En 1808, se produce el levantamiento del 2 de mayo, en el que el pueblo de Madrid se subleva contra la invasión napoleónica (García de Cortázar & Vesga, 2012). En 1812, el Parlamento de Cádiz promulgó su primera constitución, siendo una de las pioneras del mundo. El texto constitucional fundamentaba su objeto en la unidad del pueblo español como sujeto político, incluyendo la unificación legislativa y fiscal de toda la nación y un ejército nacional que todos los españoles tenían la obligación de servir.

Por eso, no es de extrañar las afirmaciones que el profesor Antonio Domínguez (1996, pp. 45-46) profesa con relación a la unidad política de la nación.

Esa unidad, tal como se la veía desde el exterior, era un espejismo. La administración tardó mucho en aceptar el nombre de España en su acepción vulgar y corriente, y la dilatada titulación de los monarcas austríacos sancionaba el hecho de que el Estado español era una construcción iniciada por los Reyes Católicos, cuyos trabajos avanzaron muy lentamente en los

siglos XVI y XVII, que recibió un notable impulso con el primer Borbón y adquirió su forma definitiva con la constitución de 1812; después sólo recibió algunos retoques hasta la remodelación completa de que ha sido objeto con el Estado de las Autonomías.

En cualquier caso, sea cual sea el destino de los españoles o si España - o Iberia - es una única nación o una nación de naciones, tomamos como referencia la afirmación del historiador donostiarra Miguel Artola Gallego (1993) que defiende que el factor clave en la delimitación del territorio español es obviamente su peninsularidad. Los Pirineos son la frontera política natural que divide la antigua Hispania del resto de Europa.

3. Ni cinco minutos de mi vida me he sentido español. Identidad nacional y sentimientos identitarios

En 1931, el escritor y filósofo español Miguel de Unamuno, gran defensor del ibe-rismo, es decir, de la unión ibérica, entendida como una unión espiritual de los pueblos de la península, en un discurso pronunciado en el Congreso sobre las lenguas hispanas, ya alertó sobre los posibles peligros de la cooficialidad de dichas lenguas: “Yo confieso que no veo muy claro lo de la cooficialidad, pero hay que transigir. Cooficialidad es tan complejo como cosoberanía; hay «cos» de éstos que son muy peligrosos” (Unamuno, 1931, p. 7).

Tal vez estos temores o recelos de Unamuno estén fundamentados. Puede que el actual reconocimiento oficial de la pluralidad lingüística de la nación española en la cons-titución vigente y en los estatutos de autonomía de las respectivas comunidades autóno-mas pueda derivar, en algunos casos, a una crisis de identidad nacional española, ya que España, en algunos sectores de la población, cada vez se identifica más con la noción de estado y menos con el concepto nación. En la obra: *La España de los nacionalismos y las autonomías*, los autores (De la Granja & Beramendi & Anguera, 2001) constatan que, a partir de los años 90, la idea de nación española se pone en cuestión, no solo desde Cataluña o el País Vasco sino también desde el centro de la península Ibérica. En ese sentido, actualmente, hay opiniones en todas las partes del territorio que defienden que España no es una nación única, que, salvando las distancias, es un estado plurinacional como actualmente lo es Bolivia que reconoce 36 naciones dentro de su territorio, siendo el segundo país del mundo en tener más lenguas oficiales, concretamente, 37 idiomas son considerados oficiales dentro de este estado, entre ellos, el castellano, el aimara, el quechua y el guaraní.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿qué se entiende por identidad? ¿Y qué elementos podrían constituir una identidad nacional? Podemos afirmar que la identidad¹ es básica para el sujeto, ya que le permite tomar conciencia de sí mismo y de su existencia. Esta conciencia identitaria necesita la diferencia, ya que yo soy lo que tú no eres y viceversa. El individuo tiene un conjunto de rasgos propios que otros de su especie no tienen. No hay identidad en sí misma, ni siquiera únicamente para sí. La identidad existe siempre en relación al otro. Para Brandão (1986, p.10) esta se “constituye como una categoría de atribución de significados específicos a tipos de personas en relación a unas con las otras²”. De esta forma, ni existe una única identidad nacional que englobe todo el mundo, así como tampoco encontramos una nación que ocupe todo el territorio de la Tierra.

Asimismo, entendemos por identidad nacional aquella identidad basada en el concepto tradicional de *nación*, que se fundamenta, a su vez, en la tríada *territorio, lengua y pueblo* (Anderson, 1993). Para tal, es importante el sentimiento de pertenencia a una comunidad histórico-cultural que comparte determinadas características comunes. Esta noción implica amor a lo propio y odio o miedo a lo ajeno o extranjero. Este sentimiento vinculado a la nación puede implicar un orgullo, cuando gana nuestro equipo nacional, por ejemplo, la selección española de fútbol; fatalismo, cuando en los periódicos aparecen reiteradamente casos de políticos corruptos que saquean las arcas públicas de nuestro país; o victimización, en casos cuando el sentimiento nacional es herido por otros que cuestionan costumbres o tradiciones propias de dicha nación. De esta forma, la identidad nacional es una condición social, cultural y espacial. Social porque es heredada, y en cierto modo, impuesta, ya que vivimos en sociedad. Cultural porque se entiende que existen unos rasgos, hábitos o costumbres comunes en esa comunidad imaginaria (Anderson, 1993). Y espacial, ya que esas supuestas características comunes se relacionan a un entorno político y a un territorio en forma de estado.

En realidad, el proceso de formación de una identidad nacional se fundamenta, generalmente, en base a un grupo diferenciado que impone su influencia política y cultural sobre un territorio, marginando a otros grupos que son subordinados y apartados. Bajo esta perspectiva, Cruz García (2002) afirma que la heterogeneidad de los territorios es combatida y la uniformidad, forzada; imponiendo nuevos códigos de conducta, pensamiento o sentimientos, en un intento de invisibilizar la diferencia, por lo que parece

¹ Entendemos el concepto de identidad próximo a las teorías de Stuart Hall (2003). Este autor acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de los discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas.

² Traducción del original: “constitui como uma categoria de atribuição de significados específicos a tipos de pessoas em relação umas com as outras”.

razonable que haya grupos que no se identifiquen con la nación.

A su vez, la nacionalidad es un concepto que guarda una relación con la identidad nacional. La actual Constitución Española (1978) reconoce que las personas que nacen en España, por ejemplo, son de nacionalidad española, siendo titulares de documentos legales que validan dicha condición. Estos individuos tienen, por lo tanto, “identidad española”. Sin embargo, tener la nacionalidad española, no implica necesariamente sentirse español.

Por un lado, según la encuesta de 2016 del Centro de Estudios de Opinión que promueve la Generalidad de Cataluña (CEO, 2016), a raíz de la víspera de la declaración fallida de independencia de 2017 en Cataluña, un 24,9% por ciento de los catalanes no se identifican como españoles, apenas tienen un sentimiento identitario propiamente catalán, además de un 23,2% que se sienten más catalanes que españoles. A partir de los datos de este estudio, podemos inducir que casi un 50% de la población encuestada se siente únicamente catalán o más catalán que español.

Por otro lado, según Euskobarómetro realizado por el Gobierno Vasco (Euskobarómetro, 2017), un 22% de los vascos se identifican apenas como vascos. Si sumamos este 22% con el 22% que se considera más vasco que español, podemos afirmar que en este territorio del estado español encontramos un 44% de la población que se siente solo o más vasco que español.

Estos datos refutan, en efecto, que exista una sola identidad nacional dentro del territorio español, además de demostrar que dentro de la nación española encontramos diversas identidades nacionales. Podemos pensar que tal hecho se debe a que en estas comunidades conviven con el castellano, dos lenguas también oficiales: el catalán y el vasco. Considerando lo expuesto, es factible suponer que algunos individuos con lengua materna vasca o catalana puedan tener un sentimiento identitario menos español que los sujetos que tengan la lengua española como lengua materna, ya que, en otros territorios del Estado, tradicionalmente monolingües en español, el porcentaje de personas que se sienten españoles suman un número expresivamente mayor. Sin embargo, no todos los casos vinculan lengua a identidad nacional. Pensemos, por ejemplo, en Galicia, territorio en donde, según el último estudio del IGE (Instituto Gallego de Estadística) de 2023³, un 79,10 por ciento de su población tiene el gallego como lengua materna. En esta comunidad, precisamente, la mayoría de sus habitantes se sienten españoles y no exclusivamente

³ Para una información más detallada de este dato, puede consultarse el siguiente enlace: <https://www.diariodesantiago.es/galicia/el-uso-del-castellano-supera-al-gallego-en-galicia-segun-una-encuesta-del-ige/>

gallegos, conforme releja el último CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas)⁴

En cualquier caso, el primer video (Csynsalamanca, 2015) de nuestra propuesta muestra también aspectos acerca del sentimiento nacional. Transcribimos literalmente la declaración:

Nunca he tenido ningún sentimiento nacional. Siempre he pensado que, en caso de guerra, yo iría con el enemigo, siempre. Cuando leía la historia, siempre decía que pena que España ganara la guerra de la Independencia. A mí, me hubiera gustado muchísimo que la ganara Francia. Entonces, claro, que me den un premio nacional a una persona como yo, es medio incorrecto [...] La verdad es que yo nunca me he sentido español. Nunca, en mi vida, jamás, ni cinco minutos de mi vida me he sentido español. En los mundiales siempre iba con las selecciones de otros países (VÍDEO 1).

Con estas palabras Fernando Trueba recibió en 2015 el Premio Nacional de Cine en presencia del Ministro de Educación, Cultura y Deportes, Íñigo Méndez de Vigo y del delegado del Gobierno Vasco que no daban crédito a lo que estaban escuchando. Este testimonio provocó en la época una gran polémica en las redes sociales. En realidad, tal vez podamos estar ante un caso de no identidad nacional, según este director de cine, cuando afirma que: “nunca, en mi vida, jamás, ni cinco minutos de mi vida me he sentido español”, o bien, un intento de “destrucción” de la nación a la que, en principio, legalmente pertenece, al manifestar que: “pena que España ganara la guerra de la Independencia” o “en los mundiales siempre iba con las selecciones de otros países”. Quizás debamos como profesores de idiomas evitar identificar la lengua que impartimos a un territorio, nación o sentimiento nacional.

4. Una lengua, una nación, un estado: una combinación prácticamente imposible

Partimos de la siguiente reflexión: en el mundo, actualmente, hay aproximadamente 7100 lenguas diferentes (Ethnologue, 2018) y 195 estados reconocidos como países soberanos (ONU, 2018), lo que nos lleva a creer que prácticamente todas las naciones del mundo son plurilingües. Ante este contexto, a priori, no existe por parte del profesor de idiomas en su práctica pedagógica ninguna justificación que avale la visión monolingüe de un territorio. De hecho, el concepto “lengua nacional” puede plantear problemas en sociedades como las actuales en las que ha crecido sorprendentemente la diversidad de lenguas autóctonas y múltiples identidades, debido a las inmigraciones, principalmente. Asimismo, no podemos olvidar el despertar de la conciencia lingüística y la lucha por los

⁴ Para más detalle, se puede consultar la página web: <https://www.cis.es/es/series/escala-de-nacionalismo-gallego-1-10-galicia-a.2.02.03.079>

derechos lingüísticos de lenguas autóctonas minorizadas y, en ocasiones, invisibilizadas, a causa de la imposición de una lengua nacional en dicho territorio.

Históricamente, fue praxis común del estado-nación establecer artificialmente como lengua nacional a aquella que estuvo asociada al estado pre-nacional. De esta forma, se incentivó la asimilación rápida y eficaz de los grupos étnicos que no hablaban dicha lengua, con el fin de evitar un conflicto o reivindicación etnocultural. No obstante, en diversas ocasiones, fue inevitable y los conflictos o reivindicaciones lingüístico-culturales comenzaron a surgir a partir del siglo XIX. Concretamente, en España afloraron nacionalismos periféricos dentro de la “nación”, estando claramente vigentes en los días actuales.

Al igual que Anderson (1993), defendemos que la nación es básicamente una comunidad imaginada. Como una creación artificial de identidad colectiva que es, esta se imagina limitada, es decir, tiene límites finitos. Aunque estos puedan ser elásticos, a partir de los mismos empiezan otras naciones. Ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad (Anderson, 1993). La nación, además, se imagina soberana, concepto que nace de la época del Iluminismo. Estas sueñan con ser libres, siendo la garantía de esa libertad el estado soberano. Por último, esta se imagina como una comunidad, porque, independientemente de la desigualdad y / o explotación que haya dentro de su territorio, la nación es siempre concebida como un todo, como una identidad colectiva única, bajo una camaradería profunda. En palabras del propio Anderson (1993, p. 25): “es esa fraternidad la que permite y ha permitido que muchas personas mueran y maten por la patria”.

Por ello, podemos afirmar que el concepto nación es un invento promovido por los nacionalismos en el siglo XIX, así como por los movimientos de resistencia al imperialismo y colonialismo. Invento artificial creado para, en muchos casos, reprimir las identidades de los individuos. Invento para tener bajo control a una población. Invento para que unos sujetos se diferencien de otros. Invento para que unos individuos se asimilen a otros. De este modo, no es de extrañar que Ernest Gellner (1983) afirme que el nacionalismo no es el despertar de las naciones a la autoconciencia, no es esto según este autor, sino que más bien dicho nacionalismo inventa naciones donde no existen. Quizás esto puede haber sucedido con Cataluña o el País Vasco, ya que aspiran y se consideran naciones por el simple hecho de tener sujetos en su territorio que se expresan en una lengua diferente al español. Para dicho autor, el nacionalismo es básicamente un principio político.

En el caso de Cataluña, se observa a lo largo de su historia una destacable fidelidad lingüística al catalán en un movimiento de resistencia ante un proceso paulatino de sustitución del castellano por dicha lengua en esta comunidad autónoma. Es a mediados del siglo XIX cuando surge una conciencia sobre el uso de la lengua y el debate sobre lengua, identidad y nación emerge con fuerza en este territorio (Pujol, 2013). Esta autora, a su

vez, destaca que al mismo tiempo que se ha reivindicado la catalanidad y lengua catalana en estos dos últimos siglos, existen otros movimientos que defienden la españolidad de Cataluña, denominada como la Cataluña Hispana (Barraycoa, 2013).

A principios del siglo XX se crea la Lliga Regionalista, un proyecto catalanista conservador que reclama que esta comunidad autónoma es una nación. Uno de sus líderes más relevantes, Prat de la Riba, publica la obra *La nacionalitat catalana* (1906), en la que hace una clara distinción entre nación y estado, defendiendo la tesis de que Cataluña es una nación dentro del estado español. En este contexto político la lengua catalana abandona la idea de lengua ancestral para comenzar a considerarse lengua nacional como ocurrió con otras construcciones nacionales, en un proceso de construcción de una identidad colectiva catalana compartida (Pujol, 2013).

Ahora bien, el estado y la nación pueden o no ser sinónimos. No toda nación tiene su propio estado como también existen estados plurinacionales. El estado corresponde al conjunto de instituciones especializadas en el ejercicio del poder y de la autoridad dentro de una sociedad. El estado moderno se caracteriza por la centralización del poder político, la unidad territorial, así como la unidad nacional.

En el segundo vídeo (Ipopularcat, 2013) de nuestra propuesta se cuestiona el estado-nación como creación artificial, basado en una “lengua nacional”.

- Noi aranès (NA): A mi no em sembla normal que des de Catalunya tinguin que decidir si l'ós té que estar a la Vall d'Aran o no.
- Pilar Rahola (PR): Des de Catalunya? I tu on estàs, a Marte?
- NA: Jo sóc aranès, igual que a vostè li molesta que des de Madrid decideixen per vostè perquè té una identitat pròpia que es la catalana, la meua és la aranesa, que tinc una llengua, una identitat i una cultura diferent a la catalana.
- PR: estàs a una televisió estrangera?, diguem.
- NA: no, però si vostè va a Madrid és estrangera?
- PR: home, no estic a la meua nació
- NA: jo tampoc estic ara a la meua (...)
- Presentador: el que tu reclames per tu negues per un altre
- NA: això es el més graciós
- PR: perdona, perdona, m'estàs dient que la Vall d'Aran és una nació?
- NA: perdona, igual que la catalana, igual que la catalana. Aspirem al mateix que els catalans. Volem el mateix respecte que demanen els catalans a Madrid (VÍDEO 2)⁵.

⁵ Traducción del original: - Chico aranés (ChA): A mí no me parece normal que desde Cataluña tengan que decidir si el oso tiene que estar en el Valle de Arán o no. - Pilar Rahola (PR): ¿Desde Cataluña? ¿Y tú dónde estás, en Marte? - ChA: Yo soy aranés, al igual que a usted le molesta que desde Madrid decidan por usted porque tiene una identidad propia que es la catalana, La mía es la aranesa, que tengo una lengua, una identidad y una cultura diferente a la catalana. - PR: ¿estás en una televisión extranjera?, digamos. - ChA: no, pero. ¿si usted va a Madrid es extranjera? - PR: hombre, no estoy en mi nación - ChA: yo tampoco estoy ahora en la mía (...) - Presentador: lo que tú reclamas para ti se lo niegas a otro - ChA: esto es lo más gracioso - PR: perdona, perdona, ¿me estás diciendo que el Valle de Arán es una nación? - ChA: perdona, lo mismo que la catalana, lo mismo que la catalana. Aspiramos a lo mismo que los catalanes. Queremos el mismo respeto que piden los catalanes en Madrid (VIDEO 2).

Este debate, transmitido por TV3, televisión pública de Cataluña, muestra a una periodista independentista catalana, Pilar Rahola, que es víctima de su propia contradicción. Legítimamente, esta anhela un estado catalán soberano e independiente del estado español con un territorio determinado. No obstante, encuentra un escollo: no todo el territorio de Cataluña, históricamente, es de habla catalana. Hay una pequeña área en donde los individuos se expresan en otra lengua: el aranés. Bajo la misma lógica perversa de la periodista -una lengua, una nación, un posible estado nacional -, el chico que es y habla aranés reivindica que no cree justo que decidan en Barcelona cuestiones que tienen que ver con su región, el Valle de Arán, al igual que a algunos catalanes no les gusta que algunas de las decisiones sobre Cataluña sean tomadas en Madrid, al defender que: “yo soy aranés, al igual que a usted le molesta que desde Madrid decidan por usted porque tiene una identidad propia que es la catalana, la mía es la aranesa”.

El joven además afirma que tiene una identidad propia, una lengua y una cultura diferente de la catalana, incluso perteneciendo al dominio territorial de Cataluña. En ese momento, la periodista cuestiona, sin dar crédito a lo que está oyendo, que el Valle de Arán sea una nación. A lo que el muchacho responde que él aspira a lo mismo que los catalanes aspiran, o sea, a ser una nación con estado propio, o al menos, a ser considerados como nación, subrayando que: “queremos el mismo respeto que piden los catalanes en Madrid”.

Con respecto a este vídeo, traemos a colación las palabras de Anderson (1993, p. 5) por esclarecedoras: “naciones antiguas “plenamente consolidadas” se ven desafiadas por subnacionalismos dentro de sus fronteras, nacionalismos que naturalmente sueñan con desprenderse de ese sufijo “sub”, un buen día”. De hecho, parece que este es el sueño de millones de catalanes, de miles de vascos y de millones de personas alrededor del mundo que sueñan con tener una nación diferente. Escoceses que quieren ser algún día un país soberano o quebequenses que anhelan ser una nación independiente de Canadá.

En cualquier caso, la identidad es individual y propia, aunque también podamos considerar las identidades colectivas o imaginadas. Como profesores de idiomas debemos desterrar actitudes y prácticas que estimulen una concepción homogénea, monocultural y monolingüe de la nación, ya que esta visión está bien lejos de la propia realidad. Observemos, por tanto, en la siguiente tabla la situación plurilingüística de España.

Tabla 1. Lenguas maternas en comunidades autónomas españolas con idiomas cooficiales

Com. Autónoma	Lengua cooficial	Español	Ambas	Otras
Cataluña	32,60%	46,5%	9,4%	11,4%
Galicia	52,0%	30,1%	16,3%	1,6%
País Vasco	17,4%	76,4%	6,1%	-

Fuentes: Idecast (2023); Instituto Galego de Estadística (2023); Gobierno Vasco (2021)

Observados estos datos, podemos inducir que sólo encontramos una comunidad autónoma, es decir, un territorio en el que la lengua cooficial es predominante como lengua materna entre su población que es el caso de Galicia. Curiosamente, País Vasco y Cataluña - ambas con aspiraciones explícitamente nacionales y reivindicaciones constantes como naciones culturales - poseen más población que tienen como lengua materna el español que la lengua propia de la región. Tal hecho puede llevarnos a pensar que no necesariamente debe existir una vinculación tan estrecha entre lengua y nación. Por ello, como docentes de lenguas creemos que es necesario tener en cuenta y mostrar las diferentes realidades lingüísticas y culturales de los territorios a nuestros alumnos, así como las diversas sensibilidades de los sujetos de una nación ante su sentimiento nacional y las lenguas involucradas en los mismos. Bajo esta perspectiva, evitaremos reproducir en la clase de ELE un enfoque etnocéntrico, distante y restringido del amplio universo lingüístico-cultural que cada territorio por su naturaleza posee.

5. La lengua como rasgo de identidad. Mi abuelo y mi padre hablaban en gallego y mi hijo también.

Independientemente de la discusión del par lengua-nación en la construcción de una identidad nacional, la lengua sí que puede comportar rasgos relevantes en la identidad de los sujetos. Según Alkmim (2001), la relación entre lengua, nación e identidad es resultado de procesos políticos, una construcción social de los estados nacionales modernos europeos. Conviene recordar que, en la Europa de la Edad Media, los feudos y reinos hablaban lenguas y dialectos incomprensibles entre sí, hasta la constitución de las comunidades imaginarias.

Ahora bien, conforme cada sujeto, cualquier lengua que el hablante utilice, puede actuar como rasgo propio de la identidad de ese individuo o, por el contrario, esta no ser considerada parte de dicha identidad, aunque hablada. Para entender lo que venimos manifestando, en nuestro tercer y último vídeo (Dlgcompostela, 2016) analizamos la narra-

tiva de una gallega que explica cuál es el sentimiento y orgullo que le produce su lengua materna, el gallego.

Ola, chámome Natalia e son xornalista. O galego é moi importante no meu día a día, posto que o utilizo para traballar. Ademais, o meu neno vai a un colexio onde lle falan so en galego, cousa que me parece, pois, moi importante. Unha maneira de que aprendan desde pequeninos a falar o noso idioma. Eu nacín rodeada de galego falantes. Os meus avós falaban en galego. Os meus pais falaban en galego e estou contenta de que o meu fillo tamén o fale. Paréceme ben que as empresas e os comercios utilicen o galego porque é unha boa forma de normalizar o uso do galego nas cidades e nas vilas que non sexa nos colexios, que se fale no día a día (VÍDEO 3)⁶.

Con este exemplo, podemos afirmar que Natalia se siente plenamente identificada con el gallego, su lengua materna, la lengua de sus padres y abuelos, mostrando una gran satisfacción de que su propio hijo también lo hable. Para ella, el gallego forma parte de su identidad y la de su familia, al afirmar que: “mis abuelos hablaban en gallego. Mis padres hablaban en gallego y me alegro de que mi hijo también lo hable”. En ningún caso, la interviniente aborda un sentimiento identitario nacional. Tal hecho nos puede llevar a considerar que la lengua forma parte de la identidad del individuo, de una identidad colectiva, pero no precisamente de una identidad nacional.

De esta forma, como sujetos nos definimos en cada momento por los contextos de actuación. En general, podemos subrayar que no existe sólo una identidad única, dado que partimos del presupuesto de que el sujeto tiene múltiples identidades (Hall, 2003), así como cualquier estado moderno o nación. Esta multiplicidad de identidades no necesariamente debe derivar en un conflicto entre las mismas. Dependerá del individuo y de su habilidad para lidiar con su diversidad interna, así como del conjunto de la sociedad o “nación” para reconocer y respetar las diversas identidades existentes dentro de sí. Los individuos somos múltiples y, por tanto, podemos adquirir diversas identidades, así como múltiples lenguas.

La lengua como práctica social que es, se entiende, a su vez, como una práctica identitaria que dice acerca del propio ser (cf. Bronwyn et Harré, 1990; Hall, 2003).

⁶ Traducción del original: Hola, me llamo Natalia y soy periodista. El gallego es muy importante en mi día a día, ya que lo uso para trabajar. Además, mi hijo va a una escuela donde le hablan solo en gallego, lo que me parece muy importante. Una manera de que aprendan desde pequeños a hablar nuestro idioma. Nací rodeada de gallego-hablantes. Mis abuelos hablaban en gallego. Mis padres hablaban en gallego y me alegro de que mi hijo también lo hable. Me parece bien que las empresas y los comercios utilicen el gallego porque es una buena manera de normalizar el uso del mismo en ciudades y pueblos fuera de las escuelas, y que se hable diariamente.

Sabemos que cualquier lengua no es sólo un vehículo de transmisión de información, sino que también implica ideología, sentimiento, identidad o cultura. Asimismo, esta también representa un instrumento de poder. En la historia de la humanidad no son pocos los casos en el que un grupo social domina a otro por medio de la fuerza bruta y la imposición de su lengua. Por ello, como profesores de ELE debemos considerar en clase qué tipo de relaciones hay entre las lenguas coexistentes en los diferentes territorios del mundo en los que haya hispanohablantes, analizando los diversos contextos de actuación e interacción de la lengua para poder, así, acercar al alumno a una visión más acorde a la contemporaneidad.

6. Consideraciones finales

La nación española es un concepto abstracto que existe en el imaginario de los sujetos que anhelan formar parte de esa empresa juntos. Los sentimientos identitarios son íntimos y pertenecen exclusivamente al individuo. En nuestra propuesta, pudimos observar, en primer lugar, un director de cine que usa el español, pero que no se identifica sentimentalmente con la nación española; en segundo lugar, una periodista, catalanohablante, que no se siente española, apenas catalana y un chico hablante de catalán y aranés, que no se siente catalán, sino aranés; y, por último, una señora gallegohablante, que manifiesta sentirse española y gallega. Los cuatro sujetos observados en los tres videos detentan la nacionalidad española, ya que nacieron y viven además en territorio español. La tríada: una lengua, una nación, un pueblo en las sociedades contemporáneas se resquebraja y no se sustenta más. La lengua puede - o no - ser un rasgo de identidad; va a depender de cada sujeto y del grado de identificación lingüística que el mismo tenga con relación a dicha lengua.

Como profesores de ELE debemos pensar el objeto lengua desvinculado de nación o identidad nacional, así como respetar y dar visibilidad a la pluralidad lingüística y cultural de los territorios. Asimismo, los docentes debemos entender que la “nación”, aun siendo una construcción imaginaria, es un conjunto de sueños, de los cuales unos sujetos participan y otros no. Al igual que la identidad, este concepto es múltiple, elástico e inacabado, como también lo es el ser humano. Para concluir, tomamos las palabras del poeta Eugenio de Nora: “España, España, España, dos mil años de historia no acabaron de hacerte”. (Ortega y Gasset, 1921, p. 2).

Referencias

ALKMIM, Tânia. “Língua, nação e identidade cultural: algumas questões e reflexões”. UNESP/São José do Rio Preto in Conferência XIII, Semana de Letras (17 a 21 de maio de 2001), 2001.

ANDERSON, Benedict R. O. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ARTOLA GALLEGO, Miguel. *Enciclopedia de Historia de España*. Madrid, Alianza, 1993. BARRAYCOA, Javier. *Cataluña Hispana. Historias sorprendentes de la españolidad de Cataluña y el fraude del nacionalismo*. Alcobendas (Madrid): Libroslibres, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986. BRONWYN, Davies & HARRÉ, Rom. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 20 (1), 43–63, 1990.

CRUZ GARCÍA, Álvaro. La “fabricación” de las identidades nacionales: algunas consideraciones, *Amnis* [En línea], publicado el 30 junio 2002. Disponible en: URL : <http://journals.openedition.org/amnis/103> ; DOI : 10.4000/amnis.103. Acceso en: 1 de junio de 2025.

DE LA GRANJA, Justo; BERAMENDI, Justo; ANGUERA, Pere. *La España de los nacionalismos y las autonomías*. Madrid: Síntesis, 2001.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio . *El antiguo Régimen: Los Reyes Católicos y los Austrias*. Madrid: Alianza Editorial, S.A, 1996.

GARCÍA DE CORTÁZAR, Fernando; GONZÁLEZ VESGA, José Manuel. *Breve Historia de España*. Madrid: Alianza Editorial, S.A, 2012.

GARCÍA CÁRCEL, Ricardo. *La construcción de las Historias de España*. Madrid, Marcial Pons, 2004.

GELLNER, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. México: Alianza Editorial, 1983.

HALL, Stuart. Introducción: ¿quién necesita “identidad”? In: HALL, Stuart *et al.* *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

NEBRIJA, Antonio de. *Gramática de la lengua castellana*. Edición preparada por Antonio Quilis, Madrid: Editora Nacional, 1492 [1980].

ORTEGA Y GASSET, José. *España Invertebrada*. Madrid: Alianza. Vol. 13 de Obras de José Ortega y Gasset. Ed. Paulino Garagorri, 1921 [1988].

PRAT DE LA RIBA, Enric. *La nacionalitat catalana*. Ed. Facsímil. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya, 1906 [2007].

PUJOL BERCHE, Mercè. Política lingüística: lengua, cultura e identidad, el ejemplo de Cataluña, *Amnis* [En línea], publicado el 20 noviembre 2013, Disponible en: URL: <http://journals.openedition.org/amnis/2061>; DOI : 10.4000/amnis.2061. Acceso en: 1 de junio de 2025.

UNAMUNO Miguel de. *Discurso en el Congreso sobre las lenguas hispánicas y a propósito de la oficialidad del castellano*. Diario de sesiones, Madrid, 18 de septiembre de 1931.

Referencias audiovisuales

Video 1: Centro Social y Nacional Salamanca [csynsalamanca]. (2015, noviembre, 29). Fernando Trueba: “Ni cinco minutos de mi vida me he sentido español” [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xHdpvgECtic>.

Video 2: Popular Cataluña [Ipopularcat]. (2013, octubre, 9). Pilar Rahola y los independentistas de la Vall de Arán [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=M1xrRRSga9s>.

Video 3: Defensa da lingua galega [dlgcompostela]. (2016, noviembre, 25). Impórtanos a lingua. Premios Manuel Beiras [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BimzQcNJkQI>.

Páginas de internet consultadas

CEO (2016). El 40% de catalanes se siente tan catalán como español y el 25% solo catalán. Barcelona: *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/politica/20170120/413527100693/ceo-catalanes-espanoles.html>.

Ethnologue (2018). Explore the World 's Languages. Texas, USA: *Ethnologue*. Recuperado de <https://www.ethnologue.com>.

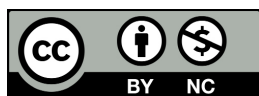
Euskobarómetro (2017). La mayoría de los vascos apoya una consulta sobre la independencia de Euskadi. Madrid: Público. Recuperado de <http://www.publico.es/politica/mayoria-vascos-apoya-consulta-independencia>.

Gobierno Vasco (Viceconsejería de Política Lingüística) (2021). VII Encuesta sociolingüística. Comunidad Autónoma de Euskadi. Recuperado de: <https://es.eustat.eus/elementos/ele0009500/primera-lengua-de-la-poblacion-de-16-o-mas-anos--por-territorio-y-grupos-de-edad-euskal-herria-/tbl0009568>

Idescat (2023). Encuesta de usos lingüísticos de la población. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut d'Estadística de Catalunya. Recuperado de <https://www.idescat.cat/pub/?id=eulp&n=3163&lang=es>.

Instituto Galego de Estadística (2023). Lingua materna da población. Recuperado de: <http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=3004&R=9912>

ONU (2018). Estados miembros de las Naciones Unidas. Nueva York, USA: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/es>.



Recebido em: julho 14, 2025

Aceito em: dezembro 17, 2025

EL ESPAÑOL DE CHILE EN LA ENSEÑANZA DE ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DEL USO DEL VOSEO CHILENO

Moisés Llopis i Alarcón - [ORCID](#)
moisesllopis@uchile.cl
Universidad de Chile

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva - [Lattes](#) - [ORCID](#)
bruno.venancio@ifrn.edu.br
Universidade Federal de Campina Grande

Resumen: Este artículo analiza la integración del voseo chileno en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el contexto brasileño, desde una perspectiva intercultural y multidialectal. A partir de estudios previos que evidencian la escasa representación del español de Chile en los manuales de ELE utilizados en Brasil, el trabajo se propone discutir el voseo chileno como un rasgo lingüístico distintivo y altamente significativo en términos identitarios y socioculturales. El estudio adopta un enfoque cualitativo y aplicado, sustentado en una revisión bibliográfica especializada sobre variación lingüística, identidad cultural, interculturalidad y prejuicio lingüístico, así como en marcos teóricos provenientes de la didáctica de lenguas y la sociolingüística. Sobre esta base, se diseña una propuesta didáctica dirigida a estudiantes brasileños de nivel B1 del MCER, que integra el voseo chileno en contextos comunicativos auténticos, principalmente informales, tanto orales como escritos. La unidad didáctica se estructura en actividades secuenciales de reconocimiento, producción guiada y reflexión intercultural, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa intercultural y cuestionar el lectocentrismo que privilegia variedades hegemónicas del español en la enseñanza. Los resultados del análisis permiten sostener que el voseo chileno puede funcionar como un recurso pedagógico eficaz para visibilizar la diversidad dialectal del español, combatir prejuicios lingüísticos y reforzar la relación entre lengua, cultura e identidad. Se concluye que la incorporación sistemática de variedades no estándar en ELE contribuye a una educación lingüística más inclusiva, crítica y culturalmente sensible, especialmente en contextos lusófonos cercanos geográfica y culturalmente al mundo hispanohablante.

Palabras clave: Voseo chileno; Enseñanza de ELE; Variación lingüística; Interculturalidad; Prejuicio lingüístico.

Resumo: Este artigo analisa a incorporação do voseo chileno no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no contexto brasileiro, a partir de uma perspectiva intercultural e multidialetal. Com base em pesquisas que evidenciam a baixa presença do espanhol do Chile nos materiais didáticos de ELE utilizados no Brasil, o estudo discute o voseo chileno como um fenômeno linguístico marcado identitariamente e relevante do ponto de vista sociocultural. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e aplicada, fundamentada em uma revisão bibliográfica sobre variação linguística, identidade cultural, interculturalidade e preconceito linguístico, articulada a referenciais da linguística aplicada e da didática de línguas. A partir desse arcabouço teórico, é proposta uma unidade didática destinada a estudantes brasileiros com nível B1 do QECR, que integra o voseo chileno em situações comunicativas autênticas, sobretudo informais, em modalidades orais e escritas. A proposta organiza-se em atividades de reconhecimento, prática guiada e reflexão intercultural, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa intercultural e problematizar o *lectocentrismo* que privilegia variedades hegemônicas do espanhol no ensino. A análise indica que o voseo chileno pode ser explorado como um recurso pedagógico potente para promover a valorização da diversidade linguística do espanhol, reduzir preconceitos linguísticos e fortalecer a compreensão da língua como prática cultural situada. Conclui-se que a inclusão sistemática de variedades não padrão no ensino de ELE contribui para uma formação linguística mais inclusiva, crítica e sensível à diversidade, especialmente em contextos lusófonos próximos ao espaço hispano-americano.

Palavras-chave: Voseo chileno; Ensino de ELE; Variação linguística; Interculturalidade; Preconceito linguístico.

Abstract: This article examines the integration of Chilean voseo into the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) in the Brazilian context, from an intercultural and multidialectal perspective. Drawing on previous studies that highlight the limited presence of Chilean Spanish in SFL textbooks used in Brazil, the paper discusses Chilean voseo as a salient linguistic feature with strong sociocultural and identity-related significance. The study adopts a qualitative and applied approach, grounded in a specialized literature review on linguistic variation, cultural identity, interculturality, and linguistic prejudice, as well as key contributions from applied linguistics and language pedagogy. Based on this theoretical framework, a didactic unit is designed for Brazilian learners at a B1 level according to the CEFR. The proposal integrates Chilean voseo into authentic communi-

cative contexts, particularly informal oral and written discourse. The didactic sequence includes activities focused on recognition, guided production, and intercultural reflection, aiming to foster intercultural communicative competence and to challenge lecto-centrism, understood as the predominance of hegemonic Spanish varieties in language teaching. The analysis suggests that Chilean voseo can serve as an effective pedagogical resource to make Spanish dialectal diversity visible, to counteract linguistic prejudice, and to reinforce the inseparable relationship between language, culture, and identity. The article concludes that the systematic inclusion of non-standard varieties in SFL teaching contributes to a more inclusive, critical, and culturally sensitive language education, particularly in Lusophone contexts with strong geographical and sociocultural ties to the Spanish-speaking world.

Keywords: Chilean voseo; Spanish as a foreign language; Linguistic variation; Interculturality; Linguistic prejudice.

1. Introducción

De acuerdo con el Informe El Español en el Mundo (Instituto Cervantes, 2024), la lengua española cuenta con más de 600 millones de hablantes, de los cuales casi 500 millones son hablantes nativos repartidos por los 21 países que tienen esa lengua como oficial o como uso social. Entre los países con el mayor número de hispanohablantes, se encuentran México, Colombia, Argentina y España, que suelen tener una gran presencia en los medios de comunicación alrededor del mundo.

Otro dato interesante se refiere al número de estudiantes de español en el ámbito mundial, ya que Brasil ocupa la segunda posición solo detrás de Estados Unidos, con más de 4 millones de alumnos que estudian en español en diferentes niveles educativos. El caso de Brasil es único en el mundo porque al estar rodeado de países hispanohablantes, la atención a la diversidad lingüístico-cultural de la zona es muy necesaria.

En este contexto, Chile se ha convertido en uno de los países con mayor flujo de personas con Brasil¹, tanto de brasileños que visitan ese país, como chilenos que visitan Brasil. Además, en número de hispanohablantes, Chile se encuentra en la séptima posición según el informe del Instituto Cervantes. Desafortunadamente, el español y la cultura chilena todavía tienen una presencia muy pequeña en la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil como afirma Venâncio da Silva (2021) en una investigación

¹ Datos de la Embajada de Brasil en Chile: https://www.instagram.com/p/DNWXCh8xf_x/?igsh=a2w0dzB2a2Vmdnph (acceso el 1 de septiembre de 2025).

con los textos escritos y orales de cada país hispanohablantes en los manuales de ELE del Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) del gobierno brasileño, como podemos apreciar en el Cuadro 1:

Manual	Número total de textos de cada colección	Textos de España	Textos de Argentina	Textos de Chile
Cercanía Joven	161	58	31	11
Confluencia	111	35	15	7
Sentidos en lengua española	181	44	28	9

Cuadro 1 – Número de textos escritos y orales de España, Argentina y Chile en manuales de ELE de Brasil Fuente: Adaptado de Venâncio da Silva (2021)

España ocupa una posición privilegiada frente a los demás países en todos los manuales, siendo Argentina el segundo país y el primero en la región con una gran diferencia respecto a los demás países. Una de las pocas características lingüísticas tratadas en uno de los manuales analizados fueron los diminutivos en el español de Chile comparados con el uso de España.

En este mismo sentido, Venâncio da Silva y Llopis (2024) compararon la diversidad lingüístico-cultural en manuales de ELE publicados en Brasil y Chile. Los investigadores afirman que incluso en el manual chileno de ELE, había pocas muestras de textos escritos y orales reales del español de Chile, es decir, la mayoría son creaciones propias para la explotación didáctica. La cultura y las variantes léxicas de Chile están presentes en este manual. Sin embargo, dicho material carece de información sobre la variación fonética y gramatical de esa variedad.

Así, este artículo tiene como objetivo discutir sobre uno de los fenómenos más notorios y exclusivos de esta variedad: el voseo chileno. Además, hemos elaborado una propuesta didáctica para que el público brasileño conozca esa variante léxica poco explotada en la enseñanza de español. Hemos dividido este texto en primer lugar en la introducción para situar nuestro objeto de estudio. En segundo lugar, presentamos el marco teórico que tocará diversos temas: el voseo chileno, la cultura y la identidad y por fin el prejuicio lingüístico. En tercer lugar, explicaremos la metodología de la investigación. En cuarto, trataremos la propuesta didáctica de ELE para el contexto brasileño sobre el voseo chileno. En quinto, discutiremos los principales puntos de la propuesta a partir de nuestro marco teórico y de autores de ELE. Por último, presentaremos las consideraciones finales.

2. Marco teórico

2.1. El voseo chileno

En términos generales, y más habitual que la forma de voseo referencial (es decir, el empleo de la forma pronominal *vos* para dirigirse al interlocutor), el voseo americano se asocia al uso de formas pronominales o verbales de segunda persona del plural (o derivadas de estas) para dirigirse a un solo interlocutor (Real Academia Española, 2005). Se trata de un rasgo típico de la mayoría de las variedades americanas del español y, en el caso chileno, el voseo se presenta en todos los modos y tiempos, excepto en modo imperativo, pretérito perfecto de indicativo y futuro del modo indicativo y subjuntivo (Real Academia Española, 2005; Rivadeneira, 2009; Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018; Fernández-Mallat, 2018; Toledo y Silva, 2023), tal como se puede apreciar en los Cuadros 2 y 3.

Presente indicativo	Imperfecto simple	Presente subjuntivo	Pasado subjuntivo	Condicional
Cantái	cantábai	cantí(s)	cantarái/cantásei	cantaríai

Cuadro 2. Ejemplo de voseo del verbo “Cantar” en tiempos simples

Presente perfecto indefinido	Pasado perfecto indefinido	Presente perfecto subjuntivo	Pasado perfecto subjuntivo	Condicional perfecto	Futuro perfecto
Hai cantado	Habíai cantado	Hayái cantado	Hubiérai/ Hubiései cantado	Habríai cantado	Habrái cantado

Cuadro 3. Ejemplo de voseo del verbo “Cantar” en tiempos compuestos

Cautin-Epifani, Gladic, González y Arellano (2023, p. 159-160) describen la tipología, usos y registros más recientes del voseo chileno. En términos generales, podemos distinguir cuatro tipos de voseo chileno:

1. Voseo pronominal: cuando se manifiesta a través del pronombre *vos*, sin estar acompañado por una forma verbal correspondiente (*vos no*).
2. Voseo verbal: cuando se manifiesta a través de una forma verbal voseante, pero sin estar acompañada por un pronombre (*¿Cómo estai?*).²
3. Voseo doble: cuando se manifiesta a través del pronombre *vos* y de una forma

² El voseo chileno manifiesta, además, tres realizaciones para el presente indicativo del verbo ser: *soi*, *erih* (con una -s aspirada) y *soh*. De acuerdo con múltiples investigaciones (Morales, 1972-1973; Oyanedel y Samaniego, 1998-1999; González, 2002; Rivadeneira, 2016; Cautín-Epifani et al., 2023), se ha reportado que las formas *erih* y *soh* han comenzado a reemplazar la forma tradicional *soi*, mayormente entre hablantes jóvenes, *erih* en la zona central del país y *soh* en la zona de Temuco.

verbal voseante (*¿Hacia dónde vai vos?*). Es lo que Cautín-Epifani (2015) ha denominado voseo doble, Morales (1972-1973) ha identificado como voseo pleno y Torrejón (1986), como voseo auténtico.

4. Voseo mixto: se distinguen dos subtipos:
 - a. Voseo mixto verbal: cuando la forma voseante va acompañada del pronombre *tú* (*¿Tú estai bien?*).
 - b. Voseo mixto pronominal: cuando la forma tuteante va acompañada del pronombre *vos* (*¿Vos tienes tiempo?*).

El voseo chileno, en su formulación verbal, a diferencia de otros fenómenos del mismo tipo, coexiste con el tuteo y compite en situaciones informales orales y escritas (como el discurso digital). Sin embargo, su uso se encuentra todavía restringido a ciertas situaciones sociales y entre ciertos hablantes, por lo que Bishop y Michnowicz (2010) y Fernández Mallat (2018) apuntan a un contexto de prestigio encubierto. Cautín-Epifani et al. (2023), basados en investigaciones previas, indican las variables sociolectales y geolectales del voseo chileno al habla espontánea o no planeada de jóvenes de la capital chilena (Santiago), desde donde cuyo uso se habría expandido.

Respecto al voseo pronominal, en cambio, se documenta una aparición infrecuente o nulo, principalmente debido al uso tradicional ligado al habla rural o a la ‘norma inculta’. Sin embargo, Valencia (2006), Stevenson (2007) y Rivadeneira (2009) dan cuenta del uso de este tipo de voseo con voluntad ofensiva, agresiva o inculta por parte de los hablantes, y de confianza y amistad, e incluso humor, entre los hablantes más jóvenes.

2.2. Identidad, cultura e interculturalidad en la enseñanza de español

Hall (2005) apunta que las culturas nacionales se constituyen como una de las principales fuentes del mundo moderno. Cuando nos definimos como argentinos, mexicanos, brasileños o cubanos, en realidad, estamos hablando de una manera metafórica, ya que las identidades no están en nuestros genes. La idea de “identidad nacional” es una representación que se ha ido construyendo y cambiando con el tiempo. En otras palabras, se trata de una comunidad simbólica en la que un conjunto de personas se identifica con una cultura nacional.

Hall (2005) afirma que las culturas nacionales consisten en una construcción de sentidos (un discurso) que influye y organiza las acciones de nuestra sociedad y la concepción que tenemos de nosotros mismos, ya que esos sentidos hacen que nos identi-

fiquemos con esa cultura y se construyan identidades por medio de las memorias de la nación que conecta su pasado con su presente. Según el autor, la “narrativa de la nación” se cuenta tanto a través de la literatura y la historia, como por los medios de comunicación y por la cultura popular, que nos ofrecen “uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam o representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação” (Hall, 2006, p. 52, marcas del original).

Si los miembros de esa comunidad imaginada se nutren de estos símbolos, imágenes y narrativas y sienten que forman parte de esa realidad y que están conectados a un destino nacional preexistente, la cultura nacional es un proceso de identificación por medio de la unificación que se refuerza por el estado-nación, para que las personas se sientan parte de él y se identifiquen con esa cultura elegida como la nacional. De este modo, la cultura nacional es entendida como una estructura de poder homogeneizadora:

[...] não importa quão diferente seus membros possam ser em termos de classes, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (Hall 2005, p. 59).

Esta unificación lingüístico-cultural afecta también a las variedades lingüísticas. En el caso del español mismo, como con las otras lenguas, observamos que una única variedad lingüística se erige como la norma privilegiada para la enseñanza, los medios de comunicación y para los asuntos administrativos del estado-nación. Desde esta perspectiva, las demás variedades, incluso las de la lengua oficial, no se consideran válidas para estos ámbitos, ya que el poder cultural y económico del país elige el modelo lingüístico que se adoptará en detrimento de otros (Hall, 2005; Kumaravadivelu, 2006). Contra esa realidad que favorece unas variedades frente a otras en un mundo globalizado, Andión Herrero (2019) afirma que

[1]a pervivencia de la lengua española en la era de la globalización supone precisamente universalizar la aceptación de aquello que define y caracteriza la personalidad lingüística de sus variedades. Este planteamiento favorece, a la vez, todo lo que une a su comunidad lingüística y sostiene su vitalidad y proyección internacionales. Es evidente que la globalización, con sus múltiples fuentes y accesibilidad abierta, ofrece un formidable escenario que no podemos desaprovechar (Andión Herrero, 2019, p. 14).

Serrani (2005) afirma que el aprendizaje de cualquier idioma no puede reducirse solamente a sus elementos lingüísticos, ya que considera que la lengua es la materia prima de la constitución identitaria, razón por la que no podemos reducirla a instrumento de comunicación. En otras palabras, los componentes lengua y cultura son indisociables. En el contexto académico, debemos tener en cuenta que separar estos componentes puede ser perjudicial. A pesar de que ya hayamos discutido y avanzado bastante en el ámbito del componente cultural en las clases de lenguas, su presencia en el aula todavía es bastante limitada. En este sentido, estamos de acuerdo con Courtillon (1984, a partir de Manna, 2009) cuando afirma que

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension (Courtillon, 1984, a partir de Manna, 2009, p. 211).

De este modo, aprender un nuevo idioma supone mucho más que la adquisición de elementos lingüísticos o gramaticales. Es decir, hace falta entender a través de la lengua cómo nos comportamos y cómo se comportan los demás, los factores que motivan determinadas actitudes frente a situaciones diversas, diferentes formas de pensar, etc. Por ello, nuestro trabajo apuesta “por una educación lingüística intercultural y ‘multidialectal’ en la que se valoren las diferencias culturales y sociales”, por lo que el enfoque didáctico respete, valore y demuestre “la diversidad cultural, no solamente la de las culturas hegemónicas, sino, sobre todo, las minoritarias e invisibilizadas, que deben estar presentes en el aula por medio de una planificación sensible a estos temas” (Venâncio da Silva, 2021, p. 129-130). De hecho, Paiva y Viana (2017) ponen de manifiesto las actitudes que debemos fomentar en nuestros estudiantes en el aula:

Ao analisarmos o percurso do conceito de interculturalidade observa-se sempre a presença de palavras como empatia, tolerância, respeito, sensibilização, justiça, alteridade, as quais compõem um quadro descritivo das necessidades e dos anseios da nossa sociedade, a qual busca encontrar alternativas para lidar com os problemas de longa duração da modernidade (Paiva, Viana, 2017, p. 251).

Desde esta perspectiva, Serrani (2005) propone algunos objetivos para que el docente se convierta en un agente intercultural en el aula:

- a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades e culturas;
- b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos;
- c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas (Serrani, 2005, p. 22).

De esta manera, se hace necesario el desarrollo de un currículum intercultural donde los legados socioculturales (literatura, música, etc.) sean los protagonistas en la enseñanza de lengua en la medida que evidencien un territorio, un momento histórico y un grupo social específicos. Es así como “se facilita el aprendizaje y se democratiza el conocimiento” (Venâncio da Silva, 2021, p. 131) y se supera el etnocentrismo (Serrani, 2005). En esta línea, el trabajo con las variedades lingüísticas y, sobre todo, con ciertos fenómenos específicos de las variedades lingüísticas —como el caso del voseo chileno—, es “one of the overt signs of cultural identity which people meet daily in their lives. Individuals use language varieties with varying degrees of self awareness to signal their socio identity” (Byram, 1989, p. 40). Si, como Silva (2016) entendemos que la dimensión identitaria como una de las tres dimensiones para el análisis de la cultura en la lengua (junto con la semántico-pragmática y la poética), es imprescindible advertir que “las variantes lingüísticas son la máxima expresión de la cultura en la lengua” y el docente “como agente intercultural debe considerarlas y darles la debida importancia en el aula” y convertir la sala de clases “en espacios de diversidad lingüístico-cultural” (Venâncio da Silva, 2021, p. 132).

2.3. Prejuicio lingüístico y lectocentrismo

El prestigio y el estigma de algunas formas lingüísticas no tienen razones científicas sino que se relacionan con la consciencia de los usuarios hacia lo que es considerado “correcto” o “incorrecto” a partir de su conocimiento descriptivo y prescriptivo de las obras de las instituciones del ámbito lingüístico y de su educación escolar (Venâncio da Silva, 2021). De hecho, Bagno (2015) adopta un término específico para tratar el prejuicio hacia algunas formas lingüísticas.

Podemos apreciar cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte militância contra as mais variadas formas de preconceito, de maneira a mostrar que eles não tem nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, esse combate tão necessário não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico (Bagno, 2015, p. 21).

Normalmente, las variantes propias de las clases socioculturales más bajas se estigmatizan, mientras que las de los estratos más altos de la sociedad tienen prestigio. Además, también se estigmatizan las variedades lingüísticas de un país que se consideran menos desarrolladas y distantes de los centros urbanos como es el caso del portugués brasileño nordestino, reforzada muchas veces por los medios de comunicación.

Como se vê, do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões. É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, uma caricatura, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. [...] Mas nós sabemos muito bem que essa atitude representa uma forma de marginalização e exclusão (Bagno, 2015, p. 68).

Determinadas variedades lingüísticas del portugués en Brasil gozan de un gran prestigio (las del sureste), mientras que otras como las del Nordeste brasileño son objeto de burla o de hazmerreír de la gente. En el contexto de la enseñanza de español, Andión Herrero (2020) adopta el término lectocentrismo para discutir sobre el desequilibrio que hay entre determinadas variedades.

Más concretamente, el español-L2/LE se convierte en escenario del lectocentrismo cuando una de sus variedades es considerada, en exclusiva, “el” modelo de enseñanza/aprendizaje y es tratada como equivalente absoluto de la lengua sin reconocer sus limitaciones geográficas. El argumento más citado para favorecerla suele ser el prestigio, razón social subjetiva y heredada (Andión Herrero, 2020, p. 136).

Se sabe que el país que goza de mayor prestigio en el contexto de la enseñanza de español es España, específicamente la variedad castellana ubicada en el centro-norte del país. Ese prestigio no es solamente interno, sino que llega a países como Brasil, donde a pesar de su situación geográfica, rodeado de países hispanohablantes de diversas variedades, se prefiere la variedad castellana como modelo de enseñanza. En una investigación con profesores y estudiantes en formación de una región de frontera con Uruguay, Irala (2004) obtuvo las siguientes respuestas sobre su preferencia de la variedad lingüística a la hora de impartir una clase.

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma língua melhor de ser trabalhada com o aluno.
- 2) Prefiro o Espanhol da Espanha. Acho mais claro e muito mais bonito.
- 3) Da Espanha, porque é mais clássico.
- 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais puro, pois é a língua-mãe. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
- 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é mais sonoro (Irala, 2004, p. 109-110, marcas da autora).

Lo curioso es que justamente se trata de una región de frontera, en la que la variedad preferente debería ser la rioplatense porque es la que la mayor parte de sus estudiantes tendrán contacto. Moreno Fernández (2010) afirma que muchos profesores brasileños han recibido su formación en España y asume que la castellanización de la enseñanza de Brasil también tiene que ver con los manuales de ELE. Zolin-Vesz (2013) confirma ese protagonismo de España frente a otras naciones a partir de relatos de profesoras y sobre los manuales de ELE.

O relato da professora, certamente, sintetiza muito das aulas de espanhol que parecem dar as costas para outros países do mundo hispânico que não a Espanha. Se, por um lado, o livro didático de espanhol tem contribuído para reforçar a crença de superioridade da variedade europeia da língua, por outro os professores de espanhol parecem ter ‘comprado a ideia’ da superioridade da Espanha como a primeira e mesmo única opção para exemplificar aspectos culturais e mesmo estruturais da língua espanhola (Zolin-Vesz, 2013, p. 59-60).

Además, existe también una percepción que en algunos países de Hispanoamérica se habla “muy mal”, mientras que en otros se consideran modelos lingüísticos aceptables como es el caso de Colombia. Según Moreno Fernández (2010), ese mito es bastante extendido y puede estar relacionado a factores históricos, pero también a la forma de pronunciación de los hablantes de algunas zonas de ese país. En el sentido opuesto, los chilenos suelen sentir mucha inseguridad al hablar y consideran otras variedades del español mejores, como podemos apreciar en el estudio de Haska (2018) con hombres y mujeres de Chile de diferentes clases sociales.

HA5: hablamos un español malo ...

MA3: ... es muy rápido, no terminamos las palabras ...

HM1: El español de mi paí:::s? mira no/no es el mejor de todos tampoco, y sí cada día metemos más palabras, e:::h no las usamos correctamente en general muchas/muchas palabras, o sea hablando en términos generales, no se usan todas correctas

HB1: ...creo que lo mismo, que el chileno habla muy mal, uno de los peores españoles que existe es de Chile ... la verdad, que el chileno tiene poco vocabulario y hoy día más que nada esto está auspiciado por el/ las comunicaciones que tenemos en Chile

HA2: los peruanos hablan mucho mejor, yo considero que ocupan mucho más e:::h vocabulario y yo creo que tienen mucho mejor e:::h/y tampoco hablan con mucho garabato y::: considero que protegen más el lenguaje por lo que protege el chileno la forma de hablar (.) y eso al final en una::: conversación se siente.

MA1: De la gente que conozco de/de los otros países (.) me da::: envidia de la cantidad de vocabularios que tienen y que manejan, da lo mismo si eres conductor de un taxi o vendes verduras en la feria o eres profesora, en general manejan una buena cantidad de vocabulario, aquí no salimos del huevón, la huevá y la cuestión (.) es TRISTE,

MM4: ...siempre hablamos y llegamos a la conclusión que nosotros no hablamos español, sino que hablamos chileno, porque tenemos nuestra propia je:::rga, nuestros propios modi:::smos, que cuesta bastante::: entenderlo (.) ocupamos una palabra para referirnos a muchas cosas, entonces es como muy/muy diverso en ese sentido, y creo que definitivamente la gente de otros países de::: América latina o de Sudamérica principalmente hablan mucho mejor español que nosotros (.) sobre todo por ejemplo, no sé, los peruanos son muy correctos para hablar, muy correctos (Haska, 2018, p. 155-156).

Por esa razón, consideramos una característica de la variedad chilena puede enseñarse en el contexto de ELE, para combatir el prejuicio lingüístico en las clases de Brasil. Enseñar desde una aprendizaje intercultural (Venâncio da Silva, 2022) puede minimizar los prejuicios entre la variedad de la lengua meta, pero también de la lengua de origen. Además, promoveremos la diversidad cultural a partir de los legados culturales de ese país (Serrani, 2005).

3. Metodología

Para el desarrollo de esta propuesta didáctica, se adoptó un enfoque cualitativo y aplicado, centrado en la integración de la variación lingüística del español chileno - especialmente, de una de sus características, el voseo - en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Este enfoque se fundamenta en la necesidad de explorar y comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, con un énfasis en la interpretación de datos en contextos naturales (Creswell, 2014). En el ámbito aplicado, este enfoque busca generar soluciones prácticas a problemas específicos, en este caso, la integración de la variación lingüística en la enseñanza de ELE (Richards, 2003). Según Denzin y Lincoln (2011), la investigación

cualitativa privilegia la profundidad por sobre la generalización, a partir del uso de métodos interpretativos para analizar datos textuales, narrativos o discursivos. Por su parte, el carácter aplicado implica que los resultados no solo se describen a un fenómeno, sino que proponen herramientas concretas, como una secuencia didáctica, para transformar la práctica educativa (Nunan, 1992).

Para ello, la investigación se divide en tres fases principales: en primer lugar, una revisión bibliográfica, seguida de un análisis teórico y un diseño didáctico, con el objetivo de construir una secuencia pedagógica que fomente la interculturalidad y el respeto a la diversidad dialectal, alineada con los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Consejo de Europa, 2002, 2018).

3.1. Revisión bibliográfica

En primer lugar, se realizó una revisión sistemática de la literatura relevante sobre el voseo chileno y su integración en contextos educativos. Las fuentes se seleccionaron a partir de criterios de pertinencia, actualidad y rigor académico, con una priorización sobre estudios empíricos y teóricos publicados entre 2000 y 2023. Se consultaron bases de datos como Scopus, Dialnet y Google Scholar con términos clave como “voseo chileno”, “variación dialectal en ELE” y “interculturalidad en enseñanza de lenguas”.

Entre las obras clave analizadas se incluyen:

- Estudios descriptivos del voseo chileno, como los de Cautín-Epifani et al. (2023), Rivadeneira (2009, 2016) y Fernández-Mallat (2018), que proporcionan una tipología detallada (pronominal, verbal, doble y mixto) y variables sociolectales y geolectales.
- Textos sobre identidad cultural e interculturalidad, como Hall (2005), Serrani (2005), Venâncio da Silva (2021) y Paiva y Viana (2017), que enfatizan la relación indisociable entre lengua y cultura, así como la necesidad de un currículum que promueva la empatía, la tolerancia y el cuestionamiento del etnocentrismo.
- Investigaciones sobre prejuicio lingüístico y variación en ELE, como Andión Herrero (2019), Fuertes Gutiérrez et al. (2023) y Bárkányi y Fuertes Gutiérrez (2019), que abordan el estigma asociado a variedades no estándar y proponen enfoques descolonizadores.

Esta fase, además, permitió identificar también lagunas en la enseñanza tradicional de ELE, donde predomina el tuteo peninsular o neutro, así como destacar la relevancia del voseo como marcador de identidad chilena en contextos informales.

3.2. Análisis teórico

Basado en la revisión bibliográfica, se realizó un análisis interpretativo para conectar los conceptos teóricos con la práctica educativa. Para ello, se aplicaron marcos conceptuales como el de Hall (2005) sobre la “narrativa nacional” y la construcción de identidades, así como el de Serrani (2005) sobre el rol del docente como agente intercultural. Se examinaron variables como el prestigio encubierto del voseo (Bishop y Michnowicz, 2010; Fernández-Mallat, 2018) y su restricción a situaciones formales, para argumentar su inclusión en el aula como herramienta para combatir el prejuicio lingüístico (Venâncio da Silva, 2020).

Este análisis teórico se centró en estudiantes de origen brasileño con nivel B1 del MCER, a partir de la consideración de similitudes y diferencias entre el portugués brasileño y el español chileno. Se priorizaron contextos orales y escritos informales, como el discurso digital, para reflejar usos reales del voseo (Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018).

3.3. Diseño de la propuesta didáctica

La unidad didáctica se diseñó a partir de las recomendaciones y postulados del enfoque comunicativo e intercultural, inspirado en Byram (1989) y Courtillon (1984, citado en Manna, 2009) y de la propuesta de tratamiento del voseo chileno a partir de Venâncio da Silva (2021). Se estructuró en actividades secuenciales que integran el voseo en escenarios auténticos, como conversaciones cotidianas, redes sociales y narrativas culturales chilenas.

- Selección de contenidos: basada en las tablas de conjugación verbal (Cuadros 1 y 2) y tipologías del voseo (Cautín-Epifani et al., 2023), se enfocaron las formas verbales voseantes en tiempos simples y compuestos, excluyendo imperativo, pretérito perfecto y futuro, como se describe en el marco teórico.
- Actividades: incluyen ejercicios de reconocimiento (análisis de textos chilenos), producción guiada (diálogos con voseo mixto) y reflexión intercultural (debates sobre prejuicios lingüísticos), fomentando así actitudes como la empatía o el respeto (Paiva, Viana, 2017).
- Evaluación: formativa, mediante rúbricas que valoran la competencia comunicativa intercultural (Iglesias Casal, Ramos Méndez, 2020) y autoevaluación para promover la conciencia metalingüística.

4. Desarrollo de la propuesta didáctica

4.1. Objetivos de la unidad didáctica

Como hemos señalado anteriormente, la unidad didáctica que presentamos está diseñada para estudiantes del tercer curso escolar de ELE de la escuela pública brasileña³. Los objetivos específicos de dicha propuesta están alineados con los principios de interculturalidad y competencia comunicativa propuestos por Byram (1989), Serrani (2005) y Paiva y Viana (2017), además de la propuesta de Venâncio da Silva (2021). Se detallan a continuación:

- Reconocer y producir formas voseantes (pronominal, verbal, doble y mixto) del español de Chile en contextos comunicativos informales orales y escritos.
- Fomentar la empatía y el respeto hacia la diversidad lingüística del español, a través de un cuestionamiento de los prejuicios lingüísticos asociados a fenómenos alejados del estándar.
- Reflexionar sobre el rol del voseo chileno como marcador de identidad cultural y su relación con la narrativa nacional chilena.

Estos objetivos, además, se conectan directamente con el marco teórico, el cual enfatiza la integración de lengua y cultura (Serrani, 2005), así como la necesidad de superar el lectocentrismo en la enseñanza de ELE (Andión Herrero, 2019, 2020).

Asimismo, la unidad está pensada para tener una duración estimada de 4 a 6 sesiones de 90 minutos cada una, adaptables según el contexto del aula. Se recomienda un grupo de aproximadamente 30 estudiantes para facilitar la interacción en pequeños grupos. Los materiales incluyen recursos auténticos chilenos, como extractos de redes sociales y videos, para promover la exposición a usos reales del voseo (Fernández-Mallat, 2018). El enfoque multidialectal enfatiza la coexistencia del voseo con el tuteo, lo que, además, evitaría su presentación como una “anomalía” y destacaría su valor como marcador de identidad (Venâncio da Silva, 2021; Byram, 1989).

4.2. Estructura y actividades de la unidad didáctica

La unidad se estructura en tres sesiones principales, con una progresión secuencial: desde el reconocimiento y análisis de las formas de voseo chileno (fase de *input*), pasando por la producción guiada (fase de *práctica*), hasta la reflexión y aplicación autónoma (fase de *output*). Esta estructura sigue el modelo comunicativo propuesto por Nunan (1992),

³ Equivalente a un nivel B1 del MCER (Consejo de Europa, 2002, 2018), por lo menos para la comprensión lectora.

adaptado a un enfoque intercultural (Byram, 1989). Cada sesión incluye actividades multimodales (orales, escritas y digitales), de acuerdo con los presupuestos de Lacorte y Reyes-Torres (2021), para reflejar los usos reales del voseo en español chileno (Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018). Además, se incorporan elementos de gamificación y trabajo colaborativo para mantener la motivación.

- Sesión 1: introducción al voseo chileno (etapa de reconocimiento y análisis)
 - Duración: 90 minutos (adaptables a dos sesiones de 45 minutos cada una).
 - Objetivos principales:
 - Reconocer las tipologías generales del voseo chileno.
 - Conectar con la identidad chilena a partir del análisis del uso del voseo chileno.
 - Actividad 1: exposición a materiales auténticos (20 minutos). Visualización de un video corto donde se usa voseo verbal y mixto (“¿Cómo *estai*? o ¿Tú *vai*?). Se distribuyen transcripciones con las formas voseantes destacadas, basadas en los Cuadros 1 y 2 del marco teórico. En parejas, identifican las tipologías (pronominal, verbal, doble o mixto) y discuten su contexto social (informal, urbano).
 - Actividad 2: análisis comparativo (30 minutos). Con un cuadro comparativo, los estudiantes contrastan el voseo con el tuteo estándar. Se proyectan publicaciones de redes sociales chilenas y publicidades para analizar su función comunicativa y cultural.⁴
 - Actividad 3: cierre grupal (20 minutos). Discusión plenaria: ¿cómo cambia el significado de una frase al usar voseo en lugar de tuteo?”. Se introduce el concepto de identidad nacional.
- Sesión 2: producción guiada del voseo (práctica comunicativa)
 - Actividad 1: Ejercicios de conjugación guiada (25 minutos). En grupos o parejas, los estudiantes completan oraciones con formas voseantes de verbos comunes (“cantar”, “vivir”, “ser”). Ejemplo: “Tú _____ (cantar) bien”. Se corrige colectivamente.
 - Actividad 2: Role-playing en contextos informales (35 minutos). Los estu-

⁴ A modo de sugerencia, se pueden trabajar alguno de los siguientes materiales disponibles: un fragmento de la serie chilena *El reemplazante* (Goldschmied y González, 2012-2014), con voseo verbal y doble (<https://www.youtube.com/watch?v=lezpHcqlfGo>); la rutina humorística de Natalia Valdebenito en el Festival de Viña de 2016, con ejemplos de voseo doble (<https://www.youtube.com/watch?v=-Q0ftHFhgSY&t=407s>); la serie chilena *Los Casablanca* (Carrera y Galleguillos, 2024-), con ejemplos de voseo mixto verbal (<https://www.youtube.com/watch?v=zrO7JQZF08g>); o la serie chilena *Aguas de oro* (Rencoret y Ávila, 2025-), con ejemplos de voseo doble (<https://www.youtube.com/watch?v=8IWnASYuVgU>).

diantes simulan diálogos en situaciones chilenas cotidianas (una conversación entre amigos en una cafetería, por ejemplo). Se pueden alternar tipologías de voseo y se graban en audio para autoevaluación, para promover la adecuación pragmática y el uso en discurso oral (Rivadeneira, 2009).

- Actividad 3: producción escrita digital (20 minutos). Crean mensajes de texto o posts en una simulación de Whatsapp o X (ex Twitter), incorporando voseo. Se comparte en un foro virtual para feedback entre pares.
- Sesión 3: Reflexión intercultural y aplicación autónoma (output y síntesis)
 - Duración: 90 minutos
 - Actividad 1: debate sobre prejuicios lingüísticos. En círculo, los estudiantes leen un texto que habla sobre el voseo y discuten afirmaciones como “El voseo es ‘inculto’ o solo rural” y lo comparan con estigmas en el portugués brasileño. Se usa esquema para mapear percepciones y contrarrestarlas con evidencia de usos juveniles y de confianza.
 - Actividad 2: proyecto integrador (40 minutos). En grupos, crean un video corto (2-3 minutos) representando una escena chilena con voseo (una charla entre amigos), incorporando, demás, elementos culturales como referencias de ciudades chilenas o costumbres locales. Se evalúa el uso correcto y la sensibilidad intercultural.
 - Actividad 3: reflexión final (10 minutos). Autoevaluación escrita: “¿Cómo ha cambiado tu percepción del voseo chileno y de la diversidad lingüística del español? ¿Qué fenómenos lingüísticos observas en tu lengua? ¿Hay fenómenos estigmatizados? ¿Por qué? ¿Qué fenómeno lingüístico del Portugués Brasileño se parece más al voseo chileno?”

4.3. Evaluación

La evaluación de dicha unidad didáctica se plantea como formativa y sumativa y está centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Iglesias Casal, Ramos Méndez, 2020). Por ello, se utiliza un enfoque holístico que valora no solo la precisión lingüística, sino también la adecuación cultural y las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad (Paiva, Viana, 2017). Se presentan a continuación las rúbricas cualitativas de las evaluaciones formativas, así como la rúbrica de evaluación sumativa del proyecto integrador (video al final de la unidad didáctica). Para el primer caso, las rúbri-

cas cualitativas, basadas en la observación en actividades grupales y feedback inmediato miden: 1) el uso del voseo y su precisión de acuerdo con las tipologías descritas anteriormente (40 %); 2) la competencia comunicativa, en términos de adecuación al contexto (30 %); y 3) la reflexión intercultural, es decir, el grado de empatía y cuestionamiento de prejuicios (30 %). El enfoque, de acuerdo con Richards (2003), es en la mejora continua.

