

**DIÁLOGOS E TROCAS  
EM ESPANHOL E FRANCÊS  
LITERATURA, LINGUÍSTICA E LÍNGUA**

**Juan Ignacio Jurado Centurión López  
Karina Chianca Venâncio  
Maria Luiza Teixeira Batista  
Philio Generino Terzakis**  
organizadores



Nossos agradecimentos ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), bem como ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFPB, na figura de seu diretor, Rodrigo Freire de Carvalho e Silva, que apoiou esta publicação, e o Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), responsável pela publicação. Agradecemos ainda a todos os que participaram direta ou indiretamente da feitura deste livro: os professores e alunos que, juntos, possibilitaram a realização de nosso curso de Especialização

Juan Ignacio Jurado Centurión López

Karina Chianca Venâncio

Maria Luiza Teixeira Batista

Philio Generino Terzakis

ORGANIZADORES

DIÁLOGOS E TROCAS

EM ESPANHOL E FRANCÊS

LITERATURA, LINGUÍSTICA E LÍNGUA

EDITORA DO CCTA

JOÃO PESSOA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA  
VICE-REITORA: LIANA FLIGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES  
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA  
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA

EDITOR

Dr Ulisses Carvalho Silva

CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr Ulisses Carvalho Silva

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho



Capa: Maria Luiza Teixeira Batista

Projeto Gráfico: José Luiz da Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

**D536** Diálogos e trocas em espanhol e francês, literatura, linguística e língua [recurso eletrônico] / Organização: Juan Ignacio Jurado Centurión Lopez ... [et. al.]. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.

Recurso digital (8,42 MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-353-8

Textos em francês e espanhol.

1. Linguística. 2. Literatura - Estudos. 3. Línguas - Ensino. I. Lopez, Juan Ignacio Jurado Centurión.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 81

## APRESENTAÇÃO

### UMA JORNADA ESPECIAL

Nossa jornada se iniciou em 2017, quando começamos a planejar a realização do nosso Curso de Especialização. Daquele período até o momento em que escrevemos esta apresentação, foram, portanto, cinco anos entre o planejamento e a realização deste projeto, que é ousado, haja vista as proporções reduzidas de nossas equipes e as dificuldades normalmente observadas em uma iniciativa do tipo, como a burocracia e os prazos. Além disso, enfrentamos, no percurso, uma pandemia de proporções planetárias que nos obrigou não apenas a alterar os planos iniciais, mas a transformar a nós mesmos e a nossa metodologia de trabalho, adaptando-nos para realizar mais esse sonho acadêmico.

Até a presente data, nunca se tinha ofertado um curso de especialização em língua espanhola, somente nas línguas francesa e inglesa, há mais de dez anos. Assim, a organização de um novo curso de especialização que contemplasse as três línguas oferecidas pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM) representava um novo desafio ainda maior que o anterior. Desafio que foi encarado pelas coordenações do Curso de Especialização em Língua Espanhola e suas Literaturas (CELLE) e do Curso de Especialização em Língua Francesa e suas Literaturas (CELLF) que, pelos três anos seguintes, batalhou contra a inevitável burocracia até conseguir que, no começo do ano de 2020, o projeto fosse definitivo. O que um dia foi somente um sonho, agora tinha se tornado realidade.

Porém, o que já nasceu especial, virou ainda mais especial quando pouco antes do começo do período letivo do curso, já com a seleção de alunos e as matrículas sendo efetuadas, o planeta se viu ameaçado por uma pandemia que, pouco a pouco, foi se alastrando pelos quatro cantos da Terra, deixando com ela um rasto de dúvidas e incertezas que obrigaram o mundo, depois desse período de medo e insegurança, a ficar confinado, por meses, no interior de suas casas. Todos nós tivemos que nos reinventar de uma hora para outra nessa estranha realidade, entre quatro paredes. E no setor educativo não seria diferente: em poucos meses, o trabalho docente configurou-se de acordo com essa nova situação pandêmica, e o ensino remoto se impôs como o método de auxílio mais adequado para esses momentos tão delicados.

O nosso curso, assim como a maioria dos nossos docentes, como não poderia ser de outra maneira, teve que se adaptar, teve que se reinventar para dar início às atividades que tão bruscamente foram paralisadas. Assim, meses depois da data inicial do curso e seis meses depois da declaração de emergência sanitária por parte da Organização Mundial da Saúde, as aulas finalmente começaram. Com uma nova configuração metodológica, o curso se adaptou à nova realidade e, pelos doze meses seguintes, de forma sequenciada, os professores foram lecionando as suas aulas.

As diferentes disciplinas ministradas foram o referencial para a redação dos trabalhos dos alunos que conformam a obra que agora apresentamos, numa edição bilíngue. Dividido em três eixos temáticos: Estudos literários, Estudos linguísticos e Ensino de línguas, o livro perpassa por diferentes temáticas relacionadas com as duas línguas metas objeto do curso de especialização: a espanhola e a francesa.

No primeiro eixo, os Estudos literários, são apresentados 4 capítulos, entre os quais encontramos “Sur les rives de l’Atlantique: la diaspora noire dans les poèmes *Minerai Noir* de René Depestre et *Le Souffle des ancêtres* de Birago Diop”, que nos convida à descoberta de autores francófonos que denunciam a violência causada pela colonização; e “El lenguaje literario como herramienta de protesta ante las turbulentas condiciones que rodeaban el escritor español del barroco”, que busca revelar as mensagens de protesto cifradas na poesia barroca espanhola. Ainda nesse eixo, estão os textos “Función social de la épica: el héroe caballeresco en el cantar de Roldán y el Cantar de Mío Cid”, que apresenta a função social da poesia épica medieval ao comparar a figura do herói à figura do homem comum; e “La locura y la comicidad como estrategia en *Don Quijote de la Mancha*”, que aborda as estratégias narrativas usadas por Cervantes para criticar a sociedade da época.

O eixo Estudos linguísticos comporta 6 capítulos. Assim, através dos textos “La traduction d’éléments culturels du Nord-Est du Brésil dans *Crépuscules* de José Lins do Rego” e “Le rôle des notes du traducteur dans le procès de traduction: le cas du roman *Tupinilândia*, de Samir Machado de Machado”, passamos a compreender o processo tradutório de obras literárias. E “El lenguaje inclusivo en el medio educacional argentino” nos aproxima de um assunto muito atual e ao mesmo tempo muito polêmico: a linguagem inclusiva e a sua repercussão na educação, desde um olhar revisionista e amplo que nos permite ter um panorama do tema, sem cair em uma visão a favor de um ou de outro ponto de vista.

A fonética também marca presença através de uma análise de livros didáticos e de como estes exploram essa importante ferramenta, graças a “L’enseignement de la phonétique dans les méthodes de FLE: une analyse des orientations des guides pédagogiques”. Ainda dentro do escopo dos estudos fonéticos, está o texto “Las róticas en el noroeste argentino: descripción de la producción asibilada en el habla de los tucumanos”. E sobre variação linguística, encontramos “El español en los EE. UU. por el *Spanglish*: una realidad ideológica latina”, que apresenta um estudo sobre as implicações históricas, sociais, econômicas e políticas que gravitam o fenômeno do *Spanglish* nos Estados Unidos.

Enfim, o eixo Ensino de línguas nos traz 9 capítulos. Com “La littérature en classe de FLE: la découverte linguistico-culturelle à partir de *La gloire de mon père*, de Marcel Pagnol”, mergulhamos mais uma vez na literatura, mas dessa vez, através da sua inclusão na aula de língua. A literatura também está presente em “La lectura en el aula de ELE: una mirada hacia la enseñanza del español en tiempos de pandemia”, que nos traz uma reflexão sobre a prática educativa do espanhol no atual contexto

pandêmico – uma difícil situação que obrigou, tanto a professores como aos alunos, a encarar novos desafios metodológicos dentro do campo do ensino e da aprendizagem. Ainda no contexto de ensino remoto, não poderíamos deixar de lado o letramento numérico, proposto por “Les pratiques numériques dans la méthode Défi: état du développement de la littératie numérique dans une méthode d’enseignement de FLE”.

Esse eixo temático também contou com textos sobre o ensino de línguas estrangeiras com fins específicos, como é o caso de “Enseñanza, aprendizaje de español con fines específicos en la UFPB: un mapeo en carreras para formación de profesionales plurilingües”, no qual se apresenta um mapeamento para identificar a presença da língua espanhola para fins específicos no entorno da Universidade Federal da Paraíba. Ainda sobre esse assunto, encontramos o texto “Formación de profesores de español con fines específicos: análisis del plan curricular de las licenciaturas en Letras Español de la UFPB” que traz uma reflexão sobre a formação dos docentes nessa área. A língua espanhola também foi o eixo central do texto “El lugar del español en las Universidades Federales del Nordeste de Brasileño”, no qual se apresenta o panorama da internacionalização nas universidades federais no Nordeste do Brasil e o espaço que a língua espanhola ocupa nesse cenário.