Criterio	Descripción	Excelente	Bueno	Suficiente	En progreso
Uso del voseo (40 %)	Precisión en el reconocimiento y producción de las tipologías del voseo chileno en contextos informales	Identifica y produce formas voseantes con precisión en todas las tipologías. Usa el voseo de manera fluida en diálogos orales y/o escritos.	Identifica la mayoría de las tipologías y produce formas voseantes con errores menores. Uso adecuado en contextos informales.	Identifica algunas tipologías, pero comete errores frecuentes en la producción. Uso limitado en contextos informales.	No identifica ni produce formas voseantes correctamente, o no las usa en las actividades.
Competencia comunicativa (30 %)	Adecuación pragmática del voseo en contextos informales.	Usa el voseo de manera natural y adecuada al contexto. Adapta el tono y registro correctamente.	Usa el voseo con adecuación aceptable, pero con vacilaciones en el registro (mezcla formal e informal).	Usa el voseo en contextos poco apropiados o con registro inconsistente (voseo en situaciones formales).	No usa el voseo o lo usa de forma completamente inadecuada al contexto.
Reflexión intercultural (30 %)	Capacidad de reflexionar sobre el voseo como marcador de identidad y cuestionar prejuicios lingüísticos.	Demuestra empatía y reflexión profunda sobre el voseo como parte de la identidad chilena, a través de un cuestionamiento activo de prejuicios (por ejemplo, el estigma de “inculto”). Conecta con realidades del portugués.	Reflexiona sobre el voseo y su rol cultural, pero con argumentos menos elaborados. Identifica algunos prejuicios sin profundizar.	Reflexiona de forma superficial sobre el voseo, con ideas genéricas y sin cuestionar prejuicios de manera clara.	No reflexiona sobre el voseo ni muestra actitudes interculturales.

La evaluación sumativa, por otra parte, representa el 50 % de la nota y se evalúa a partir de una rúbrica detallada basada en Byram (1989), de manera que considera aspectos como la precisión lingüística, la creatividad cultural y la profundidad reflexiva. Además, una prueba escrita (30 %) incluye identificación de voseo en textos auténticos y producción de oraciones. La autoevaluación (20 %) consiste en un diario reflexivo sobre el aprendizaje, lo que promueve la metacognición (Venâncio da Silva, 2021).

Proyecto integrador (video)					
Criterio	Descripción	Excelente	Bueno	Suficiente	En progreso
Precisión lingüística (20 %)	Uso correcto de las tipologías del voseo en un contexto simulado.	Usa, al menos, tres tipologías con precisión y sin errores.	Usa al menos dos tipologías con errores menores (confusión ocasional en conjugaciones).	Usa una tipología con errores frecuentes o mezcla de tuteo de manera inadecuada.	No usa el voseo o comete errores graves que afectan la comprensión.
Creatividad cultural (15 %)	Incorporación de elementos culturales chilenos en el video	Integra elementos culturales de manera creativa y relevante, conectando el voseo con la identidad chilena y sin caer en estereotipos.	Integra elementos culturales de forma adecuada, pero menos originales o con conexiones menos claras.	Incluye elementos culturales genéricos, estereotipados o poco relevantes al contexto chileno.	No incluye elementos culturales o los usa de forma incorrecta.
Profundidad reflexiva (15 %)	Reflexión sobre el voseo como marcador identitario en la narrativa del video.	Presenta una narrativa clara que refleja el voseo como parte de la identidad chilena, con sensibilidad intercultural.	Presenta una narrativa aceptable, pero con reflexiones menos profundas sobre el voseo.	Incluye reflexiones superficiales, sin conectar claramente el voseo con la identidad.	No incluye reflexión sobre el voseo o la identidad cultural.
Prueba escrita					
Criterio	Descripción	Excelente	Bueno	Suficiente	En progreso
Reconocimiento y producción (20 %)	Identificación de las formas voseantes en textos auténticos y producción de oraciones con voseo	Identifica todas las tipologías en textos y produce oraciones con voseo sin errores.	Identifica la mayoría de las tipologías y produce oraciones con errores menores.	Identifica pocas tipologías y produce oraciones con errores frecuentes.	No identifica ni produce formas voseantes correctamente.
Adecuación contextual (10 %)	Uso del voseo en contextos informales simulados en la prueba escrita.	Usa el voseo de manera adecuada en todos los contextos propuestos.	Usa el voseo con adecuación aceptable, pero con algún error de registro.	Usa el voseo en contextos poco apropiados o inconsistentes.	No usa el voseo o lo usa de forma inadecuada.
Diario reflexivo					
Criterio	Descripción	Excelente	Bueno	Suficiente	En progreso
Conciencia metalingüística (20 %)	Reflexión escrita sobre el aprendizaje del voseo y actitudes hacia la diversidad lingüística	Reflexiona con profundidad sobre el voseo, cuestionando prejuicios y conectando con su experiencia como hablante lusófono.	Reflexiona de forma aceptable, pero con ideas menos elaboradas o conexiones menos claras.	Reflexiona de manera superficial, sin abordar prejuicios o conexiones culturales.	No reflexiona o presenta ideas irrelevantes.

5. Discusión

La incorporación de aspectos de la variedad lingüística del español de Chile como el voseo en la enseñanza de ELE tiene ciertas implicaciones teóricas, prácticas y pedagógicas que es necesario analizar, sobre todo, en relación con los resultados esperados de la unidad didáctica presentada. De hecho, la propuesta didáctica presentada, centrada en la integración del voseo chileno en la enseñanza de ELE en un contexto lusófono brasileño de tercer curso escolar de la escuela pública, ofrece un marco innovador para abordar la variación lingüística desde una perspectiva intercultural y multidialectal.

En primer lugar, si bien es cierto que cada vez más los manuales de enseñanza de ELE están incorporando e integrando una mirada más inclusiva e intercultural del español, alejada del paradigma estándar presentado por Venâncio da Silva (2021), lo cierto es que la inclusión del voseo chileno en el aula desafía aún más esta estigmatización de variantes no estándares que todavía es posible observar en algunos materiales. De hecho, este es uno de los aportes centrales de esta propuesta: su contribución al combate del prejuicio lingüístico asociado al voseo, un fenómeno que, históricamente, ha sido estigmatizado como “rural” o “inculto” en ciertos contextos (Valencia, 2006; Stevenson, 2007).

La presencia de representaciones informales de la lengua en uso, como la que incorporamos en esta propuesta didáctica, desafía la hegemonía de variedades lingüísticas estándar, como el tuteo peninsular o el “español neutro”, que suelen privilegiarse en la enseñanza y los medios de comunicación y, por el contrario, promueve una visión todavía más inclusiva de la lengua, en línea con el planteamiento de Andiön Herrero (2019) sobre la universalización de las variedades lingüísticas. Como señala Venâncio da Silva (2021), el estigma de las variedades no estándar se deriva de percepciones sociales, no de razones científicas, y está vinculado a dinámicas de poder cultural y económico. Las actividades de reflexión intercultural incorporadas en la unidad didáctica fomentan en los estudiantes una comprensión crítica de estas dinámicas y los encaminan hacia una actitud de tolerancia y respeto por la diversidad lingüística. Este enfoque descolonizador (Fuertes Gutiérrez et al., 2023)⁵ no solo legitima el uso del voseo como una forma válida de expresión, sino que también empodera a los estudiantes a cuestionar narrativas que invisibilizan variedades dialectales minoritarias y, en consecuencia, poco representadas en los manuales de ELE.

⁵ De acuerdo con las autoras, entendemos *enseñanza descolonizadora del español* aquella que “con independencia de su estatus (lengua extranjera, lengua de herencia o parte de la educación bi- o multilingüe), ha de planificarse de acuerdo con las necesidades de los aprendientes, los factores socio-políticos locales y el reconocimiento de su posición (y las posibles tensiones) con respecto a las otras lenguas presentes en cada región en la que se aprende” (Gutiérrez et al., 2023, p. 84).

Además, exponer a los estudiantes a contextos auténticos donde el voseo se plantea como una forma de uso válida entre hablantes jóvenes y en ámbitos informales, la propuesta redefine su percepción como un marcador de identidad y de pertenencia social, en lugar de un rasgo marginal. Este cambio de perspectiva es especialmente relevante si tenemos en cuenta que, en un mundo globalizado como el actual, la aceptación de la diversidad lingüística del español fortalece su vitalidad, como argumenta Andiön Herrero (2019). Sin embargo, es importante señalar que el éxito de esta estrategia depende en gran medida de la capacidad del docente para guiar hacia una reflexión crítica y evitar que, por una parte, los estudiantes reproduzcan prejuicios preexistentes y, por otra, que las sesiones se conviertan en una mera reproducción de un fenómeno lingüístico, sin profundizar en este aspecto crítico.

De la misma manera, unidades didácticas que trabajan aspectos como el señalado en este caso posicionan fenómenos lingüísticos como el voseo chileno como un vehículo para conectar a los estudiantes con una identidad cultural específica, en línea con la noción de “narrativa nacional” de Hall (2005). Es más: al integrar materiales auténticos, como publicaciones en redes sociales, videos y anuncios de publicidad que reflejan con naturalidad el uso del voseo en contextos informales (e incluso, en algunos casos, en contextos masificados), se amplían los ámbitos de uso descritos anteriormente (Cautín-Epifani y Rivadeneira, 2018) y el foco de aprendizaje no se sitúa únicamente en el aprendizaje y la práctica de ciertas formas lingüísticas, sino que también se plantea desde la práctica cultural específica, como la sociabilidad informal (Cautín-Epifani et al., 2023). Este enfoque refuerza, además, la idea de que lengua y cultura son componentes indisolubles, como sostiene Serrani (2005), y permite a los estudiantes construir puentes culturales (y hasta de mediación, si atendemos las últimas indicaciones del MCER; Consejo de Europa, 2018) con la sociedad chilena.

Si entendemos que el voseo es uno de los rasgos distintivos y diferenciadores del español chileno, actúa también como un “signo manifiesto de identidad cultural” (Byram, 1989, p. 40), en la medida en que los hablantes lo utilizan, en parte, para señalar su pertenencia sociocultural. Las actividades de la unidad didáctica, principalmente el proyecto integrador con el que concluye, fomentan que los estudiantes representen y se sientan parte de estas identidades en escenarios simulados que, por un lado, escapan del estereotipo cultural asociado a Chile y, por otra, internalizan su rol en la construcción de su propia identidad como hablantes de español como lengua adicional. Es una manera óptima, como señala Courtyllon (1984, citado en Manna, 2009) de entender el aprendizaje de

una lengua como una entrada a un nuevo mundo cultural y, por extensión, a una nueva forma de interpretar el mundo, lo cual enriquece el capital cultural de los estudiantes.

Consideraciones finales

La propuesta didáctica presentada es particularmente relevante y pertinente en el contexto brasileño por dos razones: en primer lugar, porque la presentación y desarrollo pedagógico de aspectos lingüísticos minoritarios de variedades lingüísticas del español poco consideradas, en términos generales, en los manuales de ELE (Venâncio da Silva, 2021) es también una oportunidad para incitar a la reflexión acerca de la presencia/reconocimiento y/o ausencia/estigmatización de ciertos fenómenos de la lengua primera. A su vez, si tenemos en cuenta las relaciones socioculturales y económicas que unen ambos países, Brasil y Chile (referencia aquí), el trabajo con variedades pertenecientes a territorios próximos o cercanos al lugar de origen de los estudiantes permite un trabajo mucho más cercano de la realidad del país hispanohablante y los prepara para un eventual encuentro o relación directa con el país, en términos de turismo o intercambio académico.

Sin embargo, a pesar de sus fortalezas, la implementación de esta unidad didáctica enfrenta varios desafíos. En primer lugar, la resistencia de algunos docentes a incluir variedades no estándar puede ser un obstáculo significativo. Como señalan Bárkányi y Fuertes Gutiérrez (2019) y Venâncio da Silva (2020) demostró en un contexto brasileño acotado al área de aplicación de esta unidad, muchos profesores de ELE priorizan variedades estándar o señalan como “incorrectas” variedades no estándar debido a prejuicios lingüísticos o falta de formación en enfoques multidialectales. Esto podría limitar, en última instancia, la adopción de la propuesta, especialmente en contextos donde la formalidad se percibe y se asimila con la norma “correcta” (Venâncio da Silva, 2020). Para superar esta barrera, es clave incorporar talleres de formación docente que promuevan la sensibilización hacia la diversidad lingüística, como sugiere Ortiz-Jiménez (2019). En segundo lugar, la unidad requiere acceso a recursos auténticos (videos, publicaciones en redes sociales, publicidad), lo que podría ser un desafío en entornos con limitaciones tecnológicas o acceso restringido a la misma. Aunque se proponen alternativas como transcripciones impresas, estas no replican completamente la riqueza del discurso digital. Además, la duración de la unidad podría ser insuficiente para estudiantes con menor exposición previa al español chileno, lo que sugiere la necesidad de módulos complementarios o una implementación más extensa. Finalmente, la efectividad real de la propuesta solo podrá confirmarse mediante una implementación piloto en aulas con

estudiantes brasileños, para validarla. Futuras investigaciones deberían incluir estudios empíricos que evalúen el impacto de la unidad en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y las actitudes de los estudiantes hacia el voseo, a partir de encuestas y/o entrevistas. Esto permitiría, en última instancia, ajustar las actividades y garantizar su adaptabilidad a diferentes contextos educativos.

En definitiva, al priorizar una variedad dialectal como el voseo chileno, también se contribuye a una pedagogía más inclusiva que reconozca la diversidad del español y desafia la homogeneización lingüística promovida por el estado-nación (Kumaravadivelu, 2006). Este enfoque multidialectal enriquece el aprendizaje y lo democratiza, ya que entrega voz a variedades de la lengua tradicionalmente marginalizadas o minorizadas por múltiples razones (Venâncio da Silva, 2021). Además, al fomentar la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1989; Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020), la unidad también prepara a los estudiantes para interactuar en contextos hispanohablantes diversos y fortalece la proyección internacional del español (Andión Herrero, 2019). Por ello, propuestas didácticas como esta, que integran fenómenos lingüísticos como el voseo chileno en la enseñanza de ELE, representan un paso hacia una educación lingüística más equitativa y culturalmente sensible. Sin embargo, su éxito depende en gran medida de la formación docente, el acceso a recursos auténticos y la disposición de las instituciones educativas para adoptar enfoques descolonizadores. Esta discusión subraya la necesidad de continuar explorando cómo la enseñanza de las variedades lingüísticas (más allá de la estereotipización) pueden transformar el aula en un espacio de diversidad y diálogo intercultural.

Referencias bibliográficas

ANDIÓN HERRERO, M. A. La unidad y variedad del español en el marco glotopolítico y aplicado actual. *Journal of Spanish Language Teaching* 6, p. 1-20, 2019.

ANDIÓN HERRERO, M. A. Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. *Estudios filológicos*, n. 64, p. 129-148, 2020.

BÁRKÁNYI, Z.; FUERTES GUTIÉRREZ, M. Dialectal Variation and Spanish Language Teaching (SLT): Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 6, n. 2, p. 199-216, 2019. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980>.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56.^a ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERNSTEIN, Katie A.; HELLMICH, Emily A.; KATZNELSON, Noah; SHIN, Jaran; VINALL, Kimberly (Ed.) Critical perspectives on neoliberalism in second/foreign language education. *L2 Journal*, v. 7, n. 3 (número especial), 2015.

BISHOP, Kelley; MICHNOWICZ, Jim. Forms of address in Chilean Spanish. *Hispania*, v. 93, n. 3, p. 413-429, 2010.

BYRAM, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

CAUTÍN-EPIFANI, V. *Formas de tratamiento en interacciones verbales escrita en la Biografía Facebook de hablantes en la provincia de Iquique*. 2015. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 2015.

CAUTÍN-EPIFANI, V.; RIVADENEIRA, M. Variación lingüística del voseo verbal chileno en interacciones escritas en biografía facebook. *Revista Onomázein*, n. esp. IV, p. 49-69, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7764/onomazein.add.07>. Acesso em: 6 set. 2026.

CAUTÍN-EPIFANI, V. et al. Creencias de docentes en formación con relación al uso del voseo chileno en el contexto cotidiano y educativo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, v. 96, p. 157-173, 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5209/clac.77598>. Acesso em: 6 set. 2026.

CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011.

FERNÁNDEZ-MALLAT, V. Alternancia y variación de formas verbales tuteantes y voseantes en el español de santiaguinos: estudio de caso basado en un corpus conversacional. *Boletín de Filología*, v. 53, n. 1, p. 63-82, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032018000100063>. Acesso em: 6 set. 2026.

FLICK, U. *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

FUERTES GUTIÉRREZ, M.; MÁRQUEZ REITER, R.; MORENO CLEMONS, A. Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 10, n. 2, p. 79-91, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635>. Acesso em: 6 set. 2026.

GONZÁLEZ, C. La variación “erih” / “soi” en el voseo verbal de Santiago de Chile: un estudio exploratorio. *Onomázein*, n. 7, p. 213-230, 2002. Disponível em: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/7/11_Gonzalez.pdf. Acesso em: 6 set. 2026.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

HASKA, T.-C. *Alofonía sociolectal del fonema “ch” del español hablado en Santiago de Chile: un estudio sobre variación sociofonética y conciencia sociolingüística de adultos santiaguinos*. 2018. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2018.

IGLESIAS CASAL, I.; RAMOS MÉNDEZ, C. Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 7, n. 2, p. 99-122, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367>. Acesso em: 6 set. 2026.

INSTITUTO CERVANTES. *Anuario 2024: El español en el mundo*. Madrid: Instituto Cervantes, 2024.

IRALA, V. B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.

LACORTE, M.; REYES-TORRES, M. *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Arco Libros, 2021.

MANAA, G. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures. *Synergies*, n. 4, p. 209-216, 2009.

MARCET RODRÍGUEZ, V. C.; ÁLVAREZ ROSA, V.; NEVOT NAVARRO, M. (ed.). *La variación del español y su enseñanza: Reflexiones y propuestas didácticas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2021.

MORALES, F. El voseo en Chile. *Boletín de Filología*, v. 23-24, p. 261-273, 1972-1973. Disponível em: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/46909/48899>. Acesso em: 6 set. 2026.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVERAS, L. M. *Spanish Dialectal Variation in the Foreign Language Classroom: Students' Attitudes, Instructors' Beliefs and Teaching Practices, and Treatment of Variation in Textbooks*. 2015. Tesis (Doctoral) – University of Alberta, Edmonton, 2015.

ORTIZ-JIMÉNEZ, M. Actitudes lingüísticas de los profesores de español en España y Australia hacia las variedades dialectales. *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 6, n. 2, p. 182-198, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1668634>. Acesso em: 6 set. 2026.

OYANEDEL, M.; SAMANIEGO, J. Notas para un nuevo perfil lingüístico del español de Santiago de Chile. *Boletín de Filología*, v. 37, p. 899-913, 1998-1999. Disponível em: <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/21496/22793>. Acesso em: 6 set. 2026.

PAIVA, A. F.; VIANA, N. A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural. *AOTP - American Organization of Teachers of Portuguese*, v. 11, 2017. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana, 2005.

RICHARDS, K. *Qualitative Inquiry in TESOL*. London: Palgrave Macmillan, 2003.

RIVADENEIRA, M. *El voseo en medio de comunicación de Chile: Descripción y análisis de la variación dialectal y funcional*. 2009. Tesis (Doctorado) – Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2009.

RIVADENEIRA, M. Sociolinguistic variation and change in Chilean voseo. In: MOYNA, I.; RIVERA-MILLS, S. (ed.). *Forms of address in the Spanish of the Americas*. Amsterdam: John Benjamins, 2016. p. 87-118.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua/ currículo-leitura-escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, P. de A. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. *Diálogos das Letras*, v. 5, n. 2, p. 245-265, 2016.

STEVENSON, J. *The Sociolinguistic Variables of Chilean Voseo*. 2007. Tesis (Doctoral) – University of Washington, Seattle, 2007.

TOLEDO VEGA, G.; SILVA ESPÍNDOLA, K. Aceptación del voseo verbal y pronominal entre chilenos y aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Philologia Hispalensis*, v. 37, n. 1, p. 161–190, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12795/PH.2023.v37.i01.08>. Acesso em: 6 set. 2026.

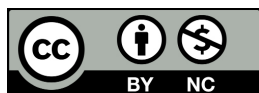
TORREJÓN, A. Acerca del voseo culto en Chile. *Hispania*, v. 69, n. 2, p. 677-683, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/342781>. Acesso em: 6 set. 2026.

VALENCIA, A. Formas pronominales de tratamiento en Santiago de Chile. In: SEDANO, M.; BOLÍVAR, A.; SHIRO, M. (comp.). *Haciendo lingüística: homenaje a Paola Bentivoglio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2006. p. 569-581.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. *Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños*. 2021. Tesis (Doctorado en Filología) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2021.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. C. Aprendizaje intercultural y enseñanza de la diversidad lingüística del español en el contexto brasileño. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 74, p. 216–242, 2022.

ZOLIN-VESZ, F. A. Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?. In: ZOLIN-VESZ, F. A. (org.). *A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2013.



Recebido em: maio 27, 2025

Aceito em: novembro 9, 2025

ANEXO I - Secuencia de sesiones y actividades (Unidad didáctica operativa)

Sesión 1

Actividad 1. Activación de conocimientos previos

Debate: ¿El español se habla igual en todos los países?

En grupos pequeños, comenten ejemplos que conozcan (España, Argentina, México, Chile). Luego, socialicen las respuestas.

Actividad 2: Escucha el audio de jóvenes chilenos conversando de manera informal para luego contestar a las preguntas

Transcripción de un posible modelo audio para explotarlo en el aula:

Camila: Oye, ¿cómo estai? Te vi medio cansado en la clase.

Matías: Sí, un poco... es que anoche estudié hasta tarde. Y tú, ¿cómo vai con el trabajo?

Camila: Más o menos no más... si tenís tiempo después, ¿me ayudai un rato?

Matías: Dale, ningún problema. Oye, ¿vai a venir mañana a la U o no?

Camila: Sí po, tengo prueba en la mañana. ¿Tú también tenís clase temprano?

Matías: No, empiezo más tarde. Igual podríamos juntarnos después pa estudiar.

Sofía: ¡Cabros! ¿De qué hablan?

Camila: De la prueba de mañana. Oye, Sofi, ¿tú estai preparada?

Sofía: Más o menos... si estudiái hoy, mañana te va a ir bien. Ah, y Matías, ¿vai a ir al carrete el viernes?

Matías: Obvio po, si terminamos temprano. ¿Te sumai tú también?

Camila: Sí, de todas manreas. Después de tanta prueba, se necesita un descanso. ¿Vai vos?

Sofía: ¡Oye! No me hables así. Obvio que voy.

Actividades de comprensión oral

Comprensión global. Escucha el audio y responde:

¿Quiénes participan en la conversación?

¿Dónde se encuentran?

¿De qué temas hablan?

Comprensión específica. Escucha nuevamente y escribe V (Verdadero) o F (Falso):

Camila no tiene pruebas esta semana.

Matías estudió hasta tarde la noche anterior.

Sofía ya está completamente preparada para la prueba.

Los tres plantean juntarse el viernes.

Atención a la forma lingüística. Escucha otra vez y anota:

Tres verbos usados con voseo chileno.

¿En qué contexto se usan estas formas (formal/informal)?

Reflexión breve

Usarías estas formas con un/a profesor/a? ¿Por qué?

Actividad 3. Identificación del voseo chileno

Subrayen las formas verbales presentes en la transcripción del audio que les resultan diferentes al español aprendido hasta ahora. Clasifiquen las formas encontradas en:

Voseo verbal: *estai, vai, tenís*

Voseo mixto: *Tú estai bien*

Voseo doble: *¿Vai vos?*

Nota: En Chile el voseo es frecuente en contextos informales y convive con el tuteo.

Actividad 4. Discusión guiada

¿Quiénes usan estas formas?

¿En qué situaciones?

¿Te recuerdan a formas informales del portugués brasileño?

Sesión 2

Actividad 1. Observa la tabla de conjugación con algunas formas verbales

Infinitivo	Tú (tuteo)	Voseo chileno
hablar	hablas	hablái
comer	comes	comís
vivir	vives	vivís
estar	estás	estai
tener	tienes	tenís

Actividad 2. Práctica de ejercicios estructurales

Completa los diálogos usando la forma adecuada del voseo chileno, de acuerdo con el tiempo verbal adecuado:

Diálogo 1.

Oye, ¿por qué _____ (llegar, tú) tan tarde siempre?

Es que salgo tarde de la casa y después no _____ (encontrar, tú) micro.

Pucha, si te _____ (levantar, tú) más temprano, no te pasaría eso.

Diálogo 2

¿Qué _____ (ir, tú) a hacer después de la clase?

Voy a juntarme con unos amigos. ¿Te _____ (sumar, tú)?

No sé... si _____ (terminar, tú) rápido, capaz que vaya.

Diálogo 3

¿Por qué _____ (estar, tú) tan nervioso?

Porque acabo de entregar la prueba y no caché si me fue bien.

Tranqui, siempre te va bien cuando _____ (estudiar, tú).

Diálogo 4

Si _____ (estudiar, tú), no _____ (estar, tú) tan estresado.

Ya po, _____ (tener, tú) razón.... pero tú nunca _____ (tener, tú) tiempo.

Igual, si te _____ (organizarse, tú) mejor, _____ (poder, tú) descansar más.

Actividad 3. Práctica oral controlada

En parejas o grupos de tres personas, los y las estudiantes leen y representan los diálogos breves de la actividad anterior usando voseo. Después, crean diálogos similares.

Actividad 4. Cierre metalingüístico a partir de reflexión guiada

¿Es correcto usar estas formas en una situación formal? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Sesión 3

Actividad 1. Vamos a discutir sobre los prejuicios lingüísticos e identidad de los hablantes. Realiza las siguientes actividades de pre-lectura, lectura y pos-lectura.

Pre-Lectura

Observa y comenta en grupo las siguientes afirmaciones:

En Chile, se habla mal español.

El español correcto es el de España.

Las formas informales muestran poca educación.

Luego, responde oralmente:

¿Has escuchado afirmaciones parecidas sobre el español o el portugués?

¿Crees que todas las formas de hablar tienen el mismo valor?

¿Quién decide qué es “correcto” y qué no?

Lee atentamente el siguiente texto:

Lectura

El voseo chileno: lengua, identidad y uso social

En Chile, muchas personas afirman que hablan “mal” el español o que su forma de hablar

es menos correcta que la de otros países. Una de las razones de esta percepción es el uso del voseo, especialmente en contextos informales. Sin embargo, desde el punto de vista lingüístico, el voseo chileno no es un error, sino una forma histórica y legítima del español.

El voseo en Chile se utiliza principalmente en situaciones de cercanía, confianza y oralidad, como conversaciones entre amigos, familiares o jóvenes. Aunque no suele aparecer en contextos formales, esto no significa que sea incorrecto, sino que responde a normas de uso social. Todas las lenguas y variedades cambian según el contexto, la relación entre los hablantes y la situación comunicativa.

A pesar de ello, el voseo chileno ha sido tradicionalmente estigmatizado y asociado a falta de educación o informalidad excesiva. Estos prejuicios lingüísticos no se basan en criterios científicos, sino en ideas sociales sobre prestigio, poder y norma. Reconocer el voseo como una variedad válida permite valorar la diversidad lingüística y comprender que la lengua es también una forma de identidad cultural.

Responde las siguientes preguntas:

¿Por qué algunas personas creen que en Chile se habla “mal” el español?

¿En qué contextos se usa principalmente el voseo chileno?

Según el texto, ¿por qué el voseo no debe considerarse un error?

¿Qué relación existe entre lengua e identidad cultural?

Subraya en el texto una frase que te haya parecido importante y compártela con un/a compañero/a.

Post-lectura

Reflexiona y responde:

¿Conoces formas del portugués brasileño que también sean informales o estigmatizadas?

¿Crees que es importante aprender diferentes variedades de una lengua extranjera? ¿Por qué?

Después de la lectura, ¿cambió tu opinión sobre el voseo chileno?

Extensión opcional:

Escribe un breve párrafo (5-6 líneas) explicando por qué respetar la diversidad lingüística es importante en el aprendizaje de lenguas.

Sesión 4

Actividad 1. Proyecto integrador

En grupos, elaboren un video o diálogo dramatizado (2-3 minutos) que represente una situación informal en Chile (amistades, estudiantes, redes sociales), usando voseo chileno.

Requisitos:

Uso de al menos tres formas de voseo verbal.

Contexto claramente informal.

Inclusión de un elemento cultural chileno.

Actividad 2. Presentación y retroalimentación

En grupo, presenten su trabajo y comenten el uso del voseo.

Actividad 3. Reflexión final individual

Respuesta escrita:

¿Qué aprendiste sobre el español de Chile?

¿Cambió tu forma de ver las variedades del español?

EL ACHÉ QUE NOS UNE: AFRICANISMOS EN EL ESPAÑOL DE CUBA Y EL PORTUGUÉS DE BRASIL

THE ACHÉ THAT UNITES US: AFRICANISMS IN CUBAN SPANISH AND BRAZILIAN PORTUGUESE

Shirley de Sousa Pereira - [Lattes](#) - [ORCID](#)

shirley.sousapereira@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco

Marco Antonio Rocha Martins - [Lattes](#) - [ORCID](#)

marcomartins.ufsc@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumen: Este trabajo pretende presentar el legado lingüístico y cultural africano en el léxico del español de Cuba y el portugués de Brasil. Diversos vocablos originarios de lenguas africanas habladas en el África subsahariana (mandinka, yoruba, ewe, fon, efik, ibi-bio, kikongo y kimbundu) se incorporaron al léxico del español de Cuba y el portugués de Brasil mediante préstamos y calcos, resultado del contacto lingüístico ocurrido durante el período de la trata transatlántica de esclavos, entre los siglos XVI y XIX, a ambos lados del Atlántico (Valdés Bernal, 2005; Bonvini, 2014). Los africanismos empleados por los hablantes de español y portugués brasileño forman parte de su lenguaje cotidiano y están presentes en vocabulario, expresiones idiomáticas y jergas. La preservación y difusión de estos remanentes léxicos en las últimas décadas se debe principalmente a las prácticas lingüísticas rituales de las tradiciones religiosas de origen africano, especialmente la santería y el palo monte en Cuba (Valdés Acosta, 2007) y los cultos de umbanda y candomblé en Brasil (Petter, 2011; Castro, 2022). El vocabulario predominantemente de origen africano en la lengua de los adeptos religiosos muestra una marcada influencia de las culturas yoruba y bantú, incluso se ha observado que la mayoría de los lexemas utilizados por los paleros se basan en el kikongo, con adaptaciones fonéticas y semánticas (Fuentes Guerra, J.; Schwegler, A., 2005). Tras presentar una descripción general de las palabras de origen africano en español y portugués brasileño, concluiremos con una propuesta didáctica que consiste en una secuencia sencilla de actividades para trabajar con el vocabulario y la cultura de origen africano en las clases de español como lengua extranjera.

Palabras clave: Africanismos; Léxico; Religión; Español cubano; Portugués brasileño.

Abstract: This work aims to present the African linguistic and cultural legacy in the lexicon of Cuban Spanish and Brazilian Portuguese. Various words originating from African languages spoken in sub-Saharan Africa (Mandinka, Yoruba, Ewe, Fon, Efik, Ibibio, Kikongo, and Kimbundu) were incorporated into the lexicon of Cuban Spanish and Brazilian Portuguese through loanwords and calques, a result of the linguistic contact that occurred during the transatlantic slave trade between the 16th and 19th centuries on both sides of the Atlantic (Valdés Bernal, 2005; Bonvini, 2014). The Africanisms used by speakers of Spanish and Brazilian Portuguese are part of their everyday language and are present in vocabulary, idiomatic expressions, and slang. The preservation and dissemination of these lexical remnants in recent decades is mainly due to the ritual linguistic practices of religious traditions of African origin, especially Santería and Palo Monte in Cuba (Valdés Acosta, 2007) and the cults of Umbanda and Candomblé in Brazil (Petter, 2011; Castro, 2022). The predominantly African-derived vocabulary in the language of religious adherents shows a marked influence from Yoruba and Bantu cultures. It has even been observed that most of the lexemes used by Paleros are based on Kikongo, with phonetic and semantic adaptations (Fuentes Guerra; Schwegler, 2005). After presenting a general description of words of African origin in Spanish and Brazilian Portuguese, we will conclude with a didactic proposal consisting of a simple sequence of activities for working with African-derived vocabulary and culture in Spanish as a foreign language classes.

Keywords: Africanisms; Lexicon; Religion; Cuban Spanish; Brazilian Portuguese.

Introducción

*En esta tierra, mulata
de africano y español
(Santa Bárbara de un lado,
del otro lado, Changó),
siempre falta algún abuelo,
cuando no sobra algún Don
("La canción del bongó", Nicolás Guillén)*

La práctica de los cultos y creencias religiosas sincréticas, como la santería o La Regla de Palo Monte en Cuba y la lengua de Preto Velho presente en los cultos afro-brasileños como la Umbanda y el Candomblé, contribuyó a la preservación de palabras provenientes de las lenguas habladas en el África subsahariana, que en un largo proceso de adaptación, enriquecieron el español y el portugués con una serie de préstamos que se incorporaron al vocabulario, giros idiomáticos y jergas, cuyo contexto de uso se concentra especialmente en campos semánticos específicos tales como los conceptos religiosos, la música y el baile, la comida y atributos o modos de ser. A partir de un abordaje centrado en el léxico de tales grupos de significado, se tratará de presentar, brevemente, la influencia lingüística y cultural africana en el español de Cuba y el portugués de Brasil.

Para la comprensión del proceso de interferencia lingüística y cultural que ha determinado la incorporación de africanismos en el portugués y español, inicialmente, se presentarán, brevemente, los factores histórico-económicos que incidieron en la formación de las lenguas pueblo cubano y brasileño, sobretodo durante el largo período en que ocurrió la trata esclavista, cuando miles de africanos procedentes de diversas regiones del continente africano fueron trasladados a América. En un segundo momento, se expondrán algunas características de las lenguas rituales de Cuba como la santería y la Regla de Monte/Mayombe y la “lengua de santo” en Brasil, cuando se pasará a describir los vocablos oriundos de diferentes lenguas africanas que pasaron a formar parte del sistema lingüístico del español cubano y del portugués brasileño. Por último, se planteará una reflexión acerca de las relaciones entre lengua, cultura y sociedad y del papel fundamental que éstas juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español por parte de alumnos brasileños. Se encerrará esta investigación con una propuesta didáctica de enfoque predominantemente lexical, con una secuencia de actividades que tienen por temática principal las creencias religiosas del pueblo cubano.

1. El elemento africano en las lenguas nacionales de Cuba y Brasil

La República Socialista de Cuba es un país que forma parte de Centroamérica. En la época de la colonización española, en principio, fue bautizada como Fernandina en honor a Fernando el Católico. Cuba, también conocida como “el cocodrilo”, es un país insular ubicado en el Mar Caribe y se caracteriza por su diversidad étnica. Su capital es La Habana y sus ciudades más conocidas son Santiago de Cuba, Camagüey, Santa Clara, Trinidad y Guantánamo (García Calviño *et al.*, 2021).

Según Alvarado Ramos (2005), la introducción de africanos en Cuba se inició ya en los primeros años de la conquista y colonización de la Isla y se mantuvo durante casi

cuatro siglos de trata esclavista que constituía la base principal del aporte económico del comercio de azúcar y café. Si bien la entrada de esclavos variaba con arreglo a los cambios económicos que iban sucediendo, de manera que tuvo un excepcional crecimiento durante el desarrollo de la economía azucarera que comenzó en el siglo XVI y alcanzó su auge en el siglo XIX. En esta coyuntura histórico-económica, la formación del pueblo cubano se dió a través de un proceso de transculturación, resultado de la inserción de africanos en las sociedades incipientes de América. Estos “hombres reducidos a condición de esclavos” procedían de casi toda el África subsahariana y formaban parte de una gran variedad de grupos étnicos, de entre los cuales, los más representativos procedían de los territorios conocidos en Cuba como congos, que comprendían el área etnolingüística Bantú, situada entre el norte del río Congo y el sur de Angola. También se destacan los yoruba (denominados lucumí), oriundos de la región sudeste de la actual República de Nigeria con poblaciones en Benin y Togo; los ibo, ibibio y ekoi (carabalí) de la región sudoriental de Nigeria y los ewe-fon (arará) procedentes del histórico Reino Dahomey que, en la actualidad corresponde a la República de Benin (Alvarado Ramos, 2005, p. 12)

Conforme apunta Valdés Bernal (2007), las bases lingüísticas de la lengua nacional de Cuba se remontan a finales del s. XVIII, cuando se empezaba a conformar la variante nacional cubana de la lengua española, en cuya evolución participaron: el europeo (hispanos), el indoamericano y el africano. Lenguas habladas en África en regiones que equivalen hoy a Nigeria, Benin, Congo, Angola y Zaire.

De las grandes familias idiomáticas de África que contribuyeron a sentar las bases lingüísticas y culturales de Cuba, Valdés Bernal (2005) destaca la familia congolés-cordofana, que a su vez se divide en dos inmensas y diversificadas subfamilias: la nigerino-congoleza y la cordofana. Por ocasión del comercio transatlántico de esclavos llegados a Cuba desde 1517 hasta casi finales del siglo XIX, la extensa subfamilia nigerino-congoleza, que abarca las lenguas mandinga, yoruba, ewe, fon, efik, ibibio, kikongo y kimbundo, ha dejado su huella en la identidad y expresión de la lengua española, aportando numerosos remanentes léxicos utilizados por los hispanohablantes a ambos lados del Atlántico.

Los numerosos subsaharanismos que utilizan los cubanos y que distinguen la naturaleza identitaria de su lengua nacional son préstamos léxicos directos, que se introdujeron en Cuba de la mano de sus portadores directos, los españoles, puesto que el legado del África procedente del sur del Sahara, llegó a América a través de España. De hecho, recuerda el autor que los primeros africanos esclavizados que llegaron a Cuba eran esclavos domésticos nacidos en hogares cristianos en España y, por lo tanto, hablaban español. Por otra parte, también llegaron a Cuba esclavos bozales originarios de Portugal que

fueron introducidos en España y enviados a Las Antillas, lo que explica el arraigo de las voces subsaharanas en la modalidad cubana de la lengua española como cachimba, ñame o mucama, que son préstamos léxicos indirectos, difundidos por los españoles (Valdés Bernal, 2005, p. 20-21). Además del español, el africano usaba el bozal para comunicarse. El habla bozal es la “manifestación lingüística de los africanos llegados a América con un dominio incompleto del español” (Luján Villar, 2018).

El continente africano y el mapa político del África subsahariana



Fuente: <https://elordenmundial.com/africa-subsahariana-en-2023/>

En Brasil, la traslación de términos oriundos de lenguas africanas al léxico del portugués brasileño se dio por medio de préstamos lingüísticos como resultado del contacto lingüístico que favoreció el intercambio bilateral entre hablantes de lenguas africanas y el portugués. Entre la segunda mitad del siglo XVI y finales del siglo XIX, los intercambios de términos entre hablantes de lenguas africanas y hablantes de portugués se multiplicaron debido a una constante relación de interdependencia en diversas situaciones del cotidiano, ante las imposiciones del trabajo esclavo. De forma semejante, dichos procesos de intercambios lingüísticos se dieron primero en Portugal, luego en África, especialmente en el sur de África, en Angola y Mozambique.

El vocablo de origen africano se ha asimilado a la lengua portuguesa receptora mediante un largo proceso de reformulación que sucedió tanto a nivel fonológico como morfológico. Por ello, algunos vocablos de una dada lengua africana pueden presentar en portugués brasileño diversas formas, como por ejemplo, *nzàmbí mpungu* (Kimbundu) o *nzambi a mpungu* (Kikongo) ‘Dios Todopoderoso’, ‘Dios Celestial’, ‘Ser Supremo’, presenta gran variación en el portugués brasileño: *zambiampongo*, *zambiapombo*, *zambia-pongo*, *zambiampungu*, *zambiapunga*, *zambiapungo*, *zambiupongo*, *zambuipombo*, *zamiapombo*, *zamunipongo*, *zauripongo*, *zaniapombo*, sin que ninguna coincida con la forma original, ni en kimbindu ni en kikongo. (Bonvini, 2014, p. 103-104)

A pesar del vasto conjunto de lenguas existentes en el continente africano, es posible hacer una estimativa de las lenguas africanas que fueron trasladadas a Brasil por su relación directa con el tráfico de africanos que empezó a meados del siglo XVI y se prolongó hasta el siglo XIX. Este largo período de importación de esclavos fue jalonado en ciclos que se caracterizaron por el predominio de actividades económicas específicas: plantío azucarero y tabaco (XVI-XVII); explotación de minas de oros y diamantes, cultivo de algodón y arroz (XVIII) y el cultivo del café (XIX). Considerando la zona de origen de los africanos importados en cada uno de esos ciclos, Bonvini (2014) presenta un inventario de las lenguas africanas del tráfico agrupándolas en dos grandes áreas:

a) área occidental, caracterizada por mayor número de lenguas muy diversificadas tipológicamente:

ATLÂNTICA: fula (fulfulde), uolofe, manjaco, balanta;

MANDE (sobretudo, o mandinga); bambara, maninca, diúla;

GUR: subfamilia gurúnsi;

CUÁ: eve, fon, gen, aja (j e j e no Brasil);

BENUÊ-CONGOLESA: defóide: hablas yorubas designados no Brasil pelo termo nagô-queto;

edóide: edo; nupóide: nupe (tapa); ibóide: ibo cross-River: efique, ibíbio;

b) área austral (costa occidental) subgrupo banto (repúblicas do Congo, República Democrática do Congo e Angola):

CONGO (QUICONGO): quissolongu, quissicongo (quissangala), quizombo, quissundi (falada pelos bacongos, numa zona correspondente ao antigo reino do Congo) e quivíli, iuoio (fiote), quiombe (faladas em Cabinda e em Loango);

QUIMBUNDO (falada pelos ambundos, na região central de Angola, antigo reino de Ndongo), quissama, quindongo;

IACA-HOLO: iaca, imbangala, chinji;

CHÔCUE: uchôcue, ochinganguela, chilucazi, luená (luvale);

LUBA: chiluba-cassai (lulua);

LUNDA: chilunda, urunda;

MACUA: omacua;

UMBUNDO (falado pelos ovimbundos na região de Benguela, em Angola)

(Cf. Bonvini, 2014, p. 30)

Si bien contaban con una gran población africana y afrodescendiente, tanto en Cuba como en Brasil, no se encontraron registros documentados que pudiesen comprobar la existencia de una lengua criolla, al contrario de otras regiones de América Latina, en donde sí se produjo el proceso de creolización de las lenguas africanas, a ejemplo del creollo de Haití, resultado del contacto del francés con lenguas del África del Este (fon, eve, uolofe) y del palenquero, de base española, hablado en San Basilio de Palenque, en Colombia. El proceso de creolización en Cuba y en Brasil fue frenado por una serie de factores lingüístico-sociales, de entre los que se destacan la gran diversidad lingüística de los esclavos aportados en el país, que impedía el uso de una lengua africana vehicular y la estigmatización de la lengua hablada por los bozales, que constituían los africanos recién llegados con escaso dominio de la lengua de los colonizadores. De hecho, como señala Petter (2011), el contexto social fue propicio al uso del español, en el caso de Cuba y del portugués, en el caso de Brasil. tanto para los bozales, como para los ladinos, africanos que llegaban a las colonias americanas ya hablando español o portugués, que, a menudo, aprendieron durante el largo período en que africanos de diferentes etnias, se quedaban confinados en los depósitos de esclavos, mientras se completaba la carga de los barcos (Petter, 2011, p. 86).

No obstante, en lo que hace a las lenguas africanas habladas por los esclavizados en Brasil, se registran algunos testimonios escritos importantes. El “Arte de la Lengua de Angola”, escrita por Pedro Dias, sacerdote jesuita, fue escrita en Brasil, pero publicada en Lisboa en 1697. Se trata de la primera descripción gramatical del kimbundu hablado por esclavos originarios de Angola, en una vasta área geográfica que sobrepasa el estado de Bahía. Esta obra atestigua el uso común de una lengua africana en Brasil en el siglo XVII y muestra que se trata de una lengua muy cercana a la que era hablada en la actual Angola, es decir, no se trataba de un pidgin o de una lengua mixta (Petter, 2011, P.87; Bonvini, 2014, p. 38).

En el siglo XVIII, Antonio da Costa Peixoto escribió un texto en Minas Gerais sobre una lengua “mina”. Una primera versión data de 1731 y otra de 1741, bajo el título “Obra Nova de Língua Geral de Mina”. El texto consistía en un manual, destinado a facilitar la comunicación entre los esclavos y sus amos, por lo que da pruebas que de los africanos esclavizados de esa región utilizaban la lengua “Mina” que equivaldría a un habla vehicular, originaria de lenguas africanas del grupo Gbe (subfamilia Kwa) y que se hablaba en la región minera de Vila Rica, Vila do Carmo, Sabará y Rio dos Montes, donde se concentraban aproximadamente 100.000 esclavos, originarios de la costa de Benín, llamada Mina, y ubicada, aproximadamente, entre Ghana y Nigeria. (Petter, 2011, p. 87)

El fin de la esclavitud en 1888 (s. XIX) desencadenó el declinio progresivo y el posterior desaparecimiento de la gran mayoría de las lenguas africanas que tenían relación con la trata de cautivos en zonas geográficas delimitadas con arreglo al tipo de producción económica predominante como caña de azúcar, tabaco y mineración. No obstante, algunas de estas lenguas como el quimbundo, mina y el yoruba, subsistieron a lo largo del tiempo como lenguas vehiculares (lenguas generales) y coexistieron con el portugués en un sistema de alternancia de códigos. Posteriormente, los cambios económicos producidos en la cultura del café ocasionaron la redistribución geográfica de la gran masa de ex-esclavizados y de sus descendientes, lo que hizo que el uso del portugués se extendiera a toda la población negra, hasta poner fin a la alternancia de códigos entre la lengua portuguesa y las lenguas africanas operada durante siglos. A partir de ahí, el uso de las antiguas lenguas y sobre todo, de las lenguas vehiculares (quimbundo, mina y el yoruba) quedó circunscrito al ámbito particular y reservado, como forma de resistencia de algunas poblaciones que buscaban preservar su identidad cultural negro-africana como grupo. Como consecuencia de ese uso interno en un contexto de confinamiento y clandestinidad, esas lenguas experimentaron una reformulación funcional, siendo aprendidas y transmitidas como “lenguas culturales” o “lenguas secretas”. (Bonvini, 2014, p. 50)

En Brasil estas lenguas se reflejan en el uso de un léxico relacionado con el universo religioso llamado genéricamente candomblé, en todo Brasil y, principalmente en Bahía, batuque en Rio Grande do Sul, xangô en Pernambuco y tambor de mina en Maranhão.

Cada culto posee un tipo de organización y lenguaje, que distinguirá los diferentes tipos de Candomblé, clasificados según “naciones”, es decir, según el predominio lingüístico representado: Nagô-Keto, basado en Yoruba; jeje-mina, basado en eve-fon; Angola, Congo-Angola o Banto, basado en Bantú (Kibundu/Quicongo/Umbundu). (Petter, 2011, p. 87)

De acuerdo con Valdés Acosta (2007), en el siglo XX, todavía se defendía la tesis que atribuía el desaparecimiento de las lenguas africanas a la práctica común de mezclar las distintas etnias de esclavos africanos con el fin de evitar sublevaciones. Sin embargo, tanto en Cuba como en otros países, surgen diversas investigaciones a partir de los años setenta, que revelaron la supervivencia y el funcionamiento de varios remanentes de lenguas africanas en el español y portugués hablado en América, sobre todo en zonas donde predominaba el cultivo de caña de azúcar. Dichos remanentes se constituyen sobre todo de vocablos y términos de origen africano empleados por los hablantes de español y portugués en su cotidiano. La práctica de la lengua ritual de las tradiciones religiosas afrocubanas se presenta como una de las principales vías de transmisión que permitieron

la supervivencias de estos vocablos remanentes en las últimas décadas. De entre la gran la diversidad de culturas africanas que influenciaron más marcadamente la idiosincrasia del español cubano, se destaca la rama yorubá, detentora de un sistema de creencias religiosas que incluye la Santería o Regla de Ocha; la efik-ibibio, de la Sociedad Secreta Abakuá; la adja-fon, de la Regla Arará, y las culturas bantúes, de la Regla de Palo Monte (Valdés Acosta, 2007, p. 27-28)

2. Voces subsaharianas en el español de Cuba: la lengua ritual de Palo Monte

La lengua palera es la lengua utilizada en las prácticas rituales de la llamada Regla de Palo Monte o del Palo Mayombe que se define como

(..) un sistema de creencias que surge en Cuba como resultado de la transculturación y el sincretismo que sufren algunas etnias de origen bantu introducidas en la Isla por la trata esclavista durante el régimen colonial español. Elementos de los credos bantú (culto a los ancestros y a la nganga o receptáculo mágico) se amalgaman con componentes religiosos yoruba-lucumí (veneración a los orichas o panteón de divinidades) y judeocristianos (bautizo, catequesis, misas e iconografías) para constituir un nuevo culto con características sui generis que lo diferencian del espacio original de la praxis religiosa de las etnias (sustrato africano). (Fuentes Guerra apud Fuentes Guerra; Schwegler, 2005).

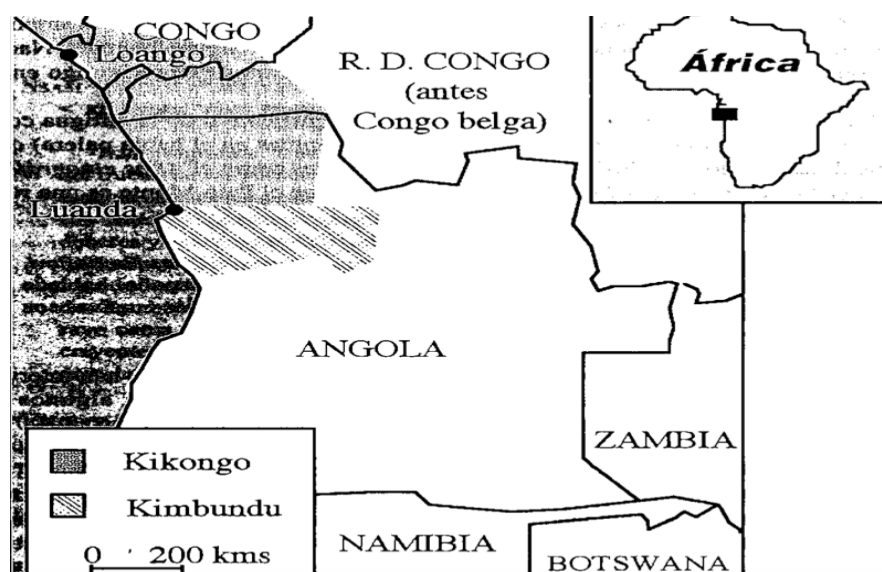
Para Petter, el punto de comparación más cercano al idioma de Palo Monte que se conoce en Brasil es el habla del ‘preto-velho’, una entidad muy popular en la Umbanda, religión brasileña que sincretiza elementos de origen indígena, africano y católico. La religión de Umbanda se asemeja a la santería cubana y se caracteriza por representar a los africanos muy ancianos que vivieron durante la época de la esclavitud en Brasil y que hablan, durante el trance mediúnic, un portugués muy reestructurado, similar a un pidgin o criollo. (Petter, 2011, p. 88)

El origen de la tradición de Palo Monte en Cuba se remonta al siglo XIX (1835-1862) cuando, por ocasión del gran desarrollo de la industria azucarera, se dio un aumento considerable de la población procedente del África subsahariana, del área del Bajo Congo, en la zona centro-occidental de Cuba, área considerada la cuna de la Tradición de Palo Monte o Regla Mayombe. La Regla Mayombe puede considerarse la de mayor extensión por el territorio cubano. El nombre “Mayombe” alude a la zona geográfica de la selva Mayombe (provincia angoleña de Cabinda), de donde vinieron numerosos africanos de la etnia bakongo (hablantes del kikongo), portadores de los componentes básicos del Palo Monte. (Fuentes Guerra; Schwegler, 2005, p. 31)

Según las investigaciones realizadas por Fuentes Guerra; Schwegler, A. (2005) y

Schwegler; Rojas-Primus (2010), la práctica del rito palero se extiende, actualmente, a casi todo el territorio cubano, con alta concentración de practicantes del Palo en Cienfuegos, Santa Clara y Matanzas. Aunque muchos de los adeptos paleros apuntan a Lajas y Abreus (municipios de la provincia de Cienfuegos) y Sagua (municipio de la provincia de Villa Clara) como centros originales de su culto, su foco irradiador más importante se localiza en el centro y occidente de Cuba. (Schwegler; Rojas-Primus, 2010, p. 33)

De acuerdo com Luján Villar (2018), en la lengua ritual del Palo Monte (o Mayombe) se registran cientos de africanismos, mientras que, en el palenquero, se reconocen entre doscientos y trescientos. En ambos casos, se comprueba que la mayoría de estos africanismos provienen del kikongo. El kikongo es un conglomerado de diferentes variantes dialectales o lectos que reúne más de cien variedades. Los bakongo, el grupo étnico gestante de esta lengua, son provenientes del antiguo Reino del Congo y la región adyacente de Loango. Se considera la influencia del kikongo como un posible transmisor de diferentes dialectos y lenguas y, por tanto, un sustrato importante en la lengua de los africanos esclavizados en América. (Luján Villar, 2018). Los bakongo son los principales portadores del sustrato lingüístico-cultural de la Regla de Palo Monte en el siglo Xix. (Schwegler; Rojas-Primus, 2010).



(Área de las lenguas bantúes kikongo y kimbundu. Fuentes; Schwegler, 2005, p.134)

En base a los trabajos de campo en Holguín y Cienfuegos (Cuba) realizados por Schwegler; Rojas-Primus (2010), se puede verificar la presencia del sustrato kikongo en la lengua palera y se demuestra que la lengua ritual del Palo Monte exhibe fuertes paralelismos diatópicos, tanto estructurales como estilísticos con el kikongo. El análisis lingüís-

tico de un texto ritual que trata un rayamiento o iniciación de un “hermano” palero confirma al kikongo como la única fuente sustratal del código palero, que posee un carácter mixto en la medida en que se compone de bozal, kikongo y español moderno en su modalidad cubana. Se constata que los africanismos derivados del kikongo constituyen un 25% del texto ritual. En el pasaje siguiente se ejemplifica la modalidad mixta de la lengua palera en un “saludo ceremonial”, donde se ven fórmulas de este lenguaje ritual y voces afropaleras de derivación del kikongo como los nombres de las prendas, los nombres de los tata y los moana (mayordomos) que se citan en el diálogo:

MOANA: [toca a la puerta del munansó¹]

TATA: ¿Kindiambo? (¿Qué [cosa] quieres?)

MOANA: Son criollo, son pino nuevo, panga munde. (Soy criollo, recién iniciado, [soy] hermano blanco [= cofrade blanco]).

TATA: ¿Ki enkita? (¿Quién es tu “santo”?) ¿Ki entata? (¿Quién es tu padre (tata) de prenda?) ¿Ki inkisi? (¿Cuál es tu prenda?)

MOANA: “Tronco Yaya” son mi enkita. “Guayacán” son mi entata. Arriba enkisi son Lucero Mundo. (“Guayacán” es mi tata. En mi prenda está Lucero Mundo (= mi prenda es Lucero Mundo)

(...)

MOANA: ¡Va con licencia de kunanchila, de kunandansa del mismo taita nkisi, de este munanso ,

que no son fasenda entoto! (Le pido permiso (a Ud.) de corazón, de buena voluntad, al mismo padre de prenda de esta casa-templo, que no es gente mala aquí en esta tierra.)

TATA: ¿Panga o no panga? (¿[Eres] “hermano” [cofrade] o no [eres] “hermano”?)

Fragmento del texto “Saludo ceremonial” extraído de Fuentes Guerra; Schwegler, 2005, p. 67.

Como se puede observar en el texto anterior, la lengua ritual del palero, también conocida como lengua conga, está directamente atrelada a los diálogos que entablan los paleros en sus ceremonias de culto que incluyen cantos y rezos. Estas prácticas litúrgicas contribuyen a la conservación de vocablos del kikongo, los cuales han experimentado procesos de reestructuración y simplificación en tierras cubanas, por lo que, aunque no se pueda hablar de la existencia de hablantes del idioma kikongo, el léxico de la lengua palera se revela como un tipo de kikongo “reestructurado” que está presente en el habla de los seguidores y practicantes de la Regla de Palo Monte Mayombe. Por otra parte, además del vocabulario, las prácticas tradicionales llevadas a cabo en los distintos cabildos de la Regla refuerzan el origen de base kikongo como el desarrollo de los cabildos en torno a la

¹ Casa-templo o cuarto de prenda del tata nganga o de la madre ngundi.

prenda, los moana nganga, los tata, los bakofula, el empleo mágico-ritual de hierbas y el culto a los muertos (Fuentes Guerra ; Schwegler, 2005, p. 94-133).

La comprobación del elemento kikongo en las voces recogidas en los rituales de las Reglas de Congo queda evidente por la transparencia etimológica que presenta la mayoría de los lexemas de base kikongo con respecto a sus rasgos fonéticos y semánticos. Así, el vocabulario palero mayombe ha adaptado los grupos consonánticos del kikongo que carecen de correspondencia en el sistema fonético-fonológico del español como los vocablos con nasal en posición inicial ante oclusiva (mpángi ‘amigo, hermano’, nkita ‘espíritu’, nkúlu ‘ancestros’), ante fricativa (mfumu ‘jefe, regente’, nzó ‘casa’) y ante lateral (nlángu ‘agua, líquido’, nlémbo ‘dedos’). Dicha adaptación al español ocurrió a través de la identificación con el sistema africano (PAL. nkita < KIK. nkita), la elisión de la nasal (PAL. Sambí < KIK. Nzámbe) y la adición de vocal protética (PAL. Insambí < KIK. Nzámbe). Algunos ejemplos del léxico palero de origen kikongo:

PALERO	KIKONGO
boumbas ‘recipientes mágicos’	búmba ‘saco de medicina’
fuá ‘muerto’	fwá ‘morir’
fuidi ‘muerto’	fwidi ‘pretérito de fwa = morir’ fvvidi ‘pretérito de fwa = morir’
fui ‘muerto’	
fumbi ‘espíritu de un muerto’	mvúmbi ‘cadáver, fantasma’
Insambi ‘Dios’	Nzámbe ‘Dios, Ser Supremo’
kalunga ‘mar’	kalünga ‘océano, mar’
kiyumba ‘cráneo’	kinyumba ‘demonio, espíritu de un muerto’
makutos ‘sacos mágicos’	ma (prefijo de colectividad) + nkútu ‘saco’
mbobo ‘hablo’	vóva ‘hablar, decir’
ndoki ‘brujo’	ndoki ‘brujo, hechicero’
nfumo ‘jefe ritual’	mfúmu ‘jefe, regente’
nganga ‘sacerdote palero’	nganga ‘médico-adivino’
ngombes ‘médiums’	ngómbé ‘res, vaca’
nguá ‘madre ritual’	ngwá ‘madre’
nkanga / nkangue ‘amarres mágicos’	nkángi ‘el que ata’, nkángu ‘amarre’
nkento ‘mujer’	nkento ‘mujer, femenino, izquierda’
nkisi, nkiso ‘caldero mágico’	nkisi ‘fetiche’
nkita ‘espíritus del agua’	nkita ‘espíritus-fetiches del agua y del monte’

Adaptado de Fuentes Guerra; Schwegler, 2005, p. 95.

Según Ortiz-López (2000), muchos préstamos léxicos de origen subsaharano aún están vivos en la cultura de la población afrocubana y cubana en general, sin que los hablantes los vean de manera negativa. Estas palabras se encuentran en diversos campos semánticos del español cubano, como alimentación (fufú, funche, gandúl, guineo, malanga, quimbombó), música (bembé, conga, mambo, marimba, tango) y religión (abakuá, babalao, lucumí, ñáñigo). Aunque no hay estudios de campo que midan la cantidad de estos préstamos en la lengua cubana, se considera que han superado las barreras culturales y se han incorporado naturalmente al léxico cubano, a diferencia de otras palabras africanas que se limitan a contextos muy específicos. Los grupos religiosos, principalmente la Sociedad Secreta Abakuá (base lingüístico-cultural efic o ibibio), siguen actuando como grandes difusores de palabras africanas que están incorporadas al léxico activo y disponible del español cubano, especialmente en el habla coloquial e informal de diferentes grupos sociales, principalmente los constituídos por hombres jóvenes de la zona occidental de la isla, aunque, por otro lado, algunos de esos sociolectos reciban una valoración negativa, como la jerga característica de “los jóvenes de la calle”, considerada como un habla vulgar. De todos modos, de acuerdo con los datos provenientes de la encuesta realizada por Ortiz-López (2000), en la que participaron fundamentalmente afrocubanos ancianos, un 80% de los encuestados registró su familiaridad con los vocablos presentes en el lenguaje de estos grupos. Entre los vocablos más comunes se citan: ambia (amigo, compañero); asere (amigo, socio, compañero); beroco (testículos); cufón (posada o cuarto en donde se hace el amor); cúmbila/camba (amigo, compañero); ecobio/ocobio (hermano, amigo); ecón/ekón (arma, pistola; cencerro en abakuá); elegguá (dinero); embori (chivo en abakuá; delator, chivato); iriampo (comida)/ iriar (comer); mayimbe (la tiñosa; la que vuela más alto; jese); mayombero (brujo o brujo); monina (socio, amigo); nagüe/negüe (amigo, compañero); ñampe/ñampio (muerto); ñampear (asesinar); ocambo/a (viejo/a) (Ortiz-López, 2000, p. 88)

El vocabulario (léxico) del español cubano se enriqueció con una serie de préstamos de las lenguas del África subsahariana: malanga, bongó, ñame, funche, ecobio, etc. La preservación de tradiciones culturales afrocubanas como los cultos religiosos de ascendencia africana: La Regla de Ocha e Ifá o santería, (lingüístico y cultural del yoruba), Regla de Palo (bantú y kikongo), Regla arará (ewe - fon) y sociedades secretas Abakuás (efic-ibibio). (Valdés Bernal, 2007, p. 44-45)

Es de destacar el trabajo de Ratia (2015) sobre las voces africanas presentes en las

letras de la canciones populares de Cuba, como las del famoso y tradicional grupo musical “Los van van”. Se muestra la influencia del vocabulario oriundo de lenguas del África subsahariana, del yoruba y de las lenguas bantú, de la rama congó y efik, en el español hablado en Cuba. Los vocablos encontrados en las canciones fueron clasificados en categorías semánticas predominantes tales como la religión, la música y el baile, las etnias de origen africano, los atributos y, en su gran mayoría, son de origen yoruba y bantú y hacen referencia a las religiones procedentes del África subsahariana sin equivalencia en español, como nombres de dioses y conceptos que poseen estrecha relación con las religiones que se practican en Cuba. El análisis se centra en vocablos de origen africano subsahariano de origen yoruba y bantú que se consideran como préstamos y calcos lingüísticos que partieron de esas lenguas y pasaron a formar parte del léxico español. A continuación, se expone de forma resumida, un esquema de la clasificación realizada por Ratia de las voces africanas:

1. Dioses afrocubanos: (yoruba) Yemayá, Olofi, Elegguá, Obá, Changó, Obatalá, Obba, Orunla, Osu, Oggún, Oyá, Ifá, Iroko, Babalu ayé, (bantú) Aberiñan, Aberisun. Estos dioses de la santería cubana actúan como grandes protectores y están integrados en vida cotidiana de sociedad cubana que le rinde culto y devoción. Se pone en evidencia el sincretismo religioso que refleja la práctica común de la santería cubana de asociar los nombres de santos católicos a los de dioses del panteón yoruba. A continuación, se exponen sus características y funciones y su correspondencia en el santoral católico, cuando la haya:

a. Yemayá es la diosa de los océanos. Yemayá Asesú es una orisá del panteón yoruba relacionada con el mar. Es la mensajera de Olokun, protectora de los ríos, lagos y aguas pantanosas:

(1) Agua pá Yemayá, Yemayá asesú asesú (Ratia, 2015)

b. Obá: se le considera la esposa legítima de Changó. Su nombre catolizado es Santa Rita o Santa Catalina.

(2) Soy el paso de Changó y el paso de Obatalá, de Yemayá y la bola o el tropo de Elegguá / Yo soy Obba, soy siré siré, Soy Aberiñan y Aberisun.

c. Changó o Shangó: 'el Dios del fuego, del trueno, de la guerra y de los tambores'. Obatalá u Obbatalá es el orisha mayor y corresponde a Nuestra Señora de las Mercedes.

c. Eleguá o Elegguá es el guardián de las puertas, de los caminos y encrucijadas y se le asocia en el santoral católico a las Ánimas del Purgatorio, Niño de Atocha, Anima Sola etc. (Cabrera apud Ratia, 2015):

(3) Para abrir camino, Eshu, be leke, busca a un Elegguá, pues sin este santo todo va pa'trás.

d. Aberiñan y Aberisún (bantú) (efik) que refieren a dos íremes (personajes importantes en los rituales del culto de abakuá) que son unos gemelos cuya tarea es matar y descuerar un chivo para la ceremonia (Santos Y Armas Apud Ratia, 2015).

e. Babalú (Ayé) 'la orisha de la lepra, de las viruelas y las epidemias (San Lázaro):

(4) Quiere a Babalú, santo milagroso, pídele salud, pues sin salud no hay gozo.

f. Osu u Osún significa 'Orisha menor, mensajero de Obatalá y Olofi'.

g. Ogún u Oggún es 'el orisha que es el dueño de los hierros y de la guerra '. Identificado en el catolicismo con San Pedro, San Pablo y San Bautista.

h. Oyá significa 'la diosa de la centella y de las tempestades', su versión catolizada es Nuestra Señora de la Candelaria.

i. Ifá es el "gran orisha de la adivinación, hijo de Obatalá, adivino y consejero de los dioses y de los hombres" 'También se conoce como "el sistema de adivinación y culto que practican los babalawós" (Ratia, 2015, p. 37-39):

(5) Osu, Obatalá, Yemayá, Changó, Oggún, Oyá / Pero los dueños son Ifá y no hay más na '

2. Conceptos religiosos

Algunas voces dicen respeto a conceptos particulares que forman parte de las creencias de los praticantes de las religiones afrocubanas y que no tienen traducción equivalente en español tales como Ocha, Ifá, bembé, babalao (yoruba), (Palo) mayimbe (bantú):

a. El vocablo Ocha u Osha alude a la Regla de Ocha, culto de santería de mucho valor entre los cubanos:

(6) Aché pa' la *Ocha*, aché pa'usted, aché pa'todos los cubanos.

b. Babalao o babalawó de babá ('padre') + awó ('adivino, sacerdote de Ifá'). Es el sacerdote de la santería y representa la máxima jerarquía en el sistema de Ifá:

(7) Y como si fuera poco, ahora ya en la orquesta tengo dos *babalao*.

c. Bembé, del bantú 'mbe-mbé' ('palabra, canción') se refiere a la fiesta de la santería afrocubana que se acompaña con el toque de tambores:

(8) Es que te falta lo que a un buen cubano, porque en la música no tienes bomba y en deporte te vas de la mano, porque no sabes nada de pelota y no has estado nunca en *bembé*.

d. Mayimbe es una palabra de origen bantú que significa 'aura tiñosa, ave con jerarquía en la cosmovisión de los congos cubanos'. Este ave tiene gran importancia en la religión Palo Monte, también conocida como Palo Mayombe:

(9) Palo *mayimbe* me lleva pá la loma, me lleva caminando, me lleva.

3. La música y el baile

La mayor parte son de origen bantú y indican estilos musicales y tipos de baile.

a. Timba hace parte de la música popularailable cubana como la salsa, de ritmo acelerado. Guaguancó es una modalidad de la rumba:

(10) Soy arere, soy consciencia, soy orunla / Y soy de la *timba* ya, es tremendo *guaguancó*.

b. Batá, de origen yoruba, es un instrumento muy popular cuyo significado original es "toque de tambor en honor a los orishas".

(11) Soy los tambores *batá* / Soy la clave, soy el quinto y el trombón [...] yo soy Van Van, yo soy Cuba.

c. Conga proviene del bantú y equivale a un "género rítmico afrocubanoailable y cantable" al igual que la samba:

(12) Esa música que heredamos de los africanos [...] / Cumbia y conga con swing, songo con samba y beat [...]

4. Etnias de origen africano:

Las principales son Abakuá, Ñañiguismo, Lucumí, Congo, Chambelona, Efí y el Efó, Yoruba y Bantú.

(13) Tengo un amigo salsero y otro que es abakuá

(Ratia, 2015, p. 46)

Un abakuá es miembro de la Sociedad secreta de Abakuá, de origen africano, en la que solo participan hombres. (Valdés Bernal, apud Ratia, 2015)

4. Características y atributos del ser:

a. Arére (yoruba) 'quieto, tranquilo'. Se relaciona con la diosa Orunla, portadora de la paz y la tranquilidad:

(14) Soy arére, soy consciencia, soy Orunla.

b. Aché o ashé (yoruba) 'bendición, gracia, virtud, poder, palabra, alma, amén, atributos y objetos que pertenecen a los Orisha.

(15) Van Van viene como va, de la mano de Elegguá Viene con tremendo aché [...] / Y aché pa'uste' [...] / Aché pa'todos los cubanos.

c. Sandunga, de origen bantú, en el español hablado en Cuba significa que alguien tiene gracia cuando baila o camina. La palabra sandunguero es derivada de sandunga y en el habla coloquial cubana se emplea a menudo en referencia a una mujer coqueta y a su modo de caminar:

(16) ¡Sandunga, Sandunguera, Sandunguera, se te va por encima la cintura / No te muevas más que te vas por encima del nivel.

(Cf. Ratia, 2015)

3. Vocablos de origen africano en el portugués de Brasil: el Candomblé y la “lengua de santo”

Las voces provenientes de lenguas africanas se han integrado al sistema lingüístico del portugués mediante préstamos y calcos, que reflejan la marcada influencia africana en determinados niveles lingüísticos socioculturales del portugués brasileño, sobretodo en lo que se refiere a los dialectos regionales. Según el inventario de Castro (2001), hay 3.517 términos de origen africano en portugués brasileño. En su mayoría se refieren al universo religioso, seguidos de términos relacionados con la cocina, la música, la danza, etc.

Castro (2022) realizó un estudio de los préstamos lexicales de origen africano en el lenguaje popular de Bahia (LP), específicamente del Reconcavo y de la ciudad de Salvador, ciudades conectadas históricamente por cuatro siglos de asimilación y integración de elementos culturales de procedencia africana y europea y que albergan en la

actualidad aproximadamente un 75% de la población de ascendencia africana en relación al total de habitantes. En su investigación ha identificado cinco niveles o ámbitos de lenguaje con arreglo al mayor o menor grado de integración fonológica y morfológica, cuyo empleo se hace presente no solo en las referidas hablas baianas sino que su uso se extiende a otras regiones de Brasil. De los cinco ámbitos de lenguaje identificados, asumen gran protagonismo los dos primeros relacionados a la terminología religiosa de los candomblés y el lenguaje de comunicación propio del “povo de santo”, grupos adeptos de los candomblés, los otros niveles dicen repeto al lenguaje popular y regional de Bahía y al de portugués de Brasil de modo general.

La influencia mútua ejercida entre lengua y religión observada en el vocabulario de los paleros de la Regla de Palo Monte en Cuba encuentra su paralelismo en el léxico predominante de los practicantes del Candomblé en Brasil. Como apunta Castro (2022), hoy en día, los llamados cultos afrobrasileños, siguen siendo la principal fuente de préstamos africanos en el português de Brasil. Cada uno de los cultos afrobrasileños o Candomblés en Bahía conforman un tipo de organización sociorreligiosa, o comunidad de “terreiro”, basada en patrones de tradiciones africanas que conforman un sistema de creencias que les son propias. La estrecha relación entre culto y lengua se revela en la división de los candomblés en “naciones”, que se autodenominan Jeje (Ewe), Mina, Nagô, Ketu, Ijexá, Congo o Angola. Cada nación se distingue por medio de un repertorio lingüístico de origen africano específico de sus ceremonias ritualísticas y determina directamente su sistema léxico en el que predomina un vocabulario basado en las lenguas Fon y Ewe de Benín (antiguo Dahomey) y Togo, entre otras.

Las palabras del grupo bantú (Congo y Angola), por su mayor antigüedad, están más integradas en el sistema lingüístico portugués, lo que demuestra que podrían haberse originado en una zona geográfica más amplia, teóricamente en toda la región al sur del ecuador, como ocurre, entre otras, con las palabras candomblé, senzala, quilombo y miçanga. En lo que concierne a la terminología religiosa del candomblé baiano, entre las naciones bantú de Bahía se averigua el predominio de términos de tres lenguas costeras como el kikongo, el kimbundu y el umbundu, especialmente de los dos primeras. El término Candomblé, por lo general, hace referencia a las sociedades religiosas que tienen como líder un sacerdote de máxima autoridad, popularmente conocido como “mãe de santo” (madre del santo) o “pai de santo” (padre del santo), que reciben el título genérico de humbondo o humbono (étimo Ewe-Fon, entre las naciones Jeje-Mina); respectiva-

mente, ialorixá o babalorixá (étimo Yoruba) entre las naciones Nagô-Ketu-Ijexá; y mame-to/nêngua o tateto/tata (étimo Bantú) entre las naciones Congo-Angola. En todos esos grupos se verifica el fenómeno de la posesión o el trance místico causado por deidades o santos, también llamados de vodum (étimo Ewe-Fon) entre las naciones Jeje-Mina, orixá (Yoruba etymon) entre las naciones Ketu-Nagô-Ijexá e inquice (Bantu etymon) entre las demás naciones Congo-Angola (Castro, 2022, p. 68-69)

El repertorio lingüístico de la lengua de los santos de Bahía, comprende una terminología religiosa y mítica que, apesar de su aparente forma portuguesa, se basa en sistemas léxicos de diferentes lenguas africanas que probablemente se hablaron en Brasil durante la esclavitud. Esta lengua ritual se compone de palabras que describen la organización sociorreligiosa del grupo, los objetos rituales y sagrados, la gastronomía ritual, los cantos, los saludos y las expresiones relacionadas con las creencias, las costumbres específicas, las ceremonias y los ritos mágicos. Las voces africanas fueron apropiadas por la lengua portuguesa en diversos ámbitos culturales, y conservaron su forma y significado original a través de préstamos de diferentes tipos:

- préstamos lexicales:
 - simples: *bozó*, *ialorixá*, *babalorixá*, *corcunda* etc;
 - compuestos: *Nanã Burucu*, *nêngua-de-inquice* etc.
 - calcos y préstamos por traducción:
 - simples: *despacho*, *terreiro* etc;
 - compuestos: *mãe de santo*, *pai de santo* etc.
 - hibridismos:
 - simples: *candomblezeiro*, (raíz africana + sufijo português); *esmolambar* (prefijo português + raíz africana + sufijo português);
 - compuestos: *despacho de Exu* (calco + préstamo lexical).
- (Adaptado de Castro, 2022, p. 81)

Algunos de los préstamos léxicos simples resultaron en calcos en portugués: “santo” es calco de las voces orixá = vodum = inquice que corresponden a “orisha” (Yorubá), “vodu” (Fon) y “nkisi” (Banto), respectivamente. “Dois-dois” (gêmeos) es calco de ibeji (Yorubá), hoho (Fon) mabaça (Banto) (Cf. Castro, 2022, p. 82) En ocasiones, el vocablo de base africana posee una semejanza morfológica y fonológica con una palabra ya existente en português, a ejemplo de *assento* (port.) y ‘assento’ (fon), lugar donde se asientan

los objetos consagrados a una deidad y *jira* (de ‘girar’, port.) y *njila/nijira* (banto), ‘rumbo’, ‘camino’, comúnmente utilizada en expresiones como ‘abrir o hacer la jira’, significando dar inicio a una ceremonia religiosa.

En lo que hace al léxico no vinculado al ámbito religioso, se señala la presencia del elemento africano del grupo banto con aproximadamente 71% de préstamos integrados al portugués así como vocablos derivados que contienen una única raíz del grupo banto. Por lo general, son voces de uso popular en Brasil y se *jiló, dendê, tanga, maconha, coringa, dengo, fubá, muamba, sunga, samba, banguela, bunda, moleque, carimbo, miçanga, macumba, caçula (benjamín) etc.* (idem)

Similarmente, en Cuba, el empleo de bantuísmos no religiosos se atestigua en trabajos como los de Avilés Delgado (2015), quien hizo una encuesta con los hablantes del municipio Primero de Enero, en la provincia Ciego de Ávila. Los resultados de los datos recogidos en su investigación desmuestran que del total de 45 informantes, un promedio de 79,7 % emplean bantuismos. El 44,4% asumió una actitud lingüística negativa ante la utilización de: ñinga, timbales y cúmbila. El 31,1 % lo hizo ante fula (dólar; persona mala), timbales (tener coraje), quimbar (acto sexual), ñinga (mierda), titingó, tucutú, cúmbila, y cumbancha (juerga, diversión, fiesta). Los informantes de género masculino utilizan bantuísmos más asiduamente, ello lo manifestó un promedio de 82,25% en casos como cafunga, candanga (diablo; tonto) y fula (dólar; persona mala). Superan a un 77,7% de féminas que se destacaron en el uso de algunos bantuísmos como bambula (tejido) y bitongo (tímido, mimado; niño de mamá/de papá). Por otra parte, los bantuismos más estables y de mayor uso pertenecen a los campos semánticos de la música, las comidas y bebidas. Ejemplos: bembá (labios carnosos, gruesos) bembé (festividad), bomba, bongó (dos tamborcitos), cachimba, cachumbambé (balancín de niños), changüí (mús. choteo), chimpancé, conga, dengue, fufú (mogo de plátano), guaguancó (rumba), guarapo (jugo de caña), malanga (ñame), mambí (guerrillero independentista), marimba (especie de pianillo), ñame, quimbambas, quimbar (chocar una bola con otra), quimbombó, quimbambas, tángana (discusión, griterío), tango, timbales (instrumento musical) y zunzún (pájaro pequeño). De entre los menos utilizados se cuentan: Ñángara (militante), zangandongo (con la acepción de haragán), quimbo (machete; vivienda rústica, candonga (mercado privado) y cúmbila (compinche, socio, amigo) (Avilés Delgado, 2015, p. 11-12)

4. Léxico y cultura en la enseñanza de español como lengua extranjera

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español, como parte integrante de la educación formal del alumnado brasileño, puede y debe incluir la reflexión acerca del uso y de la valoración del lenguaje entre los diferentes grupos sociales de un país. Dada la estrecha relación entre lengua, cultura y sociedad y que el léxico es un reflejo de la herencia lingüística y cultural de un pueblo, el aula se concibe como el ambiente idóneo para abordar temas transversales relevantes tales como las tradiciones, costumbres y creencias religiosas de un pueblo.

Hemos visto, anteriormente, la trascendencia que tiene la cultura en el léxico de una lengua, específicamente, la fuerte influencia que los cultos religiosos de base africana ejercieron en la selección léxico-semántica del portugués y del español, mediante la inserción y adaptación de voces de procedencia africana. En ese sentido, el estudio de los africanismos presentes en el español hablado en Cuba y en el portugués de Brasil es fundamental para el reconocimiento y valoración de la pluralidad cultural que caracteriza las sociedades brasileña y cubana. Por ello, traer a la clase textos y actividades que contemplen la temática de los cultos religiosos de origen africana practicados por seguidores de ambos países, contribuye significativamente para la educación lingüística e intercultural del estudiante, al permitir su acceso a otros conocimientos y percepciones acerca de América Latina, libres de prejuicios y estereotipos que, lamentablemente, siguen siendo reforzados en los medios de comunicación. Respecto de ello, en el primer apartado que trata de la “Configuración de una identidad cultural”, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) presenta entre las habilidades y las actitudes interculturales que el alumno precisa desarrollar la toma de conciencia de la carga de filtros y estereotipos presentes en los juicios de valor, en los comportamientos y en las reacciones que pueden dejar trasparecer percepciones etnocéntricas o sociocéntricas de otras culturas diferentes de la propia. En ese aspecto, cobra mayor importancia establecer en el aula un paralelo de comparación entre el español cubano y el portugués brasileño, lenguas que, además de compartir rasgos tipológicos comunes, poseen lexías remanentes que revelan la misma herencia africana, consecuencia de un contexto histórico-social semejante en muchos aspectos. Por lo tanto, la enseñanza del español a través del eje lengua-cultura pasa por un proceso que capacite al alumno para

[...] captar rasgos comunes entre la cultura de origen y las culturas con las que se establece contacto (afinidades, concomitancias, huellas históricas o etnográficas, préstamos lingüísticos, etc.); aceptar las culturas con las

que se establece contacto, al margen de sesgos que lleven a concebirlas como variaciones de la cultura de origen, culturas inferiores, etc.; percibir y apreciar las culturas con las que se establece contacto desde diferentes perspectivas y decidir en qué medida se completa la propia identidad cultural con las aportaciones recibidas a partir del contacto con hechos o productos culturales de otras comunidades. (Instituto Cervantes, 2006)

Conforme se recomienda en los PCNs, resulta sumamente enriquecedor para el estudiante el desarrollo de una comprensión más realista de la complejidad cultural de un país y también de una percepción crítica de las visiones tradicionales, idealizadas y parciales de una cultura, por lo que hay que evitar la reproducción de dichas representaciones en el discurso pedagógico, concretamente en el material didático (Brasil, 1998, p 48).

En consonancia con la propuesta de la BNCC (Brasil, 2019), para el abordaje de los temas contemporáneos transversales y de la multiculturalidad en el aula, la enseñanza de una lengua extranjera, concebida como puente de contacto con otras culturas y maneras distintas de ver la realidad, debe incluir en las prácticas de recepción y producción escrita y oral contenidos sobre hábitos y costumbres de los diferentes grupos sociales latinoamericanos, de sus tradiciones étnicas, religiosas y culturales. Por otra parte, vale notar que los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) para Lenguas Extranjeras no incluyen la religión como tema transversal, pero sí abordan temas como la ciudadanía, el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad. Sin embargo, los temas religiosos se tratan ampliamente en el apartado de Educación Religiosa que, si bien no es una asignatura obligatoria en todos los centros, se rige por directrices como el Currículo Común Nacional (BNCC). Los temas religiosos en la BNCC incluyen: identidad, alteridad, manifestaciones religiosas, creencias y filosofías de vida, ética, espiritualidad y el sentido de la vida, con el objetivo de promover el diálogo, la tolerancia y el respeto a la diversidad religiosa.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) integra los referentes culturales en sus objetivos de enseñanza-aprendizaje, clasificándolos en tres bloques: conocimientos generales sobre países hispanohablantes, saberes y comportamientos socioculturales, y habilidades y actitudes interculturales. Estos referentes abarcan desde la geografía y la política hasta la vida cotidiana, la identidad cultural y la interacción entre culturas, buscando formar hablantes competentes y sensibles a la diversidad. La integración de esos contenidos consiste en relacionar la gramática, el léxico y la comunicación con el contexto cultural, proporcionando un marco para el aprendizaje y la enseñanza del español. El tema de la religión (1.10.) se incluye en el apartado de Saberes y comportamientos socioculturales (3.3.) y enumera como principales contenidos:

- Valor que se da a la fe: implicaciones sociales en los países hispanos
- Creencias asociadas al dogma y al credo de las principales religiones
- Manifestaciones religiosas y seudoreligiosas, sincretismo, telepredicadores, santería.
- Religiones y deidades precolombinas como el dios maya Kukulcán, el azteca Tláloc.
- Representaciones de los dioses precolombinos
- Imaginería popular religiosa: la virgen de la Caridad del Cobre, en Cuba.
- Representaciones y deidades santeras: Changó.

(Instituto Cervantes, 2006)

Los africanismos son palabras de origen africano que forman parte del léxico español y son útiles en la enseñanza de español como lengua extranjera, especialmente para estudiantes brasileños que tienen la oportunidad de conocer la diversidad lingüística y cultural de hispanoamérica, así como la suya propia. Conocer el origen y empleo de palabras como bachata, banana, chimpancé, marimba, ñame, safari, zombi y guarapo promueve el enriquecimiento cultural y proporcionan una perspectiva más amplia de la historia y la cultura de las comunidades africanas y afrodescendientes que han influido en el español peninsular y americano. Además de ello, el estudio del léxico de origen africano puede generar un sentido de familiaridad y pertenencia, facilitando la conexión entre los estudiantes, sobre todo si éstos provienen de África o tienen antecedentes africanos, como es el caso de buena parte de estudiantes brasileños.

El léxico de un idioma o de una comunidad específica de hablantes es uno de las principales niveles de manifestación de diversidad lingüística, por lo que su estudio es fundamental para comprensión de que el español es una lengua en constante evolución y que su riqueza proviene de múltiples influencias lingüísticas, como las lenguas de base africana e indígena. La integración de los africanismos en el aula se puede hacer desde actividades simples como crear listas de vocabulario (africanismos) relacionados con temas específicos como música (bachata, marimba), comida (banana, ñame, guarapo) o naturaleza, fauna y flora (chimpancé, zombi). Aquí caben actividades lúdicas como integración de estas palabras en juegos de palabras, sopas de letras o ejercicios de rellenar huecos para que los estudiantes memoricen el vocabulario de forma más efectiva.

4.1 Propuesta didáctica

Tema

Tradiciones y creencias religiosas sincréticas en Cuba, como la santería o La Regla de Palo Monte.

Aplicación: se presenta una secuencia de actividades centradas en el componente léxico. A través del abordaje lexical, se van descubriendo los principales ámbitos de la herencia africana en el lenguaje y la cultura del español cubano y el portugués brasileño.

Nivel de adecuación

B1 - B2 (alumnos brasileños de E/LE) (adaptable)

Objetivos

GENERAL:

Presentar los africanismos presentes en léxico del español cubano y del portugués brasileño, provenientes de préstamos de las lenguas del África subsahariana.

ESPECÍFICOS:

Aproximar al alumnado al contexto lingüístico y cultural de Cuba a través del aprendizaje del español como L2, estableciendo un paralelo de comparación con el elemento africano en el portugués de Brasil.

Ampliar conocimientos léxicos y funcionales en español como LE, a través de los africanismos.

Conocer las tradiciones culturales afrocubanas como los cultos religiosos de ascendencia africana.

Conocer y valorar la variedad lingüística del español y del portugués brasileño.

Contenidos

Africanismos. Léxico del español cubano y del portugués brasileño provenientes de préstamos de las lenguas del África subsahariana: malanga, bongó, ñame, funche, ecobio, cachimba, timba, dengue, etc.

Campos semánticos

La Religión, La música, El baile, La comida.

Tarea 1

Un aspecto importante de la Santería cubana es el culto a los Orishas a través de las comidas, la música, los bailes, etc. Escucha con atención la canción.

Quimbombó

(PALO! “Quimbobó” • Musica Cubana Salsa Jazz Funk)

(Escrita por Leslie Cartaya & Steve Roitstein)

Coro:

Quimbombó quimbombó

dame cualquier cosa menos quimbombó.

Resulta que el otro día me invitaron a comer
diciéndome que tenían los manjares del placer
Me pasé to' el mediodía preparando el paladar
pero lo que no sabía era lo que iba a encontrar. ¿Qué crees? (Coro)

Y yo que me imaginé un puerquito bien asa'o
con cebolla por encima y ajito machaca'o
O un pedazo de yuca flotando en un buen mojito
pero de eso na' mi hermana, ni la yuca, ni el puerquito (Coro)

Prefiero un lacón con papas y tú eso lo sabes bien
¿Entonces por qué me llevas a la casa de Senén?
Su abuela vegetariana no hace más que cocinar
la sopa de mejorana que no puedo soportar (Coro)

Para Yemaya, Oshún, y pa' Shangó

Ay mira traigo mi quimbombó, que mira traigo mi quimbombó
quimba quimba quimbombó
oye traigo mi quimba mi quimba quimbombó
traigo traigo flores bonitas, traigo flores bonitas Shangó

1. Busca en el DRAE el significado de la palabra *quimbombó*. una palabra que proviene del bantú, lengua africana. Averigua si tiene equivalente en portugués.
2. Se hace alusión a tres de los orishas más importantes de la santería cubana. Di cuáles son e indica los nombres de las deidades que les corresponden en Brasil. En este link puedes encontrar informaciones de tu interés: <https://brasilecola.uol.com.br/religiao/os-orixas.htm>

Tarea 2

a) Relaciona cada una de definiciones siguientes con el orisha del panteón cubano:

Oyá o Yansa - Oggún - Ochosi - Shangó - Oshun - Babalú Ayé – Yemaya

1. Es un dios yoruba muy conocido y venerado. Es invocado por cualquier miseria humana, pero principalmente por enfermedades. Si no se cumplen las promesas que se le hacen, castiga con enfermedades de la piel.
2. Orisha guerrero que representa la fortaleza, el trabajo y la fuerza. Es el dios de las armas, las herramientas y su símbolo es el hierro.
3. Es el mejor de los cazadores. Es el santo de las prisiones, orisha de la cárcel, la justicia y los perseguidos.
4. Reina del mar, protectora de los niños y las madres. Es madre de todos los orishas y un modelo de madre universal, protectora de los niños y mujeres embarazadas.
5. Reina en las aguas dulces del mundo, los arroyos, manantiales y ríos. Posee las virtudes más apreciadas en la mujer, es coqueta, bella y sensual. Es dueña del amor, la miel y el oro.
6. Es la orisha del cementerio, dueña de los vientos y del aire que respiramos. Es violenta y guerrera que combate con dos espadas, auxiliada por los muertos.
7. Es uno de los orishas más populares, representa la alegría de vivir. Es el dios de la guerra, dueño del rayo, el trueno, el fuego, el baile y la música, expresada por los tambores Batá. Sus hijos son voluntariosos, enérgicos, altivos, inteligentes y coléricos.

b) ¿Conoces los orishas de la santería afrobrasileña? Apunta las semejanzas con las características de dioses cubanos. Pincha en el link y busca más informaciones sobre la santería cubana: <https://norfipc.com/cuba/orishas-dioses-santeria-cubana-religion-yoruba.php>

Tarea 3

Completa las proposiciones utilizando las siguientes palabras.

RUMBA, BANTÚ, CONGÓ, FUFÚ, YORUBA, GUAGUANCÓ, ORISHAS, TIMBALAYE

- a. El español hablado en Cuba recibió la influencia del vocabulario oriundo de lenguas del África subsahariana, como el yoruba y de las lenguas de la gran familia _____.
- b. De la religión _____ procede el culto a los _____ que son deidades que gobiernan las fuerzas de la naturaleza y los asuntos de la humanidad.
- c. El _____ es un ritmo oriundo de La Habana y pertenece a la familia de la _____, sonoridad de origen afrocubano que involucra elementos de

la música española. Por lo atractivo del ritmo para quienes visitan la isla de Cuba, cada año se celebra el Festival _____ usualmente en Agosto, con un amplio programa de divulgación.

d. El _____ de plátanos con chicharrones es un platillo tradicional de origen africano y una parte fundamental de la dieta cubana.

Tarea 4

Luego de hacer una lectura atenta de los textos, contesta a las proposiciones que se te presentan a continuación.

Texto 1

Influencia africana en la culinaria cubana

Costumbres culinarias de africanos y españoles se integraron a la base aborigen para dar paso al desarrollo de la cocina cubana, una genuina combinación de culturas sobre la mesa.

Del continente africano, los cubanos recibimos el plátano, el quimbombó, el ñame, la gallina de Guinea, y platos como el fufú, el funche y los tostones (chatinos o plátanos verdes a puñetazos; o sea, el patacón de Colombia). De las culturas africanas también nos viene la costumbre de comer arroz blanco mezclado con los demás alimentos, así como el gusto por las frituras y las salsas.

A diferencia del arroz hervido que comen los asiáticos, en Cuba se cocina según el estilo que impusieron nuestros ancestros negros: con grasa, que quede más bien seco y desgranado y mezclado con otros alimentos, especialmente con frijoles.

En general, gran parte de la técnica culinaria cubana fue aportada por los africanos, pues eran ellos los principales cocineros de personas con ciertos recursos, tanto en las ciudades como en las haciendas rurales.

Puede afirmarse que el sentido del gusto cubano está moldeado por una herencia de texturas, colores, olores y sabores provenientes de la cocina yoruba.

(<https://toursabor.com/africanos-y-espanoles-se-encuentran-en-la-cocina-cubana/>)

1. Extrae del texto nombres de alimentos y tipos de comidas que proceden del continente africano.
2. Cita un plato típico de Brasil que también presente influencia africana y comenta si tiene elementos en común con los platos cubanos.

Texto 2

¿Por qué celebramos a San Lázaro en Cuba? Conoce su devoción

Una vez más, este 17 de diciembre muchas personas en Cuba celebran la fiesta en honor de San Lázaro, asociado al orisha Babalú Ayé. Asimismo, son numerosas las manifestaciones de fe y devoción que muestran los antillanos alrededor del mundo, pues se le conoce como un santo verdaderamente milagroso.

En primer lugar, recordemos que San Lázaro es una de las figuras religiosas más veneradas en Cuba después de la Virgen de la Caridad del Cobre. De hecho, en el corazón de muchos feligreses antillanos ocupa el segundo lugar de popularidad, ya que goza de la credibilidad y devoción de muchos.

Relación de San Lázaro y Babalú Ayé en Cuba

Sin duda, la popularidad de San Lázaro en Cuba se debe al fuerte al sincretismo religioso que hay en la Isla, y que fusiona creencias católicas con yorubas. En consecuencia, a este santo de la iglesia católica se le asocia directamente con una importante deidad de la santería cubana, Babalú Ayé.

Según la tradición yoruba, Babalú Ayé fue un orisha que desobedeció a Orula y como resultado lo castigaron con lesiones y llagas en su cuerpo. De hecho, por esta razón siempre lo seguían algunos perros quienes lo buscaban para lamer sus llagas, hasta que la afección produjo su muerte.

No obstante, Ochún sintió lástima por Babalú Ayé y de manera habilidosa consiguió que Olofi le devolviera la vida a quien fue antes su pareja. Finalmente, este orisha regresa pero esta vez transformado en un ser caritativo tras experimentar el sufrimiento de la enfermedad, a quien acuden aquellos que buscan sanarse.

Sincretismo entre el orisha Babalú Ayé y San Lázaro en Cuba

Tal como mencionamos al inicio, y como sucede con los orishas de la santería de Cuba, Babalú Ayé es relacionado con un santo católico. Esto, como resultado del sincretismo religioso que implementaron los esclavos africanos llevados a Cuba y forzados a convertirse al cristianismo, para mantener sus prácticas yorubas. Por lo tanto, los creyentes asociaron a este orisha con la figura de San Lázaro, perteneciente al cristianismo católico.

Alrededor de toda la Isla, los feligreses entregan numerosas ofrendas y sacrificios a este santo, a quien acuden sobre todo pidiendo milagros de sanación. Además, aunque se trata de un santo católico, en Cuba las fiestas de San Lázaro son mayormente dedicadas a los

fieles de la santería.

Finalmente, estos festejos se hacen en el poblado de Rincón, en Boyeros (La Habana), donde está el **Santuario Nacional de San Lázaro**.

(Adaptado de <https://www.dimecuba.com>)

1. En el texto hay diversas palabras y expresiones relacionadas con la práctica religiosa católica y yoruba. Indica cuáles son.
2. Basándote en las informaciones del texto, da la definición de “sincretismo religioso”.
3. ¿Cuál es el tema principal de texto? Resume en cinco líneas el contenido del texto, tratando de contestar a la pregunta que encabeza su título.
4. ¿Conoces casos de sincretismo en los cultos religiosos de tu país? Coméntanos si tiene relación con la santería africana.

Tarea 5

¡Utilizamos diccionarios y corpora en línea! En esta actividad vamos a familiarizarnos al género "entradas lexicales" de la microestructura del diccionario, así como interpretar la información lexicográfica contenida en el artículo lexicográfico: términos referentes a las clases o categorías de los lexemas de entrada, género, formación (derivación) procedencia geográfica, variedad dialectal o regional, paráfrasis y términos sinónimos. Asimismo, Te invitamos a que conozcas los recursos lexicológicos y lexicográficos disponibles para consultas en el banco de datos de corpus digitales.

1. “Me dio bilongo” es una expresión popular, especialmente en la música caribeña, que significa que te han hecho un hechizo o encantamiento, a menudo por amor, resultando en un enamoramiento profundo e inexplicable. Haz una búsqueda en diccionarios digitales del significado del vocablo “bilongo”.

Real Academia Española ©

bilongo

1. m. coloq. Cuba. Brujería, mal de ojo, hechicería.

(<https://dle.rae.es/bilongo?m=form>)

Diccionario de americanismos © 2010

bilongo.I.1.m. *Cu, RD. En las religiones afrocubanas, maleficio, hechizo. pop + cult → es-*

pon. ♦ bilongazo.

(<https://www.asale.org/damer/bilongo>)

bilonguear.I.1.tr. *Cu.* Causarle *una persona* a alguien una enfermedad o maleficio por medio de un **bilongo**. pop + cult → espon.

2. Consulta el banco de datos del Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) y averigua la frecuencia y contexto de uso de la palabra bilongo.

3. En el proceso de migración lingüística, algunas palabras africanas llegaron al español a través de otras lenguas como el portugués. Busca el origen y significado de “cachimba” en español y su equivalente en portugués brasileño tratando de comprobar si se emplean de modo semejante.

cachimba

Del quimbundo *kišima* ‘hoyo, poza’, quizá a través del port. brasileño *cacimba* ‘poza’, ‘hoyo que se hace para buscar agua’ y *cachimbo* ‘pipa’¹.

1. f. pipa (|| utensilio para fumar).

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, se ha explorado la profunda influencia lingüística y cultural de las lenguas africanas subsaharianas en el español de Cuba y el portugués de Brasil. Esta interacción, surgida principalmente a raíz de la trata esclavista, se manifestó en la incorporación de numerosos vocablos, giros idiomáticos y jergas, especialmente en ámbitos como la religión, la música, la comida y atributos culturales. Vocablos procedentes de las lenguas africanas se preservaron a través de los cultos de religiones sincréticas en Cuba, donde se destacan las lenguas rituales de la santería (yoruba-lucumí), la Sociedad Abakuá (efik-ibibio) y la Regla de Palo Monte (kikongo-bantú). Por su parte, en Brasil, la “lengua de santo” adquiere protagonismo en los cultos afrobrasileños como el Candomblé, Umbanda y Tambor de Mina, caracterizados por términos procedentes del yoruba, jeje (ewe/fon) y bantú.

A través del estudio de los africanismos en el español y el portugués es posible establecer puntos de comparación tanto en el nivel cultural como en el lingüístico. Tanto en Cuba como en Brasil, están presentes el sincretismo religioso marcado por la fusión de creencias y prácticas religiosas diferentes, como la identificación de santos católicos con

orishas africanos. Ambos países comparten la Religión del orisha, aché, babalao / orixá, axé, babalorixá. La lengua palera cubana encuentra su equivalente en la lengua de santo, ambas son producto de las variedades lingüísticas rituales usadas en cultos afrocubanos y afrobrasileños, con fuerte presencia léxica africana.

Desde la perspectiva didáctica, el estudio de los africanismos en el aula fomenta la visión intercultural y permite reflexionar sobre la diversidad y riqueza lingüística del español y el portugués. La apreciación de la pluralidad cultural se da mediante la integración de contenidos que ponen de relieve la especial relación entre el léxico y el contexto cultural.

Referencias

AVILÉS DELGADO, A. El uso de bantuismos no religiosos en el municipio Primero de Enero. Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Universidad & Ciencia. Vol. 4, p. 1-16, marz., 2015.

BONVINI, E. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, J. L.; PETTER, M. (Orgs.). África no Brasil: a formação da língua portuguesa. 2. ed 1. reimpr. São Paulo: Contexto, p. 15-62, 2014.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Accesado en: 18 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponible en: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Accesado em: 18 nov. 2025.

CASTRO, Y. P. Falares africanos na Bahia. (um vocabulário afro-brasileiro), Rio de Janeiro: Topbooks/ Academia Brasileira de Letras, 2001. Disponible en: <https://revistas.unica.br/index.php/uciencia/article/view/522> Accesado en 18 nov 2025.

CASTRO, Y. P. Africanias em terras brasílicas. Viva Voz, Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2022.

FUENTES GUERRA, J.; SCHWEGLER, A.. Lengua y ritos del Palo Monte Mayombe: Dioses cubanos y sus fuentes africanas, Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, 2005.

GARCIA CALVIÑO J.M. *et al.* Píldoras de español: cultura en la clase de E/LE [livro eletrônico] / Brasília, DF : Escritório de Educação da Embaixada da Espanha, 2021.

INSTITUTO CERVANTES. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes, 2006. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm. Accesado en: 20 dez. 2025.

LUJÁN VILLAR, J. D. El kikongo y su continuum en afrohispanoamérica; posibilidades etimológicas para su estudio. *Lingüística Y Literatura*, v. 40, n. 75, p. 94-120, 2018. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n75a05>

ORTIZ-LÓPEZ, Luis A. La herencia afrohispanica en Cuba: El léxico de origen africano en el español (afro)cubano de hoy. En *PAPIA*, 10, 78-99, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315567973_La_herencia_afrohispanica_en_Cuba_el_lexico_de_origen_africano_en_el_espanol_afrocubano_de_hoy. Accesado en: 18 nov 2025.

PETTER, M. M. T. A presença de línguas africanas no português do Brasil. *Linguística*, Vol. 26, dezembro 2011: p. 78-96, 2011. Recuperado de: https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/26_linguistica_078_096.pdf

RATIA, K. H. Las voces africanas en las canciones de los Van Van y otros grupos de música popular cubana. Trabajo de fin de máster en Filología Española Departamento de Lenguas Modernas Universidad de Helsinki, Junio 2015. Disponible en: http://www.acentolatino.fi/wp-content/uploads/2018/09/estudio_sobre_las_influencias_africanas.pdf Accesado en: 18 nov 2025.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). Disponible en: <http://www.rae.es>> Accesado: 23 dic 2025.

SCHWEGLER, A.; ROJAS-PRIMUS, C. La lengua ritual del Palo Monte (Cuba): estudio comparativo (Holguín/Cienfuegos). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, v. 8, n. 15, p. 187-244, 2010. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/41678432> Accesado en: 18 nov 2025.

VALDÉS ACOSTA, G. La herencia bantú en el centro de Cuba: los hechos lingüísticos. *Islas*, vol. 124, p. 23-31. 2017. Disponible en: <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/798>

VALDÉS BERNAL, S. Remanentes lingüísticos en el español de Cuba. *Islas*, Año 1. p. 18-21, Junio, 2005. Disponible en: <https://www.angelfire.com/planet/islas/Spanish/v1n1-pdf/18-21.pdf> Accesado en: 18 nov. 2025.

VALDÉS BERNAL, S. Las bases lingüísticas del español en Cuba. *In*: HERNÁNDEZ, Marlen A. Domínguez (Ed.). *La lengua en Cuba*. Estudios. Santiago de Compostela: USC, 2007.



Recebido em: dezembro 23, 2025

Aceito em: fevereiro 3, 2026

CURRÍCULO Y SABERES DISCIPLINARES EN EL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL CURSO DE LETRAS ESPAÑOL: EL CASO DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y DE CUESTIONES ÉTNICO-RACIALES

CURRÍCULO E SABERES DISCIPLINARES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL: O CASO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E DE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Valdecy Oliveira Pontes - [Lattes](#) - [ORCID](#)

valdecy.pontes@ufc.br

Universidade Federal do Ceará

Glauber Lima Moreira - [Lattes](#) - [ORCID](#)

glauberlimamoreira@gmail.com

Universidade Federal do Delta do Parnaíba

Resumen: La formación inicial de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) exige una articulación entre los saberes específicos, pedagógicos y de la experiencia docente, tal como proponen Pimenta (1996, 2012) y Tardif (2010). Este estudio analiza cómo la constitución de la identidad profesional docente está influenciada por la estructura curricular y por el Proyecto Pedagógico de Curso (PPC) del curso superior de Letras Español de una universidad federal del nordeste brasileño. Se parte del supuesto de que el PPC es una herramienta integradora que orienta las prácticas formativas, reflejando concepciones de sociedad, educación y docencia (Veiga, 2004; Beck *et al.*, 2003). El análisis evidencia que la fragmentación curricular, la superposición de contenidos y el distanciamiento entre teoría y práctica dificultan la construcción de una identidad docente sólida, crítica y actual. Además, se señala que la formación en Letras – Español debe contemplar un enfoque interdisciplinario e intercultural de los estudios lingüísticos y literarios, articulado con una práctica pedagógica contextualizada y comprometida con la ética y la responsabilidad social (Brasil, 2001). Se concluye que la revisión constante del PPC, basada en la realidad concreta de los cursos y en los documentos oficiales que regulan la educación superior, es esencial para garantizar la formación de profesores reflexivos, capaces de integrar el conocimiento científico con el saber pedagógico en su actuación profesional.

Palabras clave: Formación docente; Proyecto Pedagógico de Curso; ELE; Saberes disciplinares.

Resumo: A formação inicial de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) demanda uma articulação entre os saberes específicos, pedagógicos e da experiência docente, conforme propõem Pimenta (1996, 2012) e Tardif (2010). Este estudo discute como a constituição da identidade profissional docente é influenciada pela estrutura curricular e pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso superior Letras Espanhol de uma universidade federal do nordeste brasileiro. Parte-se do pressuposto de que o PPC é um instrumento integrador que orienta as práticas formativas, refletindo as concepções de sociedade, educação e docência (Veiga, 2004; Beck *et al.*, 2003). A análise evidencia que a fragmentação curricular, a superposição de conteúdos e o distanciamento entre teoria e prática dificultam a construção de uma identidade docente sólida, crítica e atual. Além disso, aponta-se que a formação em Letras Espanhol deve contemplar uma abordagem interdisciplinar e intercultural dos estudos linguísticos e literários, associada à prática pedagógica contextualizada e comprometida com a ética e a responsabilidade social (Brasil, 2001). Conclui-se que a revisão constante do PPC, com base na realidade concreta dos cursos e nos documentos oficiais que regulam os cursos superiores, é essencial para garantir a formação de professores reflexivos, capazes de integrar o conhecimento científico ao saber pedagógico em sua atuação profissional.

Palavras-chave: Formação docente; Projeto Pedagógico de Curso; ELE; Saberes disciplinares.

1. Introducción

Las investigaciones sobre la formación del profesorado constituyen, de forma general, una preocupación compartida por todos quienes formamos parte del ámbito educativo. Este interés común nace del compromiso con la mejora continua de nuestras prácticas docentes y del reconocimiento de que la calidad de la enseñanza está estrechamente vinculada a la cualificación de quienes la ejercen. En este sentido, al involucrarnos en esta temática, buscamos no solo comprender los desafíos que enfrenta la formación docente en distintos contextos, sino también contribuir, desde nuestras respectivas áreas de actuación, al fortalecimiento y desarrollo de la educación como un todo.

De lo anterior, la formación inicial del grupo de profesorado de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) se ha convertido en un campo científico, nacional e internacional, de gran reflexión fundamental frente a las transformaciones sociales, políticas y educativas que inciden directamente en las prácticas docentes.

En este contexto, resulta esencial e imprescindible investigar cómo los distintos saberes de naturaleza científica y pedagógica se articulan en el proceso formativo del futuro docente, así como los dispositivos institucionales que orientan esa formación. Entre ellos, queremos aquí destacar el Proyecto Pedagógico de Curso (en adelante PPC), concebido como un documento fundamental e integrador que refleja las concepciones de sociedad, educación y docencia asumidas por la institución y materializadas en su propuesta curricular (Veiga, 2004; Beck *et al.*, 2003).

En este sentido, este artículo analiza el PPC del curso de Letras Español de una universidad federal del nordeste brasileño, con el propósito de identificar de qué manera dicho documento contempla los saberes docentes, con énfasis en las variedades lingüísticas del español y las cuestiones étnico-raciales.

Para ello, la investigación se fundamenta en una metodología cualitativa, de carácter documental, basada en el análisis del PPC vigente y en marcos teóricos que abordan la identidad profesional docente, el currículo y la diversidad (Pimenta, 2012; Tardif, 2010; Kraviski, 2007; Gil, 2020, Autor 2024a, 2024b, 2025). Por tanto, la relevancia de este estudio científico reside en su potencial para contribuir y fomentar la construcción de currículos más inclusivos, críticos y actualizados, que reconozcan la pluralidad lingüística y cultural como ejes formativos del profesorado de ELE en la enseñanza brasileña a través de una política lingüística más sólida para la construcción de currículos educacionales plurilingües (Cfr. Autor, 2021).

2. Saberes docentes en el PPC del curso de letras español

Al hablar de la formación docente, Pimenta (2012) considera que las demandas de la sociedad provocan la extinción o transformación de algunas profesiones, mientras que otras emergen. En este contexto, la profesión docente se transforma y adquiere nuevas características para satisfacer a las solicitudes de la sociedad. Por lo tanto, es necesario que los docentes tengan transparente su identidad como profesionales.

A su vez, la identidad es la construcción del sujeto históricamente situado y se constituye a partir de la significación social de la profesión (Pimenta, 1996). En esta construcción, la referida autora (2012) enumera tres tipos de conocimiento importantes para comprender esta identidad: *i) la experiencia* (como estudiante, a través de los estudios y de la perspectiva de los colegas), *ii) el conocimiento* (en su área específica) y *iii) el conocimiento pedagógico* (el “saber enseñar”, la transformación del conocimiento científico en el proceso de enseñanza).

La sabiduría del conocimiento, como explica Pimenta (2012), se construye principalmente en los cursos de formación inicial y se mejora a través de la práctica diaria en el aula. Esta sabiduría disciplinar, según Tardif (2010), es ciencia de los diversos campos de conocimiento definidos, y es ofrecido por universidades, centros universitarios y escuelas superiores, a través de las asignaturas en los cursos de formación inicial y continua del profesorado. En el caso del curso de Lengua Español, ahora en análisis, son los dominios del conocimiento científico del contenido disciplinar como la fonética, la morfología, la sintaxis, la pragmática, la diversidad lingüística, cuestiones étnico-raciales, entre otros.

Este saber constituye uno de los pilares importantes para el profesorado de ELE, pero, además de esto, los profesores necesitan articular otros saberes integrados con el conocimiento científico para la mediación pedagógica del contenido disciplinar, que Pimenta (2012) clasifica como conocimiento pedagógico.

En este sentido, el conocimiento pedagógico, de acuerdo con la autora, se constituye a partir de las concepciones epistemológicas de la teoría y la práctica, que el profesorado confronta y reelabora constantemente. Al abordar este conocimiento, Tardif (2010, p. 37) explica que “la práctica docente no es solo un objeto de conocimiento en las ciencias de la educación, sino también una actividad que moviliza diversos tipos de conocimiento que pueden denominarse conocimiento pedagógico¹”.

Pimenta (1996, 2012), al analizar la formación inicial del profesorado en el contexto de la práctica pedagógica y la didáctica, observa la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento docente (experiencia, conocimiento y pedagogía). Además, se pueden enumerar como problemas la repetición y la superposición de contenidos disciplinares, así como la división fragmentada de las asignaturas de prácticas, en la formación inicial del profesorado de ELE.

Partiendo del supuesto de que la formación inicial del grupo de profesorado constituye el punto de partida para comprender la identidad del docente como profesional de la educación, los programas de formación universitaria dirigidos a futuros profesores deben fundamentarse en planes de estudio y proyectos pedagógicos que orienten la práctica docente, al tiempo que contribuyan a la construcción de esa identidad profesional. No obstante, según Pimenta y Lima (2017), los programas actuales, lamentablemente, han desarrollado currículos y prácticas de formación alejados de la realidad escolar, lo cual aporta poco a la generación de una nueva identidad profesional docente.

Libâneo (2013, p. 26-27) señala que la formación del profesorado abarca dos di-

¹ [...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de saberes pedagógicos.

mensiones: **i**) la formación teórico-científica (formación específica en la disciplina) y **ii**) la formación técnico-práctica (formación profesional específica para la docencia). De este modo, se percibe que la formación de los docentes depende, entre otros factores, de una organización curricular que pueda proporcionar al futuro profesor tanto conocimientos en su área específica como una formación adecuada para el ejercicio de la docencia.

Según Beck *et al.* (2003), el PPC se presenta como una herramienta que clarifica los objetivos de un programa, además de orientar las estrategias, al ser un instrumento integrador que busca coordinar las acciones de los distintos actores involucrados en el proceso colectivo. La estructuración del PPC tiene como objetivo definir el rumbo de las acciones del curso, así como establecer metas, directrices y prioridades que orienten la formación del perfil del egresado en una determinada institución.

En lo que respecta a la propuesta pedagógica de formación, “[...] es el documento orientador de un curso que traduce las políticas académicas institucionales, con base en las DCN”² (Brasil, 2012, p. 32), y debe desarrollarse a través de un currículo que “[...] se refiere a una realidad histórica, cultural y socialmente determinada, y se refleja en procedimientos didácticos y administrativos que condicionan su práctica y teorización”³ (Jesus, 2008, p. 2640).

En cuanto a la elaboración de un PPC, para Veiga (2004, p. 17), “no existe un proyecto de curso aislado. Es parte de un proyecto institucional, que forma parte de una universidad, que forma parte de un sistema educativo, que a su vez es parte de un proyecto de sociedad”⁴. Además, el PPC funciona como un conjunto de alternativas destinadas a registrar el perfil deseado del egresado, definir un recorrido, una dirección y los caminos que el colectivo del curso desea construir. De ahí, para Veiga (2004, p. 16), el PPC es un:

[...] instrumento de acción política [que] debe estar en sintonía con una nueva visión del mundo, expresada en el paradigma emergente de la ciencia y la educación, a fin de garantizar una formación global y crítica de los actores de este proceso, como forma de posibilitarles el ejercicio de la ciudadanía, la formación profesional y el pleno desarrollo personal.⁵

² [...] é o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais, com base nas DCN.

³ [...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização.

⁴ Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade.

⁵ [...] instrumento de ação política [que] deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal.

En las palabras de Veiga (2004, p. 25), el proyecto pedagógico es:

[...] más que una formalidad establecida: es una reflexión sobre la educación superior, sobre la enseñanza, la investigación y la extensión, la producción y socialización de los conocimientos, sobre el estudiante y el profesor y la práctica pedagógica que se desarrolla en la universidad.⁶

Dado su amplio alcance, consideramos el carácter de inacabamiento de este documento, lo que exige un análisis colectivo y constante del PPC, con el fin de revisarlo, problematizarlo y reconfigurarlo a partir de la realidad cotidiana del ámbito académico. De este modo, nuestra investigación podrá aportar contribuciones significativas a este documento orientador de la formación inicial de profesores de ELE en el ámbito brasileño.

Cabe señalar, además, que al analizar el PPC de un curso de formación inicial de docentes, considerando la relevancia de los saberes docentes ya explicitados en esta sección, no se puede dejar de examinar su estructura curricular. Según Moreira y Candau (2007), al currículo se asocian distintas concepciones que derivan de las diversas formas en que la educación ha sido concebida históricamente, así como de las influencias teóricas que la atraviesan y se tornan hegemónicas en determinados momentos.

Por último, en lo que respecta al contenido curricular del área específica del conocimiento, los cursos de Letras deben ofrecer también contenidos básicos vinculados al campo de los Estudios Lingüísticos y Literarios, partiendo de la concepción de lengua y literatura como “práctica social y como forma más elaborada de las manifestaciones culturales”⁷, articulando una reflexión teórico-crítica con la práctica, desde un enfoque intercultural (Brasil, 2001, p. 50).

Además, los programas de formación docente deben incluir contenidos definidos para la educación básica. Asimismo, el profesional de Letras debe “estar comprometido con la ética, con la responsabilidad social y educativa, y con las consecuencias de su actuación en el mundo del trabajo”⁸, así como ampliar su sentido crítico para comprender la importancia de la formación continua y del desarrollo profesional (Brasil, 2001, p. 50).

⁶ O projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade.

⁷ [...] prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais.

⁸ [...] estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.

3. Currículo y formación de profesores de E/LE: diversidad étnico-racial y lingüística

Para empezar, antes de abordar cuestiones relacionadas con la diversidad étnico-racial y lingüística, resulta oportuno presentar algunas reflexiones sobre el currículo y su importancia como uno de los documentos orientadores en la formación inicial del profesorado de ELE. Según Goodson (2018, p. 39): “el currículo escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa del terreno sujeto a modificaciones”⁹.

Al tratar el currículo en los cursos de formación docente, Arroyo (2013) señala que, con frecuencia, estos programas han privilegiado la formación de un profesor “*aulista*”, es decir, aquel que se limita a transmitir contenidos solamente en el aula. No obstante, esta es una perspectiva restrictiva de la formación docente, derivada de una concepción tradicional y centrada exclusivamente en los contenidos del currículo.

Sería más significativa una concepción de currículo integrado para la formación de docentes críticos y reflexivos. Según Lopes y Macedo (2011), esta perspectiva articula las asignaturas individuales y sus posibles interrelaciones, a partir de temáticas y problemáticas comunes situadas en las respectivas disciplinas. En este sentido, las cuestiones relacionadas con la diversidad étnico-racial y lingüística podrían constituir uno de los ejes curriculares, en la articulación entre disciplinas.

La problemática en torno a la promoción de una formación docente orientada hacia la diversidad étnico-racial y lingüística adquiere relevancia en la medida en que se considera la trayectoria de lucha por la implementación de una educación más democrática en Brasil.

Se trata de considerar que, más de un siglo después de la abolición de la esclavitud en Brasil, aún debemos lidiar con marcas indelebles de ese período de nuestra historia. Miles de brasileños se ven hoy víctimas de un violento prejuicio racial y, de forma constante, siguen luchando por el reconocimiento y la garantía de sus derechos.

Esta situación entra en flagrante contradicción con lo establecido en el documento del Ministerio de Educación (MEC) titulado Orientaciones y acciones para la educación de las relaciones étnico-raciales, el cual sostiene que la identidad del pueblo negro, en sus diversas manifestaciones individuales y colectivas, “fue asegurada como patrimonio de la educación de los afrobrasileños”, posibilitando “[...] la dinamicidad de la cultura y del proceso de resistencia de las diversas comunidades afrobrasileñas”¹⁰ (Brasil, 2006, p. 14).

⁹ [...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

¹⁰ [...] foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros, possibilitando [...] a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras.

El documento citado subraya enfáticamente la importancia de adoptar como base principios orientados a la promoción de una Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana. A continuación, veamos un fragmento que aborda las directrices que deben observarse:

- Socialización y visibilidad de la cultura negro africana.
- Formación de docentes con miradas hacia la sensibilización y a la construcción de estrategias para abordar de manera más efectiva cuestiones relacionadas con la lucha contra la discriminación racial, de género y la homofobia.
- Elaboración de material didáctico-pedagógico que contemple la diversidad étnico-racial en la escuela.
- Valorización de los diversos saberes.
- Valorización de las identidades presentes en las escuelas, sin dejar de lado este esfuerzo durante las fiestas y celebraciones. (Brasil, 2006, p. 14)

Considerando los objetivos mencionados en el documento, se observa que las Licenciaturas constituyen, de hecho, espacios privilegiados para una formación docente comprometida con tales principios. Para ello, los cursos de formación inicial deben llevar a cabo cambios de postura constantes en favor de una educación antirracista y promotora de la igualdad en las relaciones sociales. En este sentido, el PPC cumple un papel de incuestionable relevancia, ya que se trata de un documento orientador, fruto de concepciones y comprensiones ampliamente debatidas entre el colectivo docente que participa tanto en su elaboración como en su posterior implementación.

Un estudio en esta perspectiva, como el que aquí se propone, resulta sumamente pertinente, en la medida en que nos proponemos (re)pensar la construcción de currículos más adecuados, que estén en consonancia con lo que exige la legislación vigente en Brasil respecto al desempeño profesional del docente. En efecto, la comprensión profunda de conceptos como etnia, raza y diversidad lingüística debe estar sólidamente establecida si realmente aspiramos a promover cambios perceptibles en las prácticas cotidianas del profesorado.

En lo que respecta a la importancia de la comprensión de estos conceptos, destacamos los resultados de una investigación realizada por Martins y Pimenta (2020), en el contexto de escuelas de Educación Media (Bachillerato) en los municipios de Acarape y Redenção, en la región de *Maciço de Baturité*, en la provincia de Ceará. El objetivo del estudio fue examinar cómo los docentes de las áreas de ciencias naturales y matemáticas abordaban el tema de la diversidad étnico-racial en el aula. Los testimonios de los

profesores revelaron que, si bien algunos consideraban posible incorporar el tema en sus clases, otros fueron directos al afirmar que no veían cómo podían articular su asignatura con la diversidad étnico-racial. En su análisis de la realidad observada, Martins y Pimenta (2020, p. 12) argumentan que

La enseñanza, independientemente de la asignatura, debe asumirse como una posibilidad de emancipación humana. En este sentido, el docente está invitado a la construcción del conocimiento y al ejercicio de mediador en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Para ello, el profesor necesita, sin lugar a dudas, tener claridad sobre su intencionalidad pedagógica y buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje, superando, por lo tanto, la mera memorización.¹¹

Manifestamos nuestro acuerdo con las autoras y enfatizamos la importancia del rol del docente en facilitar a los estudiantes contenidos que aborden el concepto de diversidad en sus distintos aspectos. En la educación superior, esto se concreta mediante una práctica reflexiva sobre las acciones didácticas que el futuro docente observa en sus propios profesores dentro de la institución de educación superior (IES), así como en las experiencias realizadas durante su período de prácticas pedagógicas.

Gil (2020) discute sobre la didáctica de la enseñanza superior **y señala** que se hace necesario tener un reconocimiento de la diversidad en los espacios de formación docente. De acuerdo con los estudios del autor,

Estudiantes no blancos de otras etnias vienen ampliando su presencia en cursos de educación superior. Estudiantes provenientes de clases sociales más bajas, a pesar de las dificultades para financiar sus estudios, están cada vez más presentes en las universidades. (...) Es importante para el aprendizaje de estos estudiantes que se sientan incluidos. Para ello, es fundamental que no se enfrenten a una hostilidad abierta, insensibilidad o ignorancia por parte de los profesores, el personal o sus compañeros, ni a manifestaciones sutiles que puedan indicar algún tipo de discriminación.¹² (Gil, 2020, p. 70)

¹¹ O ensino, independente da disciplina, deve ser assumido como possibilidade de emancipação humana. Assim, o professor é chamado à construção do conhecimento, ao trabalho de mediador da aprendizagem de seus estudantes. Para tal, ele precisa ter clareza de sua intencionalidade pedagógica e buscar as possibilidades para que o estudante aprenda, ultrapassando, portanto, a memorização.

¹² Estudantes não brancos de outras etnias vêm ampliando sua presença em cursos superiores. Estudantes oriundos de classes sociais mais baixas, a despeito da dificuldade para financiar seus estudos, tornam-se cada vez mais presentes em cursos universitários. [...]. É importante para o aprendizado desses estudantes que se sintam incluídos. Para tanto, é importante que não se deparem com aberta hostilidade, insensibilidade ou ignorância por parte dos professores, funcionários e colegas, nem com manifestações sutis que possam indicar algum tipo de discriminação.

Gil (2020) nos ofrece una reflexión sobre las consecuencias de la discriminación en el lenguaje y en el propio currículo. Según el autor, el docente debe estar atento a la manera en que se expresa en el aula. Esta postura resulta absolutamente imprescindible, dado que “el lenguaje constituye el principal medio de manifestación de la discriminación en la escuela”¹³ (Gil, 2020, p. 70).

Kraviski (2007) destaca que el docente, en tanto agente intercultural, debe concienciar a los aprendices sobre la diversidad cultural, ya que el profesor también es un formador de ideologías. En este sentido: “[...] el profesor debe ser el mediador cuando surjan actitudes de rechazo e intolerancia manifestadas por los alumnos con respecto a la cultura extranjera”¹⁴ (Kraviski, 2007, p. 72). La autora también propone que la presentación de las variedades lingüísticas a los estudiantes de español debe formar parte del componente cultural, ya que contribuye a combatir prejuicios relacionados con esta lengua y cultura heterogéneas.

En lo que respecta a la inclusión de este componente curricular en los cursos de Letras Español, Silva (2020), al realizar una investigación documental en los PPC de doce universidades brasileñas, constató que los referidos documentos oficiales presentan un discurso a favor de la enseñanza de la diversidad lingüística del español. Sin embargo, la mayoría no ofrece asignaturas específicas sobre las variedades lingüísticas del español. Según la concepción de Silva, esta realidad debe ser revisada en las estructuras curriculares de los cursos de formación inicial de profesores de español, pues al abordar la diversidad lingüística fomentamos

Una práctica plurinormativa con el fin de impulsar el conocimiento de las identidades lingüísticas de las diferentes comunidades de habla del mundo hispánico, mejorar la formación profesional de los futuros docentes y fomentar actitudes positivas hacia la diversidad del español (Silva, 2020, p. 148).

En este sentido, el futuro profesor de ELE necesitará este conocimiento para su trabajo en el aula, puesto que, según Coan y Pontes (2013), al enseñar una lengua extranjera, el docente debe ir más allá de los límites de la enseñanza de la norma estándar de una lengua, es decir, debe contemplar la diversidad lingüística, concienciando a sus estudiantes sobre la existencia de formas que no aparecen en el libro de texto, ni en las gramáticas prescriptivas, pero que figuran en los diversos géneros orales y escritos, siendo utilizadas por hablantes de distintas comunidades lingüísticas de dicha lengua.

Por último, y de manera más específica respecto al español, Pontes (2016, p. 34)

¹³ [...] a linguagem constitui o principal meio de manifestação de discriminação na escola.

¹⁴ [...] o professor deve ser o mediador quando do aparecimento de atitudes de rechaço e intolerância manifestadas pelos alunos em relação à **cultura estrangeira**.

afirman que, aunque el libro de texto no contemple todas las variedades del español debido a limitaciones de espacio y patrones editoriales, el profesor de lenguas no está exento de presentar la heterogeneidad de la lengua y sus otras variedades, más allá de la que él utiliza en el aula o la que se presenta en el manual didáctico. Por lo tanto, es esencial que el profesor de español, en su proceso formativo inicial, conozca y reflexione sobre la diversidad de la lengua que se propone enseñar, conforme Pontes, Nascimento y Porto (2024a, 2025).

4. Análisis de los datos del PPC

Al analizar el perfil del egresado, pudimos identificar que existen objetivos de formación específicos relacionados con la diversidad lingüístico-cultural. De acuerdo con el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - Lengua Española y sus Literaturas de la *Universidade Federal do Ceará* (UFC, 2022, p. 31-32), dichos objetivos son:

- Conocimiento de las diferentes variedades de lengua existentes, de los factores que condicionan dichas variedades y de las implicaciones sociales derivadas de los distintos usos;
- Respeto por las diferentes variedades lingüísticas del español y reconocimiento de las implicaciones sociales derivadas del uso de la norma estándar y de las demás variedades en diversas manifestaciones discursivas, así como del respeto a la diversidad étnico-social que de ellas se deriva y que conforma el escenario glotopolítico mundial;
- Dominio de conceptos que permitan comprender y explicar el lenguaje como una facultad innata y, al mismo tiempo, como un fenómeno cognitivo, sociohistórico y cultural;
- Capacidad para realizar una clasificación histórica, política, social y cultural de productos y procesos lingüísticos y literarios en la lengua española, particularmente de textos de diferentes géneros y registros lingüísticos, y de sus relaciones con otros tipos de discurso.¹⁵

¹⁵ Conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos; Respeito às diferentes variedades linguísticas do espanhol e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas, bem como do respeito à diversidade étnico-social delas decorrentes e que compõem o cenário glotopolítico mundial; Domínio de conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural; Capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, na língua espanhola, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso.

Ante las capacidades que debe desarrollar el estudiante del curso, se observa que existen competencias relacionadas con el conocimiento y respeto hacia las variedades de la Lengua Española, además de habilidades vinculadas a la comprensión, al análisis y a la producción de diferentes géneros textuales, considerando el contexto sociohistórico y cultural. Así pues, el PPC del curso propone la explicitación y valorización de las variedades lingüísticas a los estudiantes de español como componente cultural, social e histórico, lo cual contribuye a la lucha contra los prejuicios sobre esta lengua y sus variedades, como destaca Kraviski (2007). Además, Gil (2020), al abordar la didáctica de la educación superior, señala la necesidad de un reconocimiento de la diversidad en los espacios de formación.

Esta constatación es sumamente significativa para el alcance de nuestra investigación, puesto que el PPC del curso analizado incorpora las diversidades étnico-racial y lingüística en su propuesta pedagógica de formación, configurándose así en acciones a ser desarrolladas por un currículo que “[...] se refiere a una realidad histórica, cultural y socialmente determinada, y se refleja en procedimientos didácticos y administrativos que condicionan su práctica y teorización”¹⁶ (Jesus, 2008, p. 2640).

En este sentido, Veiga (2004, p. 17) afirma que: “No existe un proyecto de curso aislado. Este forma parte de un proyecto institucional, que es parte de una universidad, que es parte de un sistema educativo, que es parte de un proyecto de sociedad”¹⁷. De ahí, sirve como un conjunto de alternativas para registrar el perfil deseado del egresado, para definir un recorrido, un rumbo y caminos que el colectivo del curso quiere construir.

En lo que respecta a la estructura curricular, el curso presenta algunas asignaturas que contemplarían la Resolución del CNE/CP n. 1, del 17 de junio de 2004, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana, teniendo como premisa el proceso de formación de la literatura hispanoamericana frente a la invasión peninsular-europea de las tierras indígena-americanas.

Destacamos también la propuesta interdisciplinaria articulada entre las asignaturas del eje de formación lingüística, en especial Español I, II, III, IV y V: lengua y cultura, que presentan el mismo temario, diferenciándose únicamente en el nivel de profundidad.

¹⁶ [...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflète em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização.

¹⁷ Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade.

Según el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - Lengua Española y sus Literaturas de la UFC (UFC, 2022, p. 73), los temarios de Español I y IV son:

- ✓ **Español I:** Lengua y cultura – Estudio de las situaciones práctico-discursivas del idioma español mediante el uso de estructuras de **nivel inicial**, para el desarrollo de habilidades comunicativas, de modo que sensibilice al alumno en los aspectos socioculturales e interculturales de las comunidades hablantes de esta lengua, contemplando cuestiones socioambientales, éticas y estéticas.¹⁸
- ✓ **Español V:** Lengua y cultura – Estudio de las situaciones práctico-discursivas del idioma español mediante el uso de estructuras léxico-gramaticales **de nivel avanzado**, para el desarrollo de las habilidades lingüísticas comunicativas, sensibilizando al alumno sobre los aspectos socioculturales e interculturales de las comunidades hablantes de esta lengua, contemplando cuestiones socioambientales, éticas y estéticas.¹⁹

Además, existe la asignatura de libre elección (*optativa*) de “Tópicos en estudios culturales de los países de lengua española”, que tiene como objetivo abordar aspectos culturales de las diversas comunidades de habla hispana. En esta asignatura, podrían examinarse cuestiones relacionadas con la cultura afro, indígena o, incluso, las relaciones de carácter étnico-racial. Sin embargo, el temario es bastante genérico y no menciona ninguno de estos aspectos, previstos en la Resolución del CNE/CP n. 1, de 17 de junio de 2004. Según el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - Lengua Española y sus Literaturas de la UFC (UFC, 2022, p. 189), el temario es el siguiente: “Estudios de aspectos culturales de las comunidades hablantes de lengua española”²⁰.

Aunque la propuesta del PPC de articulación interdisciplinaria entre las asignaturas de lengua española se concreta en relación con los aspectos lingüísticos, esto no ocurre en lo que respecta a las cuestiones relacionadas con la cultura afro, indígena o las relaciones de carácter étnico-racial, ya que los programas de las asignaturas no mencionan estos te-

¹⁸ **Língua e cultura - Estudo das situações** práctico-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas de **nível inicial**, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, de modo a sensibilizar o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.

¹⁹ **Língua e cultura - Estudo das situações** práctico-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de **nível avançado**, para o desenvolvimento das habilidades linguísticas comunicativas sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes dessa língua, contemplando questões socioambientais, éticas e estéticas.

²⁰ Estudos de aspectos culturais das comunidades falantes de língua espanhola.

mas y se enfocan, en términos generales, en los aspectos socioculturales e interculturales de las comunidades hablantes de la lengua, contemplando cuestiones socioambientales, éticas y estéticas, es decir, queda a criterio del profesor definir los temas los cuales serán explorados en el aula. Además, según los programas, las asignaturas de lengua tampoco exploran, de forma explícita, las variedades lingüísticas del español.

De esta forma, tanto las asignaturas de **lengua** como la de **tópicos culturales** no contemplan lo que preconiza la Resolución del CNE/CP n. 1, de 17 de junio de 2004. Sin embargo, considerando la concepción de currículo integrado, según Lopes y Macedo (2011), estas asignaturas individuales podrían interrelacionarse por temáticas y problemas de las comunidades hispánicas, en lo que respecta a la diversidad étnico-racial y lingüística.

Es adecuado considerar, además, que los contenidos disciplinares, según Tardif (2010), constituyen uno de los pilares importantes para la formación inicial docente, pero, además de estos, los profesores necesitan articular otros saberes integrados con los conocimientos científicos para la mediación pedagógica de los contenidos disciplinares, los cuales Pimenta (2012) clasifica como saber pedagógico.

Esta etapa es muy importante, pues, según la investigación de Martins y Pimenta (2020), muchos profesores de educación básica no saben cómo abordar la temática de la diversidad en el aula. Basándose en este diagnóstico, Martins y Pimenta (2020, p. 12) defienden que:

La enseñanza, independientemente de la disciplina, debe asumirse como una posibilidad de emancipación humana. Así, el profesor es llamado a la construcción del conocimiento, al trabajo de mediador del aprendizaje de sus estudiantes. Para ello, debe tener claridad en su intencionalidad pedagógica y buscar las posibilidades para que el estudiante aprenda, superando, por tanto, la memorización.²¹

En el ámbito de la Literatura, entre los componentes que conforman la dinámica curricular del curso de Letras – Lengua Española y sus Literaturas de la UFC, destacamos, a partir de su PPC (UFC, 2022, p. 114 y 115), las asignaturas de Literatura en Lengua Española I y II, a saber:

²¹ O ensino, independente da disciplina, deve ser assumido como possibilidade de emancipação humana. Assim, o professor é chamado à construção do conhecimento, ao trabalho de mediador da aprendizagem de seus estudantes. Para tal, ele precisa ter clareza de sua intencionalidade pedagógica e buscar as possibilidades para que o estudante aprenda, ultrapassando, portanto, a memorização.

- ✓ **Literatura en Lengua Española I** – Estudio de las literaturas hispanoamericanas desde sus inicios, en el período colonial, hasta el siglo XIX, destacando sus principales autores y obras, pudiendo abordar cuestiones como la situación de los afrodescendientes, los pueblos indígenas remanentes y la mujer en la sociedad.²²
- ✓ **Literatura en Lengua Española II** – Estudio de las literaturas hispanoamericanas desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la producción literaria contemporánea, destacando sus principales autores y obras, pudiendo abordar cuestiones como la situación de los afrodescendientes, los pueblos indígenas remanentes y la mujer en la sociedad.²³

Además, cabe mencionar las asignaturas de Teoría de Literatura I y II, cuyos programas presentan el siguiente contenido, según el PPC de Letras – Lengua Española y sus Literaturas de la UFC (UFC, 2022, p. 120 y 122):

- ✓ **Teoría de la Literatura I** – Lectura y análisis de obras literarias con el objetivo de comprender y problematizar géneros y conceptos de literatura. Las obras serán elegidas por el/la profesor(a) y/o por el grupo, debiendo contemplar también textos de autoría femenina, afrodescendiente, africana y/o indígena.²⁴
- ✓ **Teoría de la Literatura II** – Estudio de las tendencias críticas e historiográficas que orientan el abordaje de textos literarios, incluyendo también reflexiones sobre literatura de autoría femenina, afrodescendiente e indígena. El estudio se realizará mediante la lectura y el análisis de obras literarias, con miras a la formación para la enseñanza de la literatura en las escuelas.²⁵

²² Estudo das literaturas Hispano-Americanas desde seu momento inicial, no período colonial, ao século XIX, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, mulher na sociedade.

²³ Estudo das literaturas Hispano-americanas desde a segunda metade do século XIX à produção literária contemporânea, destacando seus principais autores e obras, podendo abordar questões como situação dos afrodescendentes, povos remanescentes indígenas, mulher na sociedade.

²⁴ Leitura e análise de obras literárias com vistas a compreender e problematizar gêneros e conceitos de literatura. As obras serão escolhidas pelo(a) professor(a) e/ou pela turma, devendo também contemplar textos de autoria feminina, afrodescendente, africana e/ou indígena.

²⁵ Estudo das tendências críticas e historiográficas que norteiam a abordagem de textos literários, incluindo também reflexões sobre literatura de autoria feminina, afrodescendente e indígena. O estudo será **feito por meio da leitura e análise** de obras literárias, tendo em vista a formação para o ensino de literatura nas escolas.

Con base en las asignaturas del Eje Curricular de Literatura, consideramos que las cuatro asignaturas buscan atender a la Resolución de CNE/CP n.º 1, de 17 de junio de 2004, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana, teniendo como premisa el estudio de cuestiones como la situación de los afrodescendientes, los pueblos indígenas remanentes y la mujer en la sociedad. Señalamos también, en las asignaturas de Teoría de la Literatura I y II, el análisis de textos literarios que incluyen reflexiones sobre literatura de autoría femenina, afrodescendiente e indígena.

No obstante, debido a la lógica disciplinar, existe el riesgo de fragmentación y superficialidad en el abordaje de la cultura afro, indígena o de las relaciones de carácter étnico-racial, ya que no hay una articulación, ni interrelación entre las asignaturas del área de Literatura. Para Tardif (2010), esta perspectiva disciplinar y fragmentada tiene poco impacto en la formación del futuro profesor, puesto que las asignaturas son unidades autónomas, cerradas en sí mismas y de corta duración.

Sobre esta cuestión, Pimenta (1996, 2012) afirma que, en la formación inicial de los profesores, es necesario superar la fragmentación de los saberes de la docencia (de la experiencia, del conocimiento y pedagógicos). Además, al no haber una delimitación clara de los aspectos socioculturales e interculturales en las asignaturas analizadas, puede surgir también como problemática la repetición y superposición de contenidos disciplinares, señalada por Pimenta (2012) como otro problema presente en los currículos de los cursos de formación inicial de docentes.

Por último, es pertinente señalar que en el PPC también se incluyen algunas asignaturas de libre elección (*optativas*) que reafirman las cuestiones tratadas en los programas analizados en esta sección. A modo de información, enumeramos los nombres de las respectivas asignaturas *optativas*, a saber: (i) Tópicos de Literatura Hispanoamericana: introducción; (ii) Tópicos de Literatura Hispanoamericana; (iii) Diferencias y enfrentamiento profesional ante las desigualdades sociales; (iv) Educación en derechos humanos.