Finalmente, o artigo “La motivación en el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera” aponta a motivação como um aspecto importante para a aprendizagem de uma língua estrangeira e apresenta os resultados de uma pesquisa na qual se analisa estratégias e métodos motivacionais de ensino que venham a contribuir no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Ainda relacionados ao ensino de espanhol, estão os artigos “El desarrollo de la sensibilización hacia la equidad étnica de género en la clase de ele a través de la figura de la Malinche”, que nos traz como protagonista a mítica figura mexicana, para provocar o debate sobre o ensino a partir de aspectos como a Interculturalidade ou a Equidade étnica ou de gênero; e “Gente única ¿cómo tú?: lo local en un manual de enseñanza de ELE para brasileños”, que aborda como a interculturalidade está presente em Gente Única e busca identificar como a cultura local está representada neste livro.

Desejamos que desfrutem da leitura desses textos que dialogam através das diferentes temáticas e também através das trocas entre a língua espanhola e a língua francesa. Buen provecho, profitez de cette expérience.

Comissão de organização:

Juan Ignacio Jurado Centurión López, Karina Chianca Venâncio,

Maria Luiza Teixeira Batista, Philio Generino Terzakis

## AUTORES

**Aline Kelly Vieira Hernández** é professora graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba com pesquisa voltada para os estudos da literatura fantástica do Modernismo hispano-americano com foco na narrativa fantástica de Rubén Darío.

**Ana Beatriz Cândido Vieira** nasceu em Currais Novos, no Rio Grande do Norte. É formada em Letras - Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e possui especialização em Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente trabalha como técnico-administrativa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

**Ana Berenice Peres Martorelli** tem doutorado em Linguística pela UNED – Madri - Espanha. Mestrado em Letras - Linguística Aplicada pela UFPB e Especialização em Língua Inglesa pela UFPB. Professora da Universidade Federal da Paraíba - Brasil, do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. Linhas de pesquisa e ensino: linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. Publicação de vários artigos em revistas, livros e anais de eventos nacionais e internacionais. Diretora de Relações Interinstitucionais da Agência de Cooperação Internacional da UFPB.

**Andrea Silva Ponte** é formada em Letras Espanhol / Português pela Universidade de São Paulo e possui Mestrado e Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana pela mesma universidade. Participa dos grupos de pesquisa NEPEL - Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (UFPB) e Lenguatge: políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras (UNIPAMPA). Pesquisa na área de Política e Planejamento linguístico.

**Anna Karla de Arruda Lira Albuquerque** nasceu em Macaparana, cidade do estado de Pernambuco, Brasil, em 1996. É formada em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e é especialista em Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente atua como professora de língua espanhola em uma escola de Referência em Ensino Médio na cidade de Timbaúba-PE.

**Bernardo Soares**, doutorando em “Tradução e Cultura” pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professor substituto na Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, onde trabalha com o ensino de inglês e literatura anglo-americana, além de ser engajado em projetos de ensino de língua francesa à comunidade pela

UFPB. Possui formações em Letras Inglês e Letras Francês pela UFPB e trabalha também em estudos interartes, a partir das relações entre cinema e literatura.

**Carolina Gomes da Silva** é formada em Letras/Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e possui o título de Doutora em Língua Espanhola pela mesma instituição. Atualmente é docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de pós-graduação em Linguística, ambos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordena o grupo de pesquisa “Prosódia, variação e ensino” (CNPq) e desenvolve pesquisas na interface prosódia-pragmática e ensino.

**Claudia Virginia Neiva Montenegro**, nasceu em João Pessoa/PB, Brasil, em 1981. Estudou o idioma Espanhol no Curso Fisk, concluído em 2001. Formada em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, concluído em 2004 e pós-graduada em Direito Tributário pela Universidade Anhanguera - UNIDERP, Campo Grande/MS, Brasil, concluído em 2013. Atualmente é Advogada e possui Especialização em Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB

**Dayse Helena Viana de Albuquerque Gouveia** é licenciada em Letras língua espanhola pela Universidade Federal da Paraíba. É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPB), no qual apresentou a dissertação *Travessias atlânticas: análise descritiva da tradução para o espanhol da obra A república dos sonhos, de Nélide Piñon*. Atualmente é doutoranda pelo mesmo programa desenvolvendo pesquisa sobre a escrita autobiográfica de escritores espanhóis exilados na América.

**Ellivelton Pereira Lima** nasceu em 10 de fevereiro de 1992 na cidade de Fortaleza, capital do estado brasileiro do Ceará, mas passou sua infância e juventude na Região Metropolitana desta cidade. A formação em Ciências Naturais (Biotecnologia) não o impediu de alimentar a sua paixão pela língua e cultura francesas. Assim, em 2012, começou a aprender francês e, um ano depois, decidiu ir para França, para Orléans, no âmbito de um programa de mobilidade internacional. Durante esta experiência, a paixão pela língua francesa só aumentou. É com essa chama que ele embarca, em 2020, em uma nova aventura: a formação acadêmica promovida pela Universidade Federal da Paraíba sobre a língua francesa e suas literaturas, tendo resultado neste capítulo sobre as notas do tradutor na tradução francesa do romance *Tupinilândia*, de Samir Machado de Machado.

**Jenete Monteiro Fernandes** é engenheira e advogada aposentada, com especialização em Segurança do Trabalho e Gestão da Qualidade e Produtividade pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Atualmente é estudante do curso de Bacharelado em Tradução da UFPB e vice-presidente da ONG Aliança Bayeux Franco-Brasileira – ABBF, localizada na cidade de Bayeux/PB.

**Jessica Delgado Costa** nasceu no estado de Pernambuco, Brasil, em 1996. É formada em Letras Licenciatura em Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco e possui especialização em Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade Federal da Paraíba. Há oito anos se dedica à Educação, atualmente ministra aulas remotas de língua espanhola em um curso de idiomas de Campinas-SP.

**Juan Ignacio Jurado-Centurión López** nasceu em Madrid, Espanha em 1965. Chega ao Brasil, depois de uma intensa atividade cultural no seu país de origem, em 1991. É formado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e possui o título de Doutor pela mesma instituição. Atualmente trabalha como professor associado no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Paraíba (UPB) ministrando as disciplinas de Literatura espanhola e Literatura hispano-americana colonial. Participa, todavia, do Programa de Pós-graduação da UFPB na linha de Estudos Clássicos e medievais.

**Juliana Ramos do Nascimento** é Licenciada em Letras-Francês, pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2021), e em Letras-Português, pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG (2014). Concluiu o curso de Curso de Especialização em Língua Francesa e suas Literaturas, promovido pela UFPB (2022). Atualmente, ensina língua francesa para adolescentes e adultos, como professora autônoma e também como professora-associada na Cooperativa Cultural Educacional Universitária da Paraíba Ltda- CODISMA. Também é membro da Associação de Professores de Francês da Paraíba- APFPB, desde 2017. Como pesquisadora, tem interesse em pesquisa na área de Linguística Aplicada e Didática de Ensino de Línguas Estrangeiras.

**Karina Chianca**, professora titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em "Literaturas e Civilizações Francesas e Comparadas" pela Université de Franche-Comté e pela UFPB, é professora-pesquisadora no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde atua como docente e orientadora. Em 2013-2014, realizou uma estadia pós-doutoral na Université de Cergy-Pontoise, França, pesquisando as relações transtéticas na modernidade. É também autora de diversos trabalhos e obras publicados em sua área de atuação.

**Lavínia Teixeira Gomes** é professora de Língua Francesa do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem Mestrado em Didática de Línguas e Culturas Estrangeiras pela Universidade Paris III Sorbonne-Nouvelle e Master I em Didática do Francês Língua Estrangeira pela Universidade de Poitiers. A autora possui graduação em Letras, licenciatura em Português e Francês pela Universidade Federal da Paraíba. Áreas de interesse: Didática do Francês Língua Estrangeira

(FLE); Ensino do FLE em situações pedagógicas específicas; Métodos e metodologias de ensino de línguas; Produção de material didático de FLE para públicos específicos.

**Leonardo Mazzini** nasceu em Buenos Aires, Argentina, em 1975. Chegou ao Brasil em 1998 e começou a trabalhar como professor de espanhol em diversas escolas de línguas. É formado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e Especialista em Língua Espanhola pela mesma instituição. Atualmente trabalha como professor de Línguas Estrangeira no Ensino Médio e é tradutor audiovisual na área de legendagem.

**Luis Ernesto Barriga Alfaro** é natural de Perú e chegou no Brasil em 2010. Estudou na Universidade Federal da Paraíba e tem graduação em Letras Espanhol. Desde então, vem atuando na área do ensino de língua espanhola e tradução. Atualmente é especializando em Língua espanhola e suas literaturas. Também é mestrando na linha de estudos clássicos e medievais na mesma casa de estudos.

**María Hortensia Blanco García** nasceu em Pontevedra, Espanha, em 1969. Trabalhou em projetos de ensino de espanhol para refugiados e imigrantes. Chegou no Brasil no ano 1998. É formada em Filologia Hispânica, especialidade Galego-Português, pela Universidade de Santiago de Compostela e possui o Mestrado em Linguística Aplicada pela UnB. É doutora em Didáticas Específicas pela Universitat de València. Atualmente trabalha como professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB ministrando as disciplinas de Língua Espanhola e Estágio Supervisionado.