En lo que respecta a la diversidad lingüística, existe una asignatura obligatoria titulada “Variedades de la lengua española”, ubicada en el plan curricular del sexto semestre del curso. Según el PPC de Letras – Lengua Española y sus Literaturas de la UFC (UFC, 2022, p. 87), el contenido es el siguiente:

Estudio de las variedades de la lengua española, con énfasis en los aspectos léxicos, semánticos, fonéticos, morfosintácticos y pragmáticos. Abordaje de contenidos pertinentes a las políticas de educación ambiental,

educación en derechos humanos, educación para las relaciones étnico-raciales y la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña, africana e indígena.²⁶

Además, está prevista la oferta de la asignatura *optativa* “Tópicos en Sociolingüística en Lengua Española”, que aborda fenómenos variables en las distintas comunidades hispánicas, considerando los procesos de variación y cambio lingüístico.

La inclusión de un componente curricular obligatorio y de otro optativo para tratar las variedades lingüísticas del español es significativa para la formación del futuro profesor de esta lengua extranjera, como observado en Silva (2020).

Además de esta cuestión, el futuro profesor necesitará conocer y reflexionar sobre las variedades del español, ya que, en su práctica profesional, deberá, según Pontes *et al.* (2013, 2024a, 2025), ir más allá de los límites de la enseñanza de la norma estándar de una lengua, es decir, será esencial contemplar la diversidad lingüística, concienciando a sus estudiantes sobre la existencia de formas que no aparecen en el libro de texto, ni en las gramáticas prescriptivas, pero que figuran en los diversos géneros orales y escritos.

De este modo, es de vital importancia que el futuro profesor reciba una formación teórico-crítica vinculada a la práctica docente y articulada con la realidad de la educación básica. Sin embargo, según Pimenta y Lima (2017), lamentablemente, muchos cursos de formación inicial de profesores han venido desarrollando currículos y prácticas de pasantía alejados de la realidad escolar, lo que contribuye poco a la construcción de una nueva identidad del profesional docente.

Consideraciones finales

Esta investigación pretende contribuir a la ampliación del debate sobre el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) y la estructura curricular de los cursos de Letras, más específicamente en lo que respecta a la formación inicial del grupo de profesorado de español como lengua extranjera (ELE). Además de ofrecer elementos importantes para una reflexión sobre la planificación y el desarrollo curricular en el curso analizado, permite una comprensión más profundizada de la cuestión de la formación del profesor de español en la educación básica, en el contexto de las políticas educativas y de la reestructuración del trabajo docente en la actualidad.

²⁶ Estudo das variedades da língua espanhola, com ênfase nos aspectos léxicos, semânticos, fonéticos, morfossintáticos e pragmáticos. Abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Entre los hallazgos obtenidos a partir del análisis del PPC, destacamos que las asignaturas orientadas hacia la temática de la diversidad étnico-racial y lingüística están vinculadas a diferentes áreas de formación del futuro docente en Letras: lengua y cultura, literatura y lingüística. Esta división evidencia que dichas temáticas también son abordadas de forma transversal y transdisciplinaria, lo que posibilita al futuro profesor de ELE, pero no solamente a este, a percibir su relevancia y sus implicaciones en y para la formación docente.

Sin duda, reflexionar sobre las consecuencias de los recurrentes procesos de exclusión y desigualdad social que afectan a una parte significativa de la sociedad brasileña puede contribuir a una educación más participativa y justa. Cabe destacar, además, que los avances observados en las directrices curriculares de la educación brasileña son también resultado de la presión ejercida por la sociedad civil y los movimientos sociales, que exigen al Estado políticas públicas orientadas al reconocimiento de la pluralidad que caracteriza a Brasil.

Referencias

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BECK, Carmem Lúcia C. *et al.* Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 56, n. 4, p. 405-408, ago. 2003.

BRASIL. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no brasil. *Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 18, p. 179–191, 2013. DOI: 10.48075/rt.v9i18.8252. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/8252>. Acesso em: 31 ago. 2026.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2020.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf Acesso el: 4 out. 2023.

KRAVISKI, Elys Regina Andretta. *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Tesina (Mestrado em Letras – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 287p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Elcimar Simões; PIMENTA, Selma Garrido. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente. *Revista Educação em Perspectiva*, v.11(2020), p. 1 -17. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9036> Acesso em: 10 out. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, SEB, 2007.

MOREIRA, Glauber; PONTES, Valdecy de Oliveira. Apresentação. In: MOREIRA, Glauber; PONTES, Valdecy de Oliveira. *O ensino de espanhol como língua estrangeira na educação brasileira: o Ceará em foco*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2021, p. 25 -32.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul/dez 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. A tradução funcionalista do gênero textual peça teatral para o ensino da variação linguística em espanhol. *Domínios de Linguagem*, v.32,n.1, p. 33-61, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/32652>. Acesso em: 23 out. 2024.

PONTES, Valdecy de Oliveira; NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão; PORTO, Bernadete de Souza. A diversidade étnico-racial e linguística na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v.30, n.4, p. 67-90, 2º semestre de 2024a. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3753/2366> . Acesso em: 25 jan. 2025.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea Oliveira; DUARTE, Denísia Kênia

Feliciano. O gênero conto e o ensino de espanhol como língua estrangeira: aliando a tradução funcionalista ao procedimento de sequência didática (SD). *Tradterm*, v. 46, p. 01-24, 2024b.

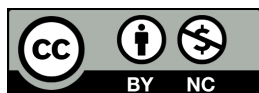
PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea Oliveira; VIEIRA, Patrícia Araújo; ASSIS, Ítalo Alves Pinto. Linguistic diversity in the teaching of Spanish as a foreign language: a proposal for a didactic sequence through the subtitling of the film *El camino de Xico*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 64, e 025020., 2025.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio. El projeto pedagógico de curso y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades. *Revista Intertexto*. v.13, n. 01, p. 148-172, 2020. Disponible en: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/view/4546> Acceso el: 05 out. 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UFC, Universidade Federal do Ceará. *Projeto Pedagógico de Curso de Letras -Noturno Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas*. 2022. Disponible en: <https://letrasespanholnoturno.ufc.br/wp-content/uploads/2022/10/projeto-revisto-depois-da-diligencia-camara-de-graduacao.pdf>. Acceso el: 01 out. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.



Recebido em: junho 17, 2025

Aceito em: dezembro 1, 2025

**EL TRABAJO CON GÉNEROS HUMORÍSTICOS VIRTUALES
EN LA CLASE DE E/LE: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA
PARA ALUMNOS DE LETRAS - ESPAÑOL BASADA EN LA
PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

**O TRABALHO COM GÊNEROS HUMORÍSTICOS VIRTUAIS NA AULA
DE E/LE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DE LETRAS
– ESPANHOL COM BASE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

Mizael Nascimento - [Lattes](#)

mizael.nascimento@ufrpe.br

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Jakelyne Apolônio - [Lattes](#) - [ORCID](#)

jakelyne.santos2011@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumen: Considerando que las prácticas digitales se han intensificado en el contexto actual entre niños y jóvenes, se hace necesario un enfrentamiento de la escuela para el desarrollo de la comprensión lectora, la cual contemple, por ejemplo, la multiplicidad de modos y recursos emprendidos en diversos tipos de textos del entorno virtual. En este sentido, este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta pedagógica que tiene como enfoque el uso de géneros discursivos humorísticos en el entorno virtual para alumnos de Letras-Español basada en la perspectiva bajtiniana. Al trazar propuestas formativas de utilización de los géneros humorísticos en sala de clase, enfocándonos en el Meme y en la Caricatura, consideramos que el trabajo debe estar pautado en de las condiciones de producción de discursos, las cuales inciden en los sujetos implicados, el lugar de circulación, la esfera de comunicación, los conocimientos previos, los valores ideológicos inherentes, entre otros aspectos para una lecto-investigación. Luego, esta propuesta formativa contempla aspectos de orden enunciativa y discursiva textuales, teniendo en cuenta que la actividad lectora tiene diferentes matices y camadas de profundización en que el lector puede llegar a construir sentidos más amplios y profundos en la materialidad textual en el entorno virtual.

Palabras clave: Géneros discursivos humorísticos; Enseñanza de Lengua Española; Meme; Caricatura; Propuesta Pedagógica.

Resumo: Considerando que as práticas digitais têm-se intensificado no contexto atual entre crianças e jovens, faz-se necessário um enfrentamento da escola para o desenvolvimento da compreensão de leitura que contemple, por exemplo, a multiplicidade de modos e recursos empreendidos em diversos tipos de textos do ambiente virtual. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica que tem como enfoque o uso de gêneros discursivos humorísticos no ambiente virtual para alunos de Letras-Espanhol baseada na perspectiva bakhtiniana. Ao traçar propostas formativas de utilização de gêneros humorísticos em sala de aula, focando no Meme e na Caricatura, consideramos que o trabalho deve pautar-se nas condições de produção de discursos, as quais incidem nos sujeitos envolvidos, no local de circulação, na esfera de comunicação, nos conhecimentos prévios, nos valores ideológicos inerentes, entre outros para uma leitura-investigação. Desse modo, esta proposta formativa contempla aspectos de ordem enunciativa e discursiva, tendo em vista que a atividade de leitura tem diferentes matizes e camadas de aprofundamento em que o leitor pode chegar a construir sentidos mais amplos e profundos na materialidade textual no ambiente virtual.

Palavras-chave: Gêneros discursivos humorísticos; Ensino de Língua Espanhola; Meme; Caricatura; Proposta Pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Con los avances tecnológicos las prácticas digitales se han intensificado en las actividades cotidianas de jóvenes, niños y adolescentes, especialmente en cuanto al acceso a redes sociales, blogs y sitios web diversos (Anecleto; Oliveira, 2019). Según Bunzen (2020), niños, jóvenes y adultos han realizado y/o participado de diversas prácticas de lenguaje cotidianamente, especialmente al utilizar instrumentos tecnológicos de acceso al ambiente digital, como: consultar sitios web; producir blogs; publicar comentarios y selfies en redes sociales; utilizar mapas virtuales en aplicaciones o GPS; “chatear” en diferentes redes y con la ayuda de varias herramientas; compartir numerosas imágenes y textos; vender objetos en línea; divertirse en juegos virtuales, entre otras muchas actividades de lenguaje.

De este modo, se hace relevante que la escuela esté alineada a estas nuevas prácticas sociales en el ambiente virtual (Santos; Tiburtino, 2018), de manera que se promueva el desarrollo de literacidades digitales características de esta esfera social a ejemplo de la comprensión lectora que contempla la multiplicidad de modos y recursos en los recurri-

dos de lectura existentes en los textos multimodales. Eso porque “a medida que las palabras llegan a la pantalla del ordenador, [ellas] giran, se deslizan y se disuelven” (Santos; Tiburtino, 2018, p. 172), propulsando rutas y construcciones de sentido a la vez que se accede a una pantalla virtual. Luego, imagen, sonido, movimiento (de entre otras formas signícas) están compartiendo espacio en la internet y en la vida cotidiana de modo que reconfigura y resignifica la manera cómo entendemos y leemos los textos en la actualidad.

Para tanto, los géneros discursivos pueden ser muy relevantes si se quiere trabajar el texto en la clase de lengua extranjera, considerando que ellos se insertan y organizan las actividades humanas, haciendo que cumplamos nuestros objetivos comunicativos en diversos contextos de la comunicación socioverbal (Santos; Mendonça; Cavalcanti, 2007; Bakhtin, 2016). En esta línea de discusión, Bunzen (2007) señala que los géneros del discurso aportan la aserción de los textos auténticos en sala de clase y fomentan el desarrollo de prácticas letradas con la lengua/lenguaje en conformidad con los contextos sociodiscursivos del lenguaje (Bunzen, 2007).

En este sentido, este trabajo tiene como objetivo de presentar una propuesta pedagógica que tiene como enfoque el uso de géneros discursivos humorísticos en el entorno virtual para alumnos de Letras-Español basada en la perspectiva bajtiniana. Luego, este trabajo tiene como intento proporcionar un trabajo didáctico que centraliza los géneros discursivos en la sala de clase a través del texto humorístico virtual, defendiendo el texto auténtico y la amplia gama de lecturas que él puede proporcionar para discentes de la enseñanza superior.

Como enfoque de trabajo para la propuesta pedagógica, nos dedicamos a los géneros humorísticos Meme y la Caricatura, llevando en cuenta las potencialidades de sentido que las materialidades visuales utilizadas en esos dos géneros discursivos (Lara; Mendonça, 2020; Silva, 2016; Muniz, 2018) pueden traer a la lectura multisemiótica en el aula de lengua.

Así, teniendo en cuenta que los géneros discursivos viabilizan el contacto con los amplios contextos sociales de uso del lenguaje (Bunzen, 2007), parece pertinente una propuesta pedagógica, en este trabajo de investigación, que focaliza el trabajo con los géneros discursivos para el fomento de la comprensión lectora en consonancia con los alcances de los usos híbridos y heterogéneos de los lenguajes contemporáneos direccionados a alumnos del curso de Letras-Español.

Además de eso, entendemos ser relevante un estudio que aporta posibilidades de trabajo para con el texto humorístico, dentro del ambiente virtual, para la enseñanza su-

perior, considerando que el humor hace parte de nuestras prácticas sociodigitales¹ cotidianas y se inserta como una gran motivación para el estudio de una lengua extranjera, sobre todo, para comprensión de géneros discursivos (Muniz, 2024).

Por añadidura, también se constata que los géneros que producen humor no tienen tanto espacio en documentos curriculares nacionales, como constata Lara y Mendonça (2020) al investigar sobre el meme en material didáctico para la enseñanza/aprendizaje de géneros del discurso. Al cuestionar que los memes podrían ser ignorados en materiales didácticos dirigidos a la escuela básica, las autoras señalan poca visibilidad para el trabajo de humor, a través de géneros, en los Parámetros Curriculares Nacionales Enseñanza Media (PCN+EM, publicado en el año 2000) y en la Base Nacional Común Curricular (BNCC, publicada en 2017), por ejemplo.

De este modo, el presente estudio representa un intento de contribuir al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el grado superior, sobre todo en el ámbito del curso de Letras-Español en Brasil, además de significar, posiblemente, un aporte al área del Texto y Discurso en que se sitúan los estudios del lenguaje en la perspectiva nacional.

Derivándose del proyecto financiado por la Fundación de Amparo y Promoción de la Ciencia, Tecnología e Innovación del Rio Grande do Norte (FAPERN), esta investigación se conecta a experiencias de la asignatura de “Géneros Textuales y Enseñanza de Lenguas” en el curso de Letras-Español², ministrada por la investigadora en trabajos de enseñanza e investigación que fueron llevados a cabo en la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)³.

Para que el trabajo fuera posible, nos basamos en la lectura del llamado Círculo de Bakhtin, como se hizo conocido aquí en Brasil (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018), además de lecturas de trabajos de Sobral y Giacomelli (2016) y Brait y Pistori (2012), por ejemplo, para tratar de géneros discursivos en la perspectiva bajtiniana. También nos utilizamos de textos de Muñoz (2004), Cazarin (2006), Indursky y Rodrigues (2019), entre otros, para la discusión sobre la habilidad lectora en la clase de E/LE.

Luego, este trabajo se organiza en las siguientes secciones: introducción, en la que hemos podido trazar las consideraciones iniciales del estudio; Estado de la Cuestión, en

¹ Según Bakhtin (2016), todos los campos de actividad humana son sociales por naturaleza. Así, las actividades en el ambiente virtual no pueden estar aisladas del constructo social que enredan las relaciones humanas.

² La asignatura está prevista en el Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - Español de la Facultad de Letras y Artes (FALA) de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) para el 3º semestre en el plan de disciplinas obligatorias.

³ Más precisamente en el campus central, en la ciudad de Mossoró – RN entre los semestres 2024.1 y 2024.2.

el que discutimos sobre los géneros discursivos según la perspectiva bajtiniana y la habilidad lectora en la clase de E/LE: prácticas en el entorno virtual; y, posteriormente, la propuesta formativa que nos lleva a la sección de Conclusiones de la investigación.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Esta sección, en la cual nos dedicamos a desarrollar discusiones teóricas que orientan a la investigación e interpretación de los resultados, está dividida en dos apartados. El primero, titulado “los géneros discursivos según la perspectiva bakhtiniana”, tiene el objetivo de disertar sobre los géneros discursivos y, por extensión, sobre texto, enunciado y discurso y su relación con las actividades discursivas en la vida cotidiana de los sujetos en interacción. Cabe señalar que estamos concibiendo el texto como una unidad que posibilita el acceso al discurso cuya orden se materializa en su estructuración. Una unidad compleja constituida de una representación física del lenguaje (sonido, letra, espacio, imagen, etc.) y de un espacio signifiante, donde ocurren la disputa de sentidos, el trabajo del lenguaje y el funcionamiento discursivo, lo que nos lleva a pensarlo como una unidad de lenguaje, construido por medio del proceso de significación y en determinadas condiciones de producción.

Respecto al segundo, titulado “la habilidad lectora en la clase de E/LE: una práctica sociodiscursiva”, discutimos sobre la habilidad lectora como una práctica social y enunciativa, entendiéndola como una acción que trasciende las salas de clase, considerando su carácter multimodal y multisemiótica en varios matices y contextos. En otras palabras, la lectura representa un trabajo simbólico en el espacio abierto de significación en el que las diferentes posibilidades de interpretación coexisten y dan origen a la pluralidad de lecturas, es decir, la posibilidad de que un mismo texto puede leerse de maneras diversas. Eso se da porque existe una historicidad que constituye tanto el texto cuanto el sujeto-lector y el proceso de lectura se produce en condiciones determinadas por un contexto sociohistórico.

Los géneros discursivos según la perspectiva bakhtiniana

Como sujetos dialógicos que somos todos, nuestros discursos están siempre siendo estructurados - restrictivamente o más flexiblemente - a los géneros discursivos; desde los documentos legislativos de carácter jurídico hasta las simples conversaciones del día a día por chat en el ámbito de las redes sociales (Apolonio; Bessa, 2022). Esto indica cuánto disponemos de una colección de formas relativamente estabilizadas y cuánto dependemos de ella, constituyéndonos en y por el lenguaje, a partir de la interacción con

los demás.

Sin embargo, a menudo los géneros del discurso son vistos como formas fijas y cristalizadas de transmisión de una determinada producción textual. Sin embargo, “no se trata, por tanto, de repetir patrones, u obedecer fórmulas, simplemente [...]”⁴, como afirma Lira (2016, p. 195); en cambio, el género es la propia manifestación del decir, concretada por sujetos responsivos y diseminada en una o más esferas de la actuación humana.

Conforme el pensamiento de Bakhtin, las formas del lenguaje son múltiples y variadas ya que las prácticas humanas lo son de igual forma, teniendo en cuenta que “todos los diversos campos de la actividad humana están ligados al uso del lenguaje. Se comprende perfectamente que el carácter de las formas de ese uso sea tan multiforme como los campos de la actividad humana [...]” (Bakhtin, 2016, p. 11)⁵.

De tal modo, no queda duda de que cada participación del sujeto en el mundo solo es posible a través de los géneros del discurso; razón por la cual tienen un poder de mando y dirección para cada práctica del lenguaje en una situación comunicativa concreta. Brait y Pistori (2012, p. 375) nos dicen que

[...] el concepto de género no se limita a estructuras o textos, aunque los considere como dimensiones constitutivas. Implica, esencialmente, el diálogo y la manera de entender y enfrentar la vida. [...] ningún género surge de la nada: se une necesariamente a una tradición.⁶

En esta perspectiva cambiante y evolutiva de los géneros, Bakhtin (2016) explica su relativa estabilidad en el terreno del lenguaje. Eso quiere decir que los géneros no pueden dejar de ganar otros ropajes, porque, considerando el lenguaje tiene que ver con la vida misma, ellos necesitan evolucionarse y resignificarse, incluso, convertirse en otro(s) géneros discursivos, el cual trona el proceso siempre fluido y continuo en la variabilidad.

Por eso, Bakhtin llama a los géneros como tipos relativamente estables de enunciados, es decir, en el entremedio sus temas, estilos y composiciones pueden modificarse según la necesidad comunicativa de una determinada comunidad lingüística. Sobre esto, Sobral y Giacomelli (2016, p. 1084-1085) comentan que,

⁴ Traducción libre del trecho: “não se trata, portanto, de se repetir padrões, ou obedecer a fórmulas, simplesmente” (Lira, 2016, p. 195)

⁵ Traducción libre: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]” (Bakhtin, 2016, p. 11).

⁶ Traducción libre: “O conceito de gênero não se limita a estruturas ou textos, embora os considere como dimensões constituintes. Implica, essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida. [...] nenhum gênero surge do nada: ele se liga necessariamente a uma tradição (Brait; Pistori, 2012, p. 375)

algunos cambian poco, como los formularios del impuesto de la renta, y otros cambian casi infinitamente, como las obras literarias. Hay varios que se alteran un poco más o un poco menos, dependiendo de la situación. Por eso son relativamente estables: los géneros son estables hasta cierto punto. Podemos identificar los géneros discursivos debido a esta relativa estabilidad. Con el tiempo, los locutores van usando los géneros y poco a poco van cambiando sus elementos, hasta que su forma cambia y se alteran, pudiendo incluso convertirse en otros géneros o dar origen a géneros distintos.⁷

Además de eso, el nacimiento de los géneros siempre se da a partir de otros géneros, sean primarios o secundarios, es decir, aquellos de la comunicación cotidiana, de los diálogos fortuitos y casuales (Volóchinov, 2018) y secundarios porque se inserta en la comunicación más elaborada y compleja, a ejemplo de la escritura. Sin embargo, uno no deja de interactuar, dialogar y participar en la vida del otro, teniendo en cuenta que una narrativa cotidiana puede formar parte de un ensayo filosófico y un texto artístico y/o literario puede insertarse en una propaganda publicitaria (Apolônio; Bessa, 2022).

En este sentido, ningún enunciado se origina de la nada; al contrario, surge entre otros similares o distintos, sin dejar de elaborar enunciados únicos y singulares jamás antes pronunciados en la historia. Así, por su naturaleza responsiva “cualquier enunciación, por más significativa y completa que sea, constituye solo una pequeña fracción en la cadena de la comunicación verbal en una esfera o campo social” (Barros, 2008, p. 19).⁸

Yendo más allá de la concepción de relatividad genérica, Barros (2008, p. 18) comenta que las “formas peculiares, los modos típicos de dirigirse a ese otro [que] trazan las particularidades de composición de los enunciados en géneros discursivos” (Barros, 2008, p. 18)⁹ el cual nos señala la inseparabilidad entre construcción de enunciados, propósitos comunicativos y composiciones genéricas.

Asimismo, conocer los géneros del discurso es conocer la realidad social circundante, eso es, las marcas de posicionamiento ideológico, las situaciones de producción textual, la circulación, soporte y recepción de los textos, etc. Significa comprender, pues,

⁷ Traducción libre: “Alguns mudam pouco, como os formulários do Imposto de Renda, e outros mudam quase infinitamente, como as obras literárias. E há vários que se alteram um pouco mais ou um pouco menos, a depender da situação. Por isso, são relativamente estáveis: os gêneros são estáveis até certo ponto. Podemos identificar os gêneros discursivos por causa dessa relativa estabilidade. Ao longo do tempo, os locutores vão usando os gêneros e, aos poucos, vão mudando seus elementos, até que sua forma muda e eles se alterem, podendo, até mesmo, tornarem-se outros gêneros ou dar origem a gêneros distintos” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1084-1085).

⁸ Traducción libre: “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui-se apenas de uma pequena fração na cadeia da comunicação verbal em uma esfera ou campo social” (Barros, 2008, p. 19)

⁹ Traducción libre: “formas peculiares, os modos típicos de se dirigir a esse outro [que] vão traçar as particularidades de composição dos enunciados em gêneros discursivos” (Barros, 2008, p. 18).

quién es el otro al cual su texto está dirigido. Por consiguiente, tal respuesta conducirá que elementos lingüísticos, léxicos (palabras y expresiones) y sintácticos de tratamiento a ese otro.

La habilidad lectora en la clase de E/LE: una práctica sociodiscursiva

La lectura es comprendida como un diálogo con un interlocutor ausente mediante textos escritos. La lectura también es señalada con la funcionalidad de obtenerse informaciones en los más diversos campos, sea a nivel lingüístico, social, cultural, pragmático, etc., tornándose imprescindible para el aprendizaje de una lengua, como recurso de ampliación de los conocimientos (Soares, 2013). De esa forma, se hace prácticamente imposible determinar hasta dónde llega el alcance de la comprensión lectora en la medida en que están involucrados en ese proceso aspectos cognitivos, textuales, socioculturales y biológicos en la comprensión de las letras y palabras.

Sobre eso, Muñoz (2004) discute que, durante mucho tiempo, la lectura en la enseñanza de lenguas estuvo pautada en esa concepción de decodificación de textos escritos, donde las palabras eran entendidas en su sentido estricto y literal. Luego, la comprensión lectora se limitaba a la decodificación-significado, en un mero reconocimiento de las palabras y sus respectivos significados en el texto. Sin embargo, los estudios actuales señalan una nueva comprensión de lectura basada en la interpretación-sentido del texto, buscando activar en los alumnos la atribución de significados más allá de lo que está expresado textualmente.

Además, la competencia lectora está anclada en varios niveles o perspectivas, cuales son: anticipación, donde el lector hace suposiciones acerca del género discursivo, estructura y características en el que se intenta imaginar los objetivos del texto; decodificación, en que el lector hace análisis de las unidades primarias en el momento inicial de la lectura; precompresión, en que el lector logra hacer algunas conclusiones sobre lo que fue leído, refutando o confirmando hipótesis antes establecidas; comprensión total, dándose en la explicitación textual el lector hace descubrimientos sobre el significado real y/o total del texto; y, finalmente, la fase de la interpretación, punto final del proceso en que el lector extrae valoraciones significativas para su vida, moviendo conocimientos culturales, intertextuales y enciclopédicos (Aragão, 2013).

Aparte de eso, la comprensión de lectura está alineada en conformidad con los objetivos del lector, pudiendo este hacer una lectura más global o rápida, o aún más intensiva del texto, de acuerdo con los apuntes de Muñoz (2004), sobre las diferentes

técnicas y aprensiones/aproximaciones posibles de un texto. Luego, la competencia lectora trasciende la idea de una simple habilidad comunicativa de aprendizaje de lenguas cuando se pone en evidencia su relevancia en la adquisición/aprehensión de nuevos contenidos, miradas y mundos en cuanto a aspectos socioculturales.

Considerando que el desarrollo de la lectura supone, ante todo, aprensión de una concepción de lenguaje, en la que signifique preparar discentes activos y no pasivos para la vida real en sociedad, Ferrreira, Barbosa y Boldarine (2019) comentan que la práctica de lectura no deben estar pautadas en acciones positivistas, centralizadoras y homogeneizantes en la escuela, sino estar basadas en prácticas dialógicas que les preparen a los alumnos para la crítica lectora en las construcciones de sentido en sociedad, las cuales auxilien a que se conviertan en agentes de sus propias transformaciones como seres sociales autónomos.

Al mismo tiempo, prácticas basadas en el prisma enunciativo-discursivo son relevantes porque permiten comprender la lengua como un proceso social e interaccional a la vez que destaca que la producción y comprensión de sentidos no ocurre de manera fija o aislada, sino que emerge de las condiciones de producción y recepción de los discursos. En este enfoque, el significado no está solo en el sistema lingüístico, sino en la relación entre el sujeto que enuncia, el contexto histórico y social, y los interlocutores involucrados.

Luego, en la óptica enunciativa, cada acto discursivo está enmarcado por toma de posiciones ideológicas y por una heterogeneidad de voces discursivas que siempre implican en el sentido se construye en la interacción. De esta manera, comprender un discurso requiere considerar no solo su aspecto formal, eso es, sus construcciones composicionales y estilísticas, sino también las relaciones de los sujetos que lo permean, evidenciando un amplio vínculo entre lenguaje y sujeto en las interacciones sociales.

Desde luego, la perspectiva discursiva/enunciativa va más allá del mero ejercicio de decodificación de un material oral o escrito y alcanza niveles, eminentemente, profundos de la interpretación humana. Según la percepción de Cazarin (2006), la lectura es un proceso continuo de producción de sentidos en la concepción discursiva, es decir, una conducta de comprensión del sujeto que lee/interpreta, la cual trasciende la práctica de decodificación de palabras y expresiones y supera el entendimiento de que la lengua es un sistema de signos lingüísticos.

Por añadidura, Cazarin (2006) explica que las raíces de la comprensión heterogénea están en “el *otro* en las sociedades y en la historia. Con ese otro que se establece una relación de conexión, de identificación y de transferencia que posibilita la interpre-

tación”¹⁰. Por eso, la lectura no puede ser uniforme, ni tampoco pasiva y totalizante en la literalidad del sentido. La lectura debe ser múltiple y sin fronteras, la cual permita a un sujeto relaciones con otros textos y con otros puntos de vista que permita el rompimiento de los límites existentes de un texto hacia su exterioridad (Indursky; Rodrigues, 2019).

En consecuencia, “es en las operaciones de recortar, extraer, desplazar, confrontar que se constituye el dispositivo más particular de la lectura” (Cazarin, 2006, p. 302)¹¹, pues el acto de leer es una red discursiva, construida de ya dichos, en que el lector cuestiona, se pone de acuerdo o en desacuerdo, duda, refuta o resiste de una determinada posición defendida por el autor de la producción textual. Por eso mismo, leer es tomar una posición frente a la producción textual que se tiene adelante, la cual ni siempre coincide con la del sujeto-autor, considerando que el lector lo hace desde su lugar social y cultural, que es siempre ideológico y valorativo cuando materializados en enunciados socioverbales.

Por eso, la lectura es entendida como el acto de “sumergirse en una red discursiva invisible construida de ya-dichos para desestructurar el texto y (re)construirlo, según los saberes de la posición sujeto en que se inscribe el sujeto-lector”¹², conforme las palabras de Freda Indursky (2001, s/p). Así, la lectura se revela como una tela discursiva compleja en la que están involucradas relaciones subjetivas entre texto, autor y lector que influirán en las múltiples construcciones de sentido posibles según las camadas discursivas destacadas en el texto por el sujeto-lector al momento de la lectura.

Ya en la interfaz digital, los “nuevos” textos, que generalmente combinan lo escrito con imagen, sonido y/o movimiento tienen modos de producción, diseño y distribución bastante peculiares, las cuales recaen por vías que se configuran, desde su nacimiento, por prácticas, combinaciones y lecturas en el contexto digital (Ribeiro, 2021).

Por entorno virtual, González Luque (2013) define que se trata de un ambiente en construcción, es decir, es inacabado, además de constituirse en un ámbito artificial y de difícil marcación de caracterizaciones propias, ya que su surgimiento adviene de múltiples tecnologías que modifican las relaciones sociales. En este lugar, el usuario en línea se adentra en un contexto de diferentes lenguajes, es decir, son innumerables íconos, hipe-

¹⁰ Traducción libre: “[...] o outro nas sociedades e na história. É com esse outro que se estabelece uma relação de ligação, de identificação ou de transferência que possibilita a interpretação” (Ercilha, 2006, pág. 301).

¹¹ Traducción libre: “É nas operações de recortar, de extrair, de deslocar, de confrontar que se constitui o dispositivo mais particular da leitura” (Cazarin, 2006, p. 302).

¹² Traducción: “ler é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor” (Indursky, 2001, s/p).

renlace, infográficos, emoticonos/caritas, etc. que combinan una infinidad de imágenes, sonidos, colores, animaciones y textos escritos y producen efectos de sentido igualmente valóricos e ideológicos al tiempo en que interconectan personas en distintos lugares y tiempos.

En esta perspectiva, el lector es igualmente movido por inscripciones ideológicas que lo llevan, por ejemplo, a construir rutas de lectura a partir de sus elecciones en el enmarañado de posibilidades en la pantalla virtual. En este amplio espectro de posibilidades en que el lector puede desplazarse libremente por ventanas en internet, Coscarelli (2017, p. 70) señala que

[...] buenos lectores realizan varias operaciones. Buscan información, seleccionan enlaces relevantes y establecen conexiones entre los textos y las páginas visitadas en internet. Simultáneamente, evalúan y seleccionan la información y las páginas más adecuadas para realizar esa tarea determinada.

A su vez, esos modos semióticos, en que los sujetos se expresan por estructuras discursivas diversas, permiten a los usuarios el establecimiento de conexiones diversas con otros textos, lecturas y experiencias concretas, además de activar conocimientos previos para comprender lo leído. Estas interconexiones, además de ser fundamentales para el éxito de la lectura en internet, son también indispensables para construir una relación más profunda con el autor, instituyendo significados sobre qué, cómo y cuáles intenciones se proyecta el discurso del autor.

Luego, realizar una lectura atenta y crítica en el contexto actual es sumamente imperativo, teniendo en cuenta que la multiplicidad de los modos semióticos existentes exige nuevas capacidades y competencias para que se pueda acceder a las prácticas letradas circundantes en la perspectiva social y ciudadana (Rojo, 2013). En una coyuntura en donde reina la imagen, el color, el sonido, la textura y el movimiento, identificar y comprender los recursos multisemióticos o multimodales es también entender los significados producidos y las intenciones planteadas por distintos actores sociales, identificando ideologías y referencialidades discursivas. Según Vieira y Ferreira (2017, p. 119),

estos recursos demandan un análisis crítico, para que sea posible describir, interpretar y explicar cómo las personas producen artefactos/eventos comunicativos y cómo los interpretan en contextos de situaciones y/o prácticas específicas, integrando los elementos de los diferentes sistemas organizados e instanciados en textos multimodales/multisemióticos.

De ese modo, estos artificios que combinan diferentes lenguajes nunca estarán libres de discursos diversos y significaciones diversas, pues la construcción de un texto no ocurre en el vacío del conocimiento. Es resultante de la discursividad continua entre sujetos sociales en interacción discursiva (Bakhtin, 2016).

METODOLOGÍA

Considerando que la actividad de investigación es una de las acciones humanas que más necesitan de planificación y organización previas y que establecer objetivos y anticipar pasos son esenciales para la realización de acciones en un estudio (Motta-Roth; Hendges, 2010), nos proponemos, aquí, a presentar una propuesta pedagógica que tiene como enfoque el uso de géneros discursivos humorísticos en el entorno virtual para alumnos de Letras-Español basada en la perspectiva bajtiniana.

Luego, como modo de delinear características, objetos y personas implicadas en este trabajo, la presente investigación asume la perspectiva de una epistemología de las ciencias humanas, adoptando un enfoque interpretativo y un abordaje cualitativo (Amorim, 2016), estando aún inscrita en los estudios del discurso, el cual compone el vasto campo de los estudios del lenguaje en el contexto brasileño.

Por estar anclado en la perspectiva bajtiniana, proveniente del llamado Círculo de Bakhtin, como se denominó en Brasil, este estudio se caracteriza aún como una investigación dialógica, teniendo en cuenta que su epistemología, que accede a los sentidos y singularidades de datos, permite sumergirse en la comprensión profunda de la actividad socioverbal (Geraldí, 2018). De esa manera, en las palabras de Geraldí (2004, p. 606) “se abren los sentidos porque se abren las interlocuciones con alumnos, con profesores, con profesores de profesores, todos aprendiendo a comprender el entendimiento de los demás y el propio.”¹³

En este contexto de que puede ser provechoso una propuesta de trabajo pedagógico con el fin de reflexionar sobre los géneros discursivos humorísticos en el entorno virtual, tenemos como público meta los alumnos del curso de Letras-Español, sobre todo alumnos que están en los semestres 3º a 5º de la licenciatura, una vez que están al principio del curso, esto es, iniciando la sumersión de comprensión sígnica de textos en la lengua extranjera. Así, en este grado de formación se presupone que los discentes tienen

¹³ Traducción libre del trecho: “Abrem-se os sentidos porque se abrem as interlocuções com alunos, com professores, com professores de professores, todos aprendendo a compreender o compreender dos outros e o seu próprio.” (Geraldí, 2004, p. 606).

conocimientos básicos (de nivel elemental o intermediario) acerca de la lengua española para que puedan desarrollar las actividades propuestas en este trabajo pedagógico.

Para que esta actividad sea posible de entre los márgenes/límites del presente texto científico, enfocamos la propuesta pedagógica en dos géneros discursivos humorísticos, a saber: el meme y la caricatura que abundan en el uso de imágenes y/o dibujos, además de que disponen de una gran potencia crítica y cómica en los usos sígnicos de las multi-semioses emprendidas.

Aparte de eso, entendemos que los géneros discursivos, basados en la perspectiva bakhtiniana, deben incorporar el carácter sociohistórico de la lengua, así como estar fundido a la naturaleza estable e inestable de los géneros, la cual debe presentar, aún, estilo, contenido temático y construcción composicional como elementos constitutivos del género al asumir la perspectiva bajtiniana (Apolônio; Bessa, 2023; Bakhtin, 2016).

En este sentido, la presente propuesta pedagógica apuesta por clases expositivo-dialogadas, especialmente centradas en debates y análisis de textos temáticos que pueden realizarse individualmente, en parejas o en grupos. Para ello, el profesor puede solicitar ejercicios prácticos y teóricos, así como exposiciones orales de los estudiantes – por ejemplo, seminarios temáticos – y recurrir a diversos recursos audiovisuales (como proyector, computadora, equipo de sonido, entre otros). Asimismo, puede utilizar textos variados sobre géneros discursivos, habilidades lectoras en lenguas extranjeras y prácticas pedagógicas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Conviene subrayar que la actividad inicial debe orientarse hacia lecturas y discusiones en clase, especialmente aquellas relacionadas con los géneros discursivos y la enseñanza de lenguas extranjeras, de modo que el análisis posterior resulte más significativo para los estudiantes, sobre todo en el contexto de la Educación Secundaria.

Es importante señalar también que el uso de redes sociales, blogs y sitios web puede resultar provechoso como herramienta de búsqueda, considerando la multiplicidad de resultados disponibles. En particular, el *Instagram* – una de las redes más utilizadas en el mundo, ocupando la cuarta posición según el periódico *Estadão*¹⁴ – se presenta como una plataforma donde se comparten fotos, videos, bromas y publicaciones humorísticas. Por ello, puede constituir una fuente fértil para la recolección de datos mediante su sección de búsqueda.

¹⁴ Se puede verificar em: https://www.estadao.com.br/web-stories/link/cultura-digital/quais-as-10-redes-sociais-mais-usadas-no-mundo-nprei/?srsltid=AfmBOopylsUhqzkWstjR3l2CZ408CV_AbARJaP0ZVtogx_aaRMwfQSjn

Por lo tanto, presentamos en la sección siguiente la propuesta de trabajo pedagógico, en la que profundizamos en el análisis de los géneros meme y caricatura, dirigida a estudiantes de la licenciatura en Letras-Español del 3º al 5º semestre.

PROPUESTA DE TRABAJO PEDAGÓGICO: LOS GÉNEROS DISCURSIVOS HUMORÍSTICOS EN SALA DE CLASE

Entendiendo que la apropiación de un determinado género del discurso implica la comprensión del contexto socio-histórico-cultural de circulación, Barbosa (2000, p. 152) comenta que se hace necesario alcanzar en una producción textual los elementos del orden social e histórico involucrados, es decir “la *situación de producción* (grifos de la autora) de un determinado discurso (quién habla, para quién, lugares sociales de los interlocutores, posicionamientos ideológicos, en qué situación, en qué momento histórico, en qué vehículo, con qué objetivo [...]”¹⁵ etc.

Además, la autora explica que contenido temático, construcción composicional y estilo, serían, respectivamente: “lo que puede ser decible en un género dado”; “forma de decir [...] organización general que no se inventa cada vez que nos comunicamos, pero que está disponible en circulación social”; y “selección de recursos disponibles por la lengua, orientada por la posición enunciativa del productor del texto”¹⁶ (Barbosa, 2000, p. 153).

Así, entendemos que una propuesta de trabajo necesita contemplar esos aspectos de orden enunciativa y discursiva textuales, considerando que la actividad lectora tiene diferentes matices y camadas de profundización, el cual el lector puede llegar a construir sentidos más amplios y profundos de la materialidad textual.

Como modo de establecer una síntesis sobre los procedimientos teórico-metodológicos, a respecto de los procedimientos de colecta y análisis de los datos, presentamos el cuadro a continuación con informaciones de las actividades pedagógicas propuestas y sus siguientes etapas, así como el periodo estimado para cada una de ellas. En seguida, las discutiremos con más detalles respecto a cómo se podría llevar a cabo en la sala de clases.

¹⁵ Traducción libre del trecho: “a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.)” (Barbosa, 2000, p. 152, grifos da autora).

¹⁶ Traducción libre del trecho: “*conteúdo temático* - o que pode ser dizível em um dado gêneros, a *construção composicional* - sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social - e seu *estilo verbal* - seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto.” (Barbosa, 2000, p. 153, grifos da autora).

ACTIVIDADES	PERIODO ESTIMADO
1. Lectura y discusión de textos sobre la enseñanza de Español como Lengua Extranjera basada en géneros discursivos con enfoque para el desarrollo de actividades en Educación Secundaria;	18 h/a
2. Elección del género humorístico (cada pareja elegirá meme, chiste y caricatura) que deberá ser colectado, de preferencia, en ambientes digitales como redes sociales, blogs, sitios web, etc.	02 h/a
3. Análisis del género humorístico con enfoque en los sentidos que el texto suscita y la situación de producción: • Comprensión del género, es decir, los sentidos y mensajes que suscita; • Finalidad del género; • Comprensión de los aspectos multimodales (imágenes, colores, sonidos, movimientos, etc.); • (Posible) productor del enunciado; • Destinatario del género (al que se dirige); • La esfera social o ámbito de la comunicación humana del género; • (Posible) lugar social de los interlocutores (jerarquía, institución, por ejemplo); • (Posible) posicionamiento ideológico del productor del género (o lo que defiende); • Aspectos socioculturales, históricos y/o temporales marcados en el género; • Conocimientos previos; • Vehículo de circulación (soporte); • Características del estilo del género (vocabulario, características morfosintácticas, organizadores textuales, construcción de los párrafos y puntuación, tiempos y modos verbales, elementos de la cadena referencial); • Características de la construcción composicional del género (la forma o esquema usual; la composición en partes; la ordenación de las partes; la función de cada parte; la articulación de las partes entre sí).	18 h/a
4. Evaluación final: seminario	02 h/a
Tiempo total estimado: 40h	

Fuente: elaborado por los autores.

A continuación, presentamos algunas actividades que podrían ser desarrolladas en clases expositivo-dialogadas, así como el período estimado para cada acción, las cuales

totalizan 40h/a.¹⁷ Con el fin de alcanzar la construcción de sentidos de los géneros discursivos humorísticos, sugerimos que las clases contemplen: debates y análisis de textos temáticos; actividades individuales, en parejas y/o en grupos; ejercicios prácticos y teóricos; exposición oral de los alumnos; y uso de textos diversos y recursos audiovisuales.

ACTIVIDAD 01:

Inicialmente, se orienta un trabajo de lecturas teóricas sobre la noción de géneros discursivos en la enseñanza de lenguas. Se orientan lecturas de base bajtiniana como la obra “Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos” de Ferreira y Vieira (2013) si la clase está en un nivel más elemental y si se necesita lecturas de lenguaje más sencillo. En caso opuesto, se puede sugerir lecturas como “Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica: a abordagem de Bakhtin” de Rosângela Hammes Rodrigues (2005) para profundizar las reflexiones sobre el concepto/noción de géneros en el aula.

Otros autores que pueden agregar a ello (como lecturas complementares), son Meurer, Bonini y Motta-Roth (2005), Bawarshi y Reiff (2013) y Oliveira (2019) para una lectura más amplia sobre las corrientes teóricas que sostienen la definición de géneros en el panorama internacional y Marcuschi (2003; 2008); Bezerra (2017) y Dionísio, Machado y Bezerra (2002) para una perspectiva del contexto brasileño.

Además de eso, lecturas como las de Rojo (2005), Schneuwly y Dolz (2004) y Mendonça (2022) pueden ofertar contribuciones desde el punto de visto práctico de los géneros en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, es decir, con enfoque para el desarrollo de actividades en la clase de E/LE centrado en la Educación Secundaria del contexto nacional.

Para estas actividades, se estima, como mínimo, una carga horaria de 18 h/a que pueden ser aprovechadas en encuentros semanales en una asignatura de lengua del curso de Letras- Español (a ejemplo de “Géneros Textuales y Enseñanza de Lenguas”¹⁸).

ACTIVIDAD 02:

En esta actividad, se orienta la elección del género humorístico meme y caricatura (incluso, se puede pensar en otros géneros de humor como chiste, viñeta, historietas o

¹⁷ Los procedimientos metodológicos están mejor descritos en los Apéndices que está localizada en la página 28.

¹⁸ Si el objetivo del profesor de graduación va más allá de la sala de clase, estas acciones también pueden ser desarrolladas/incrementadas en proyectos de iniciación científica o grupos de estudios, teniendo como enfoque los géneros discursivos y enseñanza de lengua extranjera para secundaria.

tiras cómicas, por ejemplo) a partir de ambientes digitales como redes sociales, blogs, sitios web, etc.

Para tanto, es interesante que el docente no señale páginas de internet (al menos inicialmente) para la recopilación de enunciados porque eso puede limitar las búsquedas de los discentes, sobre todo, si están estimulados o si tienen muchas ideas para la tarea. De lo contrario, si los estudiantes del curso tienen muchas dudas o dificultades, el profesor puede llevar al laboratorio de lenguas de la facultad para enseñarles posibilidades de búsqueda en internet.

En este caso, una posibilidad de sugerencia a los estudiantes sería páginas de la red social *Instagram*, teniendo en cuenta que ahí estarían los enunciados concretos y vivos de la contemporaneidad. Llevando en consideración que el 83,5% de usuarios dicen usar internet para redes sociales, según la Encuesta Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD) Continua (divulgada día 16 de agosto de 2024 por el IBGE)¹⁹ y que se estima que 134,6 millones de usuarios brasileños están en *Instagram* (como números publicados por Meta²⁰), creemos que el *Instagram* puede ser una potencial fuente de recopilación para los géneros Meme y Caricatura.

En la parte de búsqueda por cuentas en la red social, es posible resultados como en los expuestos a seguir:²¹

Imagen 01:

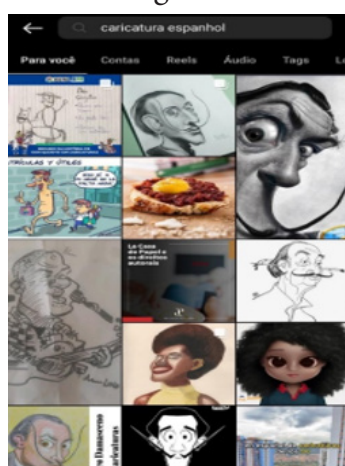
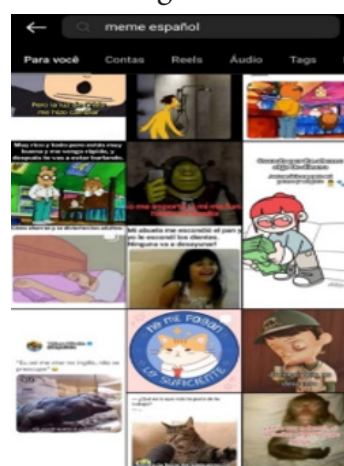


Imagen 02:



¹⁹ La encuesta fue noticiada por la siguiente página en internet: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41026-em-2023-87-2-das-pessoas-com-10-anos-ou-mais-utilizaram-internet>.

²⁰ Noticia publicada en 10 de abril de 2024 por el sitio: <https://jornaldigital.recife.br/2024/04/10/brasil-dispara-como-um-dos-maiores-consumidores-de-midias-sociais-segundo-pesquisa/>.

²¹ Las búsquedas pueden ser hechas tanto en lengua española, como en lengua materna, como sugieren las capturas de pantalla, pues eso puede ampliar los resultados de búsqueda de los géneros en perspectiva.

Fuente: Capturas de pantalla en *Instagram* con búsqueda en español tomada en 19 de febrero de 2025

Como se puede ver, en la sección de búsqueda en la red social aparecen varios resultados de géneros humorísticos en lengua española. Lo mismo puede ocurrir en la opción de lengua portuguesa, especialmente si el discente se interesa por buscar comunidades que comparten textos multisemióticos de humor. Luego, es perceptible que el *Instagram* es una alternativa práctica y realizable para los propósitos que exponemos aquí, sobre todo porque puede fornecer textos auténticos y recientes en el estrato multisemiótico y multimodal de la comunicación sociodiscursiva.

Para esta actividad se estima el periodo de 02h, pero puede alargarse si el estudiante tiene dificultades en el proceso de búsqueda, elección y recopilación de los géneros caricatura y/o meme. En estos casos, el profesor debe estar más próximo a los discentes, incluso llevarlos al laboratorio de lenguas de la facultad, si hace falta.

ACTIVIDAD 03:

En esta etapa, que se estima una carga horaria de 20h/a, se focaliza la lectura y análisis del género discursivo humorístico elegido. En ello, el estudiante debe no solamente entender el enunciado elegido, sino ser capaz de construir sentidos que el texto suscita basado en la situación de producción.

Para comenzar, el docente puede estimular el proceso de lectura con preguntas que consideren quién, para qué, con qué objetivo, etc., considerando que quien escribe siempre quiere transmitir algo a su lector, es decir, el productor de textos siempre piensa en quien es su lector. Así, la elección del vocabulario, la construcción/presentación del texto, la imagen que el productor tiene de su destinatario y las relaciones de poder que están implicadas entre quien produce y quien lee el texto, incluyendo “los condicionamientos sociales, culturales e ideológicos que involucran el acto de producción de texto son algunos de los factores que caracterizan los aspectos discursivos del texto.” (Lopes-Rossi, 2008, p. 55).

Desde luego, las siguientes preguntas pueden ser llevadas para clase, incluso el profesor puede solicitar un ejercicio escrito, de cuño teórico-práctico en un laboratorio de lenguas, con el objetivo de desarrollar análisis preliminares de algún texto concreto:

1. *¿Qué se puede comprender del género? ¿Hay un mensaje que se quiere transmitir?*
2. *¿Cuáles son los objetivos, finalidades o intenciones en la producción del género?*
3. *¿El género investigado presenta elementos multimodales (imágenes, sonidos, colores, movimientos, etc.)? ¿Si sí, ellos significan algo?*
4. *¿Quién habla? Investigar quién produjo el enunciado.*
5. *¿Para quién habla? ¿Eso es, a qué público se destina? Ver destinatario del género.*
6. *¿Cuáles son los lugares de los interlocutores? ¿Pertenecen a una jerarquía, clase social o institución, por ejemplo?*
7. *¿Cuáles serían los posicionamientos ideológicos de los interlocutores del enunciado?*
8. *¿Es posible identificar de qué situación se trata? Si sí, evidenciar los momentos históricos (espacio y tiempo) de la situación comunicativa.*
9. *¿Serían necesarios conocimientos previos para la comprensión del texto? ¿Si sí, cuáles?*
10. *¿Cuál el vehículo de circulación del género? ¿Es posible identificar el soporte y esfera sociocomunicativa?*
11. *¿Se pueden ver marcas enunciativas del productor en el enunciado? ¿Es decir, hay singularidades/marcas estilísticas del sujeto que firmó el texto?²²*
12. *¿Cuáles las características del género? Señale el tema (asunto), estructura composicional y estilo del género.*

Estas preguntas son solo algunos ejemplos de cómo el profesor puede llevar a cabo en sala de clase de lengua extranjera en la enseñanza superior, no necesitando que sigan con orden y rigor en el aula, incluso porque depende del grado de comprensión signica del alumnado, del enunciado recopilado, así como de los objetivos de enseñanza-aprendizaje que tienen docente y discente en el espacio universitario. Además de eso, las preguntas pueden ser algo repetitivas, así que el maestro puede decidir saltar una que otra cuestión o adaptar lo que conviene para su propuesta didáctico-pedagógica.

Es válido decir que cuando se pregunta quién produjo el enunciado, se intenta el trabajo de buscar suponer quién es el responsable por la escritura. Géneros como la caricatura tienen, generalmente, la evidencia textual (aunque tímida) del escritor, lo que no suele suceder con el meme que puede ser fácilmente construido y publicado por un mero usuario de la internet.

En este proceso de investigación, que puede llevar a comprender las razones ideológicas de los discursos en la materialidad textual, el discente puede buscar, en el primer

²² Las preguntas de número 10 y 11 se refieren, más específicamente, al tema, estilo y construcción composicional del género discursivo, los cuales son preconizados por Bakhtin (2016).

momento, por quién el texto fue publicado (si por un anónimo o por una comunidad más especializada en el género) y llegar a investigar, por ejemplo, en la propia tesitura discursiva, quién es el autor a partir de las elecciones enunciativas para la estructura textual. Eso puede ser más visible y viable si se trata de enunciados con cuño ideológico-político más marcados en el texto, como ideas de corriente de izquierda y derecha, por ejemplo.

De todas formas, una lectura o análisis (considerando la profundidad del proceso de comprensión) de un enunciado es sumamente rico y provechoso si se consideran las raíces discursivas implicadas en ello, lográndose comprender y descubrir matices de sentido que en una mirada más rápida y/o desatenta sería (casi que) imposible identificar. En esta perspectiva, podemos señalar una caricatura relativa a Pelé, jugador que hizo fama en el fútbol en Brasil.

Imagen 03:



Fuente: <https://www.flickr.com/photos/alvarocabral/4805508182/in/photostream/>

Como ejemplo de la comprensión anterior, una lectura más apresurada no permite destapar las camadas discursivas, ni tampoco construir comprensiones más profundas en el texto. El enunciado sobre Pelé, en particular, puede demostrar tonos de racismo estructural a partir de la exageración de la forma de la cara, la frente y las arrugas que hacen referencia a un chimpancé. Luego, los rasgos faciales y la forma de la cabeza se convierten en un acto racista por parecerse al primate.

En estas consideraciones, el profesor puede auxiliar al discente a que esté siempre atento a todos los aspectos textuales del enunciado, es decir, desde los colores y disposición de las formas y construcciones estilísticas, hasta los detalles físicos y de texturas

llevadas a cabo en el enunciado, no olvidándose de las secuencias verbales emprendidas en gran parte de las veces en géneros como el Meme.

Por oportuno, traemos también, a seguir, algunos análisis de un Meme²³ con el objetivo de ilustrar como podrían ser estudiados en sala de clase:

Imagen 03:



Fuente: <https://www.instagram.com/p/CqnXijiSZ94/?igsh=bm02bDdsa3o5aTlr>

Como se observa en la imagen, el texto refleja las nuevas prácticas de investigación en internet, especialmente entre jóvenes y niños. A través de las expresiones faciales, se infiere que el usuario valora la eficiencia y la practicidad de las nuevas tecnologías, como el uso de la inteligencia artificial ChatGPT, considerando que la plataforma ofrece, de modo gratuito y accesible, diversas informaciones y resultados sin la necesidad de visitar múltiples páginas en Google, lo que podría implicar un largo tiempo de búsqueda.

Sin embargo, el Meme es interesante por su tonalidad crítica, una vez que puede hacer reflexionar a quienes practican el ejercicio exacerbado del ChatGPT para trabajos académicos, así como la apropiación indebida de los textos resultados de la inteligencia artificial. Además, la imagen permite el debate sobre la información sesgada, bien como la ausencia de fuentes confiables y aún la necesidad de mantenimiento constante.

En una perspectiva sociocultural e histórica, el análisis del texto puede provocar la discusión sobre la expansión de la cultura digital y la creciente popularización de la inteligencia artificial, incluso sobre ética y derechos autorales en la internet, reflejando críticas sobre los riesgos que existen en el uso indiscriminado de estas plataformas.

Luego, el texto parece ser producido por un usuario de internet familiarizado con

²³ Como nuestro objetivo se limita a presentar una propuesta pedagógica, no analizamos con profundidad a las imágenes introducidas en esta sección.

herramientas digitales como ChatGPT, el cual está dirigido a otros internautas que están cotidianamente por las redes sociales. En este contexto, no habría jerarquías de ningún nivel, eso es, los interlocutores serían usuarios comunes que estarían inmersos en la esfera digital contemporánea. La circulación textual ocurre principalmente en redes sociales, donde predomina un objetivo humorístico que destaca la conveniencia de utilizar ChatGPT en comparación con la búsqueda tradicional de información.

Asimismo, el profesor puede incentivar que los alumnos busquen otros memes protagonizados por el personaje Drake, promoviendo lecturas intertextuales y estimulando la relación con enunciados anteriores y posteriores en la cadena de la comunicación verbal (Bakhtin, 2016). Además, las lecturas no necesitan limitarse a memes: también pueden incluir artículos de opinión, editoriales y otros textos que se profundicen en temáticas como el plagio y el uso excesivo de internet en la contemporaneidad.

Sin olvidar los aspectos imagéticos, el profesor puede invitar a los alumnos a reflexionar sobre los colores del meme, el tamaño y la forma de las letras en el enunciado verbal, así como los colores y estilos de la ropa y el cabello del personaje. Todo ello permite inferir que el género se apoya en elementos multimodales, como imágenes vibrantes del meme de Drake combinadas con textos breves que contrastan rechazo y aprobación. Con un estilo directo y coloquial, el enunciado traduce nuevos comportamientos sociales y se organiza en una estructura composicional típica de los memes: dos partes que simulan momentos distintos de obtención de información, favoreciendo de manera humorística el uso de ChatGPT.

Por añadidura, el docente puede emprender otras actividades más si considera provechoso, como proponer que los estudiantes elaboren planes de clase o secuencias didácticas para secundaria, teniendo en cuenta el enfoque en formar profesores de lengua española para actuar en la educación básica. Como este no es nuestro objetivo aquí, dado los límites de este texto científico, dejamos como sugerencia propuesta para que otros trabajos puedan dar continuidad.

ACTIVIDAD 04:

Como actividad final, el profesor puede solicitar una presentación oral con diapositivas basada en los análisis realizados. Este puede ser un momento clave para que el docente evalúe el cierre del proyecto desarrollado, así como el proceso por el cual ha transitado el estudiante. Por considerarse la evaluación procesual relevante, algunos cri-

terios evaluativos pueden resultar muy útiles en este cierre, especialmente si se adopta un seminario como actividad final. Para ello, la siguiente ficha puede ser utilizada:

Ficha de análisis crítico		
Nombre de la pareja/grupo: _____		
Género: () Caricatura () Meme () Otro: _____		
Criterios	Puntuación máx. (10,0)	Puntuación obtenida
Comprensión de los sentidos, mensajes y finalidad del género (Interpretación crítica de los sentidos, finalidad comunicativa y contexto discursivo)	2,4	
Análisis de los aspectos multimodales y su función en la construcción de sentido (Imágenes, colores, sonidos, movimientos, interacciones entre los modos)	1,6	
Identificación de los interlocutores, destinatario y productor (real o posible) (Incluyendo lugar social, esfera social y posicionamiento ideológico)	2,0	
Análisis de los aspectos socioculturales, históricos y/o temporales	1,2	
Análisis del vehículo de circulación y las condiciones de producción (Soporte, medio, contexto de producción)	1,2	
Caracterización de los aspectos lingüísticos y composicionales del género (Características del estilo, estructura composicional, organización de las partes)	1,6	
Calidad lingüística y discursiva en español (escrito y oral)	0,5	
Presentación oral clara, organizada y articulada en español	0,5	

Fuente: elaborado por los autores.

En conclusión, una evaluación procesual que incorpore el análisis de géneros discursivos humorísticos en lengua extranjera resulta fundamental para una formación crítica y situada del estudiante. El trabajo con textos concretos – marcados por la multimo-

alidad, la ironía y la interacción propia de la esfera digital – permite comprender cómo el sentido se construye en relación con el sujeto, el enunciado y el contexto social en el que circula. Asimismo, los tópicos analizados favorecen el desarrollo de objetivos de aprendizaje coherentes con una perspectiva discursiva, al promoverles a los alumnos la observación de elementos como la esfera comunicativa, el dialogismo, la interacción y los recursos multisemióticos que atraviesan los textos contemporáneos. De este modo, el enfoque propuesto contribuye a que los aprendices amplíen sus competencias lingüísticas y discursivas, convirtiéndose en lectores y productores más conscientes y reflexivos en la lengua extranjera.

CONCLUSIONES

En este estudio, tuvimos como propósito presentar una propuesta pedagógica que tiene como enfoque el uso de géneros discursivos humorísticos en el entorno virtual para alumnos de Letras-Español basada en la perspectiva bajtiniana. A partir de las sugerencias de actividades para el trabajo con referidos textos de humor en la educación secundaria, señalamos que es necesario estar atento a todo el contexto social de la producción verbal, a comenzar por quién, dónde y con cuáles objetivos se produjo el enunciado.

Dejando claro que no es nuestro objetivo predicar pasos y actividades inflexibles, pero tareas abiertas y adaptables al contexto de enseñanza-aprendizaje, sugerimos que la propuesta didáctico-pedagógica contemple lecturas sobre géneros discursivos, sobre todo de matiz bajtiniana y avance en lecturas de corrientes teóricas que sostienen la definición de géneros en el panorama internacional, además de las de contexto brasileño para llegar a comprender cómo trabajar los géneros en sala de clase de lenguas extranjeras.

Siguiendo una propuesta investigativa, propusimos algunas cuestiones que podrían ser llevadas para los estudiantes de Letras-Español en la medida que defendemos la comprensión de las condiciones de producción de discursos, las cuales inciden en los sujetos implicados, el lugar de circulación, la esfera de comunicación, los conocimientos previos, los valores ideológicos inherentes, entre otros aspectos que hacen muy ricas la lecto-investigación.

En este sentido, comprendemos que este trabajo es importante y viable del punto de vista de la enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera en el ambiente académico, aunque entendemos que otros estudios pueden profundizar/alargar este trabajo que piensa los géneros meme y caricatura en la enseñanza superior, especialmente en el trato de formar profesores para la educación secundaria que sepan trabajar con maestría enunciados del humor en el entorno virtual.

REFERENCIAS

- ARAGÃO, C. L. O. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, G. L. et al. (org.). *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE*. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.125-144.
- AMORIM, M. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-45.
- ANECLETO, U. C.; OLIVEIRA, M. S. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa. In: FERRAZ, O. (org.). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 231-244.
- APOLÔNIO, J. S.; BESSA, J. C. R. A produção de sentidos sobre o livro didático e o ensino de língua portuguesa: uma análise discursiva de produções científicas nacionais. *Travessias*, Cascavel, v. 16, n. 3, p. e29879, 2022. Disponible en: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/29879>. Acceso en: 9 mayo. 2025.
- APOLÔNIO, J. S.; BESSA, J. C. R. A apropriação da noção de gêneros do discurso bakhtiniana em produções científicas nacionais sobre ensino de língua portuguesa. *Revista Cocar*, v. 18, n. 36, 2023. Disponible en: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5687>. Acceso en: 9 mayo. 2025.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, J. Do professor suporte pelos PCN's ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: Rojo, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 149-176.
- BARROS, C. G. P. de. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, M. R. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro João Editores, 2008. p. 17-32.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRAIT, B. PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 enero de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN)*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. *Diversidade textual*: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-58.

BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro*: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BUNZEN, C. Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II. In: BUNZEN, C. (org.). *Livro didático de português*: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 107-128.

CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

COSCARELLI, C. V. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. *Ens. Tecnol. R.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2017.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. (2002).

FERREIRA, A. E.; BARBOSA, R. L. L.; BOLDARINE, R. de F. Práticas de leitura e círculo bakhtiniano: algumas aproximações. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 232-246, 2019.

FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. P. *Gêneros textuais e discursivos*: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013.

GERALDI, W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GERALDI, W. *Tranças e danças*. Linguagem, ciência, poder e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 41-59.

GERALDI, W. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 601-610, maio/ago. 2004.

GONZÁLEZ LUQUE, Y. Enseñanza de Lengua Española y Nuevas Tecnologías: reflexiones para su uso en el aula. *In: MOREIRA, G. L. et al. (org.). Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/ LE. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 259-271.*

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. *In: ERNST-TEREIRA, A.; FUNCK, S B. (orgs.). A leitura e a escrita como práticas discursivas. Pelotas, RS, EDUCAT. 2001.*

INDURSKY, F; RODRIGUES, A. ENTREVISTA COM FREDA INDURSKY. *Pensares em Revista*, n. 17, 2020.

LARA, M. T. A.; MENDONÇA, M. C. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem sobre gêneros do discurso. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, abril/jun. 2020.

LIRA, A. F. Considerações sobre análise de gêneros do discurso a partir de seu cronotopo. *In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 191-209.*

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. *In: PETRONI, M. R. (org.). Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro João Editores, 2008. p. 51-68.*

MARCUSCHI, L. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade *In: Gêneros textuais e ensino. 2. ed. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.*

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.*

MENDONÇA, M. O enunciado concreto como um todo de sentido: considerações sobre o conceito de enunciado na perspectiva do Círculo de Bakhtin. *In: CRISTOVÃO, A.; LUDOVICE, C. A. B.; BORGES, M. C. (org.). GEBGE em ação – Olhares sobre textos e discursos na perspectiva bakhtiniana. Franca, SP: Ribeirão Gráfica Editora, 2022. p. 31-46.*

MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.*

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.*

MUÑOZ, R. A. La comprensión lectora. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Coord.). Vademécum para la formación de profesores de español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madri: SGEL, 2004. p. 943-962.

MUNIZ, C. Rir de si nas redes sociais: memes e autoderrisão. *Discurso & Sociedad*, v. 12, n. 3, p. 412-424, 2018.

MUNIZ, C. R.; MEDEIROS, C. M. (org.). *Textualidade: ensino e aprendizagem com gêneros humorísticos*. Natal, RN: EDUFRN, 2024.

NERY, C. Em 2023, 88,0% das pessoas com 10 anos ou mais utilizaram Internet. 2024. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41026-em-2023-87-2-das-pessoas-com-10-anos-ou-mais-utilizaram-internet>. Acesso em: 18 febrero de 2025.

RIBEIRO, A. E. De Tolstói a Toy Story: um caso de texto multimodal e seus estratos digitais. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 7-21, jan./jun. 2021.

RODRIGUES, R. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. Apresentação. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Z. B.; TIBURTINO, V. As práticas multimodais de leitura e escrita na contemporaneidade. In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. (org.). *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 170-200.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. A. Memes virtuais: gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. *Travessias*, Cascavel, v. 10, n. 3, p. 151-111, 2016.

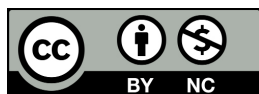
SOARES, N. D. S. Ensino de leitura em E/LE: Análise de seis seções de atividades de leitura do livro didático Español, Esencial. In: MOREIRA, G. L. et al. (org.). Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/ LE. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.161-177.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016.

VERÍSSIMO, I. *Brasil dispara como um dos maiores consumidores de mídias sociais, segundo pesquisa*. 2024. Jornal Digital. Disponível em: <https://jornaldigital.recife.br/2024/04/10/brasil-dispara-como-um-dos-maiores-consumidores-de-midias-sociais-segundo-pesquisa/>. Acesso em: 18 febrero de 2025.

VIEIRA, M. S. P.; FERREIRA, H. M. O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 109-129.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.



Recebido em: maio 10, 2025

Aceito em: novembro 28, 2025

LOS RECURSOS DIDÁCTICO-TECNOLÓGICOS EN LA ERA DIGITAL: CONTRIBUCIONES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

OS RECURSOS DIDÁTICO-TECNOLÓGICOS NA ERA DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Carlos Cernadas Carrera¹ - [Lattes](#) - [ORCID](#)
carloscernadascarrera@gmail.com
Universidade Federal do Pará

Analyce Silva de Sousa² - [Lattes](#) - [ORCID](#)
analycesilvadesousa@gmail.com
Universidade Federal do Pará

Resumen: La vigente revolución del conocimiento y del pensamiento humano se caracteriza, esencialmente, por las profundas transformaciones derivadas del advenimiento de la sociedad de la información y comunicación. El constante surgimiento de adelantos tecnológicos que brindan múltiples posibilidades con relación a la lectura, la escritura y la comunicación interactiva está provocando cambios en los procesos educativos. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la actual relevancia de los recursos didáctico-tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y las posibles contribuciones de la inteligencia artificial para la mejora de su efecto. En un primer momento, se expondrán posicionamientos teóricos más generales sobre esta cuestión (Kumaravadivelu, 2003; Mediavilla, 2018; Área-Moreira, 2022; entre otros) y, posteriormente, se presentarán reflexiones relacionadas específicamente con las aportaciones de la Inteligencia Artificial de la mano de autores como Luckin y Holmes (2016), Moran (2020) y Buzato (2023). Como se verá, la actual sociedad de la información y comunicación exige un enfoque educativo que utilice recursos tecnológicos transformadores que posibiliten, en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas, que los estudiantes trabajen los conocimientos de la lengua meta de forma más interactiva, autónoma y personalizada.

Palabras-clave: Enseñanza-aprendizaje de lenguas; Español; Recursos didáctico-tecnológicos; Inteligencia artificial.

¹ Doctor en Letras - Estudios del Lenguaje, actúa como profesor del Programa de Posgrado en Letras y de la Facultad de Letras Extranjeras Modernas en la Universidad Federal de Pará, Campus de Belém.

² Estudiante del Programa de Posgrado en Letras de la Universidad Federal de Pará, actúa como profesora de la Facultad de Letras en la UFPA, Campus de Castanhal.

Resumo: A vigente revolução do conhecimento e do pensamento humano caracteriza-se, essencialmente, pelas profundas transformações decorrentes do advento da sociedade da informação e comunicação. O constante surgimento de avanços tecnológicos que oferecem múltiplas possibilidades em relação à leitura, a escrita e a comunicação interativa está provocando mudanças nos processos educacionais. Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a atual relevância dos recursos didático-tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem de línguas e as possíveis contribuições da inteligência artificial para a melhoria da sua eficácia. Em um primeiro momento, serão expostos posicionamentos teóricos mais gerais sobre esta questão (Kumaravadivelu, 2003; Mediavilla, 2018; Área-Moreira, 2022; entre outros) e, posteriormente, serão apresentadas reflexões relacionadas especificamente com as contribuições da Inteligência Artificial pela mão de autores como Luckin y Holmes (2016), Moran (2020) e Buzato (2023). Como veremos, a atual sociedade da informação e comunicação exige uma abordagem educacional que utilize recursos tecnológicos transformadores que possibilitem, no âmbito específico do ensino de línguas, que os alunos trabalhem o conhecimento da língua-alvo de forma mais interativa, autônoma e personalizada.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas; Espanhol; Recursos didático-tecnológicos; Inteligência artificial.

Introducción

En las últimas décadas, la expansión de las tecnologías digitales ha transformado profundamente las formas de comunicación, de acceso a la información y de construcción del conocimiento. La educación, como parte esencial de este entramado social, se ha visto desafiada a repensar sus prácticas, metodologías y recursos didácticos a la luz de un contexto caracterizado por la inmediatez, la hiperconectividad y la inteligencia automatizada. En este escenario, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas ocupa un lugar destacado, pues las innovaciones tecnológicas no solo amplían las posibilidades de interacción con la lengua meta, sino que también reconfiguran el papel del docente y del estudiante en la construcción del saber.

Reflexionar sobre el impacto de los recursos didáctico-tecnológicos en la enseñanza de lenguas implica reconocer que el desarrollo digital contemporáneo va más allá de la simple incorporación de herramientas al aula. Se trata, más bien, de comprender cómo dichas tecnologías median la relación entre conocimiento, cultura y lenguaje, generando

nuevas formas de aprendizaje que demandan autonomía, pensamiento crítico y competencia intercultural. En este contexto, la Inteligencia Artificial (IA) emerge como uno de los recursos más relevantes y disruptivos, capaz de personalizar los procesos educativos, ofrecer retroalimentación inmediata y ampliar los horizontes de la práctica docente. Sin embargo, su utilización no está exenta de desafíos éticos y pedagógicos.

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relevancia de los recursos didáctico-tecnológicos en la era digital y discutir las contribuciones de la Inteligencia Artificial al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. El texto se organiza en dos ejes principales de discusión. En primer lugar, se examinan los fundamentos teóricos que sustentan el papel de los recursos didáctico-tecnológicos como dimensión del trabajo docente, apuntando su influencia en las prácticas educativas contemporáneas. En un segundo momento, se analizan las contribuciones específicas de la Inteligencia Artificial (IA) al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, estableciendo un diálogo entre innovación tecnológica y reflexión pedagógica.

Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter bibliográfico y reflexivo, orientado al análisis de las transformaciones que la era digital y la Inteligencia Artificial (IA) han propiciado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. La investigación se fundamenta en una revisión crítica de referentes teóricos clásicos y contemporáneos que abordan la interrelación entre tecnología y educación, destacándose las contribuciones de Kumaravadivelu, 2003; Mediavilla, 2018; Área-Moreira, 2022, Luckin y Holmes (2016), Moran (2020) y Buzato (2023). Este recorrido metodológico posibilita comprender cómo los recursos didáctico-tecnológicos y la Inteligencia Artificial (IA) pueden influir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, pero no como un fin en sí mismos, sino como un instrumento que puede favorecer aprendizajes más interactivos y alineados con las demandas actuales. A partir de una revisión interdisciplinaria, la discusión considera las dimensiones pedagógicas, éticas y formativas implicadas en el uso de la tecnología educativa, destacando el papel del docente como mediador en la construcción del conocimiento.

Los recursos didáctico-tecnológicos en la era digital

Los profundos cambios por los que ha transitado la humanidad en las últimas décadas han supuesto el declive de la sociedad industrial y el advenimiento de la actual sociedad de la información, en la que el uso de los medios electrónicos y de la tecnología de comunicación audiovisual y digital viene siendo cada vez más frecuente.

En la última década del siglo pasado, Harnard (1991) ya identificaba estos cambios con el inicio de la cuarta revolución de la historia de la humanidad. La primera habría sido la adquisición del lenguaje, la segunda el surgimiento de la escritura y la tercera la invención de la imprenta. La cuarta revolución del conocimiento y del pensamiento humano se está produciendo en la actualidad y se caracterizaría, fundamentalmente, por las enormes posibilidades de uso que nos brindan las herramientas electrónicas en relación con la lectura, escritura y comunicación interactiva.

Encontramos pertinente destacar las palabras de Sevillano y Bartolomé (1994), quienes ya afirmaban que las nuevas tecnologías de la comunicación están actuando como auténticos catalizadores de la sociedad, acelerando procesos de transformación y generando expectativas respecto a las estructuras sociales, los modos de trabajo y las relaciones interpersonales, promoviendo, también, cambios en los ámbitos cultural y económico.

Fagundes (1997), al reflexionar sobre cómo la tecnología condicionaba en aquel momento el desarrollo humano, explicaba que, además de haber contribuido a la dominación cultural, las guerras, el desequilibrio social y la destrucción de los ecosistemas, los avances tecnológicos suponían una infinidad de aplicaciones para el bienestar del hombre. Estas herramientas tecnológicas –las pasadas y las presentes– impulsan la sociedad, potenciando cambios y transformaciones, también en el ámbito educativo. Por tanto, dentro de este contexto, en el que la innovación tecnológica ha pasado a ser el motor del desarrollo, una nueva forma de enseñar debe ser implementada.

Es posible constatar que Stahl (1997, p. 295), no se equivocaba cuando afirmó que *“parece evidenciar-se que boa parte da educação no futuro ocorrerá num espaço criado pela combinação de computadores e telecomunicações”*. Así, actualmente, en el ámbito educativo se puede evidenciar que las nuevas tecnologías están contribuyendo a generar una serie de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo interesantes posibilidades a los docentes, viabilizando el acceso a nuevos contenidos, permitiendo el desarrollo de otras habilidades y reformulando las funciones que profesor y alumnos deben representar en el proceso.

Según Sánchez Vera (2023), esta revolución tecnológica transforma los procesos educativos, exigiendo que docentes y estudiantes se adapten rápidamente a las nuevas herramientas, que han supuesto nuevos modos de acceder a la información, a la producción del saber y a la construcción del conocimiento.

En esa coyuntura, los estudiantes desarrollan fuera de los muros de las instituciones de enseñanza la habilidad de interactuar de manera rápida y efectiva por medio de

las tecnologías digitales que permean la sociedad. Así, vienen siendo demandados de los profesores modos más significativos de utilizar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los alumnos construyen su repertorio lingüístico a partir de prácticas de lectura y producción escrita en formato impreso y digital, tanto a nivel personal como profesional.

Por tanto, si las circunstancias en las que hoy vivimos son distintas a las del pasado, los sistemas de enseñanza necesitarán transformarse y adaptarse a estos cambios para satisfacer las demandas que exigen aprender de un modo diferente. En este sentido, no sería apropiado realizar propuestas educativas para las nuevas necesidades con las mismas herramientas del pasado. Por ello, entendemos necesario que los recursos didácticos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje acompañen a las transformaciones que se están produciendo, pues de este modo se conseguirá que la educación se desarrolle más conectada con los cambiantes contextos.

Así, estos cambios están propiciando la aparición de múltiples espacios y aparatos digitales que favorecen que las informaciones y los conocimientos se presenten en nuevos formatos. El modo en el que los alumnos acceden ahora a las informaciones no se circunscribe, únicamente, a las bibliotecas físicas y a los libros impresos. En la actualidad, les basta un ordenador, un móvil o una tableta y una conexión a Internet para que puedan navegar por la red y tengan acceso a un ingente número de informaciones y a ilimitadas posibilidades de comunicación. Por eso, una de las funciones del profesor en ese nuevo contexto consiste en enseñar lengua para las diversas interacciones sociales, incluyendo las que se producen en los espacios digitales. Conforme explica Kumaravadivelu (2003), en una clase de lengua, hasta hace pocas décadas atrás, bastaba con que el profesor dominara la lengua meta; sin embargo, hoy en día las exigencias incluyen capacidades pedagógicas, críticas y contextuales mucho más amplias.

Se constata la existencia del potencial tecnológico necesario para implementar los cambios que permitan una profunda reorganización de los sistemas educativos, de los contenidos abordados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los conocimientos que deben ser empleados e incluso de las funciones de alumnos y profesores. Sin embargo, para que este cambio se efective es necesario que replantee el paradigma educativo, es decir, para que las herramientas tecnológicas puedan contribuir al proceso de aprendizaje no es suficiente con que los alumnos, por ejemplo, puedan utilizar Internet en el aula. Así opina Mediavilla (2018), quien explica que el incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje las más modernas y variadas herramientas tecnológicas no implica, necesariamen-

te, una innovación pedagógica en las prácticas docentes.

Es importante destacar, además, que el posicionamiento del docente con relación a las teorías del aprendizaje es independiente de sus decisiones sobre los recursos didácticos adoptados en el aula. Es decir, un profesor puede emplear en sus clases aplicaciones altamente creativas y agradables cuyo objetivo continúe siendo el perpetuar formas anticuadas de tratar el conocimiento. Por ello, defendemos que se deben incorporar aquellas tecnologías que, como plantea Áreá-Moreira (2022), apoyen los procesos cognitivos reales de los alumnos, ofreciéndoles condiciones más adecuadas para acceder al conocimiento.

De esta forma, los nuevos recursos didácticos solamente producirán cambios reales en los procesos de enseñanza-aprendizaje si son verdaderamente aceptados y asumidos por los docentes, siendo competencia suya seleccionar y explotar la tecnología en función del contexto en el que se desarrolla el proceso, dotándoles de la significación necesaria en una educación crítica y reflexiva acorde con nuestros días.

Asimismo, e independientemente del contexto actual o futuro, estimamos necesario resaltar lo inadecuado de transformar al profesor en un tecnófilo que apela a las innovaciones tecnológicas para resolver todos los problemas que se puedan plantear en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario aprender a seleccionar aquellos recursos que realmente favorezcan el proceso, sabiendo posicionarse en relación a ellos.

Tampoco se ha de entender que, con las múltiples posibilidades tecnológicas que pueden ser utilizadas en la actualidad, la figura del profesor de lengua es sustituible. A propósito de la enseñanza de español en la era digital, Cruz (2002) ya afirmaba a comienzos de la década pasada que el docente continuaría siendo fundamental, aunque con nuevas responsabilidades y funciones que se unirían a su conocimiento de la lengua española, realidad que se puede constatar en la actualidad.

Rescatamos, también, el pensamiento de Reggini (2012), quien explica que las enormes posibilidades que las nuevas tecnologías digitales ofrecen pueden conducirnos a una ola de euforia tecnológica: *“Hoy nos llega información por mil vías distintas (...). Aparece indiscriminadamente, sin estar dirigida a nadie en particular, en volúmenes enormes y a vertiginosa velocidad, desconectada usualmente de fundamentos, significados y propósitos”* (Reggini, 2012, p. 193). Por tanto, cabe al profesor de lengua seleccionar aquellos contenidos y recursos que realmente contribuyan al proceso.

Así, es necesario saber seleccionar aquellos recursos que realmente puedan favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo que por sí solos no son una panacea

y que su función es contribuir a la comprensión de aquello que se trabaja. Según Paramés (2009), poco importa que utilicemos modernos recursos tecnológicos para motivar a nuestros alumnos en las clases de lengua si, por ejemplo, empleamos un tono de voz inadecuado o no utilizamos la lengua meta.

Por tanto, en ninguna hipótesis la finalidad de los recursos didácticos debe ser sustituir al docente. Además, existen casos en los que es inviable el uso de determinados recursos tecnológicos –como sucede en escuelas ubicadas en localidades lejanas de los centros urbanos. En estas situaciones, el docente no puede perder la perspectiva y debe ser consciente de que él es una parte imprescindible del proceso. Los recursos didácticos son herramientas y, aun pudiendo facilitar enormemente el aprendizaje, siempre deben ser complementarias a su práctica profesional.

De este modo, los recursos didácticos podrán contribuir notablemente a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, esta mejora no se conseguirá únicamente llenando las clases de herramientas tecnológicas, pues, como estamos tratando de explicar, no representan una solución en sí mismas, debiendo ser empleadas para mejorar la capacidad de cognición de los alumnos.

Para cerrar este primer momento del texto, y a modo de reflexión final, consideramos necesario subrayar la idea de que los docentes deben aprender a utilizar las informaciones y las herramientas disponibles en el actual contexto tecnológico, sabiendo posicionarse, produciendo usos específicos y diferenciando entre aquellas que representan un apelo superficial al mundo digital y las que realmente pueden contribuir a facilitar el proceso pedagógico. De esta manera, los recursos didáctico-tecnológicos se transformarán en herramientas que puedan contribuir considerablemente a un mejor desempeño de las acciones planificadas por el docente.

Presentados los fundamentos y desafíos asociados al uso de los recursos didáctico-tecnológicos en la era digital, entendemos pertinente profundizar, en este momento, en una de las herramientas más representativas y contemporáneas de esta transformación: la Inteligencia Artificial (IA). Su creciente presencia en el ámbito educativo está redefiniendo las formas de interacción, de evaluación y de producción del conocimiento, generando nuevas oportunidades, pero también interrogantes éticos y pedagógicos. En el contexto del aprendizaje de lenguas, la IA se configura como un medio innovador capaz de personalizar los procesos, ofrecer retroalimentación inmediata y ampliar las posibilidades comunicativas de los estudiantes. En la siguiente sección, analizaremos algunas de sus principales aportaciones y los retos que plantea su integración crítica en la enseñanza

de lenguas extranjeras.

Contribuciones de la inteligencia artificial al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

Como estamos explicando, la presencia cada vez mayor de las tecnologías digitales en nuestra vida diaria ha cambiado radicalmente la forma en que nos comunicamos, aprendemos y construimos conocimiento. En la educación, esto ha llevado a buscar métodos pedagógicos más interactivos, personalizados y que se ajusten de forma más precisa a las necesidades del siglo XXI. La pandemia provocada por el COVID-19 ejerció de propulsor para estos cambios, forzando una transición abrupta de las clases presenciales a las clases en línea, lo que mostró tanto las limitaciones como las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en las escuelas.

De acuerdo con Picão et. al (2023), ese momento representó un cambio de paradigma, transformando digitalmente la educación e impulsando prácticas como la enseñanza híbrida, que combina lo presencial y lo virtual en un modelo más flexible y centrado en los alumnos. En este contexto de cambios, el inicio de la universalización del uso de la Inteligencia Artificial (IA) la está transformando en una de las herramientas más novedosas y prometedoras de esta nueva era digital.

Algunos autores brasileños vienen reflexionando sobre cómo la Inteligencia Artificial puede impactar positivamente en el escenario educativo, especialmente cuando está integrada a prácticas pedagógicas bien estructuradas y conscientes. Vergna y Silva (2018) sostienen que capacitar a los maestros para manejar la IA va mucho más allá de enseñar a usar herramientas digitales, ya que es necesario desarrollar una comprensión crítica sobre cómo estas tecnologías pueden contribuir a un aprendizaje más activo y significativo. En esa misma línea, Moran (2020) destaca que los sistemas inteligentes tienen el potencial de hacer que el proceso de aprendizaje sea más personalizado, ajustando los contenidos a las necesidades de cada alumno y estimulando una mayor autonomía, algo que resulta especialmente valioso en la enseñanza de lenguas.

Ya específicamente en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Buzato (2023) destaca que la IA puede enriquecer las interacciones comunicativas en el aula a través de recursos como los *chatbots*, los asistentes virtuales y las herramientas automatizadas de feedback, siempre que su uso esté orientado por principios éticos y pedagógicos. Así, se percibe que la utilización consciente de la IA puede transformar la enseñanza de lenguas en una experiencia más interactiva, inclusiva y alineada con los desafíos de la era

digital, pero sin dejar de valorar el papel fundamental del profesor como mediador de este proceso.

En opinión de Buzato (2023), la presencia de la IA debe entenderse dentro de una ecología discursiva ampliada, en la que las interacciones con máquinas también producen sentidos y afectan al modo en que aprendemos a comunicarnos. Para el autor, las herramientas digitales, cuando se utilizan de manera ética y crítica, pueden simular situaciones reales de comunicación, ofreciendo a los alumnos oportunidades de experimentar con la lengua en uso. Sin embargo, el autor advierte sobre los riesgos del determinismo tecnológico y del uso acrítico de la IA, recordando que el papel del profesor sigue siendo central en la mediación de las interacciones, en la promoción de la reflexión metalingüística y en la construcción de significados. Así, la enseñanza de lenguas en la era de la IA debe equilibrar innovación tecnológica e intencionalidad pedagógica.

En este contexto, la IA ha dejado de ser una promesa futura para convertirse en una realidad concreta y multifacética. Tecnologías como los asistentes virtuales, los traductores automáticos, los *chatbots* de conversación, los sistemas de corrección gramatical automatizada y las plataformas adaptativas, por ejemplo, ya están integradas en el día a día de alumnos y profesores. Estas herramientas amplían la exposición de los estudiantes a prácticas comunicativas diversas, ofreciendo soporte en tiempo real, simulación de diálogos auténticos y retroalimentación personalizada. Así, la IA contribuye tanto al desarrollo de la competencia lingüística como al fortalecimiento de la autonomía del alumno.

Según Luckin y Holmes (2016), el aprendizaje no solo se origina dentro del aula. Puede producirse, también, en otros espacios del día a día por los que transita el estudiante, por ejemplo, en su ambiente de trabajo. Pensando en ello, los autores defienden que la inteligencia artificial necesita caminar junto con áreas como la educación, la psicología, la neurociencia, la lingüística, la sociología y la antropología. Esta asociación tiene como objetivo crear entornos de aprendizaje más dinámicos, acogedores y personalizados, con el uso de herramientas de IA que realmente tengan sentido para cada persona, haciendo el proceso educativo más envolvente, inclusivo y relevante.

Uno de los mayores beneficios de la IA es su capacidad para adaptarse al ritmo, estilo y nivel de cada estudiante, proporcionando un aprendizaje más individualizado. Además, las herramientas inteligentes permiten interacciones en tiempo real con la lengua meta, reproduciendo contextos comunicativos similares a los de la vida real. Según D'Esposito y Gatner (2024), este tipo de interacción favorece especialmente la produc-

ción escrita, la adquisición de vocabulario y la autonomía del estudiante en el aprendizaje de lenguas adicionales.

La Inteligencia Artificial presenta, así, un gran potencial para la creación de ambientes educativos personalizados y contemporáneos. Sin embargo, con frecuencia no consigue captar plenamente los cambios culturales, afectivos y pragmáticos que caracterizan el uso real del lenguaje. Por eso, su uso en la enseñanza de lenguas debe orientarse a través de una intencionalidad pedagógica clara. Apenas de esta manera será posible evitar un aprendizaje limitado a la técnica y promover el desarrollo de una competencia comunicativa crítica, intercultural y humanizada.

Como ejemplo de herramienta de inteligencia artificial aplicada a la educación destacamos el ChatGPT (*Generative Pre-Trained Transformer*), lanzado en noviembre de 2022. Su rápida popularización en los medios digitales lo ha convertido en una herramienta recurrentemente utilizada por estudiantes de todas las etapas formativas. Sin embargo, su uso demanda una reflexión crítica, especialmente en lo que se refiere a la originalidad de las producciones y los desafíos ético-pedagógicos involucrados en su incorporación a los procesos educativos.

En el ámbito iberoamericano, destacan experiencias relevantes como la de Santos y Oliveira (2025), que han investigado el uso de IA en el aprendizaje del español en escuelas brasileñas. Sus resultados evidencian que, en contextos con carencias estructurales, la IA puede suplir parcialmente la falta de docentes de lenguas extranjeras, al ofrecer plataformas inteligentes que facilitan el acceso a contenidos y promueven una experiencia de aprendizaje más interactiva y motivadora.

Además de la personalización, la retroalimentación inmediata proporcionada por herramientas como ChatGPT es otro aporte relevante. Estas tecnologías son capaces de corregir textos escritos, sugerir mejoras estilísticas y simular conversaciones, apoyando el desarrollo de las habilidades de expresión oral y escrita. No obstante, investigaciones como la de Da Silva y Rottava (2024) advierten que los textos generados por IA, aunque coherentes, presentan una densidad léxica limitada, lo que puede empobrecer el estilo y la expresividad. Por ello, se insiste en que la IA debe complementar, y no sustituir, las prácticas pedagógicas, que deben estar centradas en la creatividad, el pensamiento crítico y la competencia comunicativa.

Paralelamente, los recursos didácticos tradicionales, como los libros de texto, los materiales didácticos, los recursos audiovisuales y las actividades interactivas, siguen siendo fundamentales para la sistematización del contenido y el desarrollo de habilidades

lingüísticas. Sin embargo, con la mediación de la IA, estos materiales pueden enriquecerse por medio de plataformas adaptativas, sistemas de recomendación personalizados, subtítulos automática, traducción en tiempo real y análisis del discurso, por ejemplo, lo que permite un aprendizaje más dinámico, accesible y contextualizado.

Asimismo, las actividades culturales e interdisciplinarias se benefician de los aportes de la IA, que puede facilitar el acceso a corpus lingüísticos, museos virtuales, acervos digitales y diferentes variedades de la lengua meta. Estas experiencias enriquecen la formación intercultural del estudiante, promoviendo una comprensión más profunda de las prácticas sociales reales de los hablantes nativos.

Sin embargo, estos avances también plantean desafíos pedagógicos y éticos. Figueiredo et al. (2023) alertan sobre riesgos como la dependencia tecnológica, la desinformación, la pérdida de autoría en las producciones de los estudiantes y la dificultad para evaluar adecuadamente los trabajos generados con apoyo de IA. Además, subrayan que estas herramientas, aunque sofisticadas, no captan por completo las dimensiones culturales, pragmáticas y emocionales del lenguaje humano, lo que limitaría su efecto en la formación crítica e intercultural.

Frente a este panorama, se hace necesario un enfoque educativo que no solo valore el uso funcional de la IA, sino que promueva una alfabetización digital crítica, ética y reflexiva. Para ello, es fundamental garantizar la formación docente continua, el desarrollo de marcos regulatorios claros y la adopción de principios pedagógicos que posicionen al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje.

Como estamos explicando, las contribuciones de la Inteligencia Artificial al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras son numerosas y transformadoras. Al integrarse con recursos didácticos convencionales, la IA tiene el potencial de crear entornos de aprendizaje más inclusivos, interactivos y centrados en el estudiante. No obstante, para que estas tecnologías contribuyan efectivamente a la formación lingüística y crítica es imprescindible que se utilicen con intencionalidad pedagógica y mediación humana, preservando el rol insustituible del profesor en el proceso educativo.

La formación docente continua es indispensable para este uso pedagógico de la Inteligencia Artificial en la educación, pues debe contribuir a garantizar que estas tecnologías amplíen, y no reemplacen, su desempeño profesional. Esta formación debe incluir el dominio técnico de las herramientas digitales. Además, es igualmente importante desarrollar la capacidad de evaluar los impactos didácticos, culturales y sociales de la IA. Con esto, el docente podrá promover prácticas que respeten la autoría de los alumnos y

estimulen la reflexión crítica sobre el lenguaje. Sin esta cualificación, el uso de la IA puede resultar acrítico y reduccionista, contribuyendo a reforzar desigualdades y a fragilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Kim y Kwon (2023) y Ayanwale et al. (2022) destacan la importancia de la formación docente frente a las transformaciones tecnológicas en el campo educativo, defendiendo que los profesores deben adquirir conocimientos específicos sobre las herramientas digitales antes de integrarlas de forma efectiva en el aula. Además, subrayan la necesidad de repensar los currículos, los ambientes de aprendizaje y los enfoques pedagógicos para alinear la educación a las exigencias de la era digital. En el contexto de la enseñanza de lenguas esto implica que los profesores no solo dominen las herramientas digitales, sino que también las utilicen de manera pedagógica y sustancial para potenciar el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos.

Por lo tanto, queda cada vez más claro que la inteligencia artificial no debe ser vista solo como una solución técnica, sino como una socia estratégica en el proceso educativo. Para que su utilización tenga realmente sentido, es esencial que se integre en propuestas pedagógicas contextualizadas, con objetivos bien definidos y alineados al desarrollo integral de los estudiantes. En la enseñanza de lenguas, esto significa ir más allá del dominio de la gramática y de la fluidez, se trata, también, de cultivar la sensibilidad intercultural, la creatividad y la capacidad crítica ante los discursos que circulan en el mundo. El profesor, lejos de ser sustituido, pasa a ocupar un papel aún más central, ejerciendo como mediador, organizador de sentidos y puente entre los datos proporcionados por la IA y la construcción de saberes con significado.

En síntesis, es posible afirmar que la IA, cuando se utiliza con ética, criticidad e intención pedagógica, tiene un gran potencial para transformar positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, pero el resultado positivo de su utilización depende directamente de la formación de los docentes, del acceso justo a las tecnologías, de la alfabetización digital crítica de los estudiantes y de la existencia de políticas educativas comprometidas con la inclusión y la equidad. Por lo tanto, más que adoptar herramientas modernas es necesario dar sentido a su uso, asegurando que la educación con apoyo de la IA siga siendo un espacio de diálogo, creación colectiva y emancipación humana.

Conclusión

Conforme hemos tratado de explicar a lo largo de este texto, los cambios derivados del desarrollo tecnológico están cada vez más presentes en nuestras vidas. La tecnología,

actualmente, consigue alcanzar a personas de todos los estratos sociales y edades, encontrándonos sumergidos en un proceso de universalización de la información.

Así, en la contemporaneidad, cobran un papel destacado los nuevos soportes digitales que permiten modos más potentes y rápidos de consulta y almacenamiento de la información. Ya es posible, por ejemplo, leer y escribir de forma interactiva y producir y reproducir textos por medio de ordenadores y dispositivos móviles. Estas transformaciones implican una ruptura con los antiguos modos en que la sociedad se relacionaba, abriéndose nuevas y múltiples formas de comunicación.

En el contexto educativo, por uno largo período de tiempo, la tiza, el encerado y la utilización de textos dominaron el panorama de los recursos empleados en el aula. Actualmente, las nuevas tecnologías permean la vida humana y existen numerosísimas opciones tecnológicas que pueden ser utilizadas como recursos didácticos en la enseñanza de lenguas. Emplear recursos como diccionarios en línea, documentos sonoros de radio y televisión, juegos, chats y redes sociales, por ejemplo, permite que profesores y alumnos puedan interactuar con hablantes nativos, acceder a aplicaciones digitales para realizar y corregir ejercicios y tener acceso a una infinidad de materiales auténticos en la lengua objeto de estudio. Estos recursos, si son bien explotados, pueden contribuir significativamente tanto a desarrollar las destrezas comunicativas como a estimular la motivación del profesor y de los alumnos.

Pero emplear recursos didáctico-tecnológicos no garantiza, automáticamente, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, que está basado en el equilibrio de distintas dimensiones y no únicamente en emplear una determinada tecnología. Tampoco deben ser considerados como elementos decorativos o substitutivos del trabajo docente, sino ser comprendidos como herramientas facilitadoras de ese proceso. Su importancia reside, justamente, en ser elementos clarificadores y ampliadores del conocimiento.

En conclusión, la nueva sociedad de la información demanda reconsiderar el paradigma educativo. Deben encontrarse nuevos caminos que posibiliten la aparición de un modelo que permita que los contenidos sean trabajados de modo interactivo, interdisciplinar y global. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la utilización de recursos didáctico-tecnológicos adecuados permitirá que el alumno profundice en los conocimientos de la lengua meta. Con eso, estaremos formando individuos con mayor capacidad de respuesta frente a las nuevas exigencias y con mayores posibilidades de inclusión en la actual realidad económico-social.

Asimismo, los resultados de esta reflexión permiten reafirmar que la integración crí-

tica de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de lenguas no debe entenderse como una simple modernización instrumental, sino como una oportunidad para repensar la mediación docente, las prácticas pedagógicas y la formación de competencias digitales éticas y comunicativas. Retomando el objetivo planteado, se concluye que el uso de los recursos tecnológicos y de la IA solo adquiere sentido cuando está guiado por una intencionalidad educativa transformadora, capaz de equilibrar innovación y humanismo. En este sentido, se hace imprescindible fortalecer la formación continua del profesorado y promover políticas educativas que garanticen el acceso equitativo a las tecnologías, favoreciendo una educación más inclusiva, crítica y contextualizada.

Referencias

ÁREA-MOREIRA, Manuel. Tecnología educativa: la enseñanza y el aprendizaje con TIC. In: Moreno, L. (Coord): *Nuevas tendencias educativas impulsadas por la tecnología* (Cap. 1). La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2022. Disponible en: <https://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2022/03/Tecnologia-Educativa-Ense%C3%B1anza-y-aprendizajeTIC-Manuel-Area.pdf>. Acceso: 10 de noviembre de 2025.

AYANWALE, Musa.; et Al. *Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, Volume 3, 2022. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X22000546>. Acceso: 4 de julio de 2025.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Inteligência artificial, pós-humanismo e Educação: entre o simulacro e a assemblagem*. *Dialogia*, [S. l.], n. 44, p. e23906, 2023. Disponible en: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23906>. Acceso: 3 de julio 2025.

CRUZ, Mar. *Enseñar español en la era de Internet*. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera. Barcelona: Octaedro, 2002.

DA SILVA, Antonio Marcio; ROTTAVA, Lucia. *Densidade lexical em textos gerados pelo ChatGPT: implicações da inteligência artificial para a escrita em línguas adicionais*. *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 17, p. e47836, 2023.I. Disponible en: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/47836>. Acceso: 3 de julio 2025.

D'ESPOSITO, Maria Eugenia; GATNER, Sérgio. *Inteligência Artificial no Ensino-Aprendizagem de línguas*. *The Specialist*, São Paulo (SP), v. 45 n.3, 2024. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/63941/45248/219163>. Acceso: 3 de julio 2025.

FAGUNDES, Lea. C. Prefácio. In: MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997, p. 11-12.

FIGUEIREDO, Leonardo; et al. *Desafios e impactos do uso da Inteligência Artificial na educação*. Educação Online, 18(44), e18234408, 2023. <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1506>. Acesso: 3 de julio 2025.

HARNAD, Stevan. *Post-Gutenberg galaxy: the fourth revolution in the means production of knowledge*. The Pubic-Access Computers Systems Review 2. Nº 1, 1991, p. 39-53.

KIM, Kyong; KWON, Kyugbin. *Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea*. Computers and Education: Artificial Intelligence, Volume 4, 2023. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X23000164>. Acesso: 4 de julio 2025.

KUMARAVADIVELU, Bala. *Más allá de los métodos: Macroestrategias para la enseñanza de lenguas*. New Haven. Yale University Press, 2003.

LUCKIN, Rose; HOLMES Wayne. *Intelligence unleashed. An argument for AI in Education*. London: Pearson, 2016.

MEDIAVILLA, M. De cuando la innovación tecnológica no implica innovación educativa: el caso de las políticas TIC en España. In: *Indicadores comentados sobre el estado del Sistema Educativo Español*. Fundación Ramón Areces / Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A., 2018, p. 100-103

MORAN, José Manuel. *Educação inovadora: propostas para uma revolução na aprendizagem*. São Paulo: Papirus, 2020.

PARAMÉS, Magdalena. Las clases de ELE sin recursos. In: LLUCH, Antoni. *Recursos didácticos para profesores y alumnos (II)*. Madrid: Ministerio de Educación, 2009, p. 7-36.

PICÃO, Felipe Ferreira. *IA e educação: como a ia está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos*. Revista Amor Mundi, v. 4, n. 5, p. 199-201, 2023. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/373998642_INTELIGENCIA_ARTIFICIAL_E_EDUCACAO_COMO_A_IA_ESTA_MUDANDO_A_MANEIRA_COMO_APRENDEMOS_E_ENSINAMOS. Acesso: 4 de julio 2025.

REGGINI, Horacio. *Los caminos de la palabra. Las telecomunicaciones, de Morse a Internet*. Buenos Aires: Ediciones Galápagos, 2012.

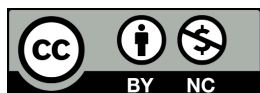
SÁNCHEZ VERA, María del Mar. *La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado*. EDUCAR, 60(1), 2023, p. 33-47. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>. Acesso: 11 de noviembre de 2025.

SANTOS, Mayara Cristina; OLIVEIRA, Francisco Kelsen. de. *O uso de inteligência artificial (ia) no ensino de espanhol: superando barreiras no ambiente escolar*. Renote, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 164–173, 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/144981>. Acesso: 3 de julho 2025.

SEVILLANO, María Luisa; BARTOLOMÉ, Donanciano. *Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías*. Madrid: UNED, 1994.

STAHL, Marimar. Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 292-317.

VERGNA, M.; SILVA, A. *Formação dos professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação*. Revista Intersaberes, [S.l.], v. 13, n. 28, p. 77–88, 2018. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1291>. Acesso: 4 de julho 2025.



Recebido em: junho 19, 2025

Aceito em: agosto 21, 2025

EL PÓDCAST EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

PÓDCAST IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A DIDACTIC UNIT PROPOSAL FOR DEVELOPING LISTENING COMPREHENSION

Leila Leite Santana - [Lattes](#) - [ORCID](#)

leillalsantana@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Tatiana Lourenço de Carvalho - [Lattes](#) - [ORCID](#)

tatianacarvalho@uern.br

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumen: En este artículo, analizamos la enseñanza de la comprensión auditiva en español como lengua extranjera (ELE) en un contexto educacional brasileño, subrayando la importancia de esta habilidad frente a su frecuente relegación en la práctica educativa. Proponemos una unidad didáctica innovadora que utiliza el podcast como recurso central para desarrollar la comprensión auditiva. La metodología se basa en una revisión bibliográfica y en el análisis de podcast seleccionados por su calidad y relevancia para la enseñanza de español, con el objetivo de ofrecer orientaciones prácticas para docentes y estudiantes. La unidad didáctica presentada integra aspectos lingüísticos, culturales y tecnológicos, promoviendo un aprendizaje activo, contextualizado y autónomo. Se concluye que el uso del podcast en la enseñanza ELE enriquece la exposición a la lengua de forma auténtica, facilita la diversidad de acentos y contextos, y contribuye al equilibrio entre las competencias comunicativas

Palabras Clave: Comprensión auditiva; Español como lengua extranjera; Unidad didáctica; podcast.

Abstract: This article analyzes the teaching of listening comprehension in Spanish as a foreign language in Brazil, emphasizing the importance of this skill despite its frequent neglect in educational practice. It proposes an innovative didactic unit that uses podcasts as the central resource to develop listening comprehension. The methodology is

based on a bibliographic review and the analysis of selected podcasts for their quality and relevance, aiming to offer practical guidance for teachers and students. The presented didactic unit integrates linguistic, cultural, and technological aspects, promoting active, contextualized, and autonomous learning. It is concluded that the use of podcasts in SFL enriches exposure to authentic language, facilitates diversity of accents and contexts, and contributes to balancing communicative competencies.

Keywords: Listening comprehension; Spanish as a foreign language; Didactic unit; Podcast.

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil viene enfrentando desafíos significativos, especialmente tras la derogación de la Ley nº 11.161/2005, que anteriormente garantizaba la obligatoriedad de la enseñanza de este idioma en las escuelas de educación secundaria. A pesar del actual escenario de incertidumbre respecto a la oferta de español en el país, la lengua sigue siendo relevante para los brasileños, ya sea por la proximidad geográfica y cultural de Brasil con los países hispanoamericanos, o por las demandas comunicativas en el contexto globalizado.

En este panorama, se vuelve cada vez más urgente la búsqueda de prácticas pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades de los aprendientes de lenguas extranjeras. Entre las cuatro habilidades comunicativas, la comprensión auditiva sigue recibiendo un tratamiento secundario en muchas prácticas docentes, frecuentemente subordinada a la lectura y a la escritura. Esta realidad evidencia la necesidad de repensar la enseñanza de ELE en Brasil, promoviendo un equilibrio entre las diferentes competencias lingüísticas.

La incorporación de géneros digitales en el ámbito educativo, especialmente del pódcast, surge como una estrategia prometedora para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión auditiva. El pódcast, en cuanto género textual digital, ofrece una exposición a la lengua en uso real, permitiendo el acceso a distintos acentos, variedades lingüísticas, léxico auténtico y diversos contextos socioculturales. Además, la flexibilidad en su uso, tanto en términos de movilidad como en la selección de temas, contribuye a que el proceso de aprendizaje resulte más dinámico, auténtico y significativo.

Así, para llevar a cabo esta investigación, adoptamos una metodología cualitativa y descriptiva basada en una revisión bibliográfica exhaustiva sobre la enseñanza de la com-

comprensión auditiva en ELE y el uso del podcast como recurso didáctico. Asimismo, seleccionamos y analizamos diversos programas de podcast disponibles en plataformas digitales, a partir de criterios de relevancia, accesibilidad y diversidad temática, que sirvieron de base para la elaboración de la propuesta de unidad didáctica. Esta metodología permitió articular los fundamentos teóricos con una propuesta práctica dirigida a docentes y estudiantes, favoreciendo una aproximación integral al desarrollo de la competencia auditiva.

A partir de estas reflexiones, en este artículo proponemos, todavía, una unidad didáctica orientada al desarrollo de la comprensión auditiva en español, utilizando el podcast como recurso central. La propuesta surge de la necesidad de proporcionar al profesorado orientaciones prácticas y fundamentadas para el trabajo con esta destreza de manera más efectiva en las clases de ELE, teniendo en cuenta tanto los aspectos lingüísticos como los culturales y tecnológicos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, en este trabajo, tenemos como objetivo proponer y analizar una unidad didáctica orientada al desarrollo de la comprensión auditiva en ELE, mediante el uso del podcast como recurso didáctico central. La propuesta está dirigida a estudiantes brasileños de nivel intermedio y se fundamenta en una revisión bibliográfica y en el análisis de podcast seleccionados según criterios de accesibilidad, autenticidad y pertinencia pedagógica.

La metodología adoptada es de carácter cualitativo y descriptivo, basada en la revisión teórica y en la elaboración de una propuesta didáctica de aplicación hipotética, que podrá implementarse en contextos de enseñanza universitaria o en centros de idiomas. De este modo, buscamos responder a la pregunta: ¿cómo estructurar una unidad didáctica que favorezca el desarrollo de la comprensión auditiva en español mediante el uso de podcast? A continuación, presentamos los fundamentos teóricos, el enfoque metodológico adoptado y la unidad didáctica elaborada.

2 LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

La comprensión auditiva es fundamental para la comunicación en una nueva lengua. A este respecto, Bordón (2001) ya señalaba que, aunque la comprensión auditiva es la primera habilidad que se desarrolla en la adquisición de la lengua materna, su desarrollo ocurre de manera diferente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En estos contextos, los estudiantes a menudo comienzan aprendiendo vocabulario y gramática antes de enfocarse en la comprensión auditiva, lo que puede representar un desafío debido a las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión auditiva en las clases de ELE, es importante destacar la observación de Moraes (2022), quien resalta la tendencia a priorizar la comprensión lectora y la producción escrita en detrimento de la comprensión auditiva en el aula. En este sentido, la investigadora señala un desequilibrio en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Reflexionando sobre esta consideración, coincidimos con la autora y planteamos que los docentes deben implementar y, en la medida de lo posible, diseñar actividades auditivas adecuadas al perfil y a las dificultades de los estudiantes, mientras que estos deben aprovechar dichas actividades para ampliar su vocabulario y captar la entonación de hablantes nativos provenientes de diferentes países hispanohablantes, por ejemplo.

Es fundamental reconocer, por lo tanto, que la comprensión auditiva es una habilidad esencial para la comunicación. Ella posibilita a los estudiantes entender lo que dicen hablantes competentes en la lengua, siendo crucial en diversas situaciones reales como viajes o reuniones de trabajo, por ejemplo. Para desarrollar la comprensión auditiva en cualquier idioma, es indispensable el uso de materiales auditivos auténticos y la práctica de la escucha activa en situaciones comunicativas reales. Con el estudio constante de esta habilidad y con dedicación, los estudiantes pueden mejorar progresivamente su comprensión auditiva. En consonancia con esta idea, cabe destacar, además, la importancia de la comprensión auditiva como base fundamental para el desarrollo de la expresión oral, como se observa, por ejemplo, en la cita a seguir:

La comprensión auditiva es, sin duda, la base para el desarrollo de la expresión oral y, finalmente, de toda habilidad comunicativa. Es decir, la producción de controles auditivos; obviamente, es casi imposible que nuestros alumnos produzcan un sonido correcto de la lengua extranjera si no pueden, en primer lugar, discriminarlo auditivamente. Por lo tanto, la corrección fonética debe comenzar con la discriminación auditiva para luego pasar a la producción (Abella, 2002, p. 234).

Como se destaca en la cita anterior, la comprensión auditiva es fundamental para una producción adecuada de los sonidos en una lengua extranjera, ya que el proceso de corrección fonética debe iniciarse a partir de la capacidad de discriminación auditiva. A su vez, Bordón (2001) destaca que, aunque la comprensión auditiva generalmente se desarrolla a través de interacciones sociales e integrada con la expresión oral en la lengua materna, también es posible desarrollarla de manera más aislada en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otro lado, Camargo y Kluge (2019) resaltan la importancia de no considerar la comprensión auditiva como una habilidad pasiva, argumentando que entender e interpretar lo que se escucha requiere un procesamiento activo de la información. Por lo tanto, resulta fundamental reconocer la comprensión auditiva como una competencia comunicativa clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, como es el caso del español en el contexto brasileño.

Se han propuesto diversas estrategias y métodos para la enseñanza de la comprensión auditiva en ELE, incluyendo el uso de materiales auténticos en audio y la colaboración entre profesores y estudiantes para el desarrollo de esta habilidad (Moraes, 2022). A partir de esta perspectiva, se considera pertinente destacar que dichas estrategias pueden favorecer un aprendizaje más contextualizado, al acercar a los estudiantes a situaciones reales de uso de la lengua. Además, Paredes (2015) enfatiza la importancia de que los docentes proporcionen retroalimentación constante a los alumnos sobre su comprensión auditiva, enfatizando que esta competencia va más allá del reconocimiento de palabras y frases; también requiere interpretación y comprensión contextual. Consideramos adecuada esta concepción, puesto que entendemos la competencia auditiva como una habilidad compleja, que requiere no solo atención al estímulo auditivo, sino también una escucha activa, reflexiva y crítica por parte de los aprendientes.

Reafirmamos que la comprensión auditiva desempeña un papel crucial en la comunicación, permitiendo la interpretación y el entendimiento de información transmitida mediante diferentes sonidos, como el habla y la música, por ejemplo, propagados a través de podcasts, por ejemplo. En este sentido, Berges (2005) destaca la importancia de la comprensión mutua en la comunicación, señalando que el oyente desempeña un rol activo en la interpretación del mensaje. Por su parte, Levis (2005) enfatiza el principio de inteligibilidad, subrayando la necesidad de que los aprendices sean comprensibles, independientemente de acentos extranjeros o errores de pronunciación.

En cuanto a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, históricamente, la comprensión auditiva ha estado en un segundo plano, siendo frecuentemente asociada únicamente a la habilidad oral. En este sentido, Cubillo, Keith y Salas (2005) observaron que la investigación sobre esta competencia, también, era bastante limitada, siendo considerada una habilidad secundaria. En este sentido, se puede afirmar que los métodos tradicionales, como el método de gramática y traducción, enfatizaban principalmente la lectura, mientras que el método directo destacaba la comunicación oral, pero sin abordar adecuadamente la comprensión auditiva.

En el método audiolingual, a diferencia del método de gramática y traducción, se reconocía la importancia de la comprensión auditiva, enfatizando la repetición de diálogos para el aprendizaje de una lengua extranjera, como señalaron Jalil y Procailo (2009). Por otro lado, Schneider (2010) resaltó que el enfoque comunicativo priorizaba la interacción entre profesor y alumno, posibilitando la comunicación en situaciones reales cotidianas y reconociendo la importancia de la comprensión auditiva en dicho proceso.

En resumen, sin dejar de reconocer el valor de las demás competencias comunicativas, la comprensión auditiva en las clases de ELE representa un tema de gran relevancia, dado que la comunicación puede iniciarse a partir de la escucha para posteriormente expresar nuestras ideas. El acceso a audios de comunicación auténtica, la práctica de la escucha para mejorar la percepción de los sonidos y sus variaciones, junto con la retroalimentación constante por parte de los docentes, son algunas de las estrategias que pueden ayudar a los estudiantes en el desarrollo de esta habilidad esencial para la comunicación en español.

3 USO DEL GÉNERO PÓDCAST EN CLASES DE ELE: FOCO EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Es fundamental entender que existe una amplia variedad de nuevos géneros textuales digitales que se crean y comparten a través de plataformas digitales, tales como correos electrónicos, mensajes de texto, redes sociales, podcasts, entre otros. En este sentido, Marcuschi (2005) ya destacaba que estos géneros emergen y se integran funcionalmente en las culturas donde se desarrollan, caracterizándose más por sus funciones comunicativas y cognitivas que por sus características lingüísticas. Por lo tanto, los géneros digitales representan una modalidad textual que surge con el avance tecnológico, permitiendo un hibridismo entre la escritura y la lectura.

A su vez, Garofalo (2018) propone ejemplos de géneros digitales que pueden ser utilizados en el aula, tales como vlogs, memes, podcasts y chats, además de otros formatos como correos electrónicos, foros y clases virtuales. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, la integración de géneros textuales digitales resulta relevante para involucrar a los estudiantes en prácticas sociales en la lengua extranjera estudiada, permitiéndoles reconocer, reproducir y transformar dichos géneros.

Por otro lado, Leite y Silva (2015) enfatizan la importancia de recrear situaciones de aprendizaje que tengan sentido en el mundo social del estudiante, facilitando su transición a través de diversos géneros textuales y formas variadas de comunicación. Al pro-

poner la recreación de situaciones significativas, los autores refuerzan la relevancia de vincular la enseñanza a prácticas sociales concretas, lo que favorece tanto la motivación como la apropiación crítica del idioma.

No obstante, es necesario reconocer las desigualdades existentes en el aprendizaje de idiomas a través de géneros digitales, especialmente en lo que respecta al acceso a la tecnología. Esta situación se agrava en el ámbito educativo, donde la infraestructura digital puede ser insuficiente y la exclusión digital constituye una realidad para muchos. En este sentido, Santos (2006) señala que el desafío de la inclusión digital en las escuelas es creciente, y que la brecha digital se amplía paralelamente a la desigualdad social entre ricos y pobres.

A pesar de estas dificultades, que deben superarse en la educación, creemos que el trabajo con géneros textuales digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras puede preparar a los estudiantes para una variedad de contextos comunicativos y fomentar un papel crítico en la construcción del conocimiento social. No obstante, es fundamental adaptar esta perspectiva para hacer frente a los rápidos cambios tecnológicos y sociales, asegurando que los alumnos estén preparados para comunicarse efectivamente en un mundo cada vez más global y digital.

En lo que respecta al podcast como género que puede apoyar el desarrollo de las habilidades auditivas en clases de lengua extranjera, especialmente en la enseñanza del español, se observa que este recurso ofrece una experiencia auditiva auténtica. Ello permite que los estudiantes se familiaricen con la entonación del idioma y logren comprender diversos acentos, estilos de habla, jergas y expresiones idiomáticas.

El acceso a los podcasts es bastante sencillo, ya que se pueden escuchar en cualquier momento y lugar mediante dispositivos móviles como celulares, tablets o computadoras. En este sentido, mencionamos a Elekaei, Tabrizi y Chalak (2019), quienes explican que el término “podcast” proviene de la combinación de las palabras “iPod” y “broadcast”. Los podcasts pueden reproducirse en iPods, reproductores MP3 y otras plataformas en computadoras y dispositivos móviles. Los oyentes pueden suscribirse a sus podcasts favoritos a través de un feed RSS (Really Simple Syndication) y reciben notificaciones cada vez que se publican nuevos episodios. Cuando se abre el programa, el *software podcatcher* descarga automáticamente los nuevos episodios. Existen dos tipos de podcast: “podcasts de radio” y “podcasts independientes”.

Los autores presentan las principales características del podcast y aspectos clave para comprender su funcionamiento. Aunque su origen estuvo vinculado a la populariza-

ción del iPod, su evolución ha ampliado el acceso a diversos dispositivos y plataformas. Actualmente, los podcasts pueden ser distribuidos mediante notificaciones, suscripciones en plataformas de streaming como Spotify e integraciones con redes sociales. En el ámbito educativo, este género contribuye de manera significativa al desarrollo de habilidades lingüísticas, especialmente la comprensión auditiva, como señala Tumolo (2014, p.231):

Los podcasts pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que están disponibles en Internet en varios idiomas. Al tratarse de material de audio auténtico, se convierten en un recurso eficaz para la comprensión de la lengua meta hablada por nativos (con sus diferentes acentos y pronunciaciones), lo que permite ampliar el reconocimiento de los sonidos del idioma y, así, desarrollar la comprensión oral de los aprendices. Además de la comprensión oral, la producción oral puede desarrollarse, ya que los aprendices pueden crear y publicar sus propios podcasts como tarea.

De acuerdo con la cita, observamos que el estudioso ofrece una perspectiva muy alentadora sobre el uso de los podcasts en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, debido a la amplia disponibilidad de podcasts en diversos idiomas en internet. El autor destaca que, al utilizar este material de audio auténtico, el estudiante puede comprender diferentes acentos, pronunciaciones, jergas y expresiones idiomáticas de una lengua determinada.

Asimismo, Tumolo (2014), todavía menciona que, mediante el uso del podcast, es posible desarrollar la comprensión oral de los aprendices, entendida aquí como comprensión auditiva. En este sentido, se reconoce la relevancia de este género digital en el fortalecimiento de dicha habilidad, ya que el podcast proporciona una experiencia auténtica de exposición a la lengua española. Cada estudiante puede explorar contenidos de forma autónoma o seguir las recomendaciones del docente, quien puede sugerir temas y tópicos relacionados con los abordados en el aula. Otro aspecto destacable es la posibilidad de ampliar la familiaridad con el idioma, dado que existen podcasts provenientes de diversos países y regiones, con diferentes niveles de dificultad y ritmos de habla.

Creemos que, gracias a la relativa facilidad de acceso a los podcasts, estos tienen un gran potencial para captar la atención de los estudiantes. Su uso puede representar una aproximación innovadora, especialmente considerando que la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión auditiva, mediante actividades tradicionales en el aula, pueden ser igualmente eficaces y entretenidas, o incluso más, cuando incorporan elementos lúdicos como música, películas y audios variados.

Además, al utilizar podcasts en clases de ELE, con un enfoque en el desarrollo de la comprensión auditiva, el docente puede diseñar actividades que exploren diferentes aspectos del contenido, tales como vocabulario, gramática, jergas y expresiones idiomáticas. Los estudiantes pueden discutir lo que escucharon y comprendieron, expresar sus opiniones e incluso hacer preguntas, lo cual refuerza el trabajo con otras habilidades comunicativas, como la escritura y la oralidad en ELE.

En resumen, basándonos en lo expuesto hasta aquí, consideramos que el podcast es un género digital que puede aportar innovación a las clases de español, especialmente en lo referente al desarrollo de la comprensión auditiva. Asimismo, destacamos que la relativa facilidad de acceso a los podcasts es un factor positivo que puede atraer el interés y la atención de los estudiantes. Por último, es fundamental que el docente diseñe actividades que exploren estos géneros de forma versátil, atendiendo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

4 ORIENTACIONES PARA EL USO DE PÓDCAST EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

En esta sección, presentamos una serie de orientaciones para el empleo de podcasts en el desarrollo de la comprensión auditiva, organizadas en dos apartados. En primer lugar, se profundiza en el uso didáctico del género en cuestión en el aula de español como lengua extranjera, mediante la propuesta de una unidad didáctica diseñada específicamente con este fin. Con esto no solo pretende favorecer el desarrollo de la competencia auditiva del alumnado a partir de la propuesta, sino también fomentar la integración de podcast como recurso pedagógico dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

En segundo lugar, ofrecemos recomendaciones de podcast seleccionados tanto a partir de experiencias propias, en la condición de oyentes, como de una búsqueda previa realizada en la plataforma Spotify. Para ello, se priorizaron podcasts elaborados por hablantes nativos o hablantes competentes de la lengua española, que resultan especialmente adecuados para su uso en la enseñanza de ELE. Dichas recomendaciones están pensadas tanto para que el profesorado pueda incorporarlas en sus clases como para que el alumnado las utilice de manera autónoma, favoreciendo así el desarrollo de su comprensión auditiva fuera del entorno formal del aula.

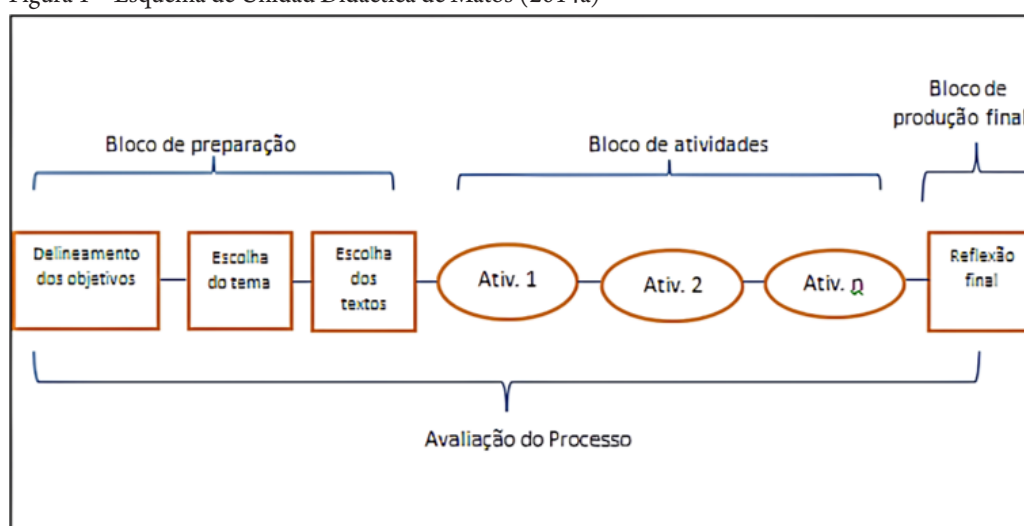
4.1 El uso del pódcast en las clases de español: propuesta de una unidad didáctica

El empleo del pódcast como herramienta para el desarrollo de la comprensión auditiva en las clases de español como lengua extranjera se presenta como una estrategia capaz de enriquecer significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta propuesta didáctica aprovecha la versatilidad del formato sonoro y la facilidad de acceso a contenidos digitales, ofreciendo al alumnado una experiencia más dinámica y contextualizada en el aprendizaje de la lengua.

En este marco, planteamos el diseño de una unidad didáctica (UD) concebida específicamente para incorporar el pódcast como recurso de apoyo en el desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de ELE. Con esta propuesta, se pretende no solo fortalecer la competencia auditiva del estudiantado, sino también favorecer su acercamiento a la cultura hispana y despertar el interés por la riqueza lingüística y sociocultural que ofrece la lengua española. Esta integración de recursos tecnológicos responde, además, a las demandas actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos cada vez más digitales.

Para la elaboración y el análisis de la unidad didáctica, tomamos como referencia el modelo teórico propuesto por Matos (2014a, 2014b), quien, a su vez, adapta el esquema de secuencia didáctica de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) para la construcción de su propuesta de unidad didáctica, representada en la figura que se muestra a continuación.

Figura 1 – Esquema de Unidad Didáctica de Matos (2014a)



Fuente: Matos (2014a, p. 121).

Según se puede observar las informaciones de la figura 1, conforme Matos (2014a), la elaboración de una unidad didáctica requiere la creación de tres bloques diferenciados:

el bloque de preparación, el bloque de actividades y el bloque de producción final.

En el bloque de preparación, se deben establecer los objetivos que se pretenden alcanzar con la elaboración de la unidad didáctica. En seguida, es necesario seleccionar el tema que se trabajará y, posteriormente, escoger los textos que servirán para abordar dicho tema.

Durante el bloque de actividades, el docente debe diseñar el número suficiente de ejercicios que permitan alcanzar los objetivos previamente definidos. Por último, en el bloque de producción final, se destaca la importancia de incluir una actividad de reflexión que posibilite evaluar si el alumnado ha logrado los objetivos planteados al inicio del proceso.

De este modo, basándose en Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), la autora propone un enfoque secuencial y estructurado para la construcción de una unidad didáctica, subrayando la relevancia de definir claramente los objetivos, elegir con cuidado los temas y textos, y diseñar actividades coherentes con dichos objetivos. Además, Matos (2014b, p. 177) también señala que:

Durante todo el proceso de producción y aplicación de la unidad didáctica, el profesor necesita evaluar su desarrollo, para que cualquier problema detectado pueda ser solucionado durante su elaboración o aplicación. La característica principal de la unidad didáctica es su flexibilidad, pues el profesor debe estar libre para adaptarla a las necesidades que puedan surgir.

Según la autora, conforme explicitado en la cita anterior, es fundamental llevar a cabo una evaluación continua durante el proceso de elaboración y aplicación de la unidad didáctica, subrayando la necesidad de resolver oportunamente los problemas que puedan surgir en dichas fases. Se destaca la flexibilidad como una característica esencial de la unidad didáctica, ya que permite al docente adaptarla a las necesidades detectadas.

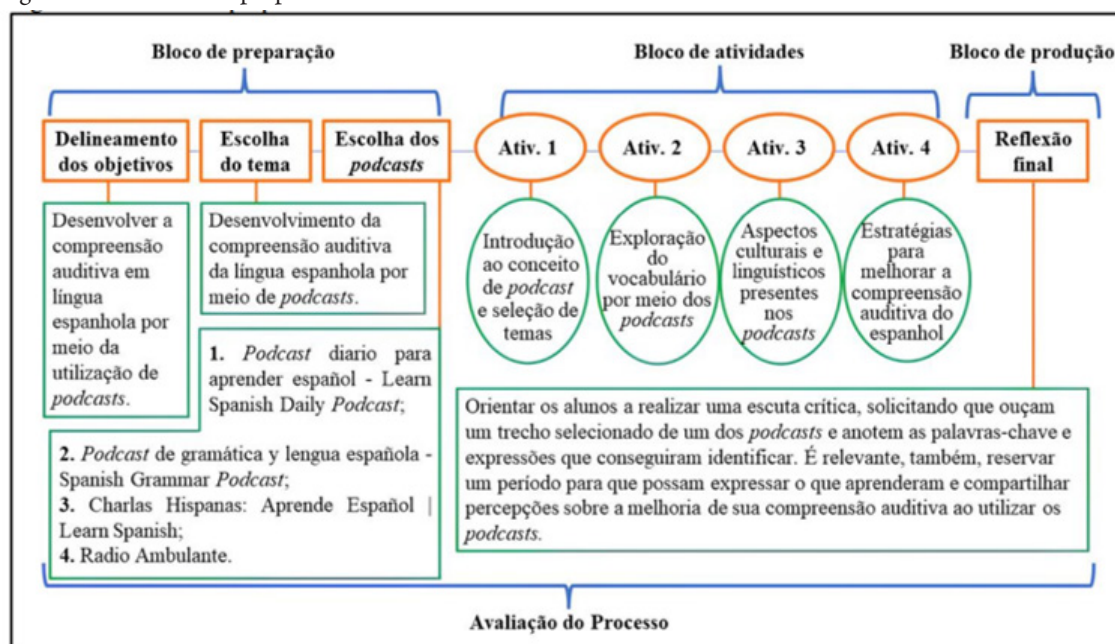
No obstante, desde una perspectiva más crítica, se puede argumentar que el énfasis en la flexibilidad podría conducir a una cierta carencia de orientación o de una estructura predeterminada. La libertad para modificar la unidad didáctica según las circunstancias puede dar lugar a variaciones significativas en la calidad de la enseñanza, dependiendo de la interpretación y el enfoque de cada profesor.

Además, esta flexibilidad podría generar incertidumbre respecto a la coherencia y uniformidad de los resultados educativos, dado que una adaptación constante podría provocar diferencias en el aprendizaje del alumnado, especialmente si la unidad didáctica

ya ha sido implementada previamente. Por tanto, aunque la evaluación continua resulta imprescindible, es necesario encontrar un equilibrio entre la flexibilidad y el mantenimiento de estándares y objetivos educativos claros.

A partir del esquema para la elaboración de unidades didácticas propuesto por Matos (2014a), que organiza el proceso en etapas estructuradas y coherentes con los objetivos pedagógicos, presentamos a continuación nuestra propuesta esquematizada.

Figura 2 – Modelo de la propuesta de nuestra Unidad Didáctica



Fuente: Elaboración propia, basada en Matos (2014a).

Nuestra propuesta de modelo de unidad didáctica adopta un enfoque dirigido al desarrollo de la comprensión auditiva en lengua española, utilizando los podcasts como herramienta principal. En el bloque de preparación, inicialmente establecemos un objetivo preliminar, conscientes de que podrán realizarse ajustes durante la evaluación del proceso, siguiendo el modelo propuesto por Matos (2014a).

En esta etapa, además, se opta por utilizar el podcast como recurso para que los discentes se enfrenten a la comprensión auditiva de un modo más calmado y autónomo, eligiendo los temas que desean escuchar y realizando la sesión en el momento que ellos decidan. Esto corresponde a la premisa de “escuchar por escuchar” (Ortega Barrera, 2019), que favorece una exposición natural y sin presiones inmediatas. No obstante, para que esta escucha pasiva se convierta en aprendizaje significativo, es imprescindible complementarla con actividades reflexivas y productivas que permitan al alumnado interiorizar el contenido.

La unidad didáctica presentada fue diseñada para estudiantes brasileños de nivel intermedio, que ya dominan estructuras básicas del idioma y poseen vocabulario suficiente para comprender mensajes orales auténticos. Este nivel se considera apropiado para el trabajo con materiales reales y para la introducción de estrategias de escucha activa. Aunque la propuesta no haya sido aún aplicada en contextos reales, se concibe como un modelo adaptable a distintos escenarios de enseñanza, por ejemplo, cursos de Letras-español, programas de extensión o centros de idiomas, en los que se busca integrar tecnologías digitales al desarrollo de la comprensión auditiva.

En la elección del tema que abordar en la unidad didáctica, optamos por “Desarrollo de la comprensión auditiva del español mediante pódcast”, considerando que esto está alineado con el objetivo mostrado en la figura 2. Aunque el modelo de Matos (2014a), presentado en la figura 1, incluye la selección de textos como tercera parte del bloque de preparación, decidimos adaptar esta etapa para abarcar los pódcasts seleccionados de los cuales trataremos en profundidad en la siguiente sección.

En el bloque de actividades, se definen cuatro etapas. La primera introduce el concepto de pódcast y la selección de temas, preparando al alumnado para la experiencia auditiva. La segunda actividad se centra en la exploración del vocabulario a través de los pódcasts, mientras que la tercera destaca aspectos culturales y lingüísticos presentes en los programas. La cuarta actividad se enfoca en estrategias para mejorar la comprensión auditiva del español, ofreciendo alternativas y consejos para los estudiantes.

De acuerdo con Santana y Carvalho (2024), el acceso a materiales auditivos auténticos, junto con la práctica constante y el *feedback* docente, es fundamental para favorecer el desarrollo de la competencia auditiva. Estas estrategias permiten que los estudiantes mejoren la percepción de los sonidos y sus variaciones, facilitando un aprendizaje más significativo. Así, la integración de pódcasts en el aula no solo enriquece la exposición al idioma, sino que también potencia la interacción pedagógica necesaria para consolidar la habilidad auditiva.

En el bloque de producción, centrado en la reflexión final que constituye una actividad para evaluar si se ha alcanzado el objetivo propuesto, instruimos al alumnado para que realice una escucha crítica. En esta fase, deben registrar palabras clave y expresiones identificadas en fragmentos seleccionados de los pódcasts. Además, subrayamos la importancia de reservar un tiempo para que los estudiantes expresen lo aprendido y compartan sus percepciones sobre el desarrollo de su comprensión auditiva mediante el uso de pódcast.

A continuación, se presentan algunos podcasts específicos, acompañados de actividades diseñadas para introducir, explorar y desarrollar la comprensión auditiva del alumnado, culminando en una reflexión sobre su proceso de aprendizaje del español. Esta propuesta, fundamentada en la teoría de Matos (2014a), busca alinear los objetivos educativos con las necesidades del estudiantado, promoviendo una experiencia de aprendizaje contextualizada y significativa.

4.2 Presentación de podcasts que pueden utilizarse en las clases de ELE

En este apartado, recomendamos a profesores y estudiantes algunos podcasts que consideramos oportunos para desarrollar y mejorar la comprensión auditiva en ELE. Estos programas de podcast fueron seleccionados con el objetivo de ofrecer una experiencia diversificada, abarcando distintos temas y estilos de comunicación. Teniendo en cuenta criterios como la relevancia y calidad del contenido, la variedad de niveles lingüísticos, la presencia de hablantes nativos y la accesibilidad.

Para este estudio, seleccionamos cuatro programas disponibles en la plataforma de streaming Spotify. Optamos por utilizar esta plataforma debido a la familiaridad que ya poseemos con su funcionamiento, así como por la posibilidad de acceder a sus contenidos de forma gratuita. Los programas elegidos están dirigidos tanto a profesores que deseen enseñar el desarrollo de la comprensión auditiva como a estudiantes interesados en mejorar sus habilidades auditivas en español.

El primer podcast que seleccionamos es el “Podcast diario para aprender español – Learn Spanish Daily Podcast” de “Hoy Hablamos”. El programa es presentado por Paco y Roi, profesores de nacionalidad española, quienes abordan diversos temas, noticias, así como historias reales o ficticias. Según la descripción proporcionada en Spotify, se trata de un podcast orientado a mejorar el vocabulario y a aprender expresiones en lengua española.

El programa contiene, en el momento de redacción de este artículo (09 de julio de 2025), más de 2060 episodios. Destacamos que, además de Spotify, que utilizamos para acceder a este podcast, también está disponible en su propio sitio web (<https://www.hoyhablamos.com/>) y en plataformas como Google Podcast, Deezer, Amazon Music, Apple Podcasts y otras.

Los presentadores han producido episodios sobre diversos temas, que van desde aspectos culturales, como sociedad, tradiciones y festividades españolas, hasta asuntos más amplios, tales como economía, personalidades públicas, política y gastronomía. La duración de cada episodio varía entre 15 y 40 minutos, dependiendo del tema tratado.

Al utilizar el “Pódcast diario para aprender español – Learn Spanish Daily Pódcast” con el objetivo de facilitar el desarrollo de la comprensión auditiva por estudiantes iniciantes de español, sugerimos considerar la escucha de episodios más cortos para familiarizarse gradualmente con el idioma español. Esta orientación está dirigida tanto a profesores como a estudiantes interesados en desarrollar habilidades auditivas en español. De ser necesario, recomendamos escuchar más de una vez, ya que el alumno puede aprovechar la flexibilidad del género para este tipo de enfoque.

El segundo pódcast que mencionamos es el “Pódcast de gramática y lengua española – Spanish Grammar Pódcast” del “Hoy Hablamos”. El programa, conducido por Paco y Roi, ambos profesores españoles, está dirigido a estudiantes de lengua española de nivel intermedio y avanzado. Como su nombre lo indica, este pódcast se centra exclusivamente en la gramática de la lengua española. Cabe destacar que un recurso de este tipo puede constituir una herramienta valiosa para el desarrollo de la comprensión auditiva, especialmente si se complementa con materiales adicionales que incluyan ejemplos prácticos, diálogos y ejercicios de escucha. Al escuchar explicaciones sobre gramática española en este formato, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar su comprensión auditiva mientras absorben conocimientos sobre la estructura y las reglas gramaticales del idioma. Además, este tipo de pódcast ofrece una exposición constante a la pronunciación de palabras y frases de forma contextualizada, contribuyendo al desarrollo de las habilidades auditivas. Por ello, el pódcast en cuestión puede ser un recurso complementario valioso para quienes deseen profundizar su conocimiento del español.

Este programa contiene más de 250 episodios y suma aproximadamente hasta la fecha de nuestro acceso (09 de julio de 2025). Además de Spotify, plataforma que utilizamos para acceder a él, también está disponible en su sitio web (<https://www.hoyhablamos.com/category/podcast-de-gramatica-en-espanol/>) y en Google Pódcast, Apple Pódcasts y otras plataformas. Enfocado enteramente en la gramática, los presentadores abordan en cada episodio temas como el pretérito perfecto, el imperfecto, los pronombres y el presente de subjuntivo, por ejemplo. La duración de los episodios varía entre 10 y 15 minutos.

En el caso de un pódcast completamente centrado en gramática, como el “Pódcast de gramática y lengua española – Spanish Grammar Pódcast”, consideramos que la variedad de temas gramaticales permite explorar diferentes aspectos estructurales de la lengua española. Combinar este pódcast con otras fuentes, como ejercicios de gramática y debates sobre los temas tratados, puede favorecer la comprensión auditiva. Es importante re-

cordar que la práctica constante y un enfoque activo son fundamentales para desarrollar la comprensión auditiva y profundizar en el conocimiento gramatical.

El tercer podcast que presentamos es “Charlas Hispanas: Aprende Español | Learn Spanish” de “Charlas Hispanas”. Los presentadores son profesores de nacionalidad mexicana, colombiana, peruana y argentina. Abordan temas como cultura y ofrecen consejos para el aprendizaje del español.

Este podcast suma más de 1400 hasta el momento de nuestro acceso (08 de julio de 2025). Además de estar disponible en Spotify, plataforma que usamos para escucharlo, también se encuentra en su sitio web (<https://charlashispanas.com/>) y Apple Podcasts. La duración de los episodios varía entre 11 y 30 minutos, según el tema tratado.

Como indica el nombre del podcast, los presentadores buscan transmitir la información como si estuvieran conversando con su audiencia. Los episodios abordan diversos temas, tales como consejos para aprender español, noticias cotidianas de América Latina, cultura latinoamericana, gramática y expresiones.

Para aprovechar el podcast “Charlas Hispanas: Aprende Español | Learn Spanish” en el desarrollo de la comprensión auditiva en ELE, es importante establecer una rutina regular de escucha de episodios. Durante la escucha, se recomienda tomar notas de palabras clave, expresiones y estructuras gramaticales abordadas. Si se encuentran fragmentos difíciles, es aconsejable reproducirlos varias veces para acostumbrarse a la pronunciación y comprender mejor lo que dicen los profesores. Pausas ocasionales para la reflexión pueden ayudar en el procesamiento de la información.