**Maria Luiza Teixeira Batista** é professora de Literatura Hispano-Americana no curso de licenciatura em Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba. Possui doutorado em Letras, com área de concentração em literatura hispano-americana, pela Universidad de Buenos Aires, e mestrado em Letras, com área de concentração em literatura inglesa, pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente coordena o Núcleo de Letras Inglês e Espanhol do Programa de Residência Pedagógica e desenvolve pesquisas nas áreas de literatura e ensino de línguas estrangeiras e de literatura argentina do século XX.

**Marta Pragana Dantas** é professora titular do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. É mestre em Teoria da Literatura (UFPE), doutora em Literatura Francesa (Universidade Sorbonne Nouvelle-Paris III, França) e pós-doutora em Sociologia da Tradução (Centro Europeu de Sociologia e Ciência Política / EHESS, França). Suas pesquisas atuais estão voltadas para o estudo dos contextos de tradução e circulação da literatura brasileira no exterior e, inversamente, das literaturas estrangeiras no Brasil. Publicações recentes: “Duas editoras e uma disposição: traduzir a literatura brasileira na França”, Revista *Olho d'água*, 2021 (coautora); “A circulação da literatura brasileira no século XXI: tradução e mercado editorial”, Revista *Letras Raras*, 2019; “El flujo de las traducciones de la literatura francesa en Brasil: cuestiones políticas y económicas

(1984-2002)” (capítulo de livro) in: Gisèle Sapiro (org.), *Las contradicciones de la globalización editorial*, Universidad de los Andes / Universidad de Guadalajara, 2019.

**Maxwel Alves da Silva** nasceu no estado de Pernambuco, Brasil em 1988. É formado em Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e graduado na Licenciatura em Letras Espanhol na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É concluinte do curso de Letras Libras e Língua Portuguesa da UFRN e, atualmente, trabalha como professor de Espanhol da Educação Básica no estado da Paraíba.

**Mayara Maia Pedrosa**, diplomada em Licenciatura Plena em Letras - Língua Francesa pela UFPB – Universidade Federal da Paraíba, é professora e diretora do curso de francês online Tête-à-tête CF, bem como integrante do quadro de professores da Aliança Francesa de João Pessoa. Atua no ensino de língua francesa desde 2009, começando sua prática, ainda durante a graduação, através de projetos de pesquisa e extensão universitária como o projeto de “Sensibilização à língua Francesa: descoberta de uma pluralidade linguístico-cultural” (2009) e o projeto “O ensino de línguas estrangeiras dentro de uma perspectiva intercultural” (2010 - 2011). Participou ativamente da vida associativa no domínio de língua francesa, ocupando os cargos de secretária e tesoureira da APFPB – Associação de Professores de Francês da Paraíba, entre os anos de 2014 e 2018. E ainda como assistente administrativa, na FBPF – Federação Brasileira de Professores de francês, sob a presidência de Rosalina Maria Sales Chianca. Atualmente, desenvolve pesquisas teórica e de campo na área da Didática das Línguas Estrangeiras, trabalhando sobretudo o letramento digital e o ensino de línguas.

**Mucane Silva**, graduado em Letras - Francês e aluno do “Curso de Especialização em Língua Francesa e suas Literaturas” pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professor de Francês Língua Estrangeira no Centro de Línguas Estrangeiras (CELEST) de João Pessoa e voluntário no projeto Internacionalização e Interculturalidade Universitária, pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB.

**Pedro Paulo Nunes da Silva** é doutorando em Linguística (Aplicada) pelo PPGLin/UFSC. Mestre em Letras (Tradução e Cultura) pelo PPGL/UFPB. Especialista em Língua Espanhola e suas Literaturas pela UFPB e em Ensino de Língua Inglesa pela UCAM. Licenciado em Letras-Inglês pela UFPB. Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais pela UFPB, com período sanduíche na Universität Vechta, Alemanha. Tem interesse e/ou atua no ensino-aprendizagem de línguas, línguas para fins específicos, política e planejamento linguísticos, linguística de corpus, estilística e estudos tradutológicos (descritivos e aplicados).

**Rafael Eduardo Santana de Sousa** tem licenciatura em Letras-Espanhol e especialização em Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); também tem licenciatura, bacharelado e mestrado em Artes pela Universida-

de do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participa do “Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (Nepel)”, da UFPB, e do “Lenguatge: políticas linguísticas, materiais didáticos e formação de professores de línguas adicionais e/ou estrangeiras”, da Unipampa. Entre os seus interesses de pesquisa estão: ensino de espanhol; política linguística e internacionalização.

**Rosalina Maria Sales Chianca**, professora titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em “Didática, Semiótica e Comunicação” e doutora em “Ciências da Linguagem, Didática e Semiótica” pela Université de Franche-Comté, França, atua no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB. Realizou duas estadias pós-doutorais na França, em 1999 (duração 02 anos) no *Centre de Linguistique Appliquée*, Besançon, atuando no “*Laboratoire Geste, Parole, Scripturalité et Didactique des Langues*”, “*Groupe de recherches IDIOMES*”, da *Equipe d’Accueil LASELDI, EA* e, em 2016 (duração 01 ano) na *Université de Cergy-Pontoise*, no laboratório “*Lexiques, Dictionnaires, Informatique*” (UMR CNRS 7187), pesquisando sobre o tema “As representações sociais e mentais e os atos de fala”. É autora de diversos trabalhos na área da Didática das Línguas Estrangeiras, trabalhando sobretudo o intercultural, as representações sociais e mentais, as interações sociais, e a formação de formadores.

**Ruth Marcela Bown Cuello** - Professora de História e Geografia e Licenciada em Educação pela Universidad de Talca, Chile. Tem especialização em Língua e Literatura Espanholas pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB (Campus IV). Pesquisa e publica nas áreas de Língua Espanhola, Gêneros Textuais e Ensino e Educação à Distância, entre outras.

**Silvia Renata Ribeiro** é graduada em Letras e em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui o título de mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB, e o título de especialista em Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente, é professora Adjunta do Departamento de Mediações Interculturais da UFPB, e ministra disciplinas de Língua e Cultura no curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais.

**Suellen da Silva Gonçalves** é graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, possui especialização em Língua espanhola e suas literaturas também pela UFPB. Atuou como professora de espanhol e de português em escolas municipais das cidades de Juripiranga – PB e Itambé- PE entre os anos de 2015 a 2018. Desde 2019, atua como professora de língua espanhola na ECIT Teonas da Cunha Cavalcante.

**Vicente Rodrigues de Oliveira Neto** formou-se em 2017 bacharel de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na qual participou de projeto de extensão de ensino-aprendizagem e projeto

de tradução em língua espanhola. Tornou-se Especialista em Língua Espanhola e suas Literaturas por esta mesma instituição em 2022.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
UMA JORNADA ESPECIAL.....	5
AUTORES.....	8

### PRIMEIRO EIXO ESTUDOS LITERÁRIOS

SUR LES RIVES DE L'ATLANTIQUE: LA DIASPORA NOIRE DANS LES POÈMES <i>MINERAI NOIR</i> DE RENÉ DEPESTRE ET <i>LE SOUFFLE DES ANCÊTRES</i> DE BIRAGO DIOP .....	20
---	----

Mucane do Nascimento Silva (UFPB)  
Karina Chianca Venâncio (UFPB)

EL LENGUAJE LITERARIO COMO INSTRUMENTO DE PROTESTA ANTE LAS TURBULENTAS CONDICIONES QUE RODEABAN EL ESCRITOR ESPAÑOL DEL BARROCO.....	34
---	----

Aline Kelly Vieira Hernández (UFPB)  
Juan Ignacio Jurado Centurión Lopez (UFPB)

FUNCIÓN SOCIAL DE LA ÉPICA: EL HÉROE CABALLERESCO EN EL CANTAR DE ROLDÁN Y EL CANTAR DE MÍO CID.....	49
---	----

Luis Ernesto Barriga Alfaro (UFPB)  
Juan Ignacio Jurado-Centurión López (UFPB)

LA LOCURA Y LA COMICIDAD COMO ESTRATÉGIA EN DON QUIJOTE DE LA MANCHA .....	70
---	----

Claudia Virginia Neiva Montenegro (UFPB)  
Juan Ignacio Jurado Centurión Lopez (UFPB)

**SEGUNDO EIXO**  
**ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

LA TRADUCTION D'ÉLÉMENTS CULTURELS DU NORD-EST DU BRÉSIL DANS CRÉPUSCULES, DE JOSÉ LINS DO REGO ..... 86

Jenete Monteiro Fernandes (UFPB)

Marta Pragana Dantas (UFPB)

LE RÔLE DES NOTES DU TRADUCTEUR DANS LE PROCÈS DE TRADUCTION: LE CAS DU ROMAN *TUPINILÂNDIA*, DE SAMIR MACHADO DE MACHADO ..... 105

Ellivelton Pereira Lima (UFPB)

Marta Pragana Dantas (UFPB)

EL LENGUAJE INCLUSIVO EN EL MEDIO EDUCACIONAL ARGENTINO ..... 122

Leonardo Mazzini (UFPB)

Andrea Silva Ponte (UFPB)