La variedad de acentos de los presentadores del podcast, provenientes de distintas nacionalidades latinoamericanas, proporciona exposición a diversas entonaciones, ritmos y expresiones características de diferentes regiones y países hispanohablantes, enriqueciendo así la comprensión de las formas de habla en español. Con práctica constante y un enfoque activo, es posible mejorar progresivamente las habilidades auditivas en el idioma en cuestión.

El cuarto y último podcast que recomendamos es “Radio Ambulante” de la “National Public Radio (NPR)”, una radio pública de Estados Unidos. El programa es presentado por el escritor peruano Daniel Alarcón, quien narra crónicas latinoamericanas. Se trata de un proyecto con aproximadamente 12 años de existencia.

El podcast en pauta cuenta con 360 episodios hasta la fecha de nuestro acceso (09 de julio de 2025), número que puede haber aumentado desde entonces. Además de estar disponible en Spotify, plataforma que utilizamos para escucharlo, también se encuentra

en su sitio web (<https://radioambulante.org/episodios>). La duración de cada episodio varía entre 30 minutos y 1 hora, dependiendo del tema tratado. Es un programa más extenso en comparación con los otros mencionados, pero, por ser narrativo y contar historias de América Latina, su extensión se hace amena.

A lo largo de los episodios, el presentador combina el periodismo narrativo con el investigativo, abordando una amplia gama de temas e historias provenientes de los veinte países que conforman América Latina. La política se presenta como un eje recurrente, incluyendo cuestiones relacionadas con los derechos humanos, la migración, las crisis sociales y la identidad de género. El proyecto ha sido reconocido con varios premios, incluyendo el prestigioso Premio Gabriel García Márquez de periodismo.

Aunque “Radio Ambulante” pueda parecer dirigido a un público específico interesado en el periodismo, el podcast en cuestión aborda temas actuales que reflejan la sociedad latinoamericana. En este sentido, consideramos que, además del interés por aprender un idioma, es fundamental conocer la cultura y comprender los acontecimientos regionales sobre los países en donde se habla el idioma estudiado. En este sentido, entendemos que este podcast, al ofrecer exposición a hechos reales de países hispanohablantes, puede introducir al oyente en distintos contextos lingüísticos y léxicos, enriqueciendo aún más su experiencia de aprendizaje.

Al igual que se sugiere durante la escucha de los podcasts previamente analizados, en este caso también consideramos fundamental tomar notas de palabras clave y expresiones relevantes para facilitar la comprensión del contenido. Asimismo, se recomienda la variación temática de los episodios como estrategia para ampliar el vocabulario en distintos contextos comunicativos. Otra práctica útil es la interacción activa con el material, mediante la repetición oral de palabras y frases, lo que favorece la mejora de la pronunciación y refuerza el aprendizaje. En conjunto, estas estrategias promueven un mayor compromiso con los contenidos abordados y contribuyen a un progreso más constante en el desarrollo de la comprensión auditiva en lengua española.

Finalmente, resaltamos que los programas de podcast mencionados anteriormente pueden ofrecer una experiencia auditiva inmersiva, brindando a los aprendices la oportunidad de familiarizarse con diferentes acentos, expresiones idiomáticas y contextos lingüísticos. Al abordar una amplia variedad de temas, desde gramática y vocabulario hasta cuestiones sociales, políticas y culturales, los podcasts ofrecen una visión integral de la lengua española. Además, la naturaleza narrativa y comunicativa de los episodios permite

a los oyentes mejorar sus habilidades de escucha de forma práctica en su día a día. Según Santana (2024), la incorporación del género pódcast en la enseñanza del español permite que los estudiantes no solo mejoren su comprensión auditiva, sino que también amplíen su conocimiento cultural y enriquezcan su repertorio lingüístico. Esta integración contribuye a un proceso de aprendizaje más activo, dado que los estudiantes no solo reciben información pasivamente, sino que se exponen a algunos contextos comunicativos reales, lo que facilita la internalización de la lengua y la motivación para seguir aprendiendo.

6 CONCLUSIÓN

El presente artículo propuso una unidad didáctica enfocada en el desarrollo de la comprensión auditiva en Español como Lengua Extranjera (ELE) mediante el uso de pódcast, un recurso contemporáneo, accesible y sumamente flexible. Fundamentada en modelos teóricos consolidados, como el de Matos (2014a, 2014b) y en las secuencias didácticas de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), la propuesta busca ofrecer una estructura pedagógica clara, pero adaptable, que permita a los docentes planificar y conducir actividades de escucha que favorezcan la construcción gradual y progresiva de la competencia auditiva en los estudiantes.

Al integrar los pódcast como herramienta central, la unidad didáctica articula objetivos específicos, una selección cuidadosa de contenidos y una variedad de actividades que estimulan distintos niveles de interacción con el material auditivo. La versatilidad del género pódcast permite que los estudiantes se involucren en situaciones auténticas de comunicación, exponiéndolos a una diversidad de acentos, ritmos, registros y temáticas, lo cual es fundamental para un aprendizaje efectivo y contextualizado de la lengua española. Asimismo, la propuesta reconoce la importancia de la repetición y de la escucha activa, alentando a los estudiantes a reaprovechar los episodios para profundizar su comprensión y ampliar su repertorio lingüístico.

La selección de los pódcast recomendados en este trabajo refuerza la variedad y riqueza que este género ofrece para la enseñanza de ELE. Desde programas más breves y enfocados en la gramática, como el “Pódcast de gramática y lengua española” de “Hoy Hablamos”, hasta producciones narrativas y periodísticas, como “Radio Ambulante” de NPR, cada programa proporciona diferentes desafíos y estímulos que pueden adaptarse a diversos niveles de competencia lingüística. La diversidad de nacionalidades de los presentadores y la amplitud temática enriquecen la exposición de los estudiantes a múltiples aspectos socioculturales y lingüísticos de la comunidad hispanohablante, promoviendo

un aprendizaje integral que va más allá de la simple adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales.

El uso de pódcast en la enseñanza de ELE también responde a las demandas de la era digital y de los formatos de enseñanza remota o híbrida, cada vez más frecuentes y necesarios en los últimos años. La facilidad de acceso y el carácter bajo demanda de los pódcast hacen posible la personalización del ritmo de aprendizaje, respetando el perfil y las necesidades individuales de los estudiantes. Esto fomenta la autonomía y el protagonismo del aprendiz en su propio proceso de adquisición de la lengua, aspectos ampliamente valorados en la educación contemporánea.

Finalmente, la propuesta elaborada en este trabajo no se limita a la construcción teórica ni a la simple recomendación de materiales. Es fundamental que futuros estudios realicen la aplicación práctica de esta unidad didáctica en contextos reales de enseñanza, con una definición clara de los niveles de los estudiantes y con una evaluación rigurosa de los resultados obtenidos. Este seguimiento permitirá analizar la eficacia del uso de pódcast como recurso pedagógico para el desarrollo de la comprensión auditiva, y abrirá caminos para posibles mejoras e innovaciones en el diseño didáctico. Además, el potencial de los pódcasts puede explorarse de manera integrada con otras habilidades lingüísticas, favoreciendo un enfoque comunicativo e interdisciplinario en la enseñanza del español.

Así, el presente estudio propuso y analizó una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la comprensión auditiva en ELE, fundamentada en teorías contemporáneas sobre la enseñanza de lenguas y en el potencial didáctico del pódcast como género digital. La delimitación del público objetivo (estudiantes brasileños de nivel intermedio) y la definición del enfoque metodológico (cualitativo y descriptivo) fortalecen la coherencia teórica y práctica de la propuesta. Como perspectivas futuras, se prevé la aplicación empírica de la unidad en contextos reales de enseñanza, con el fin de evaluar su eficacia y realizar los ajustes necesarios. Consideramos que esta propuesta contribuye al avance de las investigaciones sobre la comprensión auditiva en ELE y a la integración crítica de recursos tecnológicos en el aula de lenguas.

En síntesis, el uso de pódcast en la enseñanza de ELE representa una estrategia innovadora, rica en posibilidades y altamente pertinente a las necesidades actuales de los aprendices de lenguas. Al promover la inmersión sonora, la diversidad cultural y la flexibilidad metodológica, esta propuesta contribuye al fortalecimiento de la competencia auditiva, una habilidad que a menudo es relegada, pero que resulta esencial para alcanzar una verdadera competencia comunicativa en lengua española.

REFERENCIAS

- ABELLA, R. M. R. La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. In: CONVEGNO [ASSOCIAZIONE ISPANISTI ITALIANI], 20., 2002, Italia. Atti [...]. Italia: Associazione Ispanisti Italiani, 2002. p. 233- 244.
- BERGES, M. G. T. La comprensión auditiva. In.: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005.
- BORDÓN, T. La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE. Carabela, España, n. 49, p. 77-101, 2001.
- CAMARGO, C. G.; KLUGE, D. C. Crenças de duas professoras de um curso de Letras a respeito das abordagens de ensino da habilidade da compreensão oral em língua inglesa. Caletroscópio, v. 7, p. 56-72, 2019.
- CUBILLO, P. C.; KEITH, R. C.; SALAS, M. R. La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actual. Investig. Educ.*, 2005.
- ELEKAEI, A.; TABRIZI, H. H.; CHALAK, A. Distance education and vocabulary podcasting tasks: attitude in focus. *TOJDe*, v. 20, n. 2, p. 105-120, 2019.
- GAROFALO, D. *Como usar os gêneros digitais em sala de aula*. Nova Escola, 2018.
- JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: EDUCERE. 2009.
- LEITE, N. C.; SILVA, M. O. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. *Texto Livre Ling. Tecnol.*, v. 8, n. 1, p. 85-97, 2015.
- LEVIS, J.M. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 369- 377, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MATOS, D. C. V. da S. Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro. 2014. 372 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014a.

MATOS, D. C. V. da S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, ano 4, n. 6, p. 165-185, 2014b.

MORAES, K. B. de O. As atividades de compreensão auditiva na aquisição dos aspectos fônicos do espanhol: análise de livros didáticos destinados ao ensino médio. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

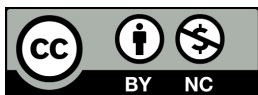
ORTEGA BARRERA, I. Uso del pódcast como recurso didáctico para la mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua (L2). *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 9–25, 2019. Disponível em: <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1186>. Acesso em: 08 jul. 2025.

SANTANA, L. L. Compreensão auditiva em espanhol a partir do gênero pódcast: percepções docentes e discentes e proposta de unidade didática. 2024. 152p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2024.

SANTANA, L. L.; CARVALHO, T. L. de. O Gênero Pódcast no Desenvolvimento da Compreensão Auditiva em Espanhol como Língua Estrangeira: Percepções Docentes. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 517–525, 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n3p517-525. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/13052>. Acesso em: 08 jul. 2025.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, v. 5, n. 1, 2010.

TUMOLO, C. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Ilha do Desterro*, p. 203-238, 2014.



Recebido em: julho 10, 2025

Aceito em: setembro 4, 2025

**GLOSARIO TRILINGÜE DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS
DEL LIBRO UN AMOR DE NOVELA VOL. 1: REFLEXIONES
SOBRE FACTORES CULTURALES E INCLUSIÓN DE PERSONAS
SORDAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

TRILINGUAL GLOSSARY OF IDIOMATIC EXPRESSIONS FROM THE
BOOK UN AMOR DE NOVELA VOL. 1: REFLECTIONS ON CULTURAL
FACTORS AND THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN SPANISH
LANGUAGE EDUCATION

Beatriz Grenzi - [Lattes](#)

bia.grenci21@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Este artículo presenta un recorte de una investigación de maestría en curso que propone la elaboración de un glosario trilingüe en la dirección Español/Portugués/Libras, con la atención puesta en las expresiones idiomáticas que forman parte de la obra *Un Amor de Novela*, vol. 1, de la autoría de la Prof^a Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Esa muestra del todo de la investigación original tiene como objetivo evidenciar algunos de los desafíos lingüísticos y culturales implicados en la traducción y adaptación de expresiones idiomáticas entre las lenguas seleccionadas, a partir de dos fichas lexicográficas propuestas como base de la investigación original de esta investigadora en formación. A través de ellas, se busca ilustrar cómo estrategias adecuadas pueden facilitar la comprensión de expresiones idiomáticas y cómo el respeto a las especificidades lingüísticas y culturales de los públicos destinatarios de este trabajo puede contribuir para la valorización de la diversidad lingüística y a la promoción de la accesibilidad lingüística, en lenguas extranjeras, para estudiantes sordos y oyentes.

Palabras-clave: glosario trilingüe; expresiones idiomáticas; Libras; traducción; enseñanza de español; accesibilidad lingüística.

Abstract: This article presents an excerpt from an ongoing master's research project that proposes the development of a trilingual glossary in the Spanish/Portuguese/Libras direction, focusing on idiomatic expressions that are part of the work *Un Amor de Novela*, vol. 1, by Prof. Dr. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. This excerpt from the origi-

nal research aims to reflect on the linguistic and cultural challenges involved in the translation and adaptation of idiomatic expressions across the selected languages, based on two lexicographic entries developed within the author's original research. Through these entries, the study seeks to illustrate how appropriate strategies can facilitate the comprehension of idiomatic expressions, and how respecting the linguistic and cultural specificities of target audiences can contribute to valuing linguistic diversity and promoting linguistic accessibility in foreign language education, both for deaf and hearing students.

Keywords: trilingual glossary; idiomatic expressions; Libras; translation; Spanish language teaching; linguistic accessibility.

Introducción

Para ampliar horizontes culturales, académicos y profesionales, la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil se ha convertido en una herramienta esencial de formación global de los ciudadanos. En este contexto, el español se destaca, entre otras motivaciones, por la proximidad, por su peso en las relaciones entre países y en las oportunidades de empleo, según Durão (2005). A pesar de la expansión de la enseñanza del español en Brasil, aún son pocas las iniciativas que promueven la inclusión de estudiantes sordos brasileños en este proceso de aprendizaje, especialmente cuando se trata de la enseñanza de elementos culturales más complejos, como, por ejemplo, las expresiones idiomáticas.

Las expresiones idiomáticas representan un desafío para cualquier estudiante de lenguas extranjeras, ya que están cargadas de marcas culturales y reflejan la manera de pensar, actuar e interpretar el mundo de las personas que viven en las naciones donde dichas expresiones surgieron y se usan rutinariamente. Al poseer significados que van más allá de la traducción literal, para los estudiantes sordos el desafío de comprender el significado de las expresiones idiomáticas se intensifica, ya que la Lengua de Señas Brasileña (Libras) presenta especificidades lingüísticas, como la mediación visual y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, este artículo presenta dos fichas lexicográficas elaboradas como etapa preliminar para la construcción de un glosario trilingüe de expresiones idiomáticas, las cuales forman parte de la investigación desarrollada en la disertación de la autora de este artículo, titulada Glosario trilingüe de expresiones idiomáticas presentes en el volumen 1 de la obra "Un amor de novela" en la dirección Español → Portugués → LIBRAS.

Entresacadas de la obra *Un Amor de Novela*, vol. 1, esas expresiones fueron incorporadas a este artículo con el propósito de permitir reflexionar sobre los aspectos lingüís-

ticos y culturales implicados en la traducción. A partir de esas expresiones, se discuten algunos de los desafíos enfrentados y las estrategias de equivalencia adoptadas.

La Prof^a Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, autora de la obra *Un Amor de Novela, vol. 1*, a lo largo de su trayectoria, se ha dedicado a la producción de artículos científicos y libros que abarcan temas esenciales que auran alrededor del lenguaje, la comunicación y la educación, con atención tanto a estudiantes oyentes como sordos. Su contribución viene siendo importante para el fortalecimiento de la inclusión educativa y social de personas sordas en Brasil. Aunque la obra tiene como público principal a estudiantes universitarios oyentes interesados en el aprendizaje del español, ese material también dialoga con investigadores, docentes, profesionales de la educación inclusiva, estudiosos del lenguaje y lectores interesados en la literatura sorda y en las lenguas extranjeras. Cabe destacar que algunos años después de la publicación del primer volumen de esta novela, comenzaron a desarrollarse investigaciones con la intención de adaptarla para estudiantes sordos.

La elección de esta obra se justifica por su potencial pedagógico, ya que presenta un lenguaje contemporáneo, cargado de expresiones idiomáticas que reflejan aspectos culturales relativos a la variante centropeninsular del español y que son fundamentales para un aprendizaje significativo de la lengua española. La narrativa de este libro presenta a Pedro, un estudiante brasileño beneficiado con una beca de estudios en una reconocida universidad de España. A lo largo de su historia, el personaje vive una relación amorosa con Carmen, joven española que conoce en Madrid, donde estudia y, mientras conoce en profundidad la cultura local, visitando la región de Castilla y algunos de sus puntos turísticos.

A partir de esta base, este artículo se propone avanzar en el potencial inclusivo de la obra, aportando reflexiones sobre el análisis de las expresiones idiomáticas presentes en la obra mencionada, la adaptación de dichas expresiones a la Lengua de Señas Brasileña (Libras), y los factores culturales implicados en este proceso.

Referencial Teórico

1 Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Brasil

Según la autora, durante el período imperial, el español no se enseñaba en las escuelas; los idiomas priorizados en la enseñanza oficial en Brasil eran el latín, el francés y el inglés. Recién en 1931 el español fue incluido oficialmente en el currículo escolar (con poca carga horaria). Sin embargo, con el paso del tiempo, el idioma fue eliminado de los

planes de estudio y, especialmente en la década de 1970, esto provocó la escasez de profesores formados en el área.

En la década de 1990, hubo un aumento en las relaciones comerciales con países hispanohablantes. Sobre todo, debido a la creación del MERCOSUR, el interés por el español volvió a crecer. Según Durão (2005, p. 7):

Las lenguas neolatinas comparten muchos elementos en común con su lengua madre -el latín-, pero la distancia interlingüística entre el portugués y el español es mucho menor que la existente entre otras lenguas hermanas. Esa cercanía tipológica tiene dos caras: por un lado, especialmente en los primeros estadios de aprendizaje del idioma, facilita el aprendizaje de esa lengua, pero, por otro, es motivo de interferencias constantes y muy difíciles de eliminar.

A pesar del crecimiento de la enseñanza del español en Brasil, todavía hay que hacer frente a diversos desafíos, ya que nos encontramos con la falta de métodos de enseñanza adaptados a los estudiantes brasileños, según señala Durão (2005). Para afrontar estos desafíos, la Lingüística Contrastiva ha contribuido a comprenderlos mejor y a crear estrategias más eficientes para enseñar español en Brasil.

De acuerdo con Durão (2005), junto con el aumento del interés por la enseñanza del idioma en Brasil, también creció la demanda de materiales didácticos, entre ellos: libros y diccionarios. Con el crecimiento de la enseñanza del español, las editoriales comenzaron a invertir más en la producción de materiales para los estudiantes brasileños. Entre estos, los diccionarios se han convertido en herramientas importantes.

2 Diccionario vs. Glosario: ¿cuál es la mejor opción?

El diccionario y el glosario son instrumentos que sirven para organizar y aclarar el significado de palabras, expresiones y ser el caso, términos lingüísticos. Pero ambos tienen características, objetivos y usos diferentes. En contextos académicos, es fundamental que se subraye la distinción entre ellos. Según Martínez de Sousa (1995, p.115), el diccionario se define como una:

[...] recopilación de las palabras, locuciones, giros y sintagmas de una lengua o, dentro de ella, los términos de una ciencia, técnica, arte, especialidad, etc. generalmente dispuestos en orden alfabético. [...] 2. Libro en el que al lado de las palabras de una lengua, generalmente colocadas en orden alfabético, figuran sus equivalentes en otra u otras lenguas. 3. Obra que ofrece por orden alfabético nombres, hechos, noticias, etc.

En cambio, el glosario, según el mismo autor, es un:

Repertorio de voces cuyo fin es explicar un texto medieval o clásico, la obra de un autor, un texto dialectal, etcétera. 2. Repertorio no exhaustivo de palabras, generalmente técnicas, de una jerga determinada, como la ecología, la biología, la bibliología. etc. (Martínez de Sousa, 1995, p. 206)

Por lo tanto, mientras que el diccionario es amplio, normativo y estructurado para ofrecer una visión panorámica y sistemática del léxico de una lengua, el glosario es selectivo, contextual y está orientado a la explicación de palabras, expresiones y términos, que pueden definirse, por ejemplo, mediante la producción de un corpus específico, basado en una obra literaria, un campo técnico o científico o, incluso, una variedad lingüística. Ambos son herramientas valiosas, que deben elegirse según el objetivo de la investigación o de la práctica didáctica.

En el contexto de la elaboración de materiales trilingües como el *Glossário Trilíngue de Expressões Idiomáticas presentes no livro Un Amor de Novela Vol. 1*, la definición de un glosario puede ser más apropiada que la opción por un diccionario, especialmente cuando el foco está en la traducción e interpretación de expresiones idiomáticas o palabras específicas de una obra literaria, como es el caso de *Un amor de novela*.

3 ¿Qué se entiende por Expresiones Idiomáticas?

Las expresiones idiomáticas, según Dubois (1990, p. 330, *apud* Ortiz-Álvarez, 2011), son:

Qualquer forma gramatical cujo sentido não pode ser deduzido de sua estrutura em morfemas e que não entra na constituição de uma forma mais ampla e uma estrutura linguística que procede da construção cultural que uma comunidade de falantes faz no uso do idioma.

Las expresiones idiomáticas son combinaciones de palabras o frases cuyo significado es figurado, es decir, cuando no se las puede interpretar de forma literal. Estas expresiones forman parte del vocabulario cultural de una lengua y reflejan su historia, sus costumbres y la visión del mundo de una comunidad. Se utilizan ampliamente en la vida cotidiana para comunicar ideas de manera creativa y concisa. En palabras de Ortiz-Álvarez:

As expressões idiomáticas podem corresponder, numa outra língua, a uma formulação idêntica, semelhante ou bastante diferente, que dê conta de visões de mundo divergentes, ou não, respeitando as especificidades culturais, sociais e linguísticas de cada povo. (2011, p. 121)

Por permitir que el hablante se exprese de manera natural en cualquier lengua, conocer y usar expresiones idiomáticas es algo fundamental. Cuando se utilizan correctamente en el contexto adecuado, demuestra que el hablante está cómodo con el idioma. Además, debido a su complejidad, el aprendiz necesita aprender a traducirlas correctamente, ya que si el alumno interpreta la expresión en sentido literal, pueden ocurrir errores en el habla o en la escritura del idioma meta.

3.1 La relevancia de un glosario específico de expresiones idiomáticas: ¿por qué es necesario?

El glosario, según la definición de Welker (2004, p. 25):

[...] pretende ser representativo da situação lexical de um único texto manifestado [...] numa situação de enunciação e de enunciado, numa situação de discurso exclusivas e bem determinadas” [sic] (p.21); [...] Portanto, glossários se encontram geralmente no final de certos livros para esclarecer o significado de determinadas palavras ou expressões usadas pelo(s) autor(es): “as unidades que o lexicógrafo selecciona e as informações gramaticais e semânticas que sobre elas são fornecidas dizem respeito a um corpus, exteriormente delimitado, que funciona como discurso individual, como por exemplo de um acto de fala produzido num dado tempo e lugar. (Crispim, 1990, p. 61, *apud* Barbosa, 1995, p. 20).

Al reunir en un glosario las expresiones idiomáticas de una obra específica es posible proporcionar explicaciones detalladas sobre el contexto cultural, histórico y social en el que surgieron, enriqueciendo el aprendizaje de los estudiantes. Otro factor crucial es que un glosario específico permite que los estudiantes tengan acceso rápido y organizado a estas expresiones, favoreciendo el aprendizaje activo y la aplicación práctica en situaciones cotidianas.

El glosario que está siendo desarrollado en la ya referida disertación de maestría, como ya dicho, pretende consolidar la creación de un repertorio extraído de una obra literaria específica titulada *Un amor de Novela*, vol. 1, que se destaca por una rica utilización de expresiones idiomáticas del cotidiano hispano. Al elaborar un glosario trilingüe a partir de esta Novela gráfica, se busca ampliar el alcance de las expresiones idiomáticas para

diferentes comunidades lingüísticas, promoviendo la inclusión y garantizando el acceso igualitario al conocimiento. De esta forma, el glosario no solo sirve como herramienta de aprendizaje, sino también como un instrumento de valoración cultural y de respeto a las especificidades de cada lengua.

3.2 Las Expresiones Idiomáticas para la Comprensión de las Lenguas

Negro Alousque (2010) observa que las expresiones idiomáticas (EI) pueden tener, al menos, tres orígenes diferentes. El primero está relacionado a costumbres, eventos históricos, obras artísticas, leyendas y mitos. El segundo se refiere a elementos que forman parte del patrimonio cultural de un pueblo, como tradiciones, prácticas sociales, producciones literarias y episodios significativos. Por último, el tercero, se vincula con las asociaciones que ayudan a interpretar la realidad y comprender las creencias de determinada comunidad. De este modo, queda claro que las EI están intrínsecamente ligadas con la cultura que las acoge, siendo por tanto inseparables del uso concreto del idioma. Por eso, se vuelven elementos esenciales para que el estudiante alcance un nivel avanzado en la lengua que está aprendiendo.

3.3 Las Expresiones Idiomáticas en la Lengua Brasileña de Señas (Libras)

Discutido el valor de las expresiones idiomáticas (EI), pasamos ahora a explorar su importancia para estudiantes sordos o para sordos interesados en profundizar en el aprendizaje de una nueva lengua. Para esta comunidad, que utiliza una lengua visuo-espacial, las estructuras lingüísticas funcionan de manera distinta si comparadas con las lenguas orales-auditivas.

Muchos sordos, generalmente, están expuestos a la Lengua Brasileña de Señas (Libras) desde su nacimiento, lo que caracteriza esa lengua como su primera lengua (L1). Al ingresar a la escuela, esos sordos aprenden el portugués como segunda lengua (L2), pero al no tener contacto con el aspecto sonoro de las palabras, los estudiantes sordos tienden a enfrentar desafíos adicionales para comprender metáforas y analogías, ya que no experimentan estas expresiones de forma auditiva. Esa circunstancia también se refleja en la comprensión de las expresiones idiomáticas: aunque están enraizadas en culturas orales, pueden encontrar equivalentes en lenguas visuo-espaciales, como la Libras, siempre que existan profesionales calificados en ambas culturas, capaces de crear o adaptar equivalencias que transmitan con eficacia su significado. La traducción de estas expresiones no puede ser literal, ya que eso comprometería la comprensión tanto para el público sordo como para estudiantes oyentes extranjeros.

Para los sordos brasileños, según señala Pereira (2014), se considera el portugués como su segunda lengua y la Libras su primera lengua. En este sentido:

Assim como os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua. (Pereira, 2014, p. 148)

Para empezar, Favorito y Pinheiro (2000, p. 12) explican que la enseñanza del portugués como segunda lengua para aprendices sordos presupone el trabajo articulado de tres tipos de conocimientos utilizados en el proceso de construcción de significado: el conocimiento del mundo, el conocimiento de la organización textual y el conocimiento sistémico. Además de estos tres tipos de conocimientos, los autores destacan la importancia de tres aspectos fundamentales para el aprendizaje del alumno sordo: la adquisición de la lengua de señas por parte de los propios sordos, el dominio de la lengua de señas por parte de los padres y profesores, y el establecimiento de alianzas constantes entre profesionales oyentes y sordos (Favorito; Pinheiro, 2000, p. 13). Tales aspectos deben ser tomados en cuenta y trabajados no solo en la enseñanza del portugués, sino también en la enseñanza de lenguas extranjeras para sordos, con el fin de promover un aprendizaje más efectivo y culturalmente sensible.

Pereira (2017) señala que uno de los problemas identificados durante el proceso de enseñanza es el tratamiento de las palabras de forma aislada, desvinculadas del sentido global del texto. Afirmamos con respecto a eso que la práctica de tratar las palabras de forma aislada compromete la comprensión del significado más amplio del texto, dificultando especialmente el entendimiento de metáforas, proverbios y expresiones idiomáticas.

Con base en esta perspectiva, y siguiendo la orientación de Pereira (2014 y 2017), Favorito y Pinheiro (2000), este trabajo adopta la estrategia de traducción de las expresiones idiomáticas a la lengua de señas, con el fin de hacer los contenidos más significativos y accesibles para los alumnos sordos.

4 Metodología

Este artículo se caracteriza como una investigación cualitativa, con un enfoque descriptivo e interpretativo. La elección de este diseño se justifica por la necesidad de comprender los aspectos culturales y lingüísticos involucrados en la elaboración de un glosario trilingüe (Español/Portugués/Libras) de expresiones idiomáticas, así como su

relevancia para la inclusión de estudiantes sordos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Los procedimientos descritos en este artículo siguen los lineamientos metodológicos previstos en la investigación de maestría de la autora, en la cual este estudio está inserto.

Inicialmente, se realizó la lectura integral de la obra *Un amor de novela v.1* para obtener una comprensión general de la narrativa, de los personajes y de los contextos comunicativos en los que ocurren las expresiones idiomáticas. Es importante destacar que el mapeo de las expresiones idiomáticas no fue realizado por la investigadora de este trabajo, sino que fue previamente realizado por la propia autora de la obra, la Prof. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Este aspecto confiere a la selección un carácter auténtico y autoral, ya que contempla las expresiones que la autora consideró representativas de la narrativa y relevantes para fines de estudio y traducción.

Por lo tanto, el corpus inicial consistió en 87 expresiones idiomáticas previamente identificadas y listadas por la autora de la obra, todas extraídas del libro *Un amor de novela, vol. 1*, sin exclusiones ni adaptaciones. Estas expresiones fueron organizadas en el orden de su aparición en los capítulos y fue con base en esta lista, que se elaboraron las fichas lexicográficas, manejadas en la investigación antes referida.

En el ámbito de la investigación lexicográfica, la producción de fichas lexicográficas se configura como una etapa esencial en el proceso de sistematización de los datos, pues es a través de dichas fichas que se organiza el conjunto de información a ser reunida sobre las unidades léxicas seleccionadas para el análisis. Esta etapa ocurre después de una fase inicial de lectura y profundización teórica.

Según Martínez de Sousa (1995, p. 200), la ficha lexicográfica se define como “una ficha en la que se registra, define y documenta una unidad léxica”. En términos prácticos, se trata de un recurso metodológico que permite reunir, de manera detallada, datos sobre cada palabra o expresión, contemplando aspectos como la clase gramatical, definiciones, usos contextuales, traducciones o equivalentes en otros idiomas, además de posibles elementos culturales asociados. Estas fichas, además de facilitar la organización de la información, también contribuyen a la estandarización de los registros y a la coherencia analítica entre los ítems estudiados. A través de fichas lexicográficas bien elaboradas, es posible observar regularidades, comprender variaciones de sentido y uso, y proponer equivalencias más precisas en el ámbito de la traducción o de la elaboración de glosarios.

Para la elaboración de las fichas lexicográficas adoptadas en nuestro estudio, se siguió el proceso de traducción para el par lingüístico Español-Portugués y, posteriormen-

te, para Libras (Lengua Brasileña de Señas), contemplando las especificidades culturales y lingüísticas de cada idioma.

El proceso de traducción consideró un enfoque semántico y pragmático, priorizando no solo la equivalencia léxica, sino también el sentido contextual de las expresiones en el argumento de la obra. Para la versión en Libras, se tuvo un cuidado especial en la búsqueda de signos o construcciones visuales que respetaran tanto la naturalidad de la lengua como la fidelidad al significado de las expresiones originales. Cuando no existía equivalente en Libras para las expresiones idiomáticas presentes en el corpus, lo que en este estudio no ocurrió, la estrategia adoptada fue explicar la expresión de la forma más abarcadora posible, sin perder su sentido original. La elección por explicitar el significado de las expresiones fue necesaria para garantizar la comprensión, dada la falta de signos específicos para ciertas construcciones idiomáticas.

En cuanto a la adaptación cultural, se priorizó la comprensión contextual de cada expresión en las tres lenguas involucradas. Para las expresiones que tenían correspondencia directa entre los idiomas, se mantuvo la traducción, ya que tenían sentido pleno dentro del contexto de la obra. Cuando no se encontró correspondencia directa, se recurrió a la adaptación y la explicación contextualizada garantizando, así, la claridad y la precisión del significado. Además, las traducciones fueron validadas mediante consultas a diccionarios especializados, glosarios de expresiones idiomáticas previamente existentes, disponibles en plataformas en línea. En el caso de Libras, también se usó la consulta de vídeos y materiales de referencia visuales, dada la naturaleza visual-espacial de la lengua de señas.

Una de las principales limitaciones metodológicas de este estudio fue la escasez de fuentes sobre expresiones idiomáticas en Libras, especialmente aquellas presentes en las expresiones seleccionadas del libro *Un amor de novela, vol. 1*. No se encontraron equivalentes directos en Libras para muchas expresiones idiomáticas del corpus, lo que exigió que todas las explicaciones fueran creadas desde cero. Esa falta de datos específicos sobre las expresiones en Libras implicó un desafío considerable en la adaptación, ya que cada expresión tuvo que ser explicada de manera contextualizada, preservando el sentido original, aunque respetando las especificidades lingüísticas y culturales de Libras. Cabe destacar que esa limitación metodológica resultó en un enfoque más creativo y adaptativo que, aunque garantizó un análisis robusto, también trajo la necesidad de suposiciones y aproximaciones en el proceso de traducción, dada la ausencia de material preexistente. Como resultado, las explicaciones en Libras fueron construidas con base en el entendimiento de la lengua de señas y en las necesidades de adaptación cultural y semántica.

En el proceso de elaboración de las fichas lexicográficas, la organización se realizó de forma digital utilizando Microsoft Word. Para garantizar la sistematización y estandarización de la información, se creó un modelo de ficha basado en los principios establecidos por Martínez de Sousa (1995), que fue adaptado según las necesidades del trabajo. Este modelo contemplaba los principales aspectos a registrar, como la clase gramatical, definición, uso contextual y equivalentes en otros idiomas, lo que posibilitó un análisis consistente y eficiente de las expresiones idiomáticas. A medida que el trabajo avanzaba, las fichas fueron constantemente perfeccionadas y ajustadas conforme a la evolución del estudio y los nuevos descubrimientos sobre las expresiones.

Cabe mencionar que, hasta el momento, los vídeos demostrativos de los signos en Libras aún no han sido grabados. Sin embargo, su producción está prevista como parte de la disertación de maestría de la autora, con el fin de complementar el análisis y proporcionar una visualización práctica de las expresiones idiomáticas traducidas a la Lengua Brasileña de Señas.

5 Análisis

Antes de presentar las fichas lexicográficas correspondientes a las dos expresiones definidas para este artículo, resta decidir que para una comprensión más profunda de las expresiones idiomáticas analizadas, se consultaron diversas fuentes especializadas. El sitio *Las Palabras Descarriadas* (2022) contribuyó con la explicación histórica y cultural de la expresión “dar al traste”, destacando su origen y su uso figurado en español. Complementariamente, el *Diccionario de la lengua española* de la Fundación BBVA ofreció definiciones precisas de la palabra “traste”, esenciales para entender su connotación negativa en contextos idiomáticos. También se utilizó WordReference tanto para la traducción de “ir al traste” como para la definición del verbo “aguar”, proporcionando una visión práctica de su uso en la comunicación cotidiana. Para un enfoque más normativo y detallado, se consultó el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE) en la entrada “aguar”, validando la construcción semántica de la expresión “aguar la fiesta”. Finalmente, el *Diccionario Reverso* aportó ejemplos adicionales del uso de la expresión “aguar la fiesta” en diversos contextos, enriqueciendo el análisis del significado y las posibilidades de traducción de estas expresiones al portugués y a Libras.

A continuación, se presenta la primera ficha correspondiente a la expresión idiomática inicial seleccionada, con el propósito de promover una reflexión sobre los factores culturales involucrados y la inclusión de personas sordas en la enseñanza del español.

Ficha 76
Lema: aguar la fiesta
Categoría Gramatical: Expresión Idiomática
Nivel de Uso: Informal
Expresión en Español: “[...] me ha aguado la fiesta.”
Equivalente en Portugués: 1. Cortar o barato. 2. Jogar um balde de água fria.
Explicación en Español: Expresión utilizada de manera figurada para indicar que alguien o algo arruinó un momento de alegría, diversión o celebración.
Explicación en Portugués: Expressão usada de forma figurada para indicar que alguém ou algo estragou um momento de alegria, diversão ou comemoração.
Estrategia para explicar en Libras (escrita): Festa legal, divertido, mas agora ruim, desanimar.
Estrategia para explicar en Libras (video): LINK OU QR CODE
 Frase dentro del contexto:
Referencia del Cómic: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. <i>Un amor de novela</i> . Libro para universitarios brasileños estudiantes de español. Londrina: Eduel, 2019. v1. p. 106, quadrinho 3.
Fuente de Investigación: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Aguar. Diccionario de la lengua española. Disponible em: https://dle.rae.es/aguar . Acceso em: 31 mar. 2025. WORDREFERENCE. Aguar. WordReference.com. Disponible em: https://www.wordreference.com/definicion/aguar . Acceso em: 31 mar. 2025. REVERSO. Aguar la fiesta. Diccionario Reverso. Disponible em: https://diccionario.reverso.net/espanol-definiciones/aguar%20la%20fiesta . Acceso em: 31 mar. 2025.

La traducción de la expresión idiomática “Aguar la fiesta” requirió una atención especial no solo cuanto al significado lingüístico, sino también con respecto a los matices culturales involucrados. En español, la expresión remite de forma figurada a la idea de arruinar un momento alegre, algo que culturalmente es fácilmente comprendido por los hablantes nativos, que usan el español diario. Sin embargo, al trasladar esta expresión al portugués y a la Lengua de Señas Brasileña (Libras), no se trata solo de encontrar palabras equivalentes, sino que es necesario respetar la forma en que cada cultura expresa el concepto de frustración o interrupción de la alegría.

En portugués, los equivalentes “Cortar o barato” y “Jogar um balde de água fria” fueron elegidos porque tienen la misma carga expresiva y son naturalmente comprendidos en la vida cotidiana. Ambos mantienen el tono informal y la imagen de romper la alegría de manera figurada, lo que preserva la intención comunicativa original.

En cuanto a la Libras, como no existen señales específicas para esta expresión idiomática, fue necesario crear una explicación visual que respetara la cultura sorda. La Libras

prioriza la representación concreta de ideas y emociones, por eso la estrategia fue describir el cambio de estado: “fiesta buena, divertida, pero ahora mala, desanimar”. Esta elección no solo tradujo el sentido de la expresión, sino que también se alinea con el modo visual-espacial de construcción de significado característico de la Libras.

La expresión española “[...] me ha aguado la fiesta.”, cuya traducción literal sería “[...] me mojó la fiesta.”, no puede traducirse literalmente, ni simplemente señalizarse con “agua” y “fiesta” en Libras. Esto se debe a que la expresión, en el contexto original, transmite la idea de que alguien arruinó un momento de alegría o diversión y no que la fiesta, literalmente, se mojó. Si tradujéramos de forma literal, el significado se perdería o sería malinterpretado. Por ello, fue necesario reconstruir el mensaje en Libras, priorizando la idea de que la fiesta antes estaba buena y animada, pero terminó siendo mala y desanimada.

A continuación, se presenta la segunda ficha lexicográfica seleccionada para continuar con la reflexión propuesta:

Ficha 84
Lema: ir al trasto
Categoría Gramatical: Expressão Idiomática
Nivel de Uso: Informal
Expresión en Español: “A lo mejor, lo que estaba empezando a pasar entre tu hermana y yo ya se ha ido al trasto .”
Equivalente en Portugués: 1. por água abaixo 2. ir para o brejo/ ir pro brejo
Explicación en Español: Expresión utilizada de manera figurada para indicar que algo fue perdido, arruinado o desperdiciado. Sugiere que algo no tuvo éxito o fue comprometido de manera irreversible, yendo hacia la inutilidad, el fracaso o la pérdida.
Explicación en Portugués: Expressão usada de maneira figurada para indicar que algo foi perdido, arruinado ou desperdiçado. Sugere que algo não teve sucesso ou foi comprometido de maneira irreversível, indo para a inutilidade, falha ou fracasso.
Estrategia para Explicar en Libras (escrita): Depois festa, ela não ligar, achar agora tudo ruim, acabar namoro.
Estrategia para Explicar en Libras (video): LINK OU QR CODE
Frase Dentro del Contexto: 
Referencia del Cómic: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. <i>Un amor de novela</i>. Libro para universitarios brasileños estudiantes de español. Londrina: Edue, 2019. v1. p. 107, quadrinho 3.

Fuente de Investigación:

LAS PALABRAS DESCARRIADAS. *El origen de las expresiones populares: Dar al traste*. 26 fev. 2022. Disponível em: <https://laspalabrasdescarriadas.es/2022/02/26/el-origen-de-las-expresiones-populares-dar-al-traste/>.

Acesso em: 1 abr. 2025.

FUNDACIÓN BBVA. *Diccionario de la lengua española (RAE): Traste*. Disponível em: <https://www.fbbva.es/diccionario/traste/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

WORDREFERENCE. *Traducción de “ir al traste”*. Disponível em: <https://www.wordreference.com/es/en/translation.asp?spen=ir+al+traste>. Acesso em: 1 abr. 2025.

La expresión “ir al trasto” presenta, al igual que “aguar la fiesta”, presentó desafíos importantes en el proceso de traducción y adaptación cultural. En español, la metáfora remite al “trasto”, objeto inútil o roto, reforzando la idea de pérdida de valor, sugiriendo que algo no tuvo éxito o fue comprometido de manera irreversible, yendo a la inutilidad, fallo o fracaso.

Se optó por equivalentes, en portugués, como “ir por água abaixo” y “ir pro brejo”, expresiones idiomáticas populares e informales que mantienen el sentido de fracaso inevitable e irreversible, pero adaptadas a la realidad cultural y lingüística del público brasileño.

En el contexto de la Libras, expresiones metafóricas como “ir para o brejo” o “por água abaixo” no poseen equivalentes directos, por lo que se eligió una estrategia de explicación visual basada en la esencia del significado: algo que antes era positivo, pero que con el tiempo se deterioró o terminó. Así, la adaptación en Libras se estructuró mediante la secuencia de ideas: “Después fiesta, ella no importa, pensar ahora todo malo, terminar noviazgo.” Por ejemplo, en la expresión “A lo mejor, lo que estaba empezando a pasar entre tu hermana y yo ya se ha ido al trasto.”, la traducción literal sería “Quizás lo que estaba empezando a suceder entre tu hermana y yo ya fue al trasto (basurero/depósito de cosas viejas)”. Sin embargo, una traducción literal así sonaría extraña y sin sentido para hablantes de portugués o para usuarios de Libras. Esto se debe a que, culturalmente, el español usa “ir al trasto” como metáfora para indicar fracaso o pérdida, mientras que en portugués usamos expresiones como “fue por agua abaixo” o “fue pro brejo”. En Libras, tampoco bastaría con señalar “agua abaixo”, “ir brejo” o “basura”; sería necesario construir la idea de que algo que empezaba bien terminó perdido, arruinado o fracasado.

Concluye el análisis de las expresiones seleccionadas, evidenciando los cuidados tomados en la traducción y adaptación cultural para el español, portugués y Libras, respetando las especificidades de cada lengua y cultura.

6 Consideraciones Finales

Este artículo constituye una síntesis parcial de la investigación de la disertación de maestría titulada *Glossário Trilingue de Expressões Idiomáticas (Espanhol-Português-Libras)*, basada en la obra *Un amor de novela*, vol. 1, aún en desarrollo. El objetivo fue reflexionar sobre los factores culturales identificados durante la elaboración del glosario. La investigación buscó contribuir a la inclusión de estudiantes sordos en la enseñanza del español como lengua extranjera, al mismo tiempo que respetó las especificidades lingüísticas y culturales de cada idioma involucrado.

A lo largo de esta investigación, se comprobó la ausencia de registros previos en Libras para las expresiones seleccionadas, lo que exigió la creación de explicaciones visuales adaptadas, tomando por base el sentido contextual y en la experiencia cultural de los usuarios de la lengua de señas.

El uso de fichas lexicográficas inspiradas en el modelo propuesto por Martínez de Sousa (1995) fue esencial para sistematizar la información y garantizar la coherencia y calidad del glosario. La metodología adoptada, aunque desafiante, permitió la organización y validación de los datos.

Los resultados a que se llegaron aquí refuerzan la importancia de considerar el aspecto cultural en la traducción de expresiones idiomáticas y demuestran el potencial de los glosarios trilingües como herramientas de mediación lingüística y cultural, especialmente para la comunidad sorda.

Finalmente, se espera que esta investigación incentive nuevas iniciativas orientadas a la accesibilidad lingüística y cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, y contribuya a ampliar la producción académica sobre el tema, que aún es incipiente en el contexto de la Libras.

Referencias

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Lenguas parecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil*. FIAPE. I Congresso internacional: El español, lengua del futuro, Toledo, p. 1-13, mar. 2005.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Un amor de novela*. Libro para universitarios brasileños estudiantes de español. Londrina: EdueL, 2019. v1.

FAVORITO, W; PINHEIRO, T. C. A. *Ensinando português como segunda língua*. *Arqueiro*, Rio de Janeiro, vol 1, p. 12-15, 2000. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/issue/view/89/80>. Acesso em: 05 de Maio de 2025.

FUNDACIÓN BBVA. *Diccionario de la lengua española (RAE): Traste*. Disponível em: <https://www.fbbva.es/diccionario/traste/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

LAS PALABRAS DESCARRIADAS. *El origen de las expresiones populares: Dar al traste*. 26 fev. 2022. Disponível em: <https://laspalabrasdescarriadas.es/2022/02/26/el-origen-de-las-expresiones-populares-dar-al-traste/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

MARTÍNEZ DE SOUSA, José. *Diccionario de Lexicografía Práctica*. Barcelona, Bibliograf, S.A, 1995.

NEGRO ALOUSQUE, Isabel. *La traducción de las expresiones idiomáticas marcadas culturalmente*. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, v. 5, p. 133 140, 2010.

ORTIZ-ALVAREZ, Maria Luiza. *Traduzir uma expressão idiomática não é quebrar galho, é descascar um abacaxi*. In: Tradução e cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos*. Educar em Revista, Curitiba, n. esp. 2, p. 143–157, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37236/23117>. Acesso em: 5 maio 2025.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Ensino da leitura para surdos*. Revista Arqueiro, Rio de Janeiro, n. 36, p. 50-60, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1072/1040>. Acesso em: 2 maio 2025.

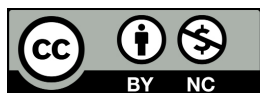
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Aguar. *Diccionario de la lengua española*. Disponível em: <https://dle.rae.es/aguar>. Acesso em: 31 mar. 2025.

REVERSO. Aguar la fiesta. *Diccionario Reverso*. Disponível em: <https://diccionario.reverso.net/espanol-definiciones/aguar%2Bla%2Bfiesta>. Acesso em: 31 mar. 2025.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários. Uma pequena introdução à Lexicografia*. 2ª. edição. Brasília: Thesaurus, 2004.

WORDREFERENCE. Aguar. *WordReference.com*. Disponível em: <https://www.wordreference.com/definicion/aguar>. Acesso em: 31 mar. 2025.

WORDREFERENCE. *Traducción de "ir al traste"*. Disponível em: <https://www.wordreference.com/es/en/translation.asp?spen=ir+al+traste>. Acesso em: 1 abr. 2025.



Recebido em: julho 10, 2025

Aceito em: setembro 4, 2025

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN UN DICCIONARIO PEDAGÓGICO ESPECIAL PORTUGUÉS-ESPAÑOL DE NOMBRES DE ALIMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO

LINGUISTIC VARIATION IN A SPECIAL PORTUGUESE-SPANISH PEDAGOGICAL
DICTIONARY OF FOOD NAMES FOR VOCABULARY TEACHING

Ivan Pereira de Souza - [Lattes](#)

tradutor.ivan@gmail.com

Universidade Federal do Pará

Mayra Walesca Silva da Costa - [Lattes](#)

mayrawallesca@gmail.com

Universidade Federal do Pará

Resumen: Este trabajo pretende abordar la variación lingüística para la enseñanza de vocabulario con base en la nomenclatura del Diccionario Bilingüe Contrastivo de Nombres de Alimentos (DBC-ALI). Dado que este diccionario establece sus equivalentes en relación con las variedades por criterio de ocurrencia, articula varias voces en su repertorio lexicográfico. Dado que la enseñanza de vocabulario bajo un enfoque comunicativo requiere la articulación con todas las voces posibles y teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, partimos de la perspectiva metodológica de Gómez Molina (2008), quien reflexiona sobre la importancia de determinar un vocabulario claro y auténtico en un contexto dado, y de las Directrices Curriculares para la Educación Secundaria de Brasil- OCEM (Brasil, 2006), que asimila en sus directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras la necesidad de crear un acercamiento entre el alumnado y las voces. Sin embargo, Moreno Fernández (2008) afirma que no se puede considerar una única variedad del español: el español estándar. De esta manera, presentamos una propuesta para la enseñanza de vocabulario basada en el uso de un diccionario específico capaz de satisfacer las necesidades del estudiante y explorar las diversas variedades léxicas del campo léxico de la alimentación en portugués y español, anulando así la visión errónea de un único portugués o español. Finalmente, explicamos con ejemplos las reflexiones sobre nomenclatura y práctica lexicográfica con fines didácticos, lo que debería ayudar al estudiante a desarrollar su competencia léxico-semántica.

Palabras clave: Enseñanza de ELE; Competencia léxica; Lexicografía; Variación lingüística.

Abstract: This paper aims to address linguistic variation for teaching vocabulary based on the nomenclature of the Contrastive Bilingual Dictionary of Food Names (DBC-ALI). Since this dictionary establishes its equivalents in relation to varieties by criterion of occurrence, it articulates several voices in its lexicographic repertoire. Since teaching vocabulary under a communicative approach requires articulation with all possible voices and taking into account the needs of students, we start from the methodological perspective of Gómez Molina (2008), who reflects on the importance of determining a clear and authentic vocabulary in a given context, and from the Brazilian Curricular Guidelines for Secondary Education - OCEM (Brazil, 2006), which assimilates in its guidelines for teaching foreign languages the need to create an approach between students and voices. However, Moreno Fernández (2008) states that one cannot consider a single variety of Spanish - standard Spanish. In this way, we present a proposal for teaching vocabulary based on the use of a special dictionary capable of satisfying the student's needs and exploring the diverse lexical varieties of the lexical field of food in Portuguese and Spanish, thus nullifying the erroneous view of a single Portuguese or Spanish. At the end, we explain with examples the reflections on nomenclature and lexicographic practice for didactic purposes, which should help the student in the development of his/her lexical-semantic competence.

Keywords: Teaching of SL; Lexical competence; Lexicography; Linguistic variation.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva comunicativa requiere la articulación de todas las voces que cada unidad léxica del material didáctico seleccionado puede presentar. Al utilizar herramientas con fines pedagógicos, es necesario considerar la variación lingüística en los planes de enseñanza y aprendizaje, tanto para lenguas maternas como extranjeras. No podemos caer en la trampa de establecer dos lenguas españolas —una europea y otra americana— ni de considerar una única variedad del español —el español estándar—. Moreno Fernández advierte contra la falsa imagen de un único español americano (2008, p. 740) y recomienda, además, que la variedad de español que se enseñe se ajuste a las necesidades del alumnado (2008, p. 751).

A partir de la descripción y análisis del comportamiento de las equivalencias en el Diccionario Contrastivo Bilingüe Portugués-Español de Nombres de Alimentos (DBC-Ali), cuyo método lexicográfico establece equivalencias para variaciones por ocurrencia,

determinando como equivalente directo aquel que ocurre con mayor frecuencia entre las demás variedades, se observa que no predomina el español peninsular como única opción de equivalencia, sino la articulación entre variedades en su repertorio lexicográfico.

Aceptar las variaciones grabadas que presentan estos repertorios al momento de la enseñanza es una forma de cambiar la perspectiva de la enseñanza del español estándar a una visión de palabras estimulantes. Siguiendo las Directrices Curriculares para la Educación Secundaria (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM*), específicamente para la enseñanza del español (Brasil, 2006, p. 136), se sostiene que el rol del docente en esta situación es el de articulador de voces.

En este caso, la selección léxica (vocabulario) adecuada sería aquella que permitiera al estudiante ampliar su vocabulario en sus actividades de habla y escritura. Gómez-Molina aconseja que la perspectiva metodológica se desarrolle a partir de una unidad léxica trabajada de forma planificada y sistemática en el aula (2008, p. 798), respetando las áreas de variación que pueda presentar el vocabulario elegido, como en nuestro caso, el de la comida. Se debe tener en cuenta que enseñar variaciones en el vocabulario abre un nuevo significado del mundo y la cultura, capaz de acercar esta realidad al alumnado. Este enfoque debe aplicarse dentro de un contexto y teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, permitiendo así debates con el mayor número posible de voces y enriqueciendo su vocabulario.

Con este fin, este artículo pretende proponer un enfoque para la enseñanza de vocabulario basado en el uso de un diccionario que considere las necesidades de los estudiantes hispanohablantes brasileños de diferentes regiones de Brasil. Este enfoque consiste en observar y definir variedades lingüísticas para seleccionar el vocabulario (Comida) que se explorará en las secuencias de enseñanza; es decir, cómo definir un repertorio léxico que respete la variedad y presente a los estudiantes otros registros léxicos del campo semántico dado.

Este artículo se divide en tres partes: la primera, la fundamentación teórica, presenta los principios didácticos para la enseñanza del vocabulario de lenguas extranjeras; el desarrollo de la competencia léxica y la selección léxica (vocabulario) se abordan de forma planificada y sistemática, prestando atención a las variaciones y variedades del español, creando una conexión entre los estudiantes y las voces. A continuación, se presenta la metodología, que incluye la definición de un vocabulario ante la heterogeneidad de la lengua y la inestabilidad de las variaciones. Por fin, se presentan los resultados y las discusiones basadas en las observaciones del diccionario contrastivo bilingüe portugués-es-

pañol de nombres de alimentos —DBC-Ali— en relación con la variación y la variedad (desafíos en macro y microestructuras, relaciones semánticas y registro de la aparición de variaciones en el vocabulario).

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO

La orientación didáctica del DBC-Ali se basa en la perspectiva metodológica del desarrollo de la competencia léxica de Gómez-Molina (2008), quien comprende la importancia de determinar un vocabulario que demuestre un repertorio identificable y sea claro en relación con lo que ocurre en la situación y el contexto. Además de realizar una selección léxica (vocabulario) trabajada de forma planificada y sistemática en el aula, proponemos diversas maneras de aplicarlo para promover un aprendizaje significativo y funcional, preparando al estudiante para que tenga un vocabulario más amplio y rico que le ayude a desarrollar competencias léxicas, sociolingüísticas y pragmáticas. Entre las recomendaciones de Gómez-Molina se encuentran las siguientes:

No planifique con antelación el desarrollo del vocabulario, sino que facilite la comprensión de todo lo que el estudiante necesita al intervenir en tareas comunicativas. Esto implica abordar un vocabulario muy amplio en clase, satisfaciendo las demandas de los alumnos, lo que puede favorecer un desarrollo mucho mayor del vocabulario receptivo que del productivo y, en ocasiones, requiere presentar cierto número de palabras relativamente descontextualizadas o con escasa reiteración, lo que dificulta la consolidación. (Gómez-Molina, 2004, p. 798).

La teoría de Gómez Molina (2008) se sustenta en las *OCEM* (Brasil, 2006), que, en sus directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras, buscan considerar adecuadamente las variaciones y variedades del español, creando una conexión entre los estudiantes y las voces. Según el documento,

Por supuesto, el hecho de que el profesor utilice cualquier variedad no lo exime del deber de mostrar a los alumnos que existen otras, tan ricas y válidas como la utilizada por él, y, en la medida de lo posible, crear oportunidades para aproximarse a ellas, rompiendo estereotipos y prejuicios¹ (Brasil, 2006, p. 136).

Sin embargo, Moreno Fernández reitera que “el modelo de español debe ser culto e incorporar elementos comunes y frecuentes para que los usos aprendidos sean apropia-

¹ É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos (Brasil, 2006. p. 136).

dos para la mayoría de las situaciones comunicativas” (2008, p. 751). Además, el autor destaca que “pueden necesitar usar el español aprendido en diferentes países y en situaciones sociales muy diversas” (2008, p. 751).

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se basa en el abordaje de un repertorio lexicográfico desde la perspectiva de los procedimientos metodológicos propuestos por las teorías presentadas anteriormente, el cual consiste brevemente en:

1. revisar y seleccionar los textos orales y escritos más eficientes y auténticos que enriquezcan considerablemente la enseñanza del vocabulario;
2. A partir de las observaciones, se establece y define un vocabulario léxico que respeta y reconoce la heterogeneidad presente en las lenguas;
3. Con las observaciones y definición del repertorio léxico, pasamos a proponer un vocabulario capaz de desarrollar y satisfacer las necesidades del alumnado en diferentes tipos de actividades, posibilitando la mejora del aprendizaje en los diferentes aspectos del significado como parte natural del lenguaje en la competencia léxica.

DEFINICIÓN DEL VOCABULARIO

Respecto al material a elegir para ampliar el vocabulario del estudiante, Gómez Molina menciona que esta selección debe centrarse en los textos orales y escritos más efectivos y auténticos. Si bien estos textos orales disponibles presentan las palabras más inestables, servirán como complemento a las clases de palabras más estables del léxico escrito básico (2008). Al mismo tiempo, el autor describe que todo el contenido debe estar en un “contexto identificable para que el significado de la expresión completa sea claro en relación con el discurso en el que se produce, la situación y el contexto” (Gómez-Molina, 2008, p. 793).

Al aprender y adquirir nuevas palabras, ampliamos nuestro universo y nuestro conocimiento del mundo. En otras palabras, Biderman (2001) afirma que enriquecemos nuestra competencia léxica mediante descripciones, adquiriendo así nuevos conceptos lingüísticos y extralingüísticos (metalenguaje), un proceso ilimitado que puede durar toda la vida.

Además, al considerar cómo establecer un repertorio, debemos recordar que este estudiante ya posee un vocabulario variado, establecido por la convivencia familiar, regional y social; por lo tanto, su existencia es innegable, ya que “el vocabulario se relaciona

con el conocimiento del universo” (Biderman, 2001, p. 12). También debemos comprender que el uso de cualquier lengua por sus hablantes propicia la generación de un universo infinito de datos.

Por lo tanto, es necesario armonizar la práctica diaria con la teoría, respetando el sistema, las normas y el discurso de cada lengua. Asimismo, el proceso de selección se determinará según las necesidades del estudiante, asegurándose de que sea lo más completo y fiable posible (Moreno-Fernández, 2008). Dado que estos conceptos son ajenos al contexto, sin uso específico y sin variedades ni modalidades, se establece un español estándar en el caso de la enseñanza del español. Respecto a esta estandarización, el autor afirma que:

Si el español estándar es aquel que está desprovisto de cualquier tipo de marca, es decir, el español más neutro, cosas parecidas no existen porque, como decía desde el principio, no hay manera de actualizar la lengua si no es a través de una de sus manifestaciones geolectales, sociales y estilísticas, lo que significa marcas (geográficas, sociales, situacionales) (Moreno-Fernández, 2008, p. 742).

Respecto al trabajo con vocabulario diverso en el aula, Gómez-Molina enfatiza que, para cumplir un propósito didáctico, “es necesario delimitar el vocabulario previsto, aplicando criterios de planificación léxica” (2008, p. 795). Esto se debe a que es delimitado y no restrictivo, de modo que no obstaculiza el desarrollo del vocabulario del alumnado.

En consecuencia, las OCEM enfatizan que la contribución del aprendizaje de lenguas extranjeras reside, entre otros factores, en ayudar a los estudiantes a comprender la heterogeneidad en el uso de cualquier lengua, ya sea contextual, social, cultural o histórica. Esto da lugar a diferentes y variadas formas de comunicarse y expresarse (Brasil, 2006). Por lo tanto, para definir un vocabulario para la enseñanza, se debe hacerlo de acuerdo con los principios de:

- I. Necesidades de comunicación de los estudiantes;
- II. Utilizarlo en la vida real y lo más fielmente posible;
- III. Presencia de variedades temáticamente definidas;
- IV. Diferentes situaciones comunicativas en diferentes contextos.

HETEROGENEIDAD PRESENTE EN LAS LENGUAS

En cuanto a la heterogeneidad léxica en cualquier lengua, esta depende no solo de los registros, sino principalmente de la región, localidad o país donde se encuentra dicho

significado léxico. Esto puede deberse a los variados usos de este término en la vida cotidiana o a la concurrencia simultánea de términos científicos. La coexistencia de varios términos para referirse a una unidad léxica específica está determinada, en gran medida, por el lugar, así como por sus rasgos culturales, adaptados y expresados en la lengua y el contexto.

Cabe destacar la inestabilidad de estas variaciones, derivada de la aceptabilidad social de la lengua, determinada por el tiempo y el espacio. En otras palabras, Biderman explica que:

Dentro del sistema lingüístico, los nuevos gérmenes, disueltos en su masa, provocan constantes reajustes de estas nuevas células en el tejido lingüístico. Así, en cualquier momento, surgen nuevos hechos lingüísticos, otros adquieren *madurez* y otros *se desvanecen* y están a punto de desaparecer² (Biderman, 2001, p. 14).

De hecho, no es posible establecer un vocabulario sin aceptar e incluir estas implicaciones lingüísticas en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que representan rasgos culturales. Por lo tanto, la heterogeneidad lingüística se produce, segundo Biderman, debido a “1) la herencia lingüística de una comunidad; 2) la institución social; 3) el sistema funcional” (2001, p. 15).

Por lo tanto, según Moreno Fernández, el español “presenta una diversidad geolingüística, sociolingüística y estilística que debe reconocerse y tenerse en cuenta en la enseñanza de lenguas” (2008, p. 751). En el caso del vocabulario alimentario, el aprendiz necesita conocer las unidades léxicas de su realidad inmediata, es decir, los alimentos presentes en su vida cotidiana.

OBSERVACIONES DEL DICCIONARIO CONTRASTIVO BILINGÜE PORTUGUÉS-ESPAÑOL DE NOMBRES DE ALIMENTOS – DBC-Ali

En cuanto a la equivalencia, la elaboración del DBC-Ali no solo se refiere a la atribución de un significado, sino también a la identificación de su uso con sus respectivas características y las posibilidades que puede presentar, en relación con los diferentes significados dentro del campo semántico restringido al significado de comida (Souza, 2020). La elección del equivalente se estableció con base en la frecuencia de este significado, es

² Dentro do sistema linguístico, novos germes, que estavam dissolvidos na sua massa, provocando reajustes constantes dessas novas células ao tecido da língua. Assim, em qualquer momento, há fatos linguísticos novos que estão surgindo, outros que estão adquirindo status adultos e outros que estão a fenececer e em vias de desaparecer (Biderman, 2001, p. 14).

decir, el más directo y utilizado en español, seguido de la inferencia de ejemplos que demuestran el uso de sus respectivos significados y la correspondencia pragmática.

Cabe señalar que los sistemas lingüísticos no marcan los elementos de su léxico con una etiqueta definitiva, de modo que los hablantes tienen la capacidad de definir estructuras que aspiran a la infinitud con un número finito de elementos (Biderman, 2001). En consecuencia, el resultado es la incapacidad de agotar todas las posibilidades léxicas de ocurrencia simultánea e inestable en la lengua, pero que son aceptables en el lenguaje social. Estos hechos pueden ocurrir en cualquier lengua. Para aclarar la percepción de las variaciones, se ejemplificará el siguiente diagrama de esta ocurrencia, como ya se señaló en Souza (2020):

- País (términos más conocidos – universales) <
- Estados (términos con algunas peculiaridades, aún conocidos) <
- Ciudades (mayor número de ocurrencias de variaciones) <
- Interior de las ciudades (gran ocurrencia de variaciones poco conocidas – variaciones regionales).

Así, cuanto más universal sea el referente, como manzana, huevo o sal, menor será su variación; por otro lado, cuanto más regional sea el referente, mayor será la presencia de variación: *coco babaçú*, *graviola* y *bacaba*, por ejemplo. Dado que nuestro estudio trata de material con fines pedagógicos, consideramos la variación lingüística como un tema importante en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Uno de los principales objetivos de DBC-Ali fue registrar cuántas voces se encontraron para un lema dado en portugués. Con respecto a qué variedad priorizar, las OCEM, específicamente la enseñanza del español (Brasil, 2006), argumentan que “el papel del profesor es articular las voces» (p. 136). Sin embargo, los problemas relacionados con la variedad regional no son los únicos que presentan problemas.

Los problemas con las variedades regionales generalmente se relacionan con el registro. La polisemia, al igual que la fraseología, configura el uso, es decir, un recurso con el que cuentan las lenguas para producir significado. Todas estas cuestiones, a su vez, representan elementos de contraste, a partir de los cuales recopilamos y construimos información pertinente a nuestra propuesta pedagógica, incluso si no la presentamos en el seguimiento informativo. La variación que debe presentar el DBC-Ali gira en torno a la variación léxica, no a la semántica. Excluimos toda información sobre la unidad léxica que no se relacione con el significado de ‘comida’. Aun así, es necesario tener en cuenta las cuestiones relacionadas con este tipo de variación para mejorar el método.

Según Preti, “las variaciones lingüísticas presentan una inestabilidad derivada de los cambios que se producen, en el tiempo y el espacio, en los criterios de aceptabilidad social del lenguaje, como, de hecho, ocurre en las costumbres de una sociedad”³ (2003, p. 48). Durante el análisis de cada caso de variación y relación de significados, observamos la incidencia no solo de las variaciones lingüísticas, sino también del orden del objeto. Si bien el léxico de los alimentos presenta las mismas eventualidades inherentes a las variaciones lingüísticas, como las variedades sociolingüísticas y la polisemia, también presenta variaciones en tipos, origen, afiliación biológica, usos gastronómicos, etc. Muchas veces, la gran variación de nombres está implícita en una amplia variedad botánica.

VARIACIÓN Y VARIEDAD: RETOS EN MACRO Y MICROESTRUCTURAS

Los alimentos comprenden un campo léxico que es bastante susceptible a variaciones sincrónicas. Una fruta que se encuentra en una región de Brasil puede incluso no ser conocida en otra región. Por ejemplo: el mismo referente se conoce como *tangerina* en el norte, *mexerica* en el sudeste y *vergamota* en el sur. Decidimos lematizar todas las unidades entendidas como sinónimos, pero entendemos que son el mismo referente. Sin embargo, a veces, las variedades regionales esconden variedades botánicas, en este caso, de verduras. *Alfavaca* es un tipo de albahaca (*manjeriçao*), pero no es sinónimo de *manjeriçao*; *almeirão* es un tipo de achicoria, pero no es achicoria. Por lo tanto, exploramos el concepto de denominación genérica. *Alfavaca* (*ocimum nudicaule*) y albahaca (*ocimum basilicum*) conforman una familia con 35 especies. Pensando en el DBC-Ali, creemos que el nombre genérico es beneficioso cuando resuelve casos como el del azúcar, en el que hay varios “tipos” diferentes entre sí, pero en todas las composiciones se llama azúcar y no de otra manera.

Otra cuestión relativa a la variación lingüística y la comida regional es especialmente importante en nuestra metodología: los alimentos que son miembros de una amplia familia botánica que abarca muchas especies, algunas de las cuales solo existen en otras regiones de habla hispana, y una especie específica no se encuentra en una región o país. En este caso, el término genérico utilizado para elaborar la definición es “un tipo de achicoria” para el *almeirão*. Esto ayuda a nivelar el concepto, pero sin dejar de lado las características que hacen de la unidad léxica en cuestión un regionalismo. Tomamos el ejemplo de las *saponáceas* del género *Pouteria*, *abiu* (caimito), *curriola* (ramiflora) y *guape-*

³ [...] as variações linguísticas apresentam uma instabilidade que decorre das alterações que se processam, no tempo e no espaço, nos critérios de aceitabilidade social da linguagem, como, de resto, acontece nos costumes de uma sociedade (Preti, 2003, p. 48).

va (torta), frutos bastante similares en su descripción, provenientes de plantas (árboles) igualmente similares, pero entendidos en portugués y español como referentes distintos. Por tanto, partimos de un principio de variedad botánica para establecer distintos tipos de variedades donde se encuentran la ciencia (botánica) y el metalenguaje (lingüística): variedades cercanas y variedades lejanas, para ser más precisos en la selección de sus legítimos equivalentes correspondientes, o incluso para construir una paráfrasis para explicarlo cuando tal equivalente está ausente.

Un ejemplo de variedad próxima, además del caso ya mencionado de *Pouterias*, es el caso de *abricó*, *pêssego* y *damasco* en comparación con albaricoque, durazno y damasco, que pueden confundirse, así como pequeños frutos de sabor agridulce, que en inglés se usan con el nombre genérico *berry*, que va desde *strawberry* hasta *blackberry*, dependiendo de su color *negro*, *azul* o *rojo*. *Abricó* y *pêssego*, así como albaricoque y durazno, son especies diferentes a pesar de ser de la misma familia (*saponaceae*). Sin embargo, *damasco*, tanto en portugués como en español, son sinónimos de *abricó*/ albaricoque. A diferencia de lo que ocurre con el inglés *apricot*, la preferencia por la forma *damasco* (árabe) sobre el otro, albaricoque (francés), en los resultados de Web en español se puede explicar, entre otros factores, por la influencia árabe en la península Ibérica. En portugués, la coexistencia de las dos formas —*abricó* y *damasco*— resalta la distinción que la cultura brasileña establece entre ambos términos, admitiendo que existe un referente para cada uno de los significantes; es decir, a menudo se entienden como frutas diferentes. En algunos casos, esta diferencia es importante, como en el caso de la mandioca/yuca, donde una de las variedades es venenosa; en otros, no lo es, como en el caso de los tipos de albahaca o los tipos de queso, donde todos son comestibles.