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONÉTIQUE DANS LES MÉTHODES DE FLE: UNE ANALYSE DES ORIENTATIONS DES GUIDES PÉDAGOGIQUES ..... 141

Juliana Ramos do Nascimento (UFPB)

Lavínia Teixeira Gomes (CCHLA/DLEM/UFPB)

LAS RÓTICAS EN EL NOROESTE ARGENTINO: DESCRIPCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ASIBILADA EN EL HABLA DE LOS TUCUMANOS ..... 162

Maxwel Alves da Silva (UFPB)

Carolina Gomes da Silva (UFPB)

EL ESPAÑOL EN LOS EE. UU. POR EL SPANGLISH: UNA  
REALIDAD IDEOLÓGICA LATINA ..... 182

Vicente Rodrigues de Oliveira Neto (UFPB)

Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)

### TERCEIRO EIXO

### ENSINO DE LÍNGUAS

LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE: LA DÉCOUVERTE  
LINGUISTICO-CULTURELLE À PARTIR DE *LA GLOIRE DE MON  
PÈRE*, DE MARCEL PAGNOL ..... 202

Bernardo Luiz Antunes Soares (UFPB)

Karina Chianca Venâncio (UFPB)

LA LECTURA LITERARIA EN EL AULA DE ELE: UNA MIRADA  
HACIA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN TIEMPOS DE  
PANDEMIA ..... 220

Suellen da Silva Gonçalves (UFPB)

Maria Luiza Teixeira Batista (UFPB)

LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DANS LA MÉTHODE DÉFI: ÉTAT  
DU DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE DANS  
UNE MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT DE FLE ..... 241

Mayara Maia Pedrosa (UFPB)

Rosalina Maria Sales Chianca (UFPB)

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL CON FINES  
ESPECÍFICOS EN LA UFPB: UN MAPEO EN CARRERAS PARA  
LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES PLURILINGÜES ..... 260

Pedro Paulo Nunes da Silva (UFPB)

Silvia Renata Ribeiro (UFPB)

FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL CON FINES  
ESPECÍFICOS: ANÁLISIS DEL PLAN CURRICULAR DE LAS  
LICENCIATURAS EN LETRAS ESPAÑOL DE LA UFPB .....280

Jessica Delgado Costa (UFPB)

Silvia Renata Ribeiro (UFPB)

EL LUGAR DEL ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES  
FEDERALES DEL NORESTE DE BRASIL ..... 298

Rafael Eduardo Santana de Sousa (UFPB)

Andrea Silva Ponte (UFPB)

LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA..... 315

Ana Beatriz Cândido Vieira (UFPB)

Ruth Marcela Bown Cuello (UFPB)

EL DESARROLLO DE LA SENSIBILIZACIÓN HACIA LA  
EQUIDAD ÉTNICA Y DE GÉNERO EN LA CLASE DE ELE A  
TRAVÉS DE LA FIGURA DE MALINCHE ..... 335

Anna Karla de Arruda Lira Albuquerque (UFPB)

María Hortensia Blanco García Murga (UFPB)

GENTE ÚNICA ¿CÓMO TÚ?: LO LOCAL EN UN MANUAL DE  
ENSEÑANZA DE ELE PARA BRASILEÑOS .....354

Dayse Helena Viana de Albuquerque Gouveia (UFPB)

Profa. Dra. María Hortensia Blanco García Murga (UFPB)

**PRIMEIRO EIXO  
ESTUDOS LITERÁRIOS**

# SUR LES RIVES DE L'ATLANTIQUE: LA DIASPORA NOIRE DANS LES POÈMES *MINERAI NOIR* DE RENÉ DEPESTRE ET *LE SOUFFLE DES ANCÊTRES* DE BIRAGO DIOP

Mucane do Nascimento Silva (UFPB)

Karina Chianca Venâncio (UFPB)

## INTRODUCTION

Les littératures négro-africaines présentent une grande diversité dans des productions qui recouvrent les territoires africains et les espaces où se sont établies des communautés noires autour du monde (KESTELOOT, 1987). Chacune d'entre elles travaille des thématiques et des esthétiques propres, mais elles gardent encore dans leurs sources certains aspects qui les lient. C'est à partir de la perception de ce point de contact que nous avons donc pu constater que certains textes datés du XX<sup>ème</sup> siècle présentaient des similitudes entre eux.

Nous nous sommes alors demandés la raison pour laquelle les productions littéraires négro-africaines ont des similarités, étant donné qu'il ne s'agit pas seulement de productions de pays différents, mais aussi d'auteurs de différentes époques. Nous avons comme hypothèse que la diaspora serait un élément à la fois structuré et structurant de ces littératures, ce qui permettrait que les poétiques des territoires séparés par un océan soient unies par une histoire en commun, celle de la colonisation.

Alors, dans ce travail, nous allons procéder à une analyse comparative entre les poèmes *Minerai noir* (1956), du poète haïtien René Depestre, et *Le souffle des ancêtres* (1960), de Birago Diop, auteur sénégalais, et établir leurs rapports de similitudes à travers la présence des traits diasporiques, nous appuyant sur des penseurs des études culturelles et littéraires comme Stuart Hall (2009), Aimé Césaire (1955), Lilyan Kesteloot (1987) et Dominique Viart (2008).

Dans le domaine des littératures post-coloniales écrites en langue française nous disposons, surtout au XXI<sup>ème</sup> siècle, d'études critiques à propos de la diaspora et de la rupture du silence. Nous prétendons ici revisiter ces textes afin de proposer un autre regard sur ces productions littéraires. Du fait que nous ciblons l'union entre la poétique d'Haïti et du Sénégal comme des produits diasporiques, cette analyse servirait ainsi à démontrer comment ces poèmes dialoguent à travers la reconstitution d'une histoire qui durant longtemps a été mise sous silence.

## LA DIASPORA NOIRE À TRAVERS UN REGARD LITTÉRAIRE

L'idée centrale de notre travail se base sur la "diaspora" décrite, au sens général, comme la dispersion d'un peuple (pour des raisons diverses) de son lieu d'origine (CHIVALLON, 2006). Néanmoins, pour donner plus de spécificité aux peuples noirs de la diaspora africaine, ce concept gagne un nouvel aspect développé par Hall (1990), attaché au concept-métaphore "changement", pour que nous puissions penser les relations de "différence dans l'unité".

Ces dispersions finissent par rendre possible un développement culturel par des voies différentes, ce que l'auteur explique être un élément constitutif de l'identité noire qui se caractérise par cette différence, "[...] non pour l'essence ou pureté mais par la reconnaissance de l'hétérogénéité et de la diversité; par la conception 'd'identité' qui ne vit pas malgré la différence mais avec/à travers elle"<sup>1</sup> (HALL, 1990 *apud* EDWARDS, 2017, p. 62, notre traduction).

Il faut souligner que cette dispersion dont nous parlons est le résultat d'une histoire coloniale qui, pendant des siècles, a été mise sous silence. Ainsi, nous suggérons une discussion à propos de la "rupture du silence" qui marquerait la (re)prise de parole par ceux qui ont subi des violences atroces, et qui, ainsi, se sont tus étant donné la difficulté d'extérioriser ces histoires qui étaient impossibles à raconter. Il s'agit d'une dénonciation, ainsi que d'une revendication (DENIS, 2005; VIART, 2008).

Notre analyse sera donc basée sur le point de vue du "sujet lyrique", qui pourrait être compris comme une expression d'un *je* dans des textes lyriques; une "voix" présente dans un poème, qui peut être un *je* de l'auteur ou fictif (SILVA, 2012). Pour cela, nous avons choisi comme *corpus* deux poèmes dans une perception diasporique de la culture africaine: *Minerai noir*, qui fait partie du recueil *Minerai Noir* (1956), ainsi que *Le souffle des ancêtres*, présent dans le recueil *Leurres et Lueurs* (1960), tous deux parus aux Éditions Présence Africaine.

Le premier poème a été écrit par le poète haïtien René Depestre (1926-) qui, depuis sa jeunesse, se consacre à l'écriture. Poète militant, il s'est engagé dans la politique de même que dans l'écriture, recevant de nombreux prix littéraires pour ses œuvres, en particulier le prix Apollinaire de poésie pour son *Anthologie personnelle*, en 1993. Le deuxième poème a été écrit par l'écrivain sénégalais Birago Diop (1906-1989), un auteur qui s'est consacré à l'écriture de manière à rendre hommage à la tradition orale sénégalaise, pas seulement à travers la poésie mais aussi à travers les contes. Une de ses œuvres les plus célèbres est *Les Contes d'Amadou Koumba* (1947).

---

1 "[...] não por essência ou pureza, mas pelo reconhecimento de uma necessária heterogeneidade e diversidade; por uma concepção de 'identidade' que vive com e através da diferença, não apesar dela".

## DE LA COLONISATION FRANÇAISE AUX MOUVEMENTS D'INDÉPENDANCE

Il nous faut d'abord tracer un fil conducteur pour la compréhension de cette dispersion noire dans le monde. Le point de départ est la période qui comprend les XV<sup>ème</sup> et XVI<sup>ème</sup> siècles, marquée par le début des expéditions des grandes puissances européennes vers l'expansion de leurs routes commerciales. Elles se sont donc installées dans des terres jusqu'alors habitées par des peuples autochtones dans le but de l'appropriation des biens les plus prisés, comme les épices et les métaux précieux, principalement l'or. La colonisation, ainsi que l'esclavage, était instaurée et se maintiendrait pendant des siècles, sous prétexte d'apporter la civilisation aux peuples colonisés.

Un des discours les plus répandus à cette époque était celui de l'infériorité de ces peuples face à l'Occident. En effet, la version qui prédominait était celle que l'Europe avait un passé; une civilisation qui avait ses penseurs, sa philosophie, son art, sa culture. Ce continent avait ainsi une histoire avec des registres écrits, différemment de ces nouvelles colonies qui avaient plutôt une culture de l'oralité. Certains auteurs se sont opposés à ces discours au XX<sup>ème</sup> siècle.

L'un d'entre eux, Aimé Césaire, engagé dans les mouvements de décolonisation, nous présente dans un livre intitulé *Discours sur le colonialisme* (1955) ce que la colonisation inflige à ces territoires en proposant une équation pour la figurer: "colonisation = chosification". La colonisation fait subir aux colonies des violences physiques et psychologiques, à travers les agressions et les processus imposés d'effacement de toute forme d'expression identitaire. Une des priorités est donc l'assimilation de la culture des colonisateurs.

L'auteur met l'accent sur le fait que la colonisation réveille même chez les plus civilisés des instincts animaux, la violence et la haine, car la colonisation est:

[...] fondée sur le mépris de l'homme indigène et justifiée par ce mépris, tend inévitablement à modifier celui qui l'entreprend; que le colonisateur qui, pour se donner bonne conscience, s'habitue à voir dans l'autre la bête, s'entraîne à le traiter en bête, tend objectivement à se transformer lui-même en bête (CÉSAIRE, 1955, p. 11).

À travers ces violences, établies par l'esclavage, les corps indigènes (de l'Amérique et de l'Afrique) ont été forcés à travailler dans l'extraction des matières premières dans les colonies, qui, par conséquent, ont rendu aux puissances européennes de grands retours financiers grâce à la large production industrielle des métropoles avec ces matières. Cela représente une des activités par lesquelles le système colonial serait marqué. En effet, nous pouvons constater différentes formes de colonisation mises en place, mais en dépit de leurs différences, ses bases tournaient toujours autour des aspects politiques, économiques et culturels (FERREIRA, 2019).

Toutefois, dans ce travail, nous allons nous concentrer sur le système colonial instauré par la France, qui au contraire des autres puissances, se lance dans la colonisation de manière tardive. Ferreira (2019, p. 32, notre traduction) nous présente un pa-

norama des raisons qui ont fait que la France ait commencé ce processus d'exploitation un peu tardivement; voyons:

Au XV<sup>ème</sup> siècle, quand le Portugal et l'Espagne avaient déjà commencé l'expansion ultramarine, la France luttait contre l'Angleterre dans la Guerre de Cents Ans (1337-1453) et souffrirait les conséquences de cette guerre jusqu'au début du XVI<sup>ème</sup> siècle. À la fin de la guerre, les rois cherchaient à se réorganiser pour faire face aux problèmes financiers et à l'opposition des secteurs de la noblesse féodale. Pendant ce siècle encore, des 'Guerres de Religion' ont eu lieu, impliquant les catholiques, qui étaient soutenus par la royauté, et les protestants calvinistes. Les disputes se sont prolongées durant la seconde moitié du XVI<sup>ème</sup> siècle et ont empêché le développement d'une politique d'expansion ultramarine<sup>2</sup>.

Cependant, la France arrive à s'introduire dans le système colonial et, parmi les différentes formes de colonisation, adopte en Amérique le modèle de colonisation d'exploitation et de peuplement. En Afrique, les objectifs étaient différents, la première étape étant caractérisée par la quête des minerais et de l'ivoire, évoluant rapidement vers la traite négrière. Le commerce triangulaire était une des activités à travers lesquelles, au cours des siècles, les grandes puissances européennes réalisaient la commercialisation d'objets et d'esclaves entre l'Afrique, l'Europe et les Amériques, ayant ainsi un remarquable retour financier (FERREIRA, 2019).

Selon des données fournies par l'Assemblée Nationale, c'est à travers un projet de constitution proclamé par la Convention (1792-1795) qu'il y a eu l'abolition de l'esclavage et de la traite négrière (1794), une mesure sitôt interdite par Napoléon Bonaparte à travers la loi du 30 Floréal An X (1802), qui légalisait l'esclavage dans les colonies françaises (FRANCE, 2021). Cela a changé à partir de la proclamation du décret d'abolition de 1848, qui déterminait que l'esclavage "sera[it] entièrement aboli dans toutes les colonies et possessions françaises [...] [ainsi que] tout châtiment corporel, [et] toute vente de personnes non libres [...]" (FRANCE, 1848).

Face à une possible perte de ces territoires, le gouvernement français adopte des mesures pour le maintien du système colonial et crée certains organismes institutionnels comme le Conseil Supérieur (1883), l'École Coloniale (1886), le Ministère des Colonies (1894), une Commission (1896), l'Inspection des Colonies (1897) et l'Armée Nationale Autonome (FERREIRA, 2019), afin de transmettre aux colonisés les valeurs de la République Française.

Néanmoins, le temps qui a précédé ces interventions avait déjà instauré dans l'imaginaire collectif des idées préconçues à propos des noirs. Alors, au long du XX<sup>ème</sup> siècle, plusieurs mouvements et idéologies de quête de l'identité noire ont pris forme et se sont répandus dans le monde, tel que le Panafricanisme (1900), la Renaissance

2 "No século XV, quando Portugal e Espanha já haviam iniciado a expansão ultramarina, a França lutava com a Inglaterra na Guerra dos Cem Anos (1337-1453) e sofreria as consequências dessa guerra até o início do século XVI. Ao final da guerra, os reis procuraram se reorganizar para enfrentar os problemas financeiros e a oposição de setores da nobreza feudal. Ainda neste século, advieram 'Guerras de Religião', envolvendo católicos, apoiados pela realeza, e os protestantes calvinistas. As disputas se prolongaram pela segunda metade do século XVI e impediram o desenvolvimento de uma política de expansão ultramarina".

Noire au Harlem (1918), le Négrisme (1927) et la Négritude (1930). De cette façon, il y a eu un développement considérable des mouvements culturels dont l'objectif était la réappropriation et la valorisation des éléments de la culture africaine, et par conséquent la (re)construction de l'identité noire.

Lors des rencontres entre de jeunes étudiants à Paris dans les années 1930, venus de colonies françaises, parmi lesquels Aimé Césaire (1913-2008), Suzanne Rous-si (1915-1966), Léon Damas (1912-1978), Léopold Sédar Senghor (1906-2001), Birago Diop (1906-1989), les frères Louis-Thomas (1909-1994) et Pierre Achille (1907-1990), des discussions à propos de l'identité noire ont été mises en avant, déclenchant à la fois des prises de consciences de soi en tant que noir et une envie de changer la réalité qui les entourait.

C'était le début d'un engagement qui prendrait forme à travers le manifeste *Légitime Défense* (1932) puis la revue *l'Étudiant Noir* (1935) qui, selon Kesteloot (1987, p. 79), "[...] prit vraiment ses distances à l'égard des valeurs occidentales pour découvrir et réapprendre celles du monde négro-africain". Le groupe a poursuivi ses débats et réflexions qui ont abouti à l'apparition d'un terme qui désignait un mouvement de lutte pour la revalorisation de l'Afrique et des symboles constitutifs de l'identité noire, ce qui a mené à d'autres interprétations que celles qui circulaient à l'époque: la "Né-gritude".

Plus tard, d'autres aspects seront développés et le mouvement qui a commen-cé avec des objectifs culturels atteint la sphère politique, mais la littérature continue d'être un véhicule pour la structuration et la diffusion de ces idées dans le monde. Elle nous est alors présentée avec des traits particuliers propres à ce nouveau courant qui surgissait. D'après Kesteloot (1987), cette littérature émergente est composée de théma-tiques qui explicitent l'exploitation et les violences de l'homme sur l'homme, ainsi que "la révolte titanesque" envers ces inégalités; mettant en relief la diaspora noire.

Toutes ces caractéristiques de la littérature négro-africaine se basent sur des besoins qui dépassent les frontières artistiques et deviennent plus concrètes à mesure qu'elles s'insèrent dans les débats sociaux. Alors, de l'exploitation nous passons à la lutte car c'est à partir de la dissémination de ces idées et de l'organisation politique, entre autres causes, que les années 1960 seront marquées en Afrique par les guerres d'indépendance.

## **LA DIASPORA DANS LES LITTÉRATURES NEGRO-AFRICAINES**

La colonisation marque alors une grande dispersion des peuples originaires d'Afrique à travers un système orchestré par les grandes puissances européennes de l'époque. Selon des études de Lovejoy, nous estimons que dans une "[...] période de 350 ans, environ 8 millions d'individus (7.847.000) ont quitté l'Afrique à destination de l'Amérique"<sup>3</sup> (2002 *apud* TEDESCO, 2016, p. 19, notre traduction). Cela a contribué pour que beaucoup d'éléments de la Civilisation Africaine se soient ainsi répandus

<sup>3</sup> "[...] período de 350 anos, saíram da África com destino a América, quase 8 milhões de indivíduos (7.847.000)".

dans le monde. Néanmoins, une culture n'est pas censée être renfermée sur elle-même, ce qui permet qu'il y ait des communications et des transformations culturelles.