Como ejemplo de variedad lejana, podemos señalar el caso de la patata (*batata*). Existen distintos tipos de patata que difieren bastante entre sí. Mientras que la *batata* (llamada inglesa) tiene la piel amarillenta y un sabor insípido, la llamada *batata doce* tiene la piel morada y un sabor dulce tras la cocción. En español, *batata* (boniato) o camote (americanismo) es un tipo de patata; encontramos papa dulce (*batata doce*) como sinónimo de patata; mientras que camote solo aparece en textos hispanoamericanos. La solución fue usar la imagen para disipar la ambigüedad, como se hizo con otros casos similares como *araticum*, *graviola* y *biribá*, en los que los nombres científicos no son precisos y dejan dudas. Sin embargo, el buscador mostró imágenes de *patata* / *papa* (la patata común, llamada *batata inglesa* en Brasil) y también de *batata* (camote). *Batata*, como ‘papa dulce’, en español, no está lematizado.

Durante el análisis podemos observar que entre los lemas sin equivalentes hay, en su mayoría, variedades más regionales.

Polisemia en el DBC-Ali

Se encuentran algunos equivalentes en otras variedades del español, que se llevaron a Europa junto con el referente del Nuevo Mundo. La polisemia que nos interesa no es esta, sino la que se manifiesta en las variedades del español. Es decir, si un equivalente español del lema registra el nombre de un alimento en México y este nombra otro alimento en Chile, por ejemplo, no lo descartamos. Lo presentamos como una nota contrastiva. Un ejemplo es el caso de *jaca*, cuyo primer significado en los diccionarios monolingües es el de montaría y encontramos como americanismo el significado del fruto del árbol de jaca (sin. yaca). Por otro lado, en los países centroamericanos, *jaca* se registra como sinónimo de guanábano, o *graviola* en portugués. También podemos mencionar el caso de mejorana (término usado para *manjerona*), que tiene nueve variaciones con características regionales y se define como una hierba. Sin embargo, en Panamá también se considera un instrumento de cuerda (descrito en nota contrastiva).

En otro caso, *capuchinha* y capuchina constituyen un caso de una palabra que, de origen italiano, llegó al portugués y al español para nombrar a la orden católica de los Capuchinos, debido a las vestimentas específicas de sus miembros ordenados. Debido a su adaptación a la lengua vernácula, ambas lenguas, por extensión semántica, también nombraron la planta de la misma manera, sin que exista registro de un préstamo que pase por una de estas dos lenguas. También encontramos en nuestro repertorio falsos cognados (o falsos amigos), como bolo, mora y berro, entre otros, que requieren instrucción. Otro tipo de polisemia entre diferentes individuos biológicos son las *oxalis* (acedera) y las *acetosas* (*azedinha*).

Metonimia

La reflexión sobre el nombre genérico, la parte por el todo o, más precisamente, un espécimen por el género destaca una relación semántica por metonimia. Mientras que, en portugués, aceite significa *aceite de oliva*, en español, *aceite* se usa para referirse a cualquier aceite (*óleo*), y siempre debe completarse con *aceite de que...* Otros aceites en portugués, como el aceite de palma o el aceite de coco, también necesitan este complemento. Todos los demás tipos se llaman aceites, pero también con el complemento, aceite de que... La palabra *aceite* viene del árabe al español y del español al portugués, aceite. En el caso

del té y *chá*, tanto la forma portuguesa como la española provienen de una variedad del chino. De hecho, ambas tienen su origen no en la bebida, sino en la hierba utilizada para la infusión. Sin embargo, las formas presentan contraste en varios niveles, como el morfológico, el fónico, el léxico, etc. Por otro lado, los nombres originarios de préstamos del italiano, del árabe y del francés tienen el mismo étimo, a veces bastante similar en contraste, como, por ejemplo, canela (it.), arroz (ár.) y compota (fr.).

Otra situación, o caso, que merece atención es lo que antes se denominaba nombre genérico: *araticum* (annonáceas, véase – *pinha*, *araticum*, *fruta do conde* generalmente presentado como referencias cruzadas) - anona (anón). Podemos ver que la definición se encuentra en una de las acepciones, pero no es una entrada, como *chirimoya* (lematizado). En este caso, el sinónimo indicado en la entrada es más cercano, como *chirimoia* – *chirimoya*, pero no garantiza la correspondencia que se puede verificar en el caso de *berinjela* y *berenjena*, *beterraba* y *remolacha* e <ingá> e *ingá*. Así, mientras que en portugués tenemos variedad de sinónimos, en español usamos el nombre genérico que ya estaba registrado en esa lengua como tal, por ejemplo, anona, ananás, anacardo, bledo, etc.

Sinonimia

Las relaciones de sinonimia total se tratan en la macroestructura: en un repertorio del tipo que hemos diseñado, se admiten todas las unidades léxicas con una relación sinónima con un lema. Sin embargo, cuando se trata de elegir equivalentes más directos que otros, siempre partimos del referente. En español, la palabra tocino es más común que *beicon*, pero tocino, que significa carne de la panza de un cerdo, puede ser fresca, no ahumada, que es exactamente lo que caracteriza al tocino. En este caso, no consideramos tocino como el equivalente de *toucinho/toicinho* en portugués, sino *tocino ahumado* y no como la primera opción, porque después de la frecuencia, el criterio del orden de equivalentes también debe respetar el registro. Asimismo, *linguiça calabresa* se refiere a un tipo de longaniza (chorizo) particular de Brasil. En algunas regiones de Brasil, como el estado de Pará, calabresa es un nombre genérico para cualquier tipo de chorizo. En español no existe una referencia equivalente, aunque en la cultura española se consume y conoce una amplia variedad de longanizas, salchichas y chorizos. En este caso, también optamos por una paráfrasis: chorizo ahumado.

Un caso complicado que involucra variedades regionales es el de *Araçá* – arazá/ goyabita del Perú, que no está registrada en diccionarios monolingües. En estos casos, se

consultan sitios de la Web de diccionarios como Wordreference, entre otros. La especie es americana (*araçá*) y el diccionario monolingüe registra regionalismo – El primer intento fue buscar goyabo, pero no se registró ninguna ocurrencia. Concluimos que es otro referente, algo similar. Lo encontramos en artículos científicos publicados fuera de España. *Baru* tiene muchos nombres populares, aunque es un alimento regional, el nombre más común también es opaco a la comprensión dentro del mismo país. *Baru* tampoco aparece en páginas en español, solo una vez en un diccionario monolingüe, todavía con el sinónimo *cumarú*. Más de una vez, los diccionarios monolingües de la lengua portuguesa lematizan un sinónimo de lo que está registrado en el corpus del DBC-Ali: en lugar de *baru* – *cumarurama*, en lugar de *beldroega* – *verdolaga* / *verdolaca*.

A pesar de ello, los sinónimos pueden tener diferentes motivaciones: algunos tienen origen griego, otros tienen origen indígena o árabe, etc. Algunos provienen de asociaciones; otros, sin embargo, conllevan cuestiones históricas, racistas o sexistas. Las variaciones en el portugués se analizan en diccionarios monolingües. Al encontrarlas, se lematizan, se convierten en entradas y, según el nivel de ocurrencia, en referencias cruzadas.

Otro fenómeno importante para continuar la discusión sobre las variedades regionales y la variación lingüística es el cruce de especies nativas de un determinado lugar que se han adaptado a otras regiones del globo, como la albahaca, el maíz, etc. y el impacto de este factor en la lengua, especialmente en el léxico.

REGISTRO DE OCURRIDOS DE VARIACIONES EN DBC-ALI

A continuación, se muestran algunos ejemplos de variaciones del español con marcas regionales en DBC-Ali.

ABACAXI *m* fruta *piña* *f*; abacachí *m* (Ar, NE, Ur, NE); ananá *m* (Ar, Ur); ananás *m* (RD, PR, Pe, BO, CH, Py); piña de américa *f* (DLE-23); yayama *f* (PR). *Cocina por 10 minutos la piña previamente.*

LÁGRIMA-DE-NOSSA-SENHORA *f* grão *lágrimas de job* *f*; camándula *f* (Pa, PR); collar de San Pedro *m* (ES); cuenta de San Pedro *f* (Ho); lágrimas de David *f*; lágrima de la Virgen *f* (Pa); lágrima de San Pedro *f* (Mx, Gu, Ni, CR, Co, Ve); Santa Juana *f*. *Pon las lágrimas de job en una cacerola mediana y lávalas 3 o 4 veces, hasta que el agua salga más bien transparente.*

PINOLE *m* farinha a partir do milho tostado **pinole** *m*; pinol *m* (Mx, Gu, Ho, ES, Ni, CR, Cu, Pa); pinolillo *m* (Ho, Ni, CR). *Cernir la harina y agregamos el pinole, formamos un volcán.*

ROMÃ *f* fruta **granada** *f*; granada china *f* (Mx); granadilla *f* (Mx, Gu, Ho, Ni, CR, Pa, RD, PR, Co, Ec, Pe). *Desgranar la granada según tip o como les resulte más fácil.*

Estos son ejemplos de cómo registrar las peculiaridades de las ocurrencias y, especialmente, cómo transmitir información sobre estas variaciones a los estudiantes de una lengua meta, disipando la ilusión de que solo existe un español y de que no existe un único significado o sentido para un término en la lengua que se está aprendiendo. Considerando que el predominio de una unidad léxica no siempre estará determinado por el español de España, como lengua de prestigio.

CONCLUSIÓN

Cuando nos expresamos con múltiples voces, hablamos de cultura y expresiones. Con base en el vocabulario trabajado en múltiples temas, buscamos facilitar la comunicación y el aprendizaje del idioma a los estudiantes. A partir de las reflexiones sobre el desarrollo del DBC-Ali, se hace evidente la necesidad de trabajar en el aula con términos que presentan variedades lingüísticas. Ciertamente, gran parte del vocabulario ya sea relacionado con la comida, los deportes, las profesiones, etc., presenta estas variaciones. Es evidente que el uso de cualquier variedad por parte del profesor no lo exime de la obligación de mostrar a los estudiantes que existen otras variedades ricas y válidas en comparación con las que él utiliza.

Uno de los errores que se cometen en la enseñanza es aceptar un único significado para referirse a una palabra, como en el caso de la piña, donde *pinha* no es el único significado correspondiente en portugués. Este enfoque nos permite ver que las técnicas empleadas para definir un equivalente que corresponda al sentido y significado pueden emplearse para desarrollar vocabularios ricos, con rasgos culturales y expresiones auténticas y no genéricas de un español auténtico, descartando la enseñanza de una lengua extranjera de forma mecánica y ajena a la realidad del español. Esto disipa la visión errónea de otorgar una lengua universal, separando a las demás por no pertenecer a la lengua de prestigio (España). Dado que cada lengua tiene una lengua de prestigio, esta se relaciona con la identidad lingüística de un pueblo o nación.

Referencias

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Coleção leitura e crítica). pp. 356.

Brasil Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006.

GÓMEZ-MOLINA, J. R. *Los contenidos léxico-semánticos*. In: Santos-Cargallo; Lobato, J.S. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2008. pp. 789-810.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. *El Modelo de la lengua y la variación lingüística*. In: SANTOS-CARGALLO; Lobato, J. S. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2008. pp. 737-752.

PRETI, Dino. *Variação lexical e prestígio social das palavras*. In: PRETI, D. (Org.) *Léxico na língua geral e escrita*. São Paulo: Humanitas, 2003.

SOUZA, Ivan Pereira de. *Repertório Lexicográfico Contrastivo Bilíngue Português – Espanhol de Nomes de Alimentos Regionais Brasileiros*. 2020. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. p. 271.



Recebido em: junho 26, 2025

Aceito em: dezembro 2, 2025

**PODER Y DESDICHA DE LOS DICCIONARIOS Y GUÍAS
DE DUDAS Y ERRORES DEL ESPAÑOL Y SU POTENCIAL
RELACIÓN CON ELE**

SUCCESS AND UNSUCCESS OF SPANISH ERRORS DICTIONARIES AND
USAGE GUIDES: ITS POTENTIAL RELATIONSHIP WITH SPANISH AS
A FOREIGN LANGUAGE

Félix Valentín Bugueño Miranda - [Lattes](#) - [ORCID](#)
fvbm61@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumen: Hay en el español una tradición histórica de obras prescriptivas sobre la lengua. El objetivo de este trabajo es evaluar diccionarios y guías de uso y/o errores con el fin de establecer si la orientación en el uso de la lengua que ofrecen es apropiada. Como metodología se emplea la distinción entre norma real y norme ideal (Coseriu, 1992), aplicando también principios de lingüística general. Los resultados demuestran que la orientación ofrecida por tales obras no es siempre la más adecuada. Se concluye que estas instancias prescriptivas perpetúan a veces concepciones de lengua que tienen hoy otro enfoque. Mucho más grave es que no pocas veces desperdician los avances de la lingüística, lo que permitiría una orientación realmente provechosa.

Palabras clave: Español; Prescripción; Diccionario de incorrecciones; Guía de dudas y/o errores.

Abstract: There is a historical tradition of prescriptive language works in Spanish. The paper aims to evaluate common errors dictionaries and usage/errors guides to establish whether the guidance in language use they offer is appropriate. As a methodology, the distinction between real norm and ideal norm (Coseriu, 1992) is used, also employing principles of general linguistics. The results show that the language guidance offered by such works is not allways adequate. It is concluded that these common errors dictionaries and usage/errors guides still perpetuate conceptions of language that have been superseded. Much more serious is the fact that their actions not only delegitimize them but also waste the advances in linguistics that would allow for truly useful language guidance.

Keywords: Spanish language; Prescriptivism; Errors dictionary; Usage guide.

1. Qué es un diccionario o guía de dudas y errores del español

Según Rey (2011, s.v. *difficultés*) el diccionario de dudas y errores nació en la cultura lexicográfica francesa en los tiempos de la Revolución Francesa a la luz de dos premisas. En primer lugar, en función de las *pièges* (“trampas”) inherentes a la actividad del hablar, y en segundo, en atención al ideal del *Bon Usage* (“Buen uso”).

Qué es un diccionario o guía de dudas y errores del español. A la luz de las consideraciones precedentes, es posible definirlos como compilaciones que recogen las dudas, las dificultades, las trampas y los errores del hablante nativo, y que corresponden al *hic et nunc* del hablante y de la lengua, esto es, el *ἐργον* (“producto”) (Humboldt, 1979 [1836]).

2. De la constitución del corpus de estudio

Baldinger (1980) distingue tres niveles en una lengua natural: la lengua objeto, que corresponde al hablar una lengua propiamente dicho, la metalengua de primer nivel, que es hablar sobre la lengua, y la metalengua de segundo nivel, que atañe a la metodología del hablar sobre la lengua, o sea a la lingüística como tal. A quienes se preocupan con la metalengua de segundo nivel, y más específicamente, en el plano axiológico, Lebsanft y Tacke (2020, p. 31) los clasifican como actores institucionales (como es el caso de la RAE-ASALE), o como actores individuales, y que corresponden a los investigadores y estudiosos dedicados al ámbito de la orientación. Para efectos de constitución del corpus, se ha operado con un doble eje. Por un lado, se ha atendido a un intervalo de tiempo que se extiende desde los años 80 del siglo XX hasta el segundo decenio del siglo XXI y, por el otro, dándole cabida tanto a los actores individuales como a actores institucionales. Este lapso se explica tanto por la ausencia de una doctrina institucional hasta la publicación de DPD (2005) como por el hecho de permitir establecer si tendencias en el juicio idiomático pudieran haber cambiado con posterioridad a este último texto. Las obras analizadas son: Corripio (1988), Orellana (1995), Petrecca (2002), DPD (2005), Buen Uso (2013) y Paredes *et al.* (2014). Actores institucionales son, pues, DPD (2005)¹ y Buen Uso (2013), en cuanto que actores individuales son Corripio (1998), Orellana (1995), Petrecca (2002), y Paredes *et al.* (2014)².

¹ Al momento de cerrarse la redacción del manuscrito, la RAE-ASALE anunció la publicación de una nueva edición del DPD (DPD, 2025) a la que no se ha tenido acceso. Sin embargo, Guía lenguaje claro (2024, especialmente p. 65-93) permite constatar que muchos de los fenómenos que DPD (2005) juzga negativamente continúan teniendo la misma valoración. De esta forma, cabe pensar que DPD (2025) no presentará una mudanza sustancial en su veredicto sobre muchos hechos de lengua.

² No se ha incluido en esta oportunidad Libro Estilo (2018), ya que se lo puede denominar un *vade mecum* que, entre otras cosas, ofrece también orientación sobre el uso de la lengua. Esta orientación está íntimamente entrecruzada con cuestiones de estilo, razón por la que su evaluación se aleja parcialmente del objetivo de este trabajo.

3. Fundamentación teórica

Coseriu (1992, p. 297) distingue entre norma real y norma ideal, que denomina *exemplarisch* (“ejemplar”). Norma real es, pues, todo aquello que se considera tradicional, general y estable, o, si se quiere, “lo que se dice así y no de otra manera”. Para su determinación, se cuenta hoy con el auxilio de los corpus y de la descripción lingüística, un detalle que no es menor por lo que el análisis revelará. La norma ideal, por otro lado, es aquella norma que la propia comunidad escoge para la comunicación formal. Es evidente que esta norma ideal solo le sirve a la comunidad tanto si se asienta en la norma real como si los hablantes la sienten como suya, aunque no la empleen siempre. Huelga decir que las obras citadas *supra* asumen ser exponentes de la norma ideal.

No menos relevante es señalar que el cambio lingüístico adviene de la actualización de las potencialidades que ofrece el sistema (Coseriu, 1992), o, si se quiere, de la *ενέργεια* (“potencial”) de Humboldt (1979 [1836]), que las instancias normativas referidas suelen rechazar o no ponderan bien (la *praescriptio ex nihilo* es un ejemplo de ello).

Todo lo anterior significa que el hablante “ejerce” la lengua como un producto que se escinde en dos dimensiones. La primera corresponde a la lengua que se le presenta a cada momento. La otra es una fuerza que, producto de la estandarización (cf. Pountain, 2016), se concibe como un hablar modélico. Ante esto, se siente inseguro ante su propio desempeño lingüístico, una característica que parece común entre los hablantes del español (Carraro; Méndez; Loreguian-Penkel, 2025, p.78).

Los diccionarios o guías de dudas han de ser comprendidos como la intersección de todas las consideraciones teóricas expuestas. No obstante, dada la naturaleza dialéctica de estas fuerzas, la función esencial de estas obras debería ser ofrecerle al hablante una orientación ponderada.

4. Marco metodológico

En el estado actual de la cuestión, el análisis de los diccionarios o guías de dudas y errores, requiere necesariamente un marco metodológico bidimensional. Se los evaluará tanto en el plano lingüístico como en el plano ideológico.

Del Plano lingüístico. Desde una perspectiva inmanente y como instrumentos de y sobre la lengua, se emplearán dos axiomas:

Axioma 1: Es pertinente al análisis toda afirmación que se haga sobre la lengua.

Axioma 2: Es pertinente al análisis toda afirmación que se haga sobre la lengua y

que contenga una orientación sea esta indicativa o exhortativa. En este último caso, dicha indicación puede ser prescriptiva o prohibitiva (cf. Bugueño Miranda 2019a para más detalles).

Del Plano ideológico. Desde una perspectiva trascendente y como instrumentos de y sobre la lengua, es prácticamente insoslayable no considerar en el análisis los valores que subyacen al juicio idiomático en tales obras. De esta forma, se accede al ámbito de la ideología lingüística, cuyos constructos, siguiendo a Woolard (2021, p. 1), son representaciones morales y políticas sobre la naturaleza, estructura y uso del lenguaje en el entorno social. Particularmente, el criterio de la autoridad lingüística (p. 12-13) conviene al objeto de análisis.

Los axiomas son los parámetros que sirven para recolectar información potencialmente relevante para el análisis.

En el estado actual de la cuestión, el análisis no puede restringirse únicamente a los *factis linguae*, sino que debe considerar también lo que cada afirmación que se haga sobre un fenómeno revela sobre la concepción de lengua de sus compiladores. Para tanto, se presta especial atención a la forma en que la orientación se expresa. Esto quiere decir que se evalúa si se le presentan al hablante, en primer lugar, las razones por las que se desaconseja el uso de una forma en particular. En segundo lugar, si en las ponderaciones de los compiladores hay indicios (o no) de lo que Edwards (2006, p. 324) denomina “diferencias implícitas”, esto es, asumir *a priori* que hay una variedad de lengua que es mejor que otra, hecho que en el caso del español está íntimamente asociado a la ideología de la lengua estándar (Moody, 2015, p. 2). Esto permite detectar y comprender mejor la frecuente indistinción entre autoridad y autenticidad. Lo anterior significa que metodológicamente es posible distinguir entre una ponderada autoridad para guiar al hablante y la falta de autenticidad de la recomendación cuando esta no corresponde a hechos de lengua suficientemente consolidados.

5. Análisis

Corripio (1988, s.v.s.) insta a no usar las palabras **descontrolarse*, *desempleado*, *desmoralizar* (“no significa ‘desanimar, desalentar’”), **extrovertido* (“incorrecto; es *extravertido*”) e **inviabile*, ya sea porque no estaban incorporadas a la sazón en el diccionario oficial, o porque un significado específico tampoco estaba registrado. Menciona también el uso de *imponderable*, admitido como adjetivo, pero no como sustantivo (“Este último uso está bastante difundido”). De la misma forma, califica *malaúva* como vulgarismo y entre

mama y *mamá* considera que es preferente la primera. Todas las formas que no recomiendan están hoy aceptadas. Lo que llama la atención en todos estos casos es que Corripio (1988) percibió que todas esas unidades estaban en pleno uso al momento de compilar su obra, pero al parecer no las sopesó bien como sí lo hizo con *imponderable*. Ello no muda su postura, pero habría orientado mejor al hablante si le hubiera explicado mejor la situación. En relación con *malaúva* y *mama* / *mamá* no hay un problema de corrección idiomática, sino que de estilo.

Un segundo caso corresponde al uso de *nos* (s.v.): “[...] Incorrecciones: «Nos quiere llevar a su casa» (*Nos* es aquí complemento de «llevar» y no de «querer» [...]). NGLEm (2012, §16.4.3a) señala que las perífrasis equivalen a un núcleo verbal por lo que “admiten que los pronombres precedan al auxiliar”.

Una corrección ortográfica muy acertada es la que se hace s.v. *sobreestimar*: “Es incorrecto; solo se escribe *sobrestimar*”. La amonestación tiene una base sólida en la doctrina lingüística hispánica, que orienta a que dos vocales iguales se reduzcan a una sola (cf. OrtBás, 2012, p. 31).

En Orellana (1995) hay una clara postura frente el asecho que supone la incorporación de extranjerismos. En el artículo titulado *Deterioro lingüístico*, y a propósito de los anglicismos, se señala que “las expresiones imitadas pueden parecer correctas porque se usan con frecuencia por órganos de información públicos o por las llamadas ‘personas educadas’ ” (p. 15). Como ejemplo se mencionan *boom*, *marketing*, *ranking* y *best seller*, palabras tildadas de “contaminación del idioma” (p. 16). Se sugiere sustituirlas por *auge*, *mercadotecnia* y *categoría*. La orientación de remplazarlas arroja los siguientes resultados en el CORPES XXI: *boom*, 60,55 casos por millón / *auge*, 118,32 por millón; *marketing*, 146,9 casos por millón / *mercadotecnia*, 19,07 por millón; *ranking*, 13,52 casos por millón / *categoría*, 840,66 por millón. Aparentemente, solo en el caso de *marketing* el extranjerismo se habría impuesto sobre la forma hispánica. Sin embargo, *boom* no es sinónimo absoluto de *auge* (en DPD, 2005, s.v. la forma hispanizada *bum*); tampoco *ranking* en relación con *categoría* (cf. DLE (2014)). Es decir, *boom* y *ranking* y los hispanismos propuestos respectivamente no son casos de dos designaciones para un mismo significado.

Un segundo fenómeno es el uso del gerundio en español (*Abuso del gerundio* (p. 26-27). Este fenómeno es recurrente en obras del género³. Orellana (1995, p. 26-27) repudia el abuso del gerundio de posterioridad y del gerundio referido al acusativo (“Le envié una caja conteniendo libros”, [...], “Una ley derogando [...]). En relación con el prime-

³ También en Petrecca (2002, s.v. *gerundio*) y Buen Uso (2013, p. 406-409).

ro caso, el empleo del gerundio se rechaza para denotar acciones de posterioridad. En Bugueño Miranda (2022, p. 472-475) se demuestra que en NGLE (2009) ya hay cierta tolerancia frente a este uso. La cuestión central, sin embargo, es que es complejo establecer cuál sería el lapso temporal “tolerable” que permite el empleo del gerundio en lugar de la conjunción copulativa y con valor de sucesión de una acción verbal. Bezos (2015, p. 98), por ejemplo, señala también que “es correcto [sc. el gerundio de posterioridad] cuando se trata de una acción tan inmediata que se puede considerar simultánea y también cuando hay clara y directa relación de causa, consecuencia y concesión”. No obstante, considera incorrecta la siguiente oración: “Acudieron los bomberos, procediéndose seguidamente a desalojar el inmueble”, aunque claramente hay una relación de causa y consecuencia. En cuanto al gerundio referido a acusativo, este uso está plenamente aceptado en NGLEm (2009, § 27.1p). Orellana cita también el caso de “Una ley derogando”. NGLE (2009, § 27.2.2b) y considera correcto también este uso en el marco de los gerundios predicativos precedidos de nombre de información tales como *decreto*. *Ley* se inscribe, pues, en ese campo semántico.

Particularmente interesante es el artículo *El artículo definido en el cuerpo humano* (p. 77), que expone la incorrección de construcciones como “El joven recibió el mayor daño en *su* párpado izquierdo, lo que le dificultó cerrar *su* ojo” u “80% de las madres cocina con *sus* manos contaminadas”. Se está frente a claros casos de posesión inalienable (cf. Novella, 1990). Hoy la lingüística ofrece los subsidios para interpretar tal fenómeno como un caso de *lexical priming* (Hoey, 2005) y, más precisamente, como un fenómeno de léxico-gramática (Lewis, 2010). Todos estos expedientes respaldan la amonestación de Orellana (1995).

Petrecca (2002) presenta un interesante ejemplo de cambio de estructura argumental s.v. *congratular*: “[...]. Su empleo como verbo transitivo es ocasional, y puede resultar anómalo”. DLE (2014, s.v.) considera como transitivo este verbo en sus tres acepciones. Tanto el CREA como el CORPES XXI ofrecen también documentación que respalda la caracterización del DLE (2014). Hay suficiente evidencia de que el “uso ocasional” es hoy un hecho de norma suficientemente consolidado.

Petrecca (2002, s.v. *preocupar*) señala que “aunque sea una incorrección frecuente debe evitarse la elipsis de la preposición *de* cuando se emplea el verbo como pronominal”. Es decir, se trata de un caso de *queísmo*, fenómeno recurrentemente abordado en obras de orientación en el uso de la lengua. Montes (2005, p.58) observa que hay “una crisis de las preposiciones [...] particularmente notable con *de*”. En su opinión, esta preposición

ha presentado un uso inestable desde la Edad Media. Se está, pues, delante de un fenómeno de difícil evaluación. Por un lado, la tendencia conservadora insiste en la preservación de la preposición en los casos que corresponda. Por otro, el comentario de Montes (2005) y -por qué no decirlo- la sutil observación de Petrecca (2002) (“aunque sea una incorrección frecuente”) demuestran que la elisión parece ser ya un hecho tan arraigado en la norma real que resulta prudente comenzar a reevaluarlo.⁴

El último fenómeno aquí presentado es el más interesante de todos. Petrecca (2002, s.v. *plagado*) señala que “[...] Es falta de sentido emplearlo [sc. el participio *plagado*] en referencia a hechos positivos. **Por lo que demostró ayer, su futuro estará plagado de éxitos*”. Esta observación corresponde a lo que se denomina prosodia semántica (cf. Valenzuela, 2017, p. 132). DLE (2014, s.v.) define así este adjetivo: “Herido o castigado”. *Prima facie*, se trataría, pues, de un caso de empleo abusivo (cf. Tournier, Tournier, 2017, s.v. *abusif*), ya que a la palabra se le adscribe un significado que sería incompatible. El CORPES XXI ofrece muchos ejemplos de esta nueva posibilidad de combinación (además de ~ *de errores*, también ~ *de éxitos populares*, ~ *números telefónicos*). Se trata, entonces, de un fenómeno en franco desarrollo.

No es posible, evidentemente, no evaluar DPD (2005), no solo porque expone las dudas y errores del hablante, sino que porque constituyó un adelanto de la doctrina de la RAE-ASALE. No se discutirá en esta oportunidad la cuestión del policentrismo -o la ausencia de él, sería más correcto decirlo-, cuestión que ya se aborda en Bugueño Miranda (2022).

S.v. *emputeecer(se)*, cuya lematización se debe exclusivamente a su irregularidad verbal, se le confiere a esta palabra el significado de “prostituirse”. La evidencia (no abundante en el CORPES XXI -es necesario decirlo-), sin embargo, atestigua minoritariamente este significado. Hay mucha más evidencia con el significado de “encolerizarse”. De esta forma, cabe preguntarse si, además del fenómeno de la irregularidad verbal, no habría sido prudente referirse a este fenómeno de cambio semántico. Naturalmente, se podría argumentar que la evidencia empírica es todavía discreta, pero si se considera la documentación del CREA, se puede constatar que el cambio va por el camino de la consolidación. Además, dado el valor disfémico que el vocablo presenta, es prudente considerar que la potencial duda no se debería a su irregularidad verbal, sino que mucho más al nuevo significado. Esta acepción consta también en DAm (2010).

⁴ Cabe señalar, no obstante, que la documentación que aporta CORPES XXI es escasa, de modo que este factor también torna difícil adoptar una postura más clara. Con los filtros de búsqueda se pudo constatar 9 casos de elisión de la preposición frente a un único caso de mantención de la misma.

En otro ámbito, DPD (2005, s.v. *gerente*) afirma que “[...]. No es normal el femenino *gerenta*”. Una consulta al CORPES XXI arrojó 165 casos de *gerenta*, todos documentados en Hispanoamérica, y 8587 casos del común *gerente*. Usando los filtros del corpus, se constataron un total de 13 casos con el artículo *una*⁵ para marcar el femenino (*una gerente*). Evidentemente, no compete al DPD (2005), ni a ningún otro diccionario, fije *a priori* usos, pero no es admisible que ante un caso así la orientación se formule de manera tan poco clara, todavía más si las evidencias del CORPES XXI permiten constatar que hay un fenómeno en desarrollo. DPD (2005) insiste en que se trata de un sustantivo común. Viene al caso recordar que los comunes constituyen un ámbito proclive al cambio. *Modisto* y *presidenta* son ejemplos de ello. Álvarez de Miranda (2018) demuestra que la flexión de género es un fenómeno en que la cautela es fundamental, tanto si se trata de aceptar un nuevo uso como si se opta por rechazarlo. *De facto*, en el DLE (2014, s.v.) se admite que la forma flexionada se emplea en la mayoría de los países de Hispanoamérica.

En el marco de las contribuciones exógenas a la lengua, se presentan cuatro casos de anglicismos. DPD (2005, s.v. *best seller*) remite al lector al artículo *superventas*, “término aconsejado en sustitución del inglés *best seller*”. Ambas formas están lematizadas en el DLE (2014, ss.vv.). El CORPES XXI presenta una frecuencia normalizada de 1,15 por millón para el extranjerismo crudo y de 0,59 para el préstamo. Cotejando estos resultados con el Corpus del Español⁶ que solo ofrece frecuencias absolutas, se obtienen 4778 y 3047 casos, respectivamente. Un segundo ejemplo lo constituye la entrada *blog*, en que se envía al lector a consultar *bitácora* “Sitio electrónico personal [...]”. En términos de frecuencia, el CORPES XXI ofrece los siguientes resultados *blog*: 22,08 por millón; *bitácora*: 2,64 por millón. Es necesario señalar, sin embargo, que en este último caso el número de casos con el significado de “sitio electrónico” es infinitamente menor. Para una mayor precisión se buscó hasta diez posiciones a la izquierda y diez a la derecha con el lema *red*. Se obtuvieron en total 41 casos con una frecuencia absoluta de 0 por millón (Corpus del español: 138096 y 7167, respectivamente -frecuencia absoluta-). Según FundeuRAE, “las dos [*sc.* formas] son válidas, aunque la que se ha asentado más en el uso es *blog*”. Un tercer caso interesante es *casting*, con remisión a *castin* (“Adaptación gráfica propuesta para la voz inglesa *casting*”). Curiosamente, el préstamo no está lematizado en DLE (2014). El CORPES XXI ofrece los siguientes resultados: Extranjerismo: 4,21 por millón; adaptación ortográfica: 0,01 por millón. El Corpus del Español presenta 32970 casos y 197 casos respectivamente (frecuencia absoluta). FundeuRAE señala que las dos formas son

⁵ Los filtros no arrojaron ningún resultado con el artículo *la*.

⁶ Como alternativa de comparación se ha considerado también este corpus.

válidas. Finalmente, para el galicismo *collage*, DPD (2005, s.v.) propone la adaptación ortográfica *colaje*, que no está registrada en el DLE (2014). El CORPES XXI proporciona los siguientes datos: Extranjerismo: 3,32 por millón; adaptación ortográfica: no hay datos disponibles. Corpus del Español: 8637 y 22, respectivamente (frecuencia absoluta).

Buen Uso (2013) representa una versión condensada de la doctrina de orientación de la RAE-ASALE y que se sintetiza de la siguiente manera: “*El Buen uso del español es, ante todo, un libro de norma lingüística*” (p. XVI). Un ejemplo de ello es la constatación de la no concordancia del relativo *quien* cuando su antecedente está en plural señalándose que “existió y existe [*sc. esta*] costumbre” (p. 314). Esta observación merece dos comentarios. En primer lugar, se reconoce que se trata de una “costumbre”, por lo que cabe concebirlo como un fenómeno de norma real. En segundo lugar, en este *facto linguae* parece actuar el principio de la economía lingüística, que también se observa, por ejemplo, en la no concordancia entre el átono dativo *le* y el respectivo complemento con preposición (cf. Bugueño Miranda, 2022, p. 473 para más detalles). De esta forma, cabe preguntarse si no sería razonable juzgar ya este hecho idiomático como hecho consumado.

En el ámbito léxico, y a propósito del significado de *sendos* (Buen Uso, 2013, p. 311), se advierte que “No se recomienda usar *sendos* con el sentido de ‘fuertes’, ‘muy fuertes’ con el que se emplea en algunos países”. La evidencia que presenta el CORPES XXI demuestra que este significado no recomendado constituye un uso consolidado en el español contemporáneo, documentado también en DAm (2010, s.v.*sendo*).

Se expone también un caso de uso de preposiciones. Buen Uso (2013, p. 369) manifiesta que “Se ha extendido mucho el empleo de la preposición *a*, en lugar de la preposición *de*, con el complemento que indica el medio por el que funciona algo, como en *cocina a gas, destornillador a pilas, cochecito a pedales*”. Considerado un galicismo, y no obstante que se reconoce la difusión del uso, se recomienda que los nombres sustantivos de este sintagma nominal se concatenen por medio de la preposición *de*. El uso oscilante entre *a* y *de* en la mayoría de estos sintagmas casi se equipara de modo que cuesta entender por qué se insiste en recomendar la preposición *de*, hecho al que se alude en el pasaje transcrito *supra*, cuando se percibe que se trata de un fenómeno consolidado. Parece evidente que, además de negarse a aceptar este uso, Buen Uso (2013) revela una discreta aversión a los galicismos, postura que formó parte de la concepción de lengua de la RAE y que continúa -a lo que parece- en la RAE-ASALE.

El último guía de uso a ser evaluado es Paredes *et al.* (2014). En (§ 276) se afirma que un enunciado como “La gente nos pide que los ayudemos” constituye un error de

concordancia, ya que el acusativo *los* no concuerda ni en género ni en número con el sustantivo *gente*. Si bien es cierto que no hay concordancia gramatical, por otro lado, en NGLE (2009, §§33.8b, 33.9p, 39.9j, 39.9o) se señalan casos de concordancia *ad sensum*, que corresponden al fenómeno que se comenta aquí.

Otro ejemplo de esta tendencia a no reconocer hechos de norma ya ampliamente consolidados es la falsa concordancia del átono acusativo *los* con el complemento de dativo con preposición *a ustedes* en (§280): “Se los dije a ustedes”. Al analizar la evidencia que presentan los alineamientos de la secuencia “se los dije” en CORPES XXI, se constata, como es de esperar, la coaparición de *se + lo* siempre que el dativo constituye una entidad en singular. No obstante, cuando el complemento de dativo está en plural, la tendencia es pluralizar el acusativo *lo*.

Finalmente, se destaca nuevamente la sanción que merece el abuso de significado, esto es, cuando hay una incompatibilidad entre el significado de una palabra y su contexto, como se manifiesta en (§326), señalándose que “no es aconsejable [*sc.* la locución *a lo mejor*] para expresar dudas que contienen sustantivos con connotaciones negativas (como en “A lo mejor ha tenido un accidente”) “dado el significado del comparativo *mejor*”. En estos contextos se sustituye a veces la locución por **a lo peor*, pero en esta creación léxica no se ha fijado aún el valor dubitativo”. Se trata, en realidad, de una manifestación de *wiederholte Rede* (“discurso repetido”), para emplear la terminología de Coseriu (1992)⁷, y, como consecuencia de ello, sometida a la *Idiomatisierung* (“idiomatización”), esto es, a la pérdida de una comprensión composicional, parcial en este caso, de sus elementos (cf. Glück, 2010, s.v. *Idiomatisierung*). *De facto*, Paredes et al (2014) están conscientes de este proceso. Es en función del carácter no idiomático que todavía posee **a lo peor* que no ofrecen esta forma como una alternativa para *a lo mejor*.

6. Resultados

A la luz de los criterios de constitución del corpus, es necesario establecer una primera cesura entre las obras previas al DPD (2005) y aquellas posteriores a su publicación. Ello se debe a la presencia de dos variables aplicables solo a partir de este diccionario. Por un lado, DPD (2005) prefigura la doctrina de la lengua que cuatro años después se explicita en NGLE (2009) y en NGLEm (2012). Por otro, a partir de aquella obra se emplea la comprobación empírica que ofrecen los corpus. Es decir, *prima facie*, las afirmaciones hechas sobre la lengua encontrarían respaldo en *factis linguae*. Se podría argumentar que

⁷ En la lingüística anglosajona se las denomina también como *formulaic expressions* (“expresiones fórmulas”) (cf. Wray 2013), ya que obedecen a una manera fija en que dos o más palabras aparecen en la lengua.

las citas de fuentes documentales están ya presentes en Esbozo (1973), e incluso en GLE (1931), pero en ambos casos el recurrir a ellas obedecía a querer demostrar la filiación de una forma o construcción. A partir de DPD (2005) el objetivo es comprobar que una forma se usa.

No cabe duda de que el acceso a bases de datos le confiere un respaldo a toda afirmación. Ni Corripio (1988), ni Orellana (1995) ni Petrecca (2002) contaron con ese recurso. Es un mérito que hayan tenido el *esprit de finesse*, sin la ayuda de un corpus, de percibir una gama extensa de fenómenos en ebullición. Una prueba irrefutable de su aguzada sensibilidad es que todo lo que censuraron terminó imponiéndose. Como hijos de su tiempo, manifestaron un rechazo a la incorporación de nuevas palabras y significados, insistieron en usos morfológicos y sintácticos y rechazaron los extranjerismos. Común denominador es una concepción de la lengua y del español. En el ámbito de la lengua subyace la noción de una *auctoritatis* con la suficiente legitimidad para ofrecer una solución (implícitamente) incuestionable. En cuanto al español, su potestad adviene del prestigio (y respeto) que emana de la RAE.

Una situación completamente diferente es la que presentan DPD (2005), Buen Uso (2013) y Paredes *et al* (2014). El signo de los tiempos obliga a afirmaciones basadas en evidencia empírica y a adoptar una concepción de la lengua que considere el ingente volumen de informaciones que aporta la lingüística general. La primera consecuencia de estas premisas es aceptar que el dinamismo de la lengua es inexorable y que es mejor convivir con este fenómeno en lugar de tratar de subvertirlo. No obstante, el mismo *ethos* que movió a Corripio (1988), Orellana (1995) y Petrecca (2002) es el *ethos* en DPD (2005), Buen Uso (2013) y Paredes *et al* (2014).

La tendencia a rechazar **descontrolarse*, *desempleado*, **extrovertido* e *inviabile* en Corripio (1988) es la tendencia a no aceptar la combinación léxica de *plagado* + N con significado positivo en Petrecca (2002), de *sendos* en Buen Uso (2013) y de no aconsejar la combinación léxica *a lo mejor* en Paredes *et al* (2014). Sin embargo, cuando Corripio (1998) y Petrecca (2002) fallaron en contra de esas palabras, no solo no contaban con el auxilio de un corpus, sino que tampoco contaban con los subsidios de la lingüística, que hoy nos permite comprender mejor las consecuencias del principio idiomático y de cómo concebir la lengua de manera integral (Coseriu, 1992). La situación es claramente diferente en DPD (2005), Buen Uso (2013) y Paredes *et al* (2014), pues es extraño que los redactores de estas obras no consideraran las perspectivas que hoy subyacen a toda afirmación sobre el lenguaje.

Un ámbito particularmente complejo es el morfosintáctico, ya que particularmente la sintaxis parece constituir *prima facie* un nivel de organización de la lengua de cambio lento. Por lo tanto, la censura de Corripio (1988) a la posición del átono *nos*, el abuso del gerundio que Orellana (1995) denuncia, la elisión de la preposición *de* sobre la que alerta Petrecca (2002), la flexión de *gerente* que le sorprende a DPD (2005), la no concordancia de *quien* destacada por Buen Uso (2013), así como la no concordancia de *los* señalada por Paredes et al (2014) parecerían plausibles. Sin embargo, se trata de fenómenos ya antiguos en español según se comentó. Son hechos de norma real asumidos en pleno por la comunidad. Por ello parece más prudente aceptarlos.

Tal vez el ámbito donde todas estas obras requieran un reajuste profundo es su concepción sobre la lengua en los casos de *praescriptionis ex nihilo*. Orellana (1995) propone sustituir *boom*, *marketing* y *ranking* por *auge*, *mercadotecnia* y *categoría*, respectivamente. Ninguna de las tres opciones se demuestra satisfactoria: *auge* no es sinónimo de *boom*, como tampoco lo es *categoría* de *ranking*. E cuanto a *marketing*, el anglicismo se impuso holgadamente sobre *mercadotecnia*. De la misma forma, DPD (2005) aconseja sustituir *best seller* por *superventas*, *blog* por *bitácora*, *casting* por *castin* y *collage* por *colaje*. De todos estos pares, la única recomendación que parece haber tenido un discreto éxito es *superventas* (basado especialmente en la evidencia que aporta el Corpus del Español, ya que el CORPES XXI ofrece resultados diferentes). En todos los demás casos, el extranjerismo supera con creces a la forma vernácula. Estos resultados merecen un análisis más detallado. En primer lugar, Orellana (1995) y DPD (2005) parecen haber pretendido fijar usos a través de sus recomendaciones. Ello constituye una decisión desafortunada, ya que una obra de referencia no se adelanta a la lengua fijando usos, sino que va a la zaga registrándolos. En segundo lugar, tanto DPD (2005) como cualquier obra que posea un objetivo orientador debería concebir estos casos como formas preferenciales (*type*) y no preferenciales (*token*), respectivamente. Extrayendo las consecuencias del cotejo numérico del CORPES XXI, *best seller*, *blog* y *casting* siguen siendo las formas preferenciales en español en cuanto que *superventas* y *bitácora* son formas no preferenciales. *La praescriptio ex nihilo* se siente todavía más en todo su poder en los casos de *castin* y *colaje*, ya que estas formas prácticamente no se usan. Una última observación: FundeuRAE reconoce que tanto *blog* y *bitácora* son formas válidas, aunque hay preferencia por la primera de ellas. Bezos (2015), la versión impresa de FundeuRAE, afirma lo mismo, aunque a lo largo del texto solo se emplea *blog* (p. 120, p. 121, p. 143).

Llama la atención también que, no obstante que casos como *emputeecerse*, *gerenta* y

sendos correspondan a usos plenamente aceptados y debidamente documentados en el DAM (2010) y en DLE (2014), las instancias normativas los hayan evaluado negativamente. Las fuentes documentales que permitirían otra valoración estaban ya a disposición.

Sin embargo, no toda afirmación hecha por los actores institucionales y los actores individuales merece reparos. En Orellana (1995), por ejemplo, una de sus observaciones críticas continúa siendo válida. Lo mismo se puede constatar en todas las demás obras evaluadas. Eso comprueba que hay una falta de sistematicidad en el juicio idiomático. Lo más relevante, sin embargo, es que, a partir del DPD (2005), todos los actores no aprovechen obras tales como Bosque; Demonte (1999). A veces, incluso, hasta instrumentos lingüísticos como NGLE (2009) y DLE (2014) aportan elementos de juicio que permiten ayudar a encontrar una respuesta sólida frente a la duda idiomática.

Es indudable que cualquier comprensión mayor de lo que se ha expuesto y juzgado hasta aquí requiere también el subsidio de perspectivas externas a los argumentos que la lingüística aporta. Ese subsidio lo aporta la ideología lingüística.

Conviene comenzar recordando que una de las dimensiones que importa a la ideología lingüística es la de las creencias y actitudes sobre el lenguaje (Piller, 2015). Woolard (2021, p. 5) añade que los hablantes racionalizan o justifican estas percepciones que tienen de la estructura y del uso de la lengua. Krostrity (2010, p. 195), ya ha precisado que la ideología lingüística se construye como un interés de grupos sociales específicos. Importa aquí particularmente la ideología de la lengua estándar, que, según Blommaert (2006, p. 512), tiene por objetivo es ejercer control normativo y consolidar una reglamentación institucional. Swiggers (2018, p.85), a su vez, advierte unas “articulaciones más concretas” de la ideología de la lengua estándar, que denomina *ideologemas*⁸, y que caracteriza como “contenidos más o menos circunscritos (y codificados)”, “unas unidades de descripción”. Competen a este trabajo los ideologemas de la lengua pura, de la lengua clara y transparente y de la lengua purificada.

El análisis realizado permite percibir que tanto al actor institucional, la RAE-ASALE, como a los actores individuales se los puede identificar con la ideología de la lengua estándar. No se puede negar la presencia del ideograma de la lengua pura en Orellana (1995) y DPD (2005) cuando instan a sustituir los extranjerismos. El análisis hace pensar que Corripio (1988), Petrecca (2002), DPD (2005), Buen Uso (2013) y Paredes *et al.* (2014) están imbuidos del ideograma de la lengua clara cuando denuncian

⁸ Los ideologemas serían algo así como *Leitmotive*, que, como tales, son recurrentes.

como ilícitos o no recomendables determinados significados. Y no menos importante, en absolutamente todos ellos hay una lucha en pro de una lengua que debe limpiarse, lo que corresponde al ideologema de la lengua purificada.

La ideología lingüística y su espíritu de desenmascaramiento permite verbalizar la condición en que la comunidad hablante se encuentra, que no es otra que la de confiar sus dudas a entidades que no siempre la aconsejan de la mejor manera. Rutten; Vosters (2021) hablan de una *standardization 'from above'* (“una estandarización ‘desde arriba’”), administrada por grupos con ascendiente sobre la comunidad.

Ante el panorama expuesto, pareciera que todos los hablantes son rehenes de la ideología de la lengua estándar. No obstante, la postura más apropiada no es solo hacer un diagnóstico a la luz de la ideología, sino que enfrentar la situación desde el punto de la lengua misma.

En primer lugar, cabe prestarles atención a los destinatarios de los diccionarios o guías de dudas y/o errores, que no son otros que los propios hablantes. En Bugueño Miranda (2022) ya se señaló que el hablante “siente” su lengua y la siente no solo porque la escuela le inculcó una doctrina del hablar correcto (Ayres-Benett, 2021), sino que también porque posee lo que Zanatta (2010) llama *anseio normativo* (“ansia normativa”).

En segundo lugar, están los propios actores institucionales e individuales. Un cometido que la hora presente exige es enfrentarlos a sus propias definiciones teórico-metodológicas. Se destacó *supra* que estos actores parecen no considerar los avances de la lingüística. Pues bien, tarea del estudioso de la lengua es evaluar y ponderar las afirmaciones que los diccionarios y guía de uso hacen. De la misma forma, reiterar que fenómenos como la prosodia semántica ayudan a comprender mejor cómo la lengua se comporta. Recordarles que toda orientación sólo es útil si los hablantes se reconocen no solo en aquello que la instancia amonesta, sino que también en la solución que se les presenta.

7. La orientación en el uso de la lengua y ELE

Prima facie, los resultados parecieran tener repercusión solo para el hablante nativo. Sin embargo, ofrecen una perspectiva nueva si se los evalúa a la luz de las actitudes lingüísticas, particularmente cuando estas están relacionadas a estereotipos regionales, sociales y culturales (Mar-Molinero, 1997, p. 59). En este ámbito, y según los resultados de Carraro; Méndez; Loregian-Penkel (2015, p. 78), 50% de los estudiantes brasileños de ELE afirman que no hablan bien español. Este resultado, a la vez, ha de ser relacionado a un tópico recurrente en las Actas de los Seminarios de Dificultades en la Enseñanza de

Español en los que se acostumbra a cuestionar qué variedad de español debe enseñarse⁹. Más allá de los exotismos léxicos, la cuestión central subyacente es justamente la adhesión a una norma ejemplar, que, según Bugel (2013, p. 416), es la peninsular. Se configura así una situación análoga a la del nativo hablante, ya que la mayoría de los materiales de ELE son de origen español, en cuanto que los profesores son de origen latinoamericano (ídem, p. 411). De esta forma, se repite el mismo escenario que aqueja al nativo hablante, esto es, la percepción de que determinados usos provocan inseguridad, porque parecen constituir errores y, por consiguiente, son objeto de juicios negativos de valor (Ortiz-López; Suárez, 2021, p. 2). O dicho de otro modo, los materiales didácticos ofrecen “una lengua”, mientras que el uso presenta otra (ver, por ejemplo, Nascimento, 2025). De esta forma, las fuerzas y las tensiones que se advierten en los diccionarios y guías de dudas y errores son las mismas tensiones que aquejan a la enseñanza de ELE en Brasil. Con las correspondientes particularidades que distinguen al hablante nativo del aprendiz de ELE, hay una clara coincidencia en lo que se refiere a creencias y actitudes.

Consideraciones finales

El título alude a un poder y a una desdicha de las obras de este género. El poder estriba en la tarea que desempeñan, que no es otra que la de orientar al hablante frente a las dudas que lo acometen. *De facto*, Cameron (1995, apud Ayres-Benett, 2021, p. 44) habla de una higiene verbal como un comportamiento consubstancial del ser humano. Las obras analizadas asumieron y asumen esta tarea. No puede desconocerse tampoco que todas demuestran una asombrosa capacidad de captar fenómenos en desarrollo, es decir, la lengua tal como los hablantes la emplean.

La desdicha es no comprender bien qué es orientar. Su veredicto sobre los hechos idiomáticos es en muchas ocasiones desafortunado tanto en la forma como en el contenido. A veces la aserción es apodíctica cuando se dictamina que algo no es procedente; otras veces se verbaliza como una recomendación. Tanto en un caso como en el otro no hay siempre un examen ponderado. Además, estas obras continúan perpetuando lo que Meininger (2014, p. 2) ha señalado, esto es, la escisión entre las ciencias del lenguaje y la propia tradición normativa, achacándole a esta una percepción sesgada del hecho idiomático. En el caso de la RAE-ASALE, la tragedia es doble, pues la misma instancia que ofrece una rica documentación de la lengua parece no aprovecharla cuando la juzga.

No menos preocupante es constatar que en parte del juicio idiomático emitido por

⁹ Ver, por ejemplo, trabajos sobre el particular en las ediciones de 1995 (III Seminario), 2001 (IX Seminario), 2005 (XIII Seminario), 2006 (XIV Seminario), 2015 (XXIII Seminario) y 2016 (XXIV Seminario).

DPD (2005), Buen Uso (2013) y Paredes et al (2014) parece subyacer una concepción monocéntrica del español. Esto significa no asumir todavía la diferencia entre ejemplaridad y corrección. Así, cualquier realización que no corresponda al habla modélica peninsular constituye un potencial *lapsus linguae*.

Asechan la desdicha, sin embargo, fuerzas que no conviene soslayar, como lo son las de ideología lingüística. El análisis que realizan desvenda perspectivas que no pueden ignorarse. Sus veredictos nada halagüeños sobre la labor normativa, y a veces específicamente la del español, tienen una aparente simplicidad que los torna por eso seductores. Del Valle (2016, p. 629), por ejemplo, llega a calificar los manuales de estilo, las gramáticas y los diccionarios como “objetos lingüísticos [...] que tiene[n] pretensiones científicas”. Así no se contribuye tampoco. Diccionarios, gramáticas y guías de estilo tienen como tarea justamente guiar al hablante, ofreciéndole una imagen de cómo la lengua es y de cómo usarla de una manera eficiente en determinadas circunstancias.

Cuántas lecciones tiene todavía ELE en Brasil que sacar.

Bibliografía

ÁLVAREZ DE MIRANDA, P. *El género en la lengua*. Madrid: Turner, 2018.

AYRES-BENETT, W. Modelling Language Standarization. In: AYRES-BENETT, W.; BELLAMY, J. (ed.). *The Cambridge Handbook of Language Standardization*. Cambridge: CUP, p. 27-64, 2021.

BALDINGER, K. *Teoría semántica*. Madrid: Alcalá, 1980.

BEZOS, J. (coord.). *Manual del español urgente*. Penguin Random House, Barcelona, 2015.

BLOMMAERT, J. 2006. Language Policy and National Identity. In RICENTO, T. (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing. 2006, p. 238-254.

BOSQUE, I.; DEMONTE, V (Org.). *Gramática descriptiva del español*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

Buen Uso. Real Academia Española - Asociación de las Academias de la Lengua Española. *El buen Uso del Español*. Barcelona: Espasa, 2013.

BUGEL, Talia. El impacto de la integración regional Mercosur en la posición de variedades de español y portugués en el continuum no-dominante/dominante. In: MUHR, Rudolf;

AMORÓS, Carla; FERNÁNDEZ, Carmen; ZIMMERMANN, Klaus; PRIETO, Emilio; HERNÁNDEZ, Natividad (eds.). *Exploring Linguistics Standards in Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages*. Wien: Peter Lang, 2013, p. 407-422.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. La tarea de orientación de la RAE-ASALE y los investigadores de la lengua, el hablante y la efectividad de dicha tarea. *Hispanic Research Journal*. London, v. 23, p. 469-483, 2022.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. El vocabulario de la orientación en el uso de la lengua en los diccionarios de lingüística. *Nueva Revista del Pacífico*. Valparaíso, v. 71, p. 50-69, 2019a.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. Os dicionários de dúvidas: ferramentas para o falante nativo. *ALEA*. Rio de Janeiro, v. 21, p. 361-377, 2019b.

CARRARO, Fernanda; Méndez, Beatriz; Loregian-Penkal, Loremi. Actitudes de hablantes de español como lengua materna y extranjera sobre variedades de la lengua. *Cultura lenguaje y representación*. Castellón, p. 61-84, 2025. Disponível em: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/8449/8793>. Acesso em: 06 setembro 2025.

CORPES XXI. Real Academia Española. *Corpus del Español del Siglo XXI*. Versión 1.0, Madrid, 2024. Disponível em: <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>. Acesso em: 17 maio 2025.

Corpus del Español. Disponível em: <https://www.corpusdelespanol.org/>. Acesso em: 15 janeiro. 2024.

CORRIPIO, F. *Diccionario de dudas e incorrecciones del idioma*. México D.F.: Larousse, 1988.

COSERIU, E. *Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Franke, 1992.

CREA. Real Academia Española. *Corpus de Referencia del Español Actual*. Madrid, 2024. Disponível em: <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>. Acesso em: 17 março 2025.

DAm. Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana, 2010.

DEL VALLE, J.; MEIRINHO-GUEDE, V. Ideologías lingüísticas. In: GUTIÉRREZ-REXACH, J. (Ed.). *Enciclopedia de lingüística hispánica*. London: Routledge, 2016, p. 622-631. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gc_pubs. Acesso em: 21 maio 2024.

DLE. Real Academia Española- Asociación de las Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la Lengua Española*, 2014. Disponível em: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: 10 maio 2024.

DPD. Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Madrid: Santillana, 2005.

Edwards, James. Language Attitudes. In: Brown, Keith (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier, p. 324-331.

FundéuRAE. *Buscador urgente de dudas*. Disponível em: <https://www.fundeu.es/> Acesso em: 13 dezembro 2024.

GLÜCK, H. (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J.B.Metzler, 2010.

Guía lenguaje claro. Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española. *Guía panhispánica de lenguaje claro y accesible*. Madrid: Planeta, 2024.

HOEY, M. *Lexical Priming: A new theory of words and language*. Abingdon: Routledge, 2005.

HUMBOLDT, W. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und seinen Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Stuttgart: Cotta'sche Verlagsbuchhandlung, 1979 [1836].

KROSTRITY, P. Language ideologies: Evolving perspectives. In: JASPERS, J; ÖSTMAN, J.-O. (Ed.). *Society and Language Use*. Amsterdam: John Benjamins, 2010, p. 192-211.

LEBSANFT, F.; TACKE, F. Romance Standardology: Roots and Traditions. In: LEBSANFT, F.; TACKE, F (Ed.). *Manual of Standardization in the Romance Languages*. Berlin / Boston: De Gruyter, 2020, p. 3-60.

LEWIS, M. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 2010.

Libro Estilo. Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española. *Libro de Estilo de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2018.

Mar-Molinero, Clare. *The Spanish-Speaking world: A practical Introduction to Sociolinguistics Issues*. London/New York: Routledge, 1997.

MEININGER, A. Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachpflege – Der Versuch einer positiven Sicht. In: NIEHR, Th. (Hrsg.). *Sprachwissenschaft und Sprachkritik: Perspektiven ihrer Vermittlung*. Bremen: Hempen Verlag, 2014, p. 63-88.

MONTES, J.J. La crisis actual de la preposición de. In: MONTES, J. J. *Anotaciones lingüísticas y correcciones idiomáticas*. Bogotá, Aequus, 2005, p. 61-69.

MOODY, Andrew. Language ideology in the Discourse of Popular Culture. In: CHAPELLE, Carol (Ed). *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken: John Wiley & Sons Incorporated, 2015, p. 916-918.

NASCIMENTO, Greice. Os pretéritos do espanhol, o léxico e o que os falantes querem expressar: uma contribuição para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 161 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. [em proceso de catalogação].

NGLE. Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española. Nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe, 2009.

NGLE. Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española. Nueva gramática de la lengua española. Manual. Madrid: Espasa-Calpe, 2012.

NOVELLA, J Sobre la posesión inalienable en español. Parole: Revista de creación literaria y de filología, 1990, v. 3. p. 67-80, 1990. Disponível em: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10903/sobre_novella_PAROLE_1990.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07.maio 2025.

ORELLANA, M. *Buenas y malas palabras. Notas de redacción para el buen hablar y escribir*. Santiago: Universitaria, 1995.

OrtBás. Real Academia Española - Asociación de Academias de la Lengua Española. Ortografía básica de la lengua española. Barcelona: Espasa Libros, 2012.

ORTIZ-LÓPEZ, Luis Alfredo; SUÁREZ, Eva-María. *Linguistics perceptions among speaker on the pathway to a deeper understanding of the study of linguistic perceptions*. London: Routledge, 2021.

PAREDES, F.; ÁLVARO, S.; PAREDES, L. *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 2014.

PETRECCA, F. *Diccionario americano de dudas frecuentes de la lengua española*. México D.F.: Larousse, 2002.

PILLER, I. 2015. Language ideologies. In: TRACY, K (Ed.). *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Sussex / Hoboken: John Wiley & Sons Inc., 2015, p. 1-10. Disponível em: https://www.languageonthemove.com/wp-content/uploads/2015/05/Piller_Language-ideologies.pdf. Acesso em 28 abril. 2025.

Pountain, Christopher. Standardization. In: Ledgeway, Adam; Maiden, Martin *The Oxford Guide to the Romance Languages* (ed.). Oxford: Oxford University Press, 2016, p. 634–643.

REY, A. *Dictionnaire amoureux des Dictionnaires*. Paris: Plon, 2011.

RUTTEN; G.; VOSTERS, R. Language Standardization “from above”. In: AYRES-BENETT, W.; BELLAMY, J. (ed.). *The Cambridge Handbook of Language Standardization*. Cambridge, CUP, 2021, p. 65-92.

SWIGGERS, P. De la ideología de la(s) lengua(s) a la(s) ideología(s) de la lingüística. *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*. Sherbrooke, v. 8, p.71-100, 2018. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/1064696ar>. Acesso em: 21 maio 2025.

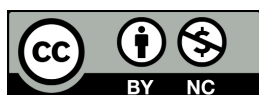
TOURNIER, N.; TOURNIER, J. *Dictionnaire de lexicologie française*. Paris: Ellipses, 2017.

VALENZUELA, J. *Meaning in English*. Cambridge: CUP, 2017.

WOOLARD, K. Language Ideology. In: STANLAW, J. (ed.). *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2021, p. 1-21. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118786093.iela0217>. Acesso em: 11 maio 2025.

WRAY, A. Formulaic Sequences. In: CHAPELLE, C. (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken/Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/DOI/10.1002/9781405198431.WBEAL0434/pdf>. Acesso em: 09 maio 2025.

ZANATTA, F. A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. 2010. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/25429>. Acesso em: 9 de março, 2025.



Recebido em: junho 19, 2025

Aceito em: novembro 2, 2025

**LA FORMACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE DON QUIJOTE:
UNA EXPERIENCIA EN LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA
CON LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

**A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DE DOM QUIXOTE:
UMA EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
COM O ENSINO DE ESPANHOL**

Anaíza Durval da Silva - [Lattes](#)

anaiza3durval@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba

Juan Ignacio Jurado-Centurión López

[Lattes - juanig@terra.com.br](mailto:Lattes-juanig@terra.com.br)

Universidade Federal da Paraíba

Resumen: Este trabajo presenta un relato de experiencia desarrollado durante la Residencia Pedagógica en una escuela de educación secundaria, utilizando la obra *Don Quijote* para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se buscó proporcionar a los estudiantes un contacto significativo con la literatura en lengua española, fomentando sus competencias lectora y literaria. La metodología se organizó en tres etapas: una discusión inicial sobre temas como la locura, los valores y la amistad, para conectar la obra con su contexto; la dramatización del episodio de los molinos de viento, junto con la proyección de un fragmento de la película, y una actividad escrita centrada en el uso de adjetivos presentes en los personajes. La fundamentación teórica se apoyó en autores que abordan el papel de la literatura en la enseñanza de lenguas, como Ballester (2009, 2016) e Ibarra (2009, 2016), quienes destacan su relevancia para el desarrollo de competencias críticas y culturales, así como en Mendoza Fillola (2006), que enfatiza la renovación metodológica para que el texto literario funcione como estímulo para el aprendizaje. Se utilizó el concepto de literacidad literaria, según Cosson (2007), para integrar actividades que animaran a los estudiantes a redescubrir el texto de forma significativa. Los resultados fueron positivos en dos de los tres grupos, lo que motivó la futura implementación de un Círculo de Lectura. La práctica reafirmó el valor de la literatura tanto en la enseñanza de lenguas adicionales como en la formación docente.

Palabras clave: Formación docente; Enseñanza del español; Literatura juvenil; Don Quijote.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência que ocorreu durante a Residência Pedagógica em uma escola de ensino médio, com o uso da obra *Dom Quixote* para o ensino de espanhol como língua estrangeira. O objetivo foi proporcionar aos alunos contato com a literatura em espanhol, desenvolvendo tanto suas competências leitora quanto literária. A metodologia incluiu três etapas principais: uma discussão inicial, abordando temas como loucura, valores e amizade, para conectar a obra ao contexto dos alunos; a dramatização do capítulo dos Moinhos de Vento, combinada com a exibição de um fragmento do filme, e, por fim, uma atividade escrita, focada na identificação e uso de adjetivos presentes nos personagens da narrativa. A fundamentação teórica teve como base autores que discutem a literatura no ensino de línguas, como Ballester (2009, 2016) e Ibarra (2009, 2016), que destacam a relevância de trabalhar a literatura no desenvolvimento de competências críticas e culturais dos alunos, além das contribuições de Mendoza Fillola (2006), que enfatiza a importância da renovação das metodologias de ensino, permitindo que o texto literário seja um estímulo para o aprendizado. O conceito de letramento literário, conforme proposto por Cosson (2007), foi usado para integrar atividades práticas que incentivam os alunos a redescobrir o texto literário de forma significativa. Os resultados mostraram-se positivos em duas das três turmas, incentivando a futura implementação de um Círculo de Leitura. A prática reafirmou o valor da literatura tanto no ensino de línguas adicionais quanto na formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente; Ensino de Espanhol; Literatura Juvenil; *Dom Quixote*.

1 Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar un relato de experiencia desarrollado durante la Residencia Pedagógica en una escuela de educación secundaria, utilizando la obra *Don Quijote* de Miguel de Cervantes para la enseñanza del español como lengua extranjera. La propuesta buscó proporcionar a los estudiantes un contacto con la literatura en lengua española, desarrollando sus competencias lectora y literaria. Promovido por CAPES, el Programa de Residencia Pedagógica tiene como finalidad fortalecer la formación inicial de futuros profesores de educación básica en los cursos de licenciatura.

Para desarrollar el trabajo, adoptamos un enfoque cualitativo-interpretativo, con observación y análisis de la experiencia relatada, pues, como observa Minayo sobre las metodologías cualitativas:

No existe ninguna simplicidad en los microfenómenos, el hecho aparentemente más simple es un complejo de relaciones. Cualquier ser humano, cualquier grupo o clase social es una multiplicidad de relaciones y de relaciones entre relaciones. Con referencia a la representación social de los individuos y grupos, esta está abordada como parte de la realidad¹ (Minayo, 2004, p. 251, traducción nuestra).

Este enfoque permitió una comprensión más profunda de las dinámicas presentes en la experiencia escolar desarrollada durante el Programa de Residencia Pedagógica. A diferencia de la práctica profesional tradicional, el Programa de Residencia Pedagógica tiene una duración más extensa, lo que permite que los estudiantes de los cursos de licenciatura se sientan plenamente integrados a la comunidad escolar. A través de las prácticas de regencia y de los diálogos continuos con los preceptores, los residentes tienen la oportunidad de construir sus identidades docentes de forma gradual y profunda.

Cabe destacar que este trabajo corresponde a la edición del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) realizada entre noviembre de 2022 y abril de 2024. Información preliminar divulgada durante el X Encuentro del Pibid y III Encuentro de la Residencia Pedagógica, realizados en la Universidad Estatal de Londrina (UEL), indica que, a partir de la edición de 2024, CAPES podría reformular los programas de iniciación a la docencia, fusionando elementos de la Residencia Pedagógica con el nuevo formato del Pibid. La propuesta presentada por los coordinadores del evento prevé mantener las actividades características de ambos programas, ampliando el tiempo de participación de los estudiantes y centralizando la gestión bajo un solo nombre: Pibid (COM/UEL, 2024).

No obstante, hasta el momento de la redacción de este trabajo, no se ha publicado oficialmente por parte de CAPES ninguna confirmación o detalle sobre dichos cambios, ni se ha aclarado si el nuevo programa mantendrá las directrices específicas de la Residencia Pedagógica, como la sustitución de la práctica profesional obligatoria y la obligatoriedad de la regencia en la clase. Por ello, este relato se basa exclusivamente en la estructura vigente del PRP durante la edición en que fue desarrollado. En la siguiente sección, se presentarán los autores y conceptos que fundamentan el trabajo.

¹ Não existe nenhuma simplicidade nos microfenômenos, o fato aparentemente mais simples é um complexo de relações. Qualquer ser humano, qualquer grupo ou classe social é uma multiplicidade de relações e de relações entre relações. Com referência à representação social dos indivíduos e grupos ela está abordada como parte da realidade.

2 Fundamentación Teórica

La fundamentación teórica de este trabajo se apoya en los estudios de Ballester e Ibarra, quienes destacan la relevancia del texto literario en la enseñanza por su capacidad de promover el placer estético, cognitivo y emocional en los estudiantes: “El texto literario supone para el estudiante una aportación singular que no proporciona otra tipología textual: el disfrute estético, lúdico, cognoscitivo o emocional²” (Ballester; Ibarra, 2016, p. 123), llevándolos a “dialogar con el texto para construir el significado de forma autónoma³” (Ballester; Ibarra, 2016, p. 123).

Además de estimular el placer estético y cognitivo, la literatura desempeña un papel esencial en la formación integral del alumnado, ayudándoles a desarrollar una comprensión más profunda de la realidad y de las relaciones sociales. En este sentido, Ballester e Ibarra (2009) subrayan la importancia de la literatura como una herramienta para moldear la personalidad y la sensibilidad de los estudiantes, sosteniendo que:

El hecho literario contribuye a formar integralmente la personalidad del ser humano. Así, su capacidad cognoscitiva para interpretar la realidad y la construcción sociocultural de las personas parece uno de los ejes del punto de partida de este nuevo periplo. Las necesidades formativas del alumnado serán la piedra angular de esta nueva línea metodológica, presididas por la premisa de la comprensión y del goce que provoca la lectura como base fundamental para la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria⁴ (Ballester; Ibarra, 2009, p. 30).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de literatura en lengua extranjera adquiere relevancia no solo como práctica lingüística, sino también como práctica cultural y formativa. El contacto con obras literarias en español —como *Don Quijote*, utilizada en la experiencia relatada— permite que los estudiantes accedan a universos simbólicos distintos, ampliando su repertorio lingüístico e interpretativo. La literatura, en este contexto, actúa como un medio de mediación intercultural, despertando empatía, reflexión y apertura hacia otras visiones del mundo. Así, el trabajo con textos literarios en clase contribuye simultáneamente al desarrollo lingüístico y humano del alumnado, reforzando la idea de que la enseñanza de lenguas no debe limitarse a la gramática o a la comunicación funcional.