À partir de cette diaspora, les cultures issues du continent africain ont pu se développer de manière particulière dans chaque endroit où elles se sont installées. Le terme "diaspora" a pris avec le temps d'autres acceptions dans différents domaines, chez différents auteurs, et ce jusqu'aujourd'hui. Selon Hall (2009), la diaspora se définit à partir de la "différence", terme que l'auteur emprunte à la notion derridienne<sup>4</sup>. Il s'agit d'une définition qui se base sur les "places de passage" créées par une relation ambiguë d'appartenance et d'"identification" entre un point de départ (la "terre d'origine") et la diaspora (la diversité culturelle, résultat de la dispersion).

Autrement dit, les pays colonisés sont capables de présenter certains points de convergence, en dépit de leurs différences économiques, historiques, religieuses, sociales et culturelles. L'auteur ponctue que "Dans le contexte diasporique, les identités deviennent multiples. Avec les rapports qui les lient à une île d'origine spécifique, il y a d'autres forces centripètes [...]" (HALL, 2009, p. 26, notre traduction); cela peut se produire dans des territoires qui ont été colonisés car ils partagent une histoire qui tend à les rapprocher d'un centre commun: la colonisation.

Au fil des années, des pays du continent africain et des Amériques, divers en cultures, ont composé et structuré leurs images en tant que Nations. C'est le cas du Congo, du Bénin, de la Côte d'Ivoire, d'Haïti, et d'autres qui ont pu se transformer et se développer, chacun dans sa spécificité. Néanmoins ces territoires gardent entre eux des similitudes à travers la création des "[...] significations qui sont positionnelles et relationnelles [...]" (HALL, 2009, p. 33, notre traduction), dont le point de départ est la diaspora noire.

À partir des mouvements d'indépendance, certains pays qui ont été modelés par les contacts et transformations culturelles afro-diasporiques ont commencé à (re) composer leurs images nationales à travers la définition de leurs identités culturelles. Malgré la distinction entre ces identités, les pays qui ont été colonisés présentent une lacune dans leurs histoires. Cela se produit car ces histoires ont été construites et répandues sous le point de vue du colonisateur, anéantissant la possibilité d'accès à d'autres perspectives d'une même histoire.

Nous tenterons de montrer alors comment la diaspora structure les littératures négro-africaines à partir de la prise de conscience. D'ailleurs, la prise de conscience en tant que sujet diasporique peut avoir comme conséquence la (re)construction d'une "identité culturelle", différente de celle transmise pendant des siècles, faisant recours aux voix de ceux qui ont été privés de parole. Ce mouvement est fait à travers un retour rédempteur au passé, à la "terre d'origine", ou plutôt son idéalisation, dans un

4 Pour Derrida, le concept a été employé dans la relation entre le texte et le sens, dans une perspective critique où ce qui est dit a des significations qui ne sont pas nécessairement explicitées. Pour Hall il y a une adaptation de ce qui est de l'identitaire, car, selon cet auteur, l'identité est le produit d'une construction faite à travers des contacts et qui est tout le temps en transformation.

5 "Na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica, há outras forças centrípetas [...]"

6 "[...] significações que são posicionais e relacionais [...]"

effort de reconstitution historique qui “[...] tourne autour de la remise de son mouvement originel, guérit toute rupture, répare chaque fissure [...]” (HALL, 2009, p. 29, notre traduction).

La rupture de ce silence renvoie à un travail reconstitutif qui n’a lieu qu’à travers l’appropriation de l’Afrique et de ses symboles culturels et une élaboration autre que celle de l’époque coloniale. Pour Hall (2009, p. 39, notre traduction):

Retravailler l’Afrique [...] [est] l’élément le plus puissant et subversif de notre politique culturelle au XXème siècle [...]. Toutefois, cela n’est pas dû au fait que nous soyons liés à notre passé et héritage africains par une chaîne indestructible, le long de laquelle une culture africaine singulière a suivi invariablement pendant des générations, mais par la manière dont nous nous proposons à produire l’‘Afrique’ à nouveau [...]”<sup>8</sup>.

L’Afrique est ainsi réemployée dans sa plus profonde diversité, par ceux qui peuvent se considérer comme ses “descendants”: les sujets diasporiques. En dépit des efforts pour la reconstitution de la “terre d’origine”, la sensation de ne pas être chez soi demeure. Cela peut révéler, dans les œuvres que nous allons analyser, un caractère de reconstitution historique qui ne peut être rétabli qu’à partir d’un mouvement personnel et linguistique, car:

Nous ne pouvons jamais retourner chez nous, retourner à la première scène en tant que moment oublié de nos commencements et d’“authenticité”, car il y a toujours quelque chose au milieu [*between*]. Nous ne pouvons pas retourner à l’unité ancienne, car nous ne pouvons connaître le passé, la mémoire, l’inconscient qu’à travers ses effets, c’est-à-dire, quand celui-ci est traduit de l’intérieur du langage et nous y embarquons vers un voyage (interminable)<sup>9</sup> (CHAMBERS, 1990, p. 104 *apud* HALL, 2009, p. 27, notre traduction).

Dans ce voyage, pour recréer cet espace entre le passé et le présent, les écrivains assument ce que Dominique Viart (2008) décrit comme un “rôle d’archéologue”, dans le but de remonter au passé pour restituer l’histoire. Diop et Depestre se sont alors servis de plusieurs aspects de la diaspora noire dans leurs compositions (*Le souffle des ancêtres* (SA) et *Minerai noire* (MN), respectivement).

SA, le poème de Birago Diop, présente un système rythmique où les rimes sont marquées par des sons comme /o/, /u/, /ã/ et /i/ qui, par leurs répétitions, peuvent reproduire le son des clameurs ou des lamentations. En outre, nous sommes sans arrêt

7 “[...] circula de volta à restauração de seu movimento originário, cura toda ruptura, repara cada fenda [...]”.

8 “Retrabalhar a África [...] [é] o elemento mais poderoso e subversivo de nossa política cultural no século vinte [...]. Porém, isso não se deve principalmente ao fato de estarmos ligados ao nosso passado e herança africanos por uma cadeia inquebrantável, ao longo de qual uma cultura africana singular fluiu imutável por gerações, mas pela forma como nos propusemos a produzir de novo a ‘África’ [...]”.

9 “Não podemos jamais ir para casa, voltar à cena primária enquanto momento esquecido de nossos começos e “autenticidade”, pois há sempre algo no meio [*between*]. Não podemos retornar à unidade passada, pois só podemos conhecer o passado, a memória, o inconsciente através de seus efeitos, isto é, quando este é trazido para dentro da linguagem e de lá embarcamos numa (interminável) viagem”.

invités à nous rappeler de la présence des aïeuls dans cette “terre d’origine” à travers un élément encore récurrent dans la littérature orale, le refrain:

Écoute plus souvent  
Les choses que les êtres  
La voix du feu s’entend,  
Entends la voix de l’eau.  
Écoute dans le vent  
Le buisson en sanglots :  
C’est le souffle des ancêtres (s.1, 3, 5 et 8: SA).

D’ailleurs, les rimes sont un autre élément qui se présente dans SA et, à travers leurs marquations, permettent la construction d’un rythme particulier, similaire aux battements d’un tambour, ou alors d’un cœur. Cela relève de la pulsation et de la vie, dans un ton de revendication et d’avertissement dans la création d’un espace de reconstitution d’une “terre d’origine” vivante. D’un autre côté, MN fait un appel à cette terre d’où l’homme noir a été “extrait”. Avec des vers libres, le poète crée des parallélismes à travers la répétition du mot “noir”, couleur très présente dans le poème.

Les deux poèmes sont modernes vu qu’ils rompent avec le style classique et proposent une modification thématique. L’homme noir passe d’objet à sujet dans une composition où il revendique son humanité. Il s’agit d’un facteur important prenant en compte que le mouvement de la Négritude ciblait l’appropriation et la transformation de la culture noire dans le monde.

## RÉIFICATION ET DISPERSION

Dans ces poèmes, il y a une forte présence d’éléments qui, en plus de faire une simple mention à cette “terre d’origine”, représentent les caractéristiques d’une “esthétique diasporique” (HALL, 2009). C’est le cas de la mer et de la terre, ainsi que de l’idée d’“ancêtre” et de départ, qui font appel à cette histoire ancienne et désignent, plus que des spectateurs, de vrais participants de ce processus historique (WALTER, 2017).

La mer peut faire allusion à des séparations spatiales (entre l’Afrique et les Amériques), mais aussi temporelles (avant et après la colonisation et dispersion des noirs dans le monde). Dans MN, la mer évoque un espace de passage vers la commercialisation des noirs pour l’importation de main-d’œuvre esclave. Les premiers vers décrivent l’arrivée à un des territoires colonisés à l’époque de l’expansion et une forte exploitation des peuples originaires, jusqu’à leur épuisement. Face à une possible perte de recours, l’Afrique représente, pour les colonisateurs, une solution pour ces problèmes et les traversées de l’Atlantique, un moyen de les résoudre.

Quand la sueur de l’Indien se trouva brusquement tarie par le soleil  
Quand la frénésie de l’or draina au marché la dernière goutte de sang indien  
De sorte qu’il ne resta plus un seul Indien aux alentours des mines d’or  
On se tourna vers le fleuve musculaire de l’Afrique  
Pour assurer la relève du désespoir (v.1-5: MN).

Un autre élément est la terre qui, à cause de sa concrétude, nous renvoie à l'idée d'appartenance, un lien que même la mort n'est pas capable de rompre: "Ceux qui sont morts ne sont jamais partis,/ Ils sont dans le sein de la femme,/ Ils sont dans l'enfant qui vagit/ Et dans le tison qui s'enflamme"; "Ils sont dans la forêt, ils sont dans la demeure,/ Les morts ne sont pas morts" (s.4, v.5-8, v.13-14: SA).

Il y a, de part et d'autre, une réification de l'homme, un rappel à la condition d'esclave et à la colonisation. Elle est marquée par un vocabulaire qui nous renvoie aux sentiments de douleur, soulevés par des mots comme "désespoir"; "sang"; "larmes"; "sanglots". Nous pouvons aussi observer une forte présence de la "mort", des verbes qui mettent en relief la souffrance (frémir, gémir, tarir, geindre) et démontrent des sentiments largement décrits dans des œuvres qui exploitent cette période historique liée aux invasions et aux destructions, qui s'attaque simultanément à l'homme et à la nature. Roland Walter (2017, p. 23, notre traduction) affirme que ces éléments sont récurrents dans des œuvres de cette période car:

Dans des terres colonisées, comme dans les Amériques par exemple, la brutalisation des personnes est liée à l'agression de l'espace et ces brutalisations sont enracinées dans le passé [...]. Cette double brutalisation contre des êtres humains et de la géographie [...] est interconnectée et constitue, de plusieurs formes, l'inconscient socioculturel et écologique de l'expérience panaméricaine<sup>10</sup>.

Cette violence est représentée dans les œuvres à travers la destruction et l'exploitation de l'homme sous la métaphore d'une "nature" en souffrance. Les poètes composent cette réification de l'homme, largement marquée dans la période coloniale, à partir des descriptions détaillées des violences: "Combien de pirates ont exploré de leurs armes/ Les profondeurs obscures de ta chair/ Combien de flibustiers se sont frayé leur chemin/ À travers la riche végétation des clartés de ton corps/ Jonchant tes années de tiges mortes/ Et de flaques de larmes" (v.33-38: MN).

En dépit des violences et des meurtres, les textes relèvent, à travers le *je*, un état de résistance, comme dans les vers 43-45 de MN ("Mûris ton grisou dans le secret de ta nuit corporelle/ Nul n'osera plus couler des canons et des pièces d'or/ Dans le noir métal de ta colère en crues") et même de permanence des peuples originaires dans leur terre, entre les vers 5-7 de la deuxième strophe de SA ("Ils sont dans l'arbre qui frémit,/ Ils sont dans le bois qui gémit,/ Ils sont dans l'eau qui coule").

## LE SILENCE ROMPU PAR DES VERS NOIRS

L'appropriation de ces histoires peut déclencher, chez les sujets diasporiques, des prises de conscience déterminantes à ce travail de (re)construction non seulement de l'histoire, mais aussi identitaire. À notre avis, se comprendre comme sujet dias-

<sup>10</sup> "Em terras colonizadas, como nas Américas por exemplo, a brutalização das pessoas é ligada à brutalização do espaço e estas brutalizações são enraizadas no passado [...]. Esta dupla brutalização dos seres humanos e da geografia [...] é interligada e constitui de diversas maneiras o inconsciente sociocultural e ecológico da experiência panamericana".

porique exige d'abord une prise de conscience de soi et de son histoire. Dès lors, il est fondamental que plusieurs perspectives de la même histoire puissent être entendues et circuler, ce qui permettrait une sorte d'identification et, par conséquent:

La réappropriation de l'espace via mémoire [qui] rend possible la remise du sujet dans sa propre histoire. La renomination de sa place et de son histoire signifie reconstruire son identité, prendre possession de sa culture; signifie, en dernier point, résister à une violence épistémique qui, dans des formes et pratiques diverses continue jusqu'à présent<sup>11</sup> (WALTER, 2017, p. 23-24, notre traduction).

Des adjectifs possessifs liés à certains mots chargés d'un caractère communautaire, comme "ma race", "mon peuple", "nos morts", composent tout au long des poèmes une identification du *je* aux histoires de la colonisation. De plus, la récurrence du mot "ancêtres" et aussi le pronom sujet "nous": "Le lourd pacte qui nous lie à la vie./ La lourde loi qui nous lie aux actes" (s.6; v.6-7: SA); peuvent montrer des marques qui sont en même temps d'appartenance et d'appropriation de cette histoire ancienne et douloureuse, mises en relief par le *je* lyrique.

Par conséquent, il y a, de la part de ces poètes, la prise en charge de cette recomposition de l'histoire à travers une écriture engagée, dans le sens sartrien de l'engagement, celui de mettre la littérature "en gage". La littérature aurait une fonction sociale vu qu'elle ferait partie du domaine social et ne pourrait pas être détachée des aspects culturels, historiques et politiques (DENIS, 2005). Ainsi, cette recomposition ferait face à des histoires qui, depuis des siècles, racontaient des relations de supériorité de certains peuples envers d'autres et des missions civilisatrices pour justifier la colonisation et l'esclavage. D'après Césaire (1955, p. 24), la colonisation:

[...] est fondée en psychologie; qu'il y a de par le monde des groupes d'hommes atteints, on ne sait comment, d'un complexe qu'il faut bien appeler complexe de la dépendance, que ces groupes sont psychologiquement faits pour être dépendants; qu'ils ont besoin de la dépendance, qu'ils la postulent, qu'ils la réclament, qu'ils l'exigent; que ce cas est celui de la plupart des peuples colonisés [...].

La répétition de récits qui justifient et/ou figurent les gloires de la colonisation peuvent ainsi renforcer ces idées de supériorité et aussi faire circuler des images préconçues à propos de certains peuples et leurs histoires. Il s'agit de l'une des causes de la création d'une histoire unique où un peuple est réduit à une parcelle de ce qu'il peut représenter (ADICHIE, 2019). Pour ainsi dire, au cas où l'histoire ne continue d'être racontée que par une seule perspective, nous risquons de maintenir sous silence ceux qui n'ont pas eu droit à la parole.

Le *je* lyrique observe ces hommes qui font partie de la nature et subissent de constantes violences d'une exploitation qui va jusqu'à l'épuisement de ses forces: "Quand la frénésie de l'or draina au marché la dernière goutte de sang indien"; "Ou

<sup>11</sup> "A reapropriação do espaço via memória possibilita a colocação do sujeito na sua própria história. A renomeação do seu lugar e da sua história significa reconstruir sua identidade, tomar posse de sua cultura; significa, em última análise, resistir a uma violência epistêmica que, nas suas diversas formas e práticas continua até o presente".

si quelque vaillant capitaine/ Ne tailla son épée dans l'ébène minéral/ Toute la terre retentit de la secousse des foreuses/ Dans les entrailles de ma race" (v.2; v.24-27: MN); "Des souffles qui demeurent/ Dans l'ombre qui s'éclaire et s'épaissit,/ Dans l'arbre qui frémit, dans le bois qui gémit" (s.7, v.4-6: SA).

Diop déclare, dans ses vers, que les conséquences de la colonisation ne peuvent pas passer inaperçues car elles sont imprégnées dans les territoires et dans les corps qui ont été envahis. C'est cette histoire qui les relie et qui fait que leurs histoires, leurs douleurs et leurs passé soient, dans une certaine mesure, communes:

Il reedit chaque jour le pacte,  
Le grand pacte qui lie,  
Qui lie à la loi notre sort,  
Aux actes des souffles plus forts  
Le sort de nos morts qui ne sont pas morts;  
Le lourd pacte qui nous lie à la vie (s.6, v.1-6: SA).

Depestre, à son tour, réussit à montrer plusieurs domaines qui composeraient la base de cette structure appelée colonisation, comme par exemple la sphère religieuse dont il fait mention entre les vers 18-20 (MN): "Tout juste si quelque curé/ Ne promet à sa paroisse/ Une cloche coulée dans la sonorité du sang noir". Au-delà de ces marques de violence mises en cause dans le poème, il nous paraît que le *je* dépasse cet espace de dénonciation à travers une révolte qui engendre des actions pour interdire la répétition de ces abus, et annonce: "Nul n'osera plus couler des canons et des pièces d'or/ Dans le noir métal de ta colère en crues" (v.44 et 45: MN).