² O texto literário representa para o estudante uma contribuição singular que nenhum outro tipo de texto proporciona: o prazer estético, lúdico, cognitivo ou emocional.

³ dialogar com o texto para construir o significado de forma autônoma.

⁴ O fato literário contribui para a formação integral da personalidade do ser humano. Assim, sua capacidade cognitiva para interpretar a realidade e a construção sociocultural das pessoas parece ser um dos eixos fundamentais deste novo percurso. As necessidades formativas dos alunos serão a pedra angular dessa nova linha metodológica, guiada pela premissa de que a compreensão e o prazer que a leitura provoca são a base fundamental para a aquisição e desenvolvimento da competência leitora e literária.

Mendoza Fillola (2006) refuerza la importancia de trabajar la literatura con un enfoque en el desarrollo integral del estudiante, considerando el valor de la lectura para la formación de lectores críticos y sensibles mediante enfoques que:

apunten hacia la formación del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planeamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la “formación para apreciar la literatura” a partir de la participación del aprendiz/lector⁵ (Mendoza Fillola, 2006, p. 3).

En la misma línea, Cosson (2007) presenta el concepto de literacidad literaria, cuya concepción va “más allá de las prácticas escolares habituales⁶” (Cosson, 2007, p. 11, traducción nuestra), como un medio de integración y descubrimiento del texto literario. Este enfoque valora la interacción del estudiante con el texto y propone estrategias que fomentan la construcción de sentidos a partir de la experiencia del lector. En el contexto de la práctica pedagógica desarrollada, este marco teórico orientó la planificación de las actividades, permitiendo que los estudiantes interactuaran con el texto de forma significativa y activa. En la siguiente sección, se detallará cómo se desarrolló metodológicamente la práctica de regencia.

3 Desarrollo Metodológico

El grupo de español, inicialmente compuesto por siete residentes, pasó a contar con seis, organizados en parejas para llevar a cabo las prácticas de regencia. La práctica pedagógica fue estructurada en tres etapas principales: una discusión inicial sobre temas como la locura, los valores y la amistad; la dramatización del episodio de los molinos de viento, con la proyección de un fragmento de la película; una actividad oral sobre adjetivos; y una actividad escrita extraída del libro *Cercanía Joven*⁷. La introducción de *Don Quijote* tuvo como objetivo fomentar el diálogo con los estudiantes, incentivando la construcción de significados propios a partir de un clásico de la literatura, tal como destacan Ballester e Ibarra (2016):

El lector debe dialogar con el texto para construir el significado de forma autónoma y al tiempo, experimenta el placer de su lectura. En este

⁵ apontem para a formação do leitor literário, que ofereça uma finalidade alinhada ao planejamento cognitivo da aprendizagem e ao propósito próprio da literatura, de modo mais sutil, centrando-se na ‘formação para apreciar a literatura’ a partir da participação do aprendiz/leitor.

⁶ além das práticas escolares usuais.

⁷ COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. *Cercanía joven: espanhol, 2º ano: ensino médio*. São Paulo: Edições SM, 2016.

proceso comunicativo se establece una interacción única entre ambos que conlleva componentes emocionales, afectivos, intelectuales, estéticos y lúdicos, no activos en otro tipo de recursos y vinculados al desarrollo de las competencias lectora, literaria y comunicativa⁸ (Ballester; Ibarra, 2016, p. 123).

La elección de trabajar con un fragmento de la obra tuvo como objetivo despertar el interés del alumnado por la lectura integral. Esta estrategia, defendida por Ballester e Ibarra (2016), propone que la lectura de pasajes seleccionados puede funcionar como una puerta de entrada eficaz al universo literario, haciendo que la experiencia inicial sea más accesible y significativa:

Si bien parecen evidentes las ventajas de la lectura de una obra completa para el acceso a su significado global, no creemos encontrarnos ante opciones excluyentes. Nos referimos a que pueden coexistir en el aula ambas estrategias, esto es, la lectura de obras completas y de fragmentos de acuerdo con la finalidad de potenciar el trabajo en torno a una secuencia concreta, o bien podemos abordar la lectura de fragmentos sin cercenar el interés del alumnado por la obra. De esta manera, la explotación de fragmentos literarios puede conducir a una experiencia completa en todos los sentidos, pues desembocaría en la lectura del libro en cuestión⁹ (Ballester; Ibarra, 2016, p. 124).

Las actividades desarrolladas buscaron integrar diferentes habilidades lingüísticas y modos de lectura. La dramatización contribuyó a la vivencia estética y corporal de la narrativa; la actividad oral, por su parte, permitió la práctica de adjetivos en un contexto significativo, mientras que la actividad escrita, basada en el libro *Cercanía Joven*, incentivó la elaboración de respuestas interpretativas a partir del fragmento leído. Este enfoque diversificado amplió las posibilidades de participación del alumnado, respetando distintos estilos de aprendizaje y promoviendo la construcción activa de sentidos.

Durante la continuidad de la regencia, se observó que algunos estudiantes demostraron un interés espontáneo por buscar ejemplares de *Don Quijote* en formato de cómic

⁸ O leitor deve dialogar com o texto para construir o significado de forma autônoma e, ao mesmo tempo, experimenta o prazer da leitura. Nesse processo comunicativo, estabelece-se uma interação única entre ambos, que envolve componentes emocionais, afetivos, intelectuais, estéticos e lúdicos, ausentes em outros tipos de recursos e vinculados ao desenvolvimento das competências leitora, literária e comunicativa.

⁹ Embora pareçam evidentes as vantagens de ler uma obra completa para acessar seu significado global, não acreditamos que se trate de opções excludentes. Referimo-nos ao fato de que ambas as estratégias podem coexistir em sala de aula, ou seja, a leitura de obras completas e de fragmentos, de acordo com a finalidade de fortalecer o trabalho em torno de uma sequência específica. Além disso, podemos abordar a leitura de fragmentos sem limitar o interesse dos alunos pela obra. Dessa forma, a exploração de fragmentos literários pode levar a uma experiência completa em todos os sentidos, culminando na leitura integral do livro em questão.

en la biblioteca escolar. Este movimiento revela el impacto positivo de la mediación literaria, reforzando el papel de la literatura a la hora de despertar el placer por la lectura, como enfatizan Ballester e Ibarra (2009):

Cada enfoque debe tener siempre presente una recepción diversificada, la producción de textos, la información y la reflexión sobre la literatura. Sin olvidar la motivación, el juicio de valor y el placer de los estudiantes, puesto que, en última instancia, la competencia literaria se adquiere a partir de la inmersión y de la interpretación del texto¹⁰ (Ballester; Ibarra, 2009, p. 31).

El interés demostrado por el alumnado ilustra la importancia de proporcionar una experiencia literaria que incentive la curiosidad, la reflexión y la autonomía lectora. La elección metodológica, por tanto, no se limitó al contenido lingüístico, sino que buscó construir un espacio significativo de formación estética y crítica. En la siguiente sección, profundizaremos en la experiencia relatada, con énfasis en el compromiso del alumnado con la obra y su participación en las actividades propuestas.

4 Relato de la Experiencia

En la regencia con el primer grupo, la experiencia fue bastante positiva, sobre todo por la interacción del alumnado. Inicié la clase introduciendo algunos conceptos —como “locura”, “valores” y “amistad”—, buscando relacionarlos con el contexto de los estudiantes como parte del calentamiento para la presentación de la obra. Presenté a *Don Quijote* y a su autor, mientras que mi compañera residente se encargó de presentar a los personajes. A medida que los alumnos se sentían más familiarizados con la narrativa, dramatizaban el fragmento de forma espontánea; con los más tímidos, las residentes asumíamos la representación. La proyección de un fragmento de la película permitió una inmersión más sensible en la obra, ampliando la comprensión y el compromiso del alumnado. A continuación, realizamos una actividad oral y entregamos una actividad escrita con siete preguntas extraídas del libro *Cercanía Joven*.

Este compromiso de los estudiantes pone de relieve el papel del docente en la formación literaria, que, como señala Mendoza Fillola (2006), debe asumir una postura activa y mediadora: “La función del docente, ante los fines de formación literaria y ante los contenidos literarios tiene, esencialmente, los rasgos de formador, estimulador y ani-

¹⁰ Cada abordagem deve sempre considerar uma recepção diversificada, a produção de textos, a informação e a reflexão sobre a literatura. Sem esquecer a motivação, o juízo de valor e o prazer dos estudantes, pois, em última instância, a competência literária é adquirida a partir da imersão e da interpretação do texto.

mador de lectores y de crítico literario¹¹ (Mendoza Fillola, p. 6-7). En este sentido, la actuación docente buscó estimular el placer por la lectura y la construcción autónoma de significados. El grupo demostró interés durante todos los momentos de la clase.

En la continuación de la regencia, pregunté al alumnado si el ejemplar de *Don Quijote* disponible en la biblioteca había despertado su curiosidad. Después de este momento, mi compañera y yo corregimos las siete preguntas del libro *Cercanía Joven*. Aún en la etapa de desarrollo, realizamos dos dinámicas: la primera consistía en asociar adjetivos impresos a los personajes Don Quijote y Sancho Panza; la segunda permitía que los estudiantes escribieran sus nombres en papeles para que sus compañeros les atribuyeran características que consideraran apropiadas, mientras sonaba una música de fondo. Al final, respondimos dudas sobre el uso de adjetivos, con énfasis en los aspectos lingüísticos y gramaticales.

La regencia con el segundo grupo también fue provechosa, aunque la interacción inicial fue más limitada. La clase se impartió justo después del recreo, lo que dificultó la concentración del alumnado al principio. Aun así, logramos completar todas las etapas planificadas y, en el segundo encuentro con el grupo, la familiaridad con la propuesta permitió una mayor participación en las dinámicas. Incluso la preceptora y algunos docentes señalaron que las clases de la tarde, especialmente después del almuerzo, suelen ser muy desafiantes, por ello, nos animamos a pensar en actividades más dinámicas, teniendo en cuenta la experiencia con este grupo en ese horario.

La regencia con el tercer grupo tuvo una recepción mixta. Tres estudiantes se destacaron por su participación activa, hecho que motivó a mi compañera residente. Sin embargo, con excepción de esos tres, los demás permanecieron en silencio, lo que llevó a la preceptora a intervenir para dinamizar el desarrollo de la clase. Al final, la preceptora se reunió con nosotras y explicó la necesidad de adaptar el plan de clase para ese grupo específico. La dinámica de escribir adjetivos positivos sobre los compañeros no sería eficaz debido a las divisiones internas en el seno del grupo; por ello, solo algunos participaron, mientras que la mayoría permaneció pasiva. Se observó algo semejante a: “Si fulanito habló... ¿por qué habría de hablar yo?”. Tales divisiones parecían estar alimentadas por una competencia poco saludable.

Como destaca Silva (2023), “ser un buen docente no es seguir rígidamente un guion, sino saber improvisar, adaptarse¹²” (Silva, 2023, p. 31, traducción nuestra). Con

¹¹ A função do docente diante dos objetivos de formação literária e dos conteúdos literários tem, essencialmente, os traços de formador, estimulador e animador de leitores, bem como de crítico literário.

¹² ser um bom professor não é seguir rigidamente um roteiro, mas saber improvisar, adaptar.

base en este principio, reformulamos la actividad. En lugar de pedir que escribieran adjetivos sobre sus compañeros, propusimos un quiz de personalidad en el que los estudiantes podían descubrir si sus características se acercaban más a las de Don Quijote, Sancho Panza o a un punto intermedio entre ambos. Esta alternativa fue bien recibida y resultó eficaz, pues permitió a los estudiantes establecer vínculos subjetivos con los personajes, favoreciendo una lectura más afectiva y personalizada de la obra. Estas vivencias evidencian la importancia de una práctica docente flexible y sensible a las necesidades del grupo, aspectos que serán retomados en las consideraciones finales a continuación.

5 Consideraciones Finales

La experiencia con *Don Quijote* durante la Residencia Pedagógica resultó enriquecedora, tanto para los estudiantes como para mi formación docente. Los resultados indicaron una participación positiva en dos de los tres grupos, lo que incentivó el desarrollo posterior de un Círculo de Lectura. La práctica reafirmó el valor de la literatura como herramienta integradora de competencias, tanto en la enseñanza de lenguas adicionales como en la formación docente dentro del Programa de Residencia Pedagógica.

La conducción de la regencia exigió sensibilidad para adaptar las estrategias a las especificidades de cada grupo. La necesidad de reformular actividades y de encontrar enfoques que favorecieran la participación del alumnado evidenció la importancia de una práctica docente flexible, atenta a las dinámicas del grupo y dispuesta a transformar imprevistos en oportunidades de aprendizaje. Estos aspectos formativos, vividos en el contexto de la Residencia, apuntan a un modelo de enseñanza en el que la escucha y la capacidad de respuesta del docente ocupan un lugar central.

La elección de *Don Quijote*, una obra de gran profundidad y riqueza cultural, brindó a los estudiantes la oportunidad de desarrollar competencias lectoras y culturales, estableciendo una conexión duradera con la literatura. Como señalan Ballester e Ibarra (2009):

Resulta innegable la funcionalidad del canon para la formación, esto es, para la enseñanza y aprendizaje de la literatura y por tanto, para la formación estética, literaria y lectora. Entre otras funciones, el canon: a) perfila de manera decisiva la formación fundamental de un lector competente. De ahí la necesidad de adecuación de las obras a los intereses de los alumnos. (...) Desde nuestra perspectiva, el corpus de textos debe ser, en todos los sentidos (interdisciplinarios e interculturales), cuanto más amplio mejor. Nos referimos a la inclusión tanto de textos de la literatura clásica, universal, como de aquellos más próximos en el tiempo y en el contexto del alumno. Un componente esencial de la educación literaria radica en el contacto directo con los textos y sobre todo, en la creación

de un vínculo afectivo con las obras, así como en su apropiación y goce. (...) La dimensión socializadora de la literatura cobra pues, plena vigencia al relacionar al lector con lectores próximos a él mediante la lectura de obras cercanas espaciotemporalmente al alumnado, pero también con la memoria colectiva a través de la lectura de clásicos¹³ (Ballester; Ibarra, 2009, p. 32).

Esta perspectiva refuerza la importancia de construir repertorios literarios ricos y diversificados, siendo esta una de las razones para la elección de un clásico como *Don Quijote*. La obra no solo facilitó el desarrollo de las competencias lectora y literaria del alumnado, sino que también promovió un vínculo afectivo y cultural con el texto, contribuyendo a una formación literaria profunda y significativa.

Referencias

BALLESTER, Josep; IBARRA, Noelia. *La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico*. Universitat de València Grupo de Investigación Educació Literària Cultura i Societat (ELCiS). In: Revista OCNOS nº 5, p. 25-36, 2009.

BALLESTER, Josep; IBARRA, Noelia. *Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE)*. Studia Romanica Posnaniensia, v. 43, n. 3, p. 117, 15 set. 2016.

COM/Uel. *Encontros do Pibid e Residência Pedagógica registram atividades dos programas em 2022*. Universidade Estadual de Londrina, 18 abr. 2024. Disponível em: <https://operobal.uel.br/eventos/2024/04/18/encontros-do-pibid-e-resistencia-pedagogica-registram-atividades-dos-programas-em-2022/>. Acesso em: 10 out. 2024.

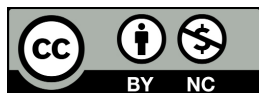
COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDOZA FILLOLA, A. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Universal, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

¹³ É inegável a funcionalidade do cânone para a formação, ou seja, para o ensino e a aprendizagem da literatura e, portanto, para a formação estética, literária e leitora. Entre outras funções, o cânone: a) define de maneira decisiva a formação fundamental de um leitor competente. Daí a necessidade de adequar as obras aos interesses dos alunos. (...) Desde nossa perspectiva, o conjunto de textos deve ser o mais amplo possível em todos os sentidos (interdisciplinares e interculturais). Referimo-nos à inclusão tanto de textos da literatura clássica e universal quanto daqueles mais próximos no tempo e no contexto do aluno. Um componente essencial da educação literária reside no contato direto com os textos e, sobretudo, na criação de um vínculo afetivo com as obras, bem como na sua apropriação e fruição. (...) A dimensão socializadora da literatura adquire, assim, plena relevância ao conectar o leitor com outros leitores próximos a ele por meio da leitura de obras próximas em termos de espaço e tempo, mas também com a memória coletiva através da leitura dos clássicos.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

SILVA, Anaíza Durval da. *A literatura nas aulas de língua espanhola: uma experiência com círculos de leitura*. 2023. Monografia (Licenciatura em Letras Espanhol) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. p. 67. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30042>. Acesso em: 10 out. 2024.



Recebido em: maio 27, 2025

Aceito em: novembro 28, 2025

ENTRE VOCES Y SENTIDOS: LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA COMO HERRAMIENTA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL

Maria José Laiño - [Lattes](#) - [ORCID](#)

lainoreales@gmail.com

Universidade Federal da Fronteira Sul

Camila Teixeira Saldanha - [Lattes](#) - [ORCID](#)

cami.saldanha@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumen: Este artículo tiene como objetivo promover una reflexión sobre la traducción pedagógica en la enseñanza de la lengua española, articulando teoría y práctica con la intención de superar los enfoques descontextualizados que aún predominan en algunos materiales didácticos. Como fundamentación teórica, se presentan conceptos clave sobre texto, lengua y géneros discursivos (Bakhtin, 2010 [1979]; Marcuschi, 2005, 2008; Rojo, Barbosa, 2015; Cassany, 2008), además de la teoría funcionalista de la traducción (Reiss y Vermeer, 1996; Nord, 2002, 2010, 2016 [1988]; Zipser, 2002, 2011). Con el fin de ilustrar metodológicamente el trabajo con la traducción pedagógica, presentamos propuestas de actividades basadas, en su mayoría, en el modelo de análisis textual de Nord (2016 [1988]), que implica el análisis de elementos intra y extratextuales como parte del proceso pretraductorio. En términos generales, a partir de las propuestas ilustradas en este artículo, observamos que la traducción pedagógica tiene el potencial no solo de fortalecer el dominio estructural de una lengua adicional, sino también de estimular la creatividad, la reflexión crítica y la competencia intercultural, al enmarcar el aprendizaje en contextos comunicativos reales y significativos.

Palabras clave: Traducción pedagógica; Funcionalismo; Géneros discursivos.

1. PRIMERAS PALABRAS

A lo largo de los estudios de maestría y doctorado, nuestra experiencia como docentes de lengua española nos permitió analizar materiales didácticos desde la perspectiva del tratamiento que estos otorgan a los géneros discursivos. En gran medida, observamos que dichos materiales tienden a priorizar actividades centradas en aspectos gramaticales

descontextualizados de la situación comunicativa, sin integrar adecuadamente los elementos intra y extra lingüísticos en la construcción de un texto. Cabe señalar, no obstante, que si bien algunos de los materiales analizados presentan este enfoque mecanizado de las actividades —particularmente en lo que respecta al tratamiento de los géneros discursivos—, no todos los casos observados comparten estas mismas características, lo que evidencia una cierta heterogeneidad en las propuestas didácticas disponibles.

Diversos estudios coinciden en señalar que los libros didácticos de lenguas adicionales, en particular los de español, suelen privilegiar un tratamiento gramatical fragmentado y ejercicios de traducción de carácter mecanicista, desvinculados de los contextos comunicativos reales. Andrade y Silva (2019) destacan las limitaciones de materiales que, aun cuando declaran un enfoque comunicativo, recurren a actividades estructurales que poco dialogan con la dimensión discursiva. De manera similar, Pontes y Francis (2011) muestran que, en las colecciones del *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD) de Brasil, la traducción aparece reducida a prácticas formales que invisibilizan la variación lingüística y la dimensión sociocultural. Freitag (2018) también identifica el uso de la traducción como recurso meramente formal en manuales de español, lo que refuerza la crítica al predominio de un enfoque mecanizado. Por otro lado, investigaciones como la de Marins-Costa y Freitas (2022) enfatizan la necesidad de que las propuestas didácticas tengan como eje los géneros discursivos, integrando las condiciones de producción y recepción de los textos para evitar el riesgo de la descontextualización.

En esta línea, resulta pertinente considerar los lineamientos del PNLD, gestionado por el *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE), cuyas raíces se remontan al Decreto-Lei nº 93/1937, que creó el *Instituto Nacional do Livro* (INL). Tras consolidarse en 1971 como el *Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental* (PLIDef), adoptó en 1985 la denominación actual de PNLD, bajo la coordinación del FNDE desde 1997, orientando la elaboración de materiales didácticos con base en principios que promueven una enseñanza crítica, reflexiva e integrada de la lengua. Entre sus directrices, se destacan: la exposición de elementos de contextualización social e histórica de los textos seleccionados; la discusión de relaciones de intertextualidad; la promoción de actividades de producción escrita; y la exploración de diversas estrategias de lectura. Tales orientaciones refuerzan la necesidad de que los materiales didácticos contemplen una aproximación más amplia y significativa al trabajo con los géneros discursivos, en consonancia con una perspectiva comunicativa e intercultural del lenguaje.

La traducción pedagógica se entiende como un recurso auxiliar en la enseñanza de lenguas, que favorece el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales sin

sustituir otras estrategias metodológicas. A diferencia del antiguo método gramática traducción (MGT), criticado por limitar la oralidad, hoy se concibe como una práctica enriquecedora que integra lengua, cultura y creatividad (Laviosa, 2018). Al reconocer que la traducción es un proceso natural en el aprendizaje y que no debe ser excluida del aula (Arcenio, 2020), esta perspectiva fomenta la conciencia lingüística y el pensamiento crítico de los estudiantes (Dalben, 2009).

Sin embargo, a pesar de la existencia de estas directrices, en nuestra práctica como docentes de lenguas adicionales que incorporan la traducción pedagógica como herramienta didáctica, hemos identificado materiales que aún privilegian enfoques reduccionistas, especialmente a través de actividades de carácter mecánico centradas en consignas como “lea y traduzca”. En este modelo, la traducción se reduce a una simple transposición palabra por palabra, sin considerar las dimensiones culturales y pragmáticas, esenciales para el proceso de traducción. Tal reduccionismo refuerza una visión fragmentada del lenguaje, desvinculada de su función social y comunicativa.

Es precisamente a partir de esta constatación que, en nuestra actuación como profesoras universitarias, nos preguntamos: ¿de qué manera se puede contribuir a una formación más consciente de los estudiantes, quienes posiblemente se enfrentarán a materiales similares en sus futuras prácticas docentes? Y, además, ¿de qué forma se puede integrar la teoría y la práctica en la enseñanza de lenguas? Frente a este panorama, consideramos fundamental incorporar en las clases de lengua actividades de traducción que dialoguen con el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, permitiendo que los estudiantes entiendan la traducción no solo como un ejercicio lingüístico, sino como una herramienta pedagógica que favorece la reflexión sobre el lenguaje, la cultura y la comunicación.

Bajo el enfoque dialógico del lenguaje, concebido como un fenómeno polifónico en el que múltiples voces y contextos se entretajan, Bakhtin (2010 [1979]) sostiene que la lengua se cristaliza en enunciados concretos y se enriquece con la interacción social. De manera complementaria, Laviosa (2018) destaca que la traducción pedagógica trasciende la simple transmisión de habilidades lingüísticas y se erige como una práctica didáctica capaz de articular procesos traductológicos y de enseñanza, estimulando la creatividad y la conciencia transcultural de los estudiantes. Así, al incorporar la dialogicidad intrínseca del lenguaje en la clase de español como lengua adicional y articularla con una metodología de traducción pedagógica contextualizada, se configura un espacio de negociación de sentidos donde el alumno moviliza sus competencias traductoras en situaciones comunicativas reales y socialmente situadas.

A la luz de este enfoque, comprendemos que las estructuras y expresiones lingüísticas no son elementos estáticos, sino manifestaciones dinámicas de una cultura viva, sujetas a adaptaciones y reinterpretaciones constantes. Por ello, consideramos esencial que los estudiantes desarrollen, además de la competencia lingüística, habilidades críticas y culturales que les permitan participar activamente en contextos comunicativos globalizados.

Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo central reflexionar sobre la traducción como una herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas, resaltando su potencial más allá de la simple transposición lingüística. Nuestro propósito es destacar la traducción pedagógica como un recurso que no solo favorece el aprendizaje de los aspectos formales de la lengua, sino que también posibilita un enfoque más amplio e integrado, en el que la lengua es comprendida en su dimensión sociocultural y comunicativa.

Para profundizar esta reflexión, en la siguiente sección de este artículo presentamos la fundamentación teórica, en la cual abordamos la motivación para integrar la traducción en la enseñanza de lenguas, considerando debates históricos y el papel de la lengua como instrumento de acción social. Exploramos conceptos clave para la comprensión de la traducción pedagógica, como la relación entre texto y lengua, la función de los géneros discursivos en la construcción del significado y presentación de los elementos clave de la perspectiva funcionalista de traducción y la producción escrita como práctica social. Por último, ilustramos nuestro trabajo con algunos ejemplos prácticos de actividades que buscan integrar la traducción pedagógica en la enseñanza del español como lengua adicional, orientadas al desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y culturales.

2. Las relaciones conceptuales de lengua y géneros discursivos

Como se ha dicho en la introducción, en nuestra práctica pedagógica entendemos la traducción como una estrategia —entre otras posibles— para abordar los elementos lingüísticos en contextos diversos, presentando la lengua y la cultura con igual relevancia en el proceso de aprendizaje. Tales elementos culturales aportan información semántica y pragmática imprescindible para la adquisición efectiva de una lengua adicional, al exponer al aprendiz a usos auténticos y significados situados que trascienden el mero ejercicio gramatical.

Aunque, por ejemplo, saber la conjugación de verbos en presente del subjuntivo, reconocer pronombres posesivos en textos descriptivos o memorizar las excepciones de las reglas de uso de los artículos es importante, resulta claramente insuficiente para garanti-

zar una competencia comunicativa plena en escenarios discursivos variados. Sostenemos que, aunque el dominio de estos elementos formales sea esencial, el concepto de lengua va mucho más allá, pues integra dimensiones pragmáticas, semánticas, socioculturales e interculturales que no pueden soslayarse en una formación verdaderamente integral.

Desde la óptica bakhtiniana, se entiende que el lenguaje no debe desvincularse de los contextos comunicativos en los cuales se manifiesta. Como un sistema vivo y en constante evolución, se constituye a través de prácticas que ocurren en escenarios concretos y marcados históricamente, en los cuales los individuos interactúan y generan significados. En este proceso, los hablantes actúan y se comunican mediante acciones discursivas que se ven influenciadas por los objetivos y exigencias propias de cada circunstancia social. Este enfoque subraya la dimensión social del lenguaje, reforzando la noción de que su uso está siempre determinado por la interacción entre los sujetos en sus marcos específicos de actuación.

Desde esta perspectiva dialógica del lenguaje, se desprende que la enseñanza de lenguas debe ir más allá de una mera aproximación formalista, reconociendo la importancia de las situaciones reales de uso, en las cuales los estudiantes pueden experimentar y practicar la lengua en condiciones que reflejan su complejidad y diversidad social. De esta forma, se busca ofrecer una visión a los estudiantes que valore la interacción y la construcción conjunta de significados, aspectos fundamentales para el aprendizaje significativo de una nueva lengua (Saldanha, 2018).

En consonancia con la perspectiva dialógica de Bakhtin, Marcuschi (2008) concibe la lengua como un “[...] conjunto de prácticas que permite a los hablantes y oyentes (o escritores y lectores) actuar y manifestar sus intenciones a través de acciones apropiadas a los objetivos específicos de cada situación” (p. 61). Así, el autor considera la lengua como un fenómeno complejo y variable, reconociendo que esta no se comporta de forma rígida ni homogénea, ni puede ser estudiada desde esas perspectivas. Al discutir la pluralidad de la lengua, Marcuschi propone un enfoque diferente de aquellos encontrados, con frecuencia, en diversos manuales didácticos, los cuales priorizan la presentación de la lengua fragmentada y aislada de su contexto de producción.

Marcuschi (2008) señala que no se debe desconsiderar el funcionamiento interno del lenguaje. Es decir, aunque se entienda como un fenómeno situado socialmente, es imprescindible reconocer la existencia de un “sistema lingüístico” que engloba componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos. Sin embargo, al adoptar esta perspectiva, hacemos hincapié en la idea de que, aunque el lenguaje esté orientado por

un sistema, no debe ser visto como algo rígido o autosuficiente. Como señala Marcuschi (2008, p. 62), “su funcionamiento se integrará a una serie de otros aspectos sensibles a diversos fenómenos que nada tienen que ver directamente con su forma”.

Así, se entiende que el sistema lingüístico constituye solo una parte de un conjunto más amplio, ya que el lenguaje, en su uso, está constantemente vinculado a factores sociales, culturales e históricos que influyen en su dinámica. Por lo tanto, un enfoque limitado del lenguaje tiende a desconsiderar su aspecto fundamental: el de atribuir significado y conferir sentido a las experiencias, además de influir en las relaciones interpersonales establecidas en cada interacción social (Laiño, 2014; Saldanha, 2018).

Al hablar sobre lengua y texto, es necesario señalar que el aprendizaje de una lengua ocurre a partir del contacto y estudio de diversos géneros discursivos¹, ya que, como afirma Marcuschi (2005, p. 19), son “formas de acción social ineludibles en cualquier situación comunicativa”. De este modo, nuestra práctica discursiva se organiza en esferas de comunicación verbal, siendo que cada una de ellas elabora sus “tipos relativamente estables de enunciados” (Bakhtin, 2010 [1979], p. 262).

Según la visión bakhtiniana, la comunicación humana está organizada en diferentes esferas o campos de actividad humana. En cada campo circulan ciertos géneros discursivos que responden a las demandas comunicativas específicas. A ese respecto, Bakhtin afirma:

En cada campo existen y se emplean géneros que corresponden a las condiciones específicas de dicho campo; a esos géneros corresponden determinados estilos. Una función determinada (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) y determinadas condiciones de comunicación discursiva, específicas de cada campo, generan determinados géneros, es decir, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos y composicionales relativamente estables (Bakhtin, 2010 [1979], p. 266).

En otras palabras, el estilo lingüístico, la temática y la composición de los géneros —que son estables y flexibles— serán determinados por las esferas y campos de comunicación. Dado que la lengua es fluida y se adapta a las necesidades de la comunidad, los géneros también sufren transformaciones: son creados, modificados o dejan de ser utilizados. Un ejemplo de ello lo constituyen las tecnologías digitales de la información y

¹ Cuando hablamos de “géneros discursivos” nos referimos a su funcionamiento en contextos sociales y comunicativos, sin desconocer que también poseen rasgos textuales. En línea con Bezerra (2022), sostenemos que “los géneros son tanto discursivos como textuales, ya que están en una relación de mediación entre el texto y el discurso” (p. 42), por lo que optamos por esta formulación por coherencia teórica y terminológica en el presente trabajo.

la comunicación (TDIC), que han provocado modificaciones en la estructura de ciertos géneros, como la carta, el diario, el telegrama, entre otros (Rojo; Barbosa, 2015).

Según lo expuesto, a través del contacto, estudio y producción de diferentes géneros discursivos, el estudiante puede observar la lengua y su construcción a partir de situaciones diversas como, por ejemplo, el registro formal e informal en diferentes contextos, como la producción de un correo electrónico a un superior y un mensaje rápido a un amigo; el uso del imperativo en la construcción de publicidades; el uso del subjuntivo mediante la escritura de una tarjeta de felicitación de cumpleaños, etc. Es decir, el estudiante, a partir del contacto con diversos géneros discursivos, tiene la posibilidad de aprender elementos gramaticales dentro de un contexto funcional, explorando también los aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua estudiada.

Al abordar los géneros discursivos, Cassany (2008) señala y destaca didácticamente tres funciones que estos desempeñan a saber: (i) *función cognitiva*: “a través de los géneros se va acumulando el conocimiento que conforma un campo específico del saber humano” (p. 26); (ii) *función interpersonal*: “construye la identidad del autor como miembro de la comunidad discursiva. Una persona es lo que lee y lo que escribe dentro de su ámbito profesional” (p. 26); y (iii) *función sociopolítica*: “contribuye a establecer el estatus de cada persona en su comunidad” (p. 27).

A partir de la descripción de estas características, el autor deja clara la importancia de los géneros en el ámbito de una sociedad, resaltando su capacidad de construcción de conocimiento y reforzando su carácter informativo. Además, estas formas discursivas también permiten la creación de diversas identidades, ya que “todos tenemos muchas caras, máscaras o imágenes que proyectamos en diferentes esferas y situaciones de la vida. (...) y adoptamos identidades parcialmente diferentes en cada situación” (Cassany, 2008, p. 30-31). Por ende, cuanto mayor dominio tenga el estudiante en la construcción de diferentes géneros discursivos, estará, en consecuencia, más preparado para las diversas prácticas socio comunicativas.

Por lo tanto, comprendemos los géneros discursivos siguiendo los preceptos de Bakhtin (2010 [1979, p. 265]), quien afirma que “la lengua pasa a formar parte de la vida a través de enunciados concretos (que la realizan); es igualmente a través de enunciados concretos que la vida entra en la lengua”.

De este modo, si asumimos que estas formas de organización del discurso cumplen funciones cognitivas, interpersonales y sociopolíticas, y que el dominio de estos géneros es fundamental para la participación crítica en distintas prácticas sociales, es pertinente considerar cómo la traducción puede integrarse en este proceso formativo.

Especialmente, la traducción pedagógica se presenta como una herramienta didáctica que permite no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también discursivas e interculturales, tema que abordamos con mayor detalle a continuación.

2.1 La traducción pedagógica como práctica discursiva situada

Al considerar la lengua como una práctica situada y los géneros discursivos como formas socialmente construidas de interacción, entendemos que la traducción también debe ser concebida dentro de esta lógica contextual. Traducir no es simplemente trasladar palabras de una lengua a otra, sino interpretar y reconstruir sentidos en función de los géneros, los interlocutores y los propósitos comunicativos. Se trata, por lo tanto, de una concepción de traducción entendida como práctica discursiva y comunicativa, que trasciende la idea de equivalencia meramente lexical entre lenguas. Bajo esta perspectiva, traducir implica considerar el contexto, los interlocutores y los propósitos comunicativos, de modo que el texto traducido cumpla efectivamente su función social. Así, reflexionar sobre la traducción desde una perspectiva discursiva y contextualizada permite superar las visiones reduccionistas y preparar al estudiante para actuar de manera crítica y competente en diferentes esferas sociales.

En este marco, resulta pertinente observar cómo las concepciones sobre la traducción han evolucionado a lo largo del tiempo, pues los enfoques teóricos influyen directamente en la forma en que se comprende y se aplica la traducción en distintos contextos. Hasta la década de 1960, los estudios traductológicos estaban predominantemente caracterizados por dicotomías teóricas, como “traducción libre” versus “traducción literal”, “letra” versus “forma” y “extranjerización” versus “domesticación”, entre otras discusiones. A partir de la década de 1970, sin embargo, se observa el surgimiento de la escuela funcionalista, cuya propuesta consistía en renovar los debates en el campo de los Estudios de la Traducción, cuestionando los paradigmas estructuralistas y generativistas predominantes en la época. Como sugiere el propio nombre, el funcionalismo busca abordar la traducción desde una perspectiva funcional, es decir, comunicativa y culturalmente significativa para el lector, considerando los contextos sociales, históricos y culturales implicados en el proceso traductológico (Zipser; Polchlopek, 2011).

Los precursores de la teoría funcionalista, Reiss y Vermeer (1996) consideran que

un texto se puede definir como una “oferta informativa” dirigida a un receptor por parte de un productor. El texto meta (translatum) producido por el traductor ofrece, a su vez, información sobre el sentido y, en cierto modo y en ciertas circunstancias, también sobre la forma del texto de

partida y es, por tanto, una oferta informativa sobre otra oferta informativa (Reiss, Vermeer, 1996, p. 14).

Este concepto de traducción como oferta comunicativa de la oferta comunicativa pone de relieve las diferencias lingüísticas y culturales que están involucradas en un proceso de traducción. En el ámbito de los Estudios de la Traducción, la perspectiva funcionalista concibe la práctica traductora como una acción comunicativa e interaccional; en otras palabras, como una actividad orientada a un propósito específico, fundamentada en un texto de partida y dirigida a un lector final (Zipser; Polchlopek, 2011).

Nord (2002), también investigadora de la teoría funcionalista, comparte la misma concepción de texto y traducción y, de acuerdo con esta concepción:

El receptor selecciona los ‘elementos’ (de información) que, en un momento dado, le resultan interesantes, relevantes o adecuados para alcanzar sus propios fines comunicativos. Es decir, el texto no es un objeto autónomo, estable, invariable, sino que, al ser recibido, se transforma en un instrumento comunicativo para quien lo interpreta (Nord, 2002, p. 110).

De este modo, la traducción deja de entenderse como una mera reproducción equivalente del texto base (TB). La noción de equivalencia deja de estar vinculada a la idea de correspondencia literal o estructural entre texto base y texto meta (TM). Desde una perspectiva funcionalista, se entiende más bien como la adecuación del TM a la función comunicativa que debe desempeñar en un contexto determinado. En otras palabras, la equivalencia no se mide por la semejanza formal entre los textos, sino por el grado en que el TM logra cumplir con el propósito para el cual fue producido, y pasa a ser considerada como un producto, que cumple funciones determinadas dentro de contextos comunicativos específicos (Nord, 2002; 2010; 2016).

Desde esta perspectiva, la traducción es una práctica dinámica y no mecánica, que exige del traductor la consideración de la intención del emisor del TB y la lealtad al público destinatario del TM. El autor del TB, anteriormente considerado el eje central de las decisiones traductológicas, asume un papel secundario desde la perspectiva de Nord, inspirada en Reiss y Vermeer (1996). El enfoque del proceso traductológico se desplaza hacia el lector y el contexto socio interaccional en el que este se encuentra. Así, las estrategias de traducción deben seleccionarse en función de las características del destinatario, garantizando que la versión traducida cumpla eficazmente su función comunicativa (Laiño, 2014). En esta línea, el principio de escopo enfatiza que toda decisión traduc-

tológica debe estar guiada por la finalidad concreta que el TM pretende alcanzar en la situación comunicativa de llegada (Nord, 2002; 2010; 2016).

Otro aspecto fundamental de este enfoque es la centralidad de la cultura en el proceso traductológico. En este sentido, la traducción no solo constituye una operación lingüística, sino también una práctica cultural, ya que implica mediar entre sistemas de valores, referencias y contextos sociales distintos, lo que coincide con la concepción de cultura como un entramado de significados compartidos en el cual los individuos interpretan y orientan sus prácticas (Geertz, 1989). Para Nord (2010), una traducción funcionalista no debe limitarse a los aspectos puramente lingüísticos; por tanto, requiere un conocimiento que trascienda la dimensión verbal, abarcando tanto el contexto cultural del TB como el del público destinatario.

Desde esta concepción, la traducción de un texto inserto en un contexto cultural específico se convierte en una forma de representación cultural (Zipser, 2002). Precisamente por esta dimensión representativa, la traducción asume el papel de instrumento de comunicación intercultural. Desde esta óptica, la traducción solo alcanza plenamente su finalidad cuando el lector de la lengua de llegada interactúa con el texto traducido y es capaz de construir sentido a partir de este (Laiño, 2014).

Para que dicha comunicación e interacción se concreten, el traductor desempeña un papel fundamental como mediador entre el emisor y el receptor. Le corresponde considerar el perfil del público objetivo y, para que la traducción cumpla con los objetivos comunicativos propuestos, adoptar estrategias adecuadas y tomar decisiones conscientes, fundamentadas y eficaces.

Con el objetivo de ofrecer un contexto de traducción que sea funcional y que también proporcione la mayor cantidad de información posible al traductor, Nord (2016 [1988]) propone un modelo de análisis textual que precede al proceso traductológico. Sobre su modelo, Nord (2016 [1988]) afirma que este no solo sirve para garantizar una correcta interpretación textual, y que además no se enfoca exclusivamente en las cuestiones estructurales lingüísticas del TB, sino que ofrece también información suficiente para que el traductor tome decisiones de manera segura durante su proceso de traducción.

El modelo propuesto por la investigadora está diseñado para comprender la situación comunicativa del TB y se compone de elementos intratextuales (internos al texto) y extratextuales (externos al texto). Los elementos internos al texto son: tema, contenido, presuposiciones (es decir, el conocimiento previo que se presupone del destinatario del TB), estructuración, elementos no verbales, léxico, sintaxis, elementos suprasegmentales

y efecto del texto. Por lo tanto, estos elementos pueden ser detectados mediante la lectura del TB y proporcionan información en el ámbito estructural.

Por su parte, los elementos externos son: emisor, intención, receptor, medio, lugar, tiempo, propósito y motivo. Así, dicha información es proporcionada por el contexto macrotextual y sirve para complementar el análisis pretraductológico, ofreciendo una visión ampliada del contexto de producción del TB. Tras el análisis de todos los elementos señalados, el traductor estará mejor preparado para proceder con el proceso de traducción, respaldado por el modelo de Nord (2016 [1988]).

La traducción pedagógica (Laviosa, 2018) consiste en usar tareas de traducción como estrategias didácticas para desarrollar competencias lingüísticas, discursivas e interculturales. Su enfoque no es formar traductores profesionales, sino que los estudiantes aprendan a producir textos meta adecuados a un propósito y a un receptor reales, mediante secuencias que combinan análisis de género, producción con finalidad comunicativa y reflexión crítica sobre las decisiones traductoras. En este marco, el estudiante, al simular el papel de un traductor, tiene la tarea de producir un TM que respete criterios específicos, los cuales pueden ser discutidos y organizados previamente entre el docente y alumnos, con el fin de orientar el propósito traductológico. Con esta tarea, el estudiante/traductor debe considerar tanto los elementos lingüísticos como también las cuestiones culturales implicadas en las prácticas discursivas, ya que el TM debe tener sentido para el destinatario final (Laiño, 2014; Saldanha, 2018; Giracca, 2021).

Mediante prácticas como esta, el estudiante adquiere una dimensión y una conciencia lingüística más profunda, ya que necesita comprender el TB en sus aspectos semánticos y pragmáticos para poder hacer la traducción de una manera más consciente sobre las funciones del TB y del TM. Esta mediación lingüística, practicada por el estudiante, proporciona situaciones de investigación, discusión y aprendizaje, diferentes de una simple tarea de interpretación textual, por ejemplo.

En el marco de este escenario de práctica discursiva, pueden surgir diversas actividades —incluyendo el uso de diferentes géneros discursivos— cuyo objetivo sea aprender la lengua a partir de la traducción. Ya sea versión, traducción interlingüística, intra-lingüística o intersemiótica, los estudiantes tienen la oportunidad de contrastar su lengua materna con la lengua aprendida y establecer los límites de dónde empieza una lengua y dónde termina la otra, más aún cuando se trata de lenguas similares como el español y el portugués, cuyos límites, muchas veces, son difusos y la interlengua tiende a persistir.

Dicho esto, en la siguiente sección se presentan algunas prácticas pedagógicas que

sirven para ilustrar cómo la traducción puede ser aplicada en diferentes contextos de aprendizaje.

3. Aplicaciones pedagógicas: propuestas de actividades

A continuación, presentamos algunas posibilidades para incorporar la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas, con el objetivo de desarrollar competencias lingüísticas, comunicativas y culturales. Estas estrategias se basan en la concepción de la lengua como práctica social y deben trabajarse de manera crítica y contextualizada. Para ilustrar esta propuesta, utilizamos dos actividades extraídas del e-book *Tradução Pedagógica e o Ensino de Línguas*², presentadas por Giracca (2021) y Schneider (2021) y dos actividades del libro *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*, de Liberatti (2020) y Demétrio (2020), que demuestran cómo la traducción puede integrarse en la enseñanza de lenguas adicionales de manera dinámica y significativa.

3.1 Actividad 1 – Retextualización de relato personal (Giracca, 2021)

En el Capítulo 3, *O uso da sequência didática em aula de língua espanhola como um processo tradutório: a retextualização do relato pessoal*, del e-book *Tradução Pedagógica e o Ensino de Línguas*, Giracca (2021) propone una actividad basada en el uso de la secuencia didáctica (SD) como estrategia para la traducción pedagógica, utilizando el relato personal como corpus. La propuesta permite que los estudiantes comprendan la traducción como un proceso de retextualización, enfatizando la interacción entre el TB y el TM, y estimulando la reflexión sobre elementos lingüísticos y extralingüísticos.

La actividad comienza con el análisis del corpus, a partir de la lectura del relato, identificando elementos externos —como el tiempo, el lugar y el contexto histórico—, así como elementos internos que caracterizan la función emotiva y subjetiva del narrador. Este ejercicio permite comprender el relato como una acción comunicativa, en la que cada elemento contribuye a la construcción del sentido, según lo propuesto por Nord (2016 [1988]).

Luego, se pasa a la aplicación del modelo pretraductológico. Con base en este modelo, los estudiantes, organizados en grupos, analizan los componentes esenciales del texto base y discuten estrategias de traducción, considerando la necesidad de mantener la intencionalidad y los efectos emocionales del TB.

² Para acceder a la obra completa, visite el siguiente enlace: <https://www.pimentacultural.com/livro/traducao-pedagogica/>

Este modelo, retomado por la autora a partir de Zipser (2011), propone un análisis detallado previo a la traducción, en el cual se contemplan elementos como la situación de producción del texto, el contexto sociocultural, el propósito comunicativo, el destinatario y los posibles efectos deseados en la lengua de llegada. Se trata de una etapa de exploración crítica, que antecede la intervención traductora y que permite a los estudiantes actuar con mayor consciencia sobre las elecciones lingüísticas y culturales que realizan durante la retextualización. Asimismo, permite reconocer que el proceso traductológico va más allá de la correspondencia literal entre lenguas, e involucra decisiones que responden a finalidades específicas dentro de contextos comunicativos concretos.

En la etapa siguiente, se realiza la traducción y el debate. Cada grupo elabora una traducción del relato, buscando no solo equivalencias léxicas, sino también la preservación de los aspectos culturales y emocionales del TB. Después de la producción del TM, los grupos presentan sus versiones en la clase y justifican sus elecciones. En este contexto, el profesor actúa como mediador, promoviendo una reflexión crítica sobre la negociación de significados y la influencia de los elementos extralingüísticos en la traducción.

Finalmente, el debate fortalece la comprensión de la traducción como un proceso complejo, en el que la lengua está insertada en un contexto social e histórico. Además, la autora destaca que la práctica de la traducción pedagógica, en este enfoque, favorece el desarrollo de una conciencia lingüística e intercultural, al promover la interpretación crítica y la toma de decisiones conscientes durante el proceso traductológico.

El uso del relato personal como género de partida también permite una aproximación afectiva y significativa entre el texto y las vivencias de los estudiantes, lo que contribuye a su implicación en el trabajo y refuerza la percepción de la lengua como una práctica situada y vinculada a la construcción de sentidos e identidades. En ese sentido, la propuesta de Giracca articula una visión de la traducción como acción social, orientada a la formación crítica de futuros docentes de lenguas.

3.2 Actividad 2 – Traducción de memes (Schneider, 2021)

En el capítulo 5, *A tradução de memes na aula de espanhol como língua estrangeira (ELE): cultura, humor, linguística e interação*, del e-book *Tradução Pedagógica e o Ensino de Línguas*, Schneider (2021) introduce una propuesta innovadora que utiliza los memes como corpus para la traducción pedagógica, destacando su relevancia en la cultura digital contemporánea. Este ejercicio permite a los estudiantes comprender la interacción entre el lenguaje verbal y los elementos visuales en la producción de significados, y les muestra

cómo la traducción puede preservar o adaptar dichos efectos comunicativos.

La actividad se inicia con la selección de memes que contengan marcadores culturales y humorísticos significativos. Los alumnos examinan detalladamente tanto los aspectos lingüísticos —como el vocabulario y la sintaxis— como los elementos extralingüísticos, que abarcan referencias históricas y sociales. Este análisis previo es fundamental para apreciar que los memes operan en múltiples niveles de significado, lo cual demanda un enfoque traductológico que va más allá de una mera equivalencia literal.

Con base en los principios de la traducción funcionalista, tal como lo plantea Nord (2016 [1988]), los estudiantes elaboran traducciones que no solo reproducen el contenido del TB, sino que también intentan preservar sus matices humorísticos y culturales, pensando en las características del género meme. Durante este proceso, se resalta la importancia de considerar al público objetivo y las diferencias contextuales existentes entre la cultura base y la cultura de llegada, incentivando adaptaciones que hagan a los memes comprensibles y efectivos para los lectores brasileños.

Posteriormente, los alumnos se organizan en grupos para llevar a cabo la traducción colaborativa de los memes seleccionados, para después presentar sus versiones en clase. La actividad culmina en un debate crítico en el que se exponen y se analizan las estrategias empleadas, los desafíos encontrados en la transposición de los elementos culturales y las diversas posibilidades traductorales que se pueden explorar. Esta reflexión final no solo fomenta la creatividad y la adaptación, sino que también contribuye significativamente al desarrollo de una conciencia intercultural, reafirmando que la traducción de memes es un ejercicio esencial para comprender el lenguaje como una práctica social en constante evolución.

3.3 Actividad 3 – Traducción de historietas (Liberatti, 2020)

En el capítulo 3, *A tradução de histórias em quadrinhos como suporte à produção escrita em língua inglesa*, de *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*, Liberatti (2020) propone un proyecto didáctico basado en el género historietas para enseñar inglés de forma integrada y significativa. Su público de trabajo con este proyecto son estudiantes del cuarto año de una carrera de grado de Letras Inglés. Partiendo de la teoría funcionalista de Nord, en la que todo texto se entiende como una oferta de información dirigida a un lector concreto, la autora invita a los alumnos a construir dos versiones de una misma historieta en lengua inglesa, cada una pensada para un público distinto.

Con base en los elementos intra y extratextuales del modelo de análisis textual de Nord, los estudiantes tienen como tarea elaborar dos historietas en lengua inglesa, que deben tener el mismo enredo. El desafío de la propuesta está en el público que recibirá las historietas, pues cada una está dirigida a: (i) estudiantes brasileños de inglés como lengua adicional, de aproximadamente 12 años, con nivel principiante; y la otra a: (ii) estudiantes brasileños de inglés, de aproximadamente 16 años, inmersos en un país angloparlante, con nivel intermedio o avanzado.

Su propuesta metodológica y objetivo de aprendizaje con este trabajo es fomentar la exploración de diversos elementos, tales como: “(i) fluencia textual; (ii) cohesión y coherencia textual; (iii) precisión gramatical y vocabulario; (iv) *adecuación del nivel lingüístico de proficiencia para los diferentes públicos receptores de cada historieta*” (Liberatti, 2020, p. 51, grifos de la autora), llevando en consideración características del género historieta, ya presentadas a los alumnos.

Antes de ponerse a redactar algo, los estudiantes trabajan con el modelo de análisis textual de Nord (2016 [1988]) para identificar sistemáticamente los factores extratextuales—emisor, receptor, lugar, intención—y los intratextuales—tema, contenido, suposiciones, léxico, sintaxis y efectos comunicativos—que orientarán sus decisiones. De este modo, comprenden que el niño brasileño de 12 años, necesitará de un vocabulario básico, frases cortas y mínimas referencias externas, mientras que el joven brasileño de 16 años, podrá y deberá enfrentarse a giros idiomáticos, estructuras gramaticales más complejas y guiños culturales auténticos.

A continuación, organizados en parejas, redactan y diagraman ambas historietas: la primera, con un estilo claro y sencillo, que facilite la comprensión lectora y la apropiación de formas lingüísticas elementales; la segunda, con escenas más elaboradas, un léxico enriquecido (incluidos modismos o phrasal verbs) y alusiones a costumbres, festividades o expresiones propias de hablantes nativos.

Al concluir su trabajo de producción, cada grupo presenta las dos versiones ante la clase y reflexiona críticamente sobre las variaciones introducidas: explican cómo el perfil del lector influyó en la elección de palabras, en el tamaño de las oraciones y en la presencia o ausencia de referencias culturales, y discuten hasta qué punto dichas decisiones permiten situar la historieta en contextos reales de uso del inglés.

Con esta actividad, Liberatti demuestra cómo la traducción pedagógica —más allá de la mera equivalencia lingüística— favorece la creatividad, la conciencia intercultural y la capacidad de adaptación comunicativa, ya que conduce a los estudiantes a poner en di-

álogo teoría y práctica, siempre con la meta de que el TM cumpla eficazmente su función ante distintos públicos.

3.4 Actividad 4 – La traducción colaborativa a partir del uso de *Google Drive* (Demétrio, 2020)

En el capítulo 7, *Tradução colaborativa: o uso do Google Drive como ferramenta de construção do conhecimento em rede*, del libro *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*, Demétrio (2020) presenta un estudio que investiga el uso de la traducción colaborativa como propuesta pedagógica en la enseñanza de lenguas adicionales con énfasis en la producción escrita en español. La investigación, aún en desarrollo, busca analizar si la práctica traductora realizada de forma colaborativa mediante Google Drive puede constituirse en una estrategia eficaz para el perfeccionamiento de la escritura en lengua adicional.

La autora se basa en el enfoque funcionalista de la traducción, especialmente en el modelo de análisis pretraslativo de Nord (2016 [1988]), así como en teorías del aprendizaje colaborativo (Boralló, 2013). Según Boralló (2013), “el aprendizaje colaborativo viene siendo potencializado, en los últimos años, como una alternativa a una enseñanza en crisis, en la cual algunas dimensiones, como la psicosociológicas, están siendo olvidadas (citado por Demétrio, 2020, p. 109).

Demétrio (2020) trabaja con una SD que fue aplicada a estudiantes de la asignatura optativa “Traducción y Enseñanza” del segundo año de la carrera de Letras de la UFSC y el trabajo consiste en la traducción colaborativa de una noticia en portugués sobre el movimiento Maio Amarelo a un folleto informativo en español. Organizados en grupos y utilizando el Google Drive, los estudiantes realizaron actividades que incluyeron el estudio de géneros discursivos, la discusión de fundamentos teóricos y la producción conjunta del texto meta.

La propuesta se basó en el trabajo con géneros discursivos auténticos, el uso pedagógico de TDIC y la valorización del estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, promoviendo la interacción, la construcción colectiva del conocimiento y una práctica traductora situada en contextos reales de uso del lenguaje.

Como podemos observar en esta breve presentación, las cuatro actividades ejemplifican estrategias que pueden adaptarse a diferentes contextos de enseñanza de lenguas, lo que demuestra que la traducción pedagógica puede ser explorada en múltiples ámbitos educativos vinculados al aprendizaje de idiomas. Las propuestas presentadas, funda-

mentadas en modelos teóricos y metodológicos sólidos, muestran cómo la traducción puede utilizarse para desarrollar competencias lingüísticas, comunicativas y culturales. Asimismo, favorecen una concepción de lengua como una práctica histórica y social, promoviendo un aprendizaje más activo y reflexivo, en sintonía con las demandas contemporáneas de la enseñanza de lenguas adicionales.

En esta misma línea de reflexión, y con el objetivo de ampliar las posibilidades de aplicación didáctica de la traducción pedagógica, en la sección siguiente se presentan otras propuestas que exploran otros enfoques y recursos metodológicos.

4. Aplicaciones pedagógicas: otras perspectivas

Además de las actividades ya mencionadas, es posible explorar otras perspectivas en el uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas. En esta sección, se presentan dos propuestas didácticas complementarias que incorporan diferentes enfoques traductológicos y responden a contextos comunicativos específicos.

La primera actividad aborda el uso crítico de herramientas de traducción automática mediante un ejercicio centrado en el género resumen académico. Este ejercicio permite reflexionar sobre los límites y posibilidades de las tecnologías emergentes aplicadas a la traducción. A continuación, se propone una segunda actividad orientada por los principios de la traducción funcionalista, que consiste en la adaptación cultural de una receta culinaria tradicional colombiana en un contexto simulado de encargo profesional vinculado a procesos de internacionalización.

Ambas propuestas, aunque diferentes en sus objetivos y metodología, tienen en común el objetivo de ampliar el repertorio metodológico de la enseñanza de lenguas, desarrollando en los estudiantes habilidades de análisis crítico, adaptación textual y conciencia intercultural.

A continuación, describimos ambas actividades.

4.1 El género discursivo resumen académico y la traducción automática

Esta propuesta, realizada en el segundo semestre de 2024 en el marco de una asignatura de práctica de traducción del curso de Letras Español de una universidad brasileña, tuvo como objetivo que los estudiantes de la tercera fase del curso —cuyo nivel de competencia en lengua española se considera intermedio básico— se enfrentaran a los desafíos y posibilidades que ofrecen las herramientas de traducción automática como *Google Traductor*, *DeepL* y *ChatGPT*.

El propósito didáctico central consistió en promover una reflexión crítica sobre el uso de estas tecnologías en el ámbito académico, así como en desarrollar competencias traductoras vinculadas a la comprensión de textos académicos, la aplicación de procedimientos técnicos de traducción y la capacidad de justificación argumentada de las decisiones tomadas. Para ello, los alumnos asumieron el rol de traductores profesionales “contratados” de manera ficticia y recibieron el encargo de convertir al español el resumen académico de una tesis de maestría titulada *Alegorias, requebros, memória e construção dos lugares do carnaval carioca*, elaborada en la UERJ. Este texto, perteneciente al género discursivo resumen académico, trataba de la cultura carioca y de las tensiones entre tradición y modernidad en el carnaval de *Rio de Janeiro*. La elección de este género no fue casual: se buscaba que los estudiantes desarrollaran sensibilidad hacia las especificidades retóricas y terminológicas del discurso académico, al mismo tiempo que reflexionaran sobre las implicaciones culturales de traducir un tema fuertemente enraizado en la identidad brasileña. La versión en español estaba destinada a presentarse en un congreso bilingüe y a publicarse en sus actas, lo que otorgaba al ejercicio una dimensión profesional simulada y un alto grado de relevancia académica. Dado que los idiomas oficiales del congreso eran el portugués y el español, la decisión de traducir al español respondía al deseo de la autora (simulando el encargo de traducción) de ampliar el alcance de su trabajo y llegar tanto a estudiantes y docentes interesados en la internacionalización de sus investigaciones como a los asistentes al simposio y los futuros lectores de las actas del evento. Esta situación de encargo permitió trabajar explícitamente con la noción de escopo (*Skopos*), ya que la finalidad de la traducción —difundir el contenido académico en un congreso internacional— debía guiar todas las decisiones de los estudiantes en el proceso traductológico.

Para llevar a cabo la propuesta, los estudiantes fueron divididos en equipos de tres o cuatro personas, y esto se articuló en dos momentos complementarios. En el primero, correspondiente a la fase oral, los grupos presentaron en clase, con apoyo de herramientas como *Canva* y *PowerPoint*, la traducción que hicieron del resumen al español utilizando herramientas de traducción automática, además de otros recursos consultados, como diccionarios especializados y textos paralelos. Mostraron en tablas comparativas tres fragmentos clave: el TB, la salida de la herramienta automática y la versión revisada y editada por el grupo.

A partir de esa comparación, justificaron sus decisiones traductoras tomando como referencia los procedimientos técnicos de Barbosa (2020), entendidos como soluciones operativas que el traductor aplica en segmentos específicos del texto para resolver pro-

blemas lingüísticos, culturales o estilísticos durante el proceso de traducción —como la amplificación, la omisión, el préstamo, la adaptación y la modulación. También reflexionaron sobre la noción funcionalista de equivalencia, entendida no como correspondencia formal entre el TB y el TM, sino como la relación que se establece en función de los propósitos comunicativos del texto meta en un contexto determinado.

En el segundo momento, correspondiente a la fase escrita, los mismos equipos entregaron un documento más amplio a través del ambiente virtual de aprendizaje de la asignatura. Allí debían presentar una breve contextualización del encargo de traducción y de las herramientas empleadas, la traducción completa al español, la misma tabla comparativa de los tres puntos analizados en la presentación oral y sus conclusiones: cuáles fueron las reflexiones generadas a partir de la tarea, las mayores dificultades, desafíos y aprendizajes.

Con esta propuesta, los estudiantes no solo fueron expuestos a algunas de las múltiples etapas de un proyecto traductológico real (profesional) —desde la comprensión profunda del texto base hasta la revisión y edición final—, sino que también desarrollaron competencias críticas de análisis comparativo, toma de decisiones terminológicas fundamentadas y estrategias de postedición. Al mismo tiempo, fortalecieron su autonomía y juicio profesional frente a las tecnologías emergentes, integrando una dimensión cultural en su práctica traductora, en tanto la traducción se concibió como mediación entre sistemas de valores y contextos sociales distintos.

A continuación, se plantea la segunda actividad que involucra el género discursivo receta culinaria.

4.2 El género receta culinaria y la perspectiva funcionalista de traducción

Esta propuesta fue desarrollada con estudiantes de la tercera fase del curso de Letras Español de una universidad brasileña durante el segundo semestre de 2024, con un nivel de español considerado intermedio básico. La actividad buscó proporcionar a los estudiantes una experiencia de traducción lo más cercana posible a un encargo profesional real, en el marco del proyecto de internacionalización de un sitio web gastronómico. En este contexto, los alumnos asumieron el rol de traductores “contratados” para traducir al portugués brasileño la receta del plato conocido como *sancocho*, extraída de la página *Goodness (Nestlé)*, cuyo objetivo es convertirse en un espacio digital trilingüe (español, inglés y portugués).

La elección del género discursivo “receta culinaria” se fundamentó en los desafíos

específicos que presenta para la traducción. Este tipo de género combina instrucciones precisas, léxico especializado y referencias culturales, lo que exige decisiones cuidadosas respecto a la conservación, sustitución o adaptación de elementos culturales y gastronómicos. La traducción requiere atención a la equivalencia de ingredientes, unidades de medida, técnicas de preparación y convenciones lingüísticas, sin perder la autenticidad y claridad del texto original. Las dificultades inherentes a la sustitución de ciertos ingredientes o referencias culturales ofrecieron un contexto rico para que los estudiantes aplicaran estrategias de traducción y reflexionaran sobre la mediación cultural.

La actividad tuvo como objetivo principal desarrollar competencias específicas de traducción, como la adaptación de unidades de medida, la selección de léxico especializado y la consideración de convenciones culturales, aplicando los principios de la teoría funcionalista de la traducción. Se enfatizó la importancia de los factores intra y extra-textuales que condicionan el proceso traductor y se promovió la reflexión crítica sobre decisiones de traducción, considerando el público destinatario, la función del texto, el contexto de uso y las expectativas culturales.

Para orientar la actividad, se utilizaron las categorías de adaptación cultural propuestas por Aixelá (2013), y los estudiantes contaron con la participación especial de la profesora doctora Juliana de Abreu, cuya tesis doctoral se centra en cuestiones de traducción del género discursivo “receta culinaria” (Abreu, 2020). Durante su intervención, la profesora Juliana discurió sobre estas categorías, explicando brevemente que:

Conservación implica mantener el elemento cultural original tal como aparece en el TB; **Sustitución** consiste en reemplazar un elemento cultural por otro equivalente que sea más comprensible o relevante para el público receptor; **Adaptación** implica modificar el elemento cultural para adecuarlo al contexto y expectativas del lector, conservando la intención y función del TB.

La actividad incluyó dos momentos principales de evaluación: la entrega de la traducción final, adaptada a las normas lingüísticas y culturales del portugués brasileño y estructurada según las convenciones del género receta culinaria, y una presentación oral en la que los estudiantes justificaron sus decisiones traductológicas. Este ejercicio permitió a los estudiantes integrar teoría y práctica en un contexto comunicativo realista, desarrollar habilidades de análisis cultural, revisión textual y adaptación lingüística, y fortalecer su comprensión sobre el papel de la traducción como mediación cultural y profesional, enfrentando de manera concreta los desafíos específicos de la traducción de recetas culina-

rias.

Es importante destacar que las dos últimas actividades presentadas son únicamente sugerencias, que pueden ser adaptadas o manejadas según el contexto y las necesidades de cada clase y de cada profesor. Se tratan de propuestas que buscan servir como fuente de inspiración para la planificación de actividades de traducción pedagógica, promoviendo la reflexión sobre la lengua no solo como un instrumento de comunicación, sino también como un fenómeno sociohistórico, ligado a prácticas culturales y contextos específicos de uso.

Consideraciones Finales

El objetivo central de este trabajo fue reflexionar sobre la traducción como una herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas, resaltando su potencial más allá de la simple transposición lingüística, haciendo hincapié en la afirmación de que puede favorecer no solo en el aprendizaje de aspectos formales de la lengua, sino también en una comprensión más amplia y significativa de sus dimensiones socioculturales y comunicativas.

Partiendo de una concepción discursiva del lenguaje, proponemos superar visiones reduccionistas que aún persisten en ciertos enfoques de enseñanza, y destacar la traducción como una práctica situada, crítica y mediadora entre lenguas, culturas e intenciones comunicativas. En este sentido, las actividades aquí presentadas — como la retextualización de relatos personales, la traducción de memes, historietas, recetas culinarias o el uso crítico de traductores automáticos— ilustran diferentes caminos para integrar la traducción pedagógica en las clases de lenguas de manera significativa.

Sin embargo, reconocemos que dichas actividades no están exentas de limitaciones. Su aplicación puede presentar desafíos relacionados con el tiempo de las clases, los recursos disponibles, el perfil de los estudiantes y las demandas curriculares. No obstante, creemos que tales obstáculos pueden ser superados a partir de la reflexión crítica y de una lectura atenta de la realidad de cada docente en su contexto específico. Las propuestas no deben ser entendidas como modelos cerrados o prescriptivos, sino como puntos de partida que pueden — y deben— ser analizados, adaptados o incluso refutados, de acuerdo con las necesidades y objetivos de cada situación educativa.

Asimismo, entendemos que estas actividades pueden trabajarse de forma complementaria al uso del libro didáctico en clase, enriqueciendo las prácticas ya existentes, o bien desarrollarse como proyectos didácticos a lo largo de secuencias didácticas. Su flexibilidad metodológica permite que sean integradas en diferentes momentos del proceso formativo, favoreciendo la construcción de aprendizajes más contextualizados y signifi-

cativos.

REFERENCIAS

ABREU, J. *Tradição: a cultura culinária austríaca no viés do funcionalismo*. 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

ANDRADE, G.; SILVA, P. R. M. *Reflexões acerca dos gêneros textuais no livro didático: análise de material utilizado no CEL* – São José do Rio Preto. In: Anais do Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2019.

AIXELÁ, J. F. Itens culturais-específicos em tradução. Tradução de Mayara Matsu Marinho; Roseni Silva. In-*Traduções*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, Florianópolis, v. 5, n. 8, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/62298>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ARCENIO, R. F. A tradução pedagógica enquanto recurso para a aquisição de vocabulário em língua estrangeira a partir do gênero meme. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2020.

BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos de tradução: uma nova proposta*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

DALBEN, T. P. S. Tradução e ensino aprendizagem de língua inglesa: leitura e análise contrastiva como exercícios de construção de significados. *Revista (Com) Textos linguísticos*. v. 3 n. 3.1 (2009). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5269>. Acesso em 20 jun 2024.

DEMÉTRIO, A. P. C. Tradução colaborativa: o uso do *Google Drive* como ferramenta de construção do conhecimento em rede. In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*. Curitiba: CRV, 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, B. G. *O gênero como ele é (e como não é)*. São Paulo: Parábola, 2022.

BORALLO, P. T. *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. 2013. Disponível em: <https://uvadoc>.

uva.es/handle/10324/2962.

CASSANY, D. *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FREITAG, T. C.G. A tradução em sala de aula como ferramenta de ensino: análise de um livro didático de espanhol como língua estrangeira. *Revista Bellas Letras*, Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018.

GEERTZ, C. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. Cap. 1, p. 15-54. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2439>. Acesso em: 28 ago. 2025.

GIRACCA, M. N. O uso da sequência didática em aula de língua espanhola como processo tradutório: a retextualização do relato pessoal. In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). *Tradução pedagógica e o ensino de línguas: propostas de atividades didáticas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LAIÑO, M. J. *A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LAVIOSA, S. Translanguaging and Translation Pedagogies. In: DAM, H. V.; BRØGGER, M. N.; ZETHSEN, K. K. (Org.). *Moving Boundaries in Translation Studies*. London: Routledge, 2018. p. 197–214.

LIBERATTI, E. A tradução de histórias em quadrinhos como suporte à produção escrita em língua inglesa. In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*. Curitiba: CRV, 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINS-COSTA, E. G.; FREITAS, Laís Mara. Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. *Revista Texto Livre*, v. 15, n. 2, p. 1-17, 2022.

NORD, C. La traducción como actividad intencional. *Traducción & Comunicación*, v. 3, Vigo: Servicio de Publicacións, 109-124. 2002.

NORD, C. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. *Puentes*. N.º 9, março, 2010.

NORD, C. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Tradução e adaptação por Meta Elisabeth Zipser et al. São Paulo: Rafael Copetti editor, 2016.

PONTES, V. de O.; FRANCIS, M. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. Revista *UNIOESTE/UFC*, 2011.

REISS, K., VERMEER, H. J. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Akal, Madrid: 1996.

ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALDANHA, C. *Proposta de sequência didática (SD) como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SCHNEIDER, B. C.T. A tradução de memes na aula de espanhol como língua estrangeira (LE): cultura, humor, linguística e interação. In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de; PONTES, Valdecy de Oliveira (org.). *Tradução pedagógica e o ensino de línguas: propostas de atividades didáticas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ZIPSER, M. E. *Do fato à reportagem: as diferenças de enfoque e a tradução como representação cultural*. (Tese de doutorado). São Paulo: USP, 2002.

ZIPSER, M. E. *Introdução aos estudos da tradução: teorias, histórias e prática: 2º período* / Meta Elisabeth Zipser, Silvana Ayub Polchlopek, - 2. ed. – Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011. 124 p.



Recebido em: maio 27, 2025

Aceito em: setembro 16, 2025