Le ton de ces poèmes est caractéristique des productions de la période post-coloniale, vu qu'ils bouleversent, de manières distinctes, des relations de domination établies depuis la colonisation (HALL, 2009). Cette instabilité dans les relations colonisateur/colonisé est mise en place à travers ces mémoires collectives qui rendraient possible la (re)découverte des histoires qui sont enracinées dans ces territoires et qui font appel à des revendications via littérature, un des traits caractéristiques de ce domaine artistique (VIART, 2008).

## QUELQUES CONSIDÉRATIONS FINALES

Les poèmes MN et SA émergent d'une histoire commune et présentent des traits de ressemblance entre eux que nous avons pu mettre en relief à partir du point de vue d'un *je* lyrique en diaspora, qui, dans les poèmes, se compose à travers les échos d'une voix et des mémoires collectives des peuples de la diaspora africaine. Il s'agit d'une histoire forgée pendant la colonisation et restituée au XXème siècle à travers certains auteurs qui ont décidé de retravailler l'identité noire jusqu'alors attachée à des valeurs considérées comme inférieures.

Il faut souligner qu'une des acceptions de la diaspora se base sur la dispersion des juifs dans l'ancien testament, et que celle-ci comprend un retour restaurateur à la "terre promise" (HALL, 2009). Nous avons pu constater qu'un des mécanismes utilisés

par les auteurs est ce retour au passé dans le but de reconstituer cette histoire coloniale. Ainsi, le fait de travailler l’Afrique et l’identité noire rompt avec les thématiques traitées en littérature à cette époque. D’ailleurs, cette rupture relève aussi de l’écriture engagée de la part des auteurs qui traitent ces éléments à travers l’aspect social de la littérature.

À notre avis, c’est la prise de conscience qui rend possible le déclenchement des actions qui, dans MN et SA, dévoilent les horreurs commises dans des terres colonisées. Chaque poème, cependant, présente des points de vue qui divergent bien que la thématique soit la même. MN exprime un discours enflammé qui évoque les malheurs de la colonisation que le *je* lyrique paraît ne plus supporter. La colonisation est traitée avec la même violence qui était destinée aux peuples et aux territoires colonisés.

SA présente un ton modéré avec lequel le *je* lyrique paraît être beaucoup plus subtil mais composant aussi une critique sévère au système colonial, évoquant les vies perdues dans la traite et l’exploitation des corps colonisés. Ces corps, comme nous l’avons vu, représentent aussi des territoires envahis. À partir de cette rupture d’un silence qui a duré des siècles, l’histoire de “Ceux qui sont morts [et qui] ne sont jamais partis” (DIOP, 1960) est évoquée.

Nous considérons donc qu’en plus de la liaison entre des productions d’espaces différents, ces textes rendent possible la reconnaissance de traces d’une identité commune aux peuples en diaspora: la restitution et la circulation des mémoires qui traversent des siècles, des terres, des océans et des vies. Nous sommes aussi persuadés que la littérature est encore un des moyens pour atteindre cet objectif et qu’elle s’offre comme un potentiel mécanisme déclencheur de prises de conscience et de changement.

## RÉFÉRENCES

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. 1<sup>a</sup> ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CÉSAIRE, A. **Discours sur le colonialisme**. Éditions Présence Africaine, Paris, 1955.

CHIVALLON, C. DIASPORA NOIRE DES AMÉRIQUES : UNE RÉFLEXION CONDUITE À PARTIR DE LA NOTION DE « LIEN TRANSÉTATIQUE ». **Autrepart**, Paris, n. 38, p. 39-61, 2006. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-autrepart-2006-2-page-39.htm>. Accès le 3 out. 2020.

DENIS, B. Engagement littéraire et morale de la littérature. *In*: EMMANUEL, B. (org.). **L’engagement littéraire**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 31-42. Disponible sur: <https://books.openedition.org/pur/30038>. Accès le 5 déc. 2020.

DEPESTRE, R. Minerai noir. *In*: **Minerai noir : poèmes**. Paris, Editions Présence africaine, 1956.

DIOP, B. Le souffle des ancêtres. *In: Leurres et lueurs*. Paris, Editions Présence africaine, 1960.

EDWARDS, B. H. OS USOS DA DIÁSPORA. *Revista Translatio*. Porto Alegre, n. 13, 2017, p. 40-71. Disponible sur: <http://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/74384/42059>. Accès le 9 déc. 2021.

FERREIRA, M. V. de O. **CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA ALTERIDADE EM PROCESSO PÓS-COLONIAL: A ESCRAVIDÃO CONTADA À MINHA FILHA** (2002), DE CHRISTIANE TAUBIRA. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

FRANCE. Assemblée nationale. **De 1789 à 1802**. Paris, 2021. Disponible sur: <https://www2.assemblee-nationale.fr/15/evenements/2021/abolition-de-l-esclavage-1794-et-1848/chronologie/de-1789-a-1802>. Accès le 3 nov. 2021

FRANCE. Assemblée nationale. **Décret du 27 avril 1848**. Paris, 1848. Disponible sur: <https://www2.assemblee-nationale.fr/15/evenements/2021/abolition-de-l-esclavage-1794-et-1848/1848-l-abolition-definitive/decret-du-27-avril-1848>. Accès le 10 nov. 2021

HALL, S. PENSANDO A DIÁSPORA (REFLEXÕES SOBRE A TERRA NO EXTERIOR). *In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Liv Sovik (org.); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 25-48.

KESTELOOT, L. Pourquoi anthologie « négro-africaine » ? *In: Anthologie négro-africaine : la littérature de 1918 à 1981*. Belgique: Marabout, 1987, p. 5-123.

SILVA, F. M. da. EU LÍRICO. *In: Carlos Ceia (Cord.)*. **E-Dicionário de Termos literários**. 2012. Disponible sur: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/eu-lirico>. Accès le 7 août 2021.

TEDESCO, M. C. F. O INGRESSO EUROPEU NO COMÉRCIO NEGREIRO E O TRÁFICO PARA A AMÉRICA. *In: ARAÚJO, A. M. de [et al.]*, Cristina de Cássia Pereira Moraes (org.). **História e cultura afro-brasileira e africana** [recurso eletrônico]. Goiânia: Gráfica UFG, 2016, p. 19. Disponible sur: <https://historiaecultura.ciar.ufg.br/modulo2/capitulo6/conteudo/6.1-4.html>. Accès le 15 nov. 2021.

VIART, D. Littérature et culture. *In: VIART, D.; VERCIER, B. La littérature française au présent: héritage, modernité, mutations*. 2 ed. Paris: Bordas, 2008, p. 263-276.

WALTER, R. O ESPAÇO LITERÁRIO DA DIÁSPORA AFRICANA: REFLEXÕES TEÓRICAS. *A Cor das Letras*, [s. l.], v. 12, ed. 1, p. 9-34, 2021. Disponible sur: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1483>. Accès le 10 août 2021.



# EL LENGUAJE LITERARIO COMO INSTRUMENTO DE PROTESTA ANTE LAS TURBULENTAS CONDICIONES QUE RODEABAN EL ESCRITOR ESPAÑOL DEL BARROCO

Aline Kelly Vieira Hernández (UFPB)  
Juan Ignacio Jurado Centurión Lopez (UFPB)

## RESUMEN

**E**l Barroco se inserta en una época de crisis, tanto económica, social, religiosa y, sobre todo, de los ideales sostenidos por el período anterior. Los escritores del barroco español enfrentaron problemas para expresarse libremente. Ocurrió en el período, una represión de ideas generada por un acoso de orden sobretodo religioso. Sin embargo, el escritor barroco se ajustó, y a pesar de su poca libertad y de todas las dificultades, transformó y jugó con las palabras, consiguiendo realizar innovaciones plásticas que resultaron en nuevas actitudes lingüísticas y literarias. Preocupados por la fugacidad de la vida, la confusión entre apariencia y realidad, y sobre todo por la libertad, colocaron en sus obras su profundo descontentamiento social. La literatura barroca alcanzó la angustia íntima en tonos altos a través de su lenguaje, sea en verso o en prosa, regida por la religiosidad, el amor o la sátira. Abundaron los temas morales y religiosos, frutos de la decepción provocada por la situación de crisis en Europa en ese momento. Este trabajo tiene como objetivo mostrar cómo los sentimientos contradictorios del período barroco combinados con la desilusión por la situación de decadencia de España en aquel momento influyeron en el lenguaje literario del Barroco español.

**Palabras clave:** Barroco; Desengaño; Libertad; Lenguaje

## Introducción

Una de las funciones de la literatura, en todos sus períodos, fue la de servir de vehículo para reflejar los principales aspectos e ideas de la sociedad humana, así como criticar-la. Los escritores barrocos, se encontraban oprimidos por una gran represión especialmente de carácter religioso. Principalmente por ese motivo, tuvieron su función de divulgadores de las injusticias, restringida. A parte de perseguidos fueron obligados, para sobrevivir a ese ambiente literario negativo, a utilizarse de medios inteligentes para decir sin decir, o sea, los escritores barrocos transformaron el sentido de sus palabras a través de juegos lingüísticos y creación de nuevas palabras, a fin de mantener viva la función crítica y denunciadora tan propia de la literatura. Por todo lo expuesto, nuestro trabajo tiene como intención, mostrar como el escritor español del Barroco, a pesar de vivir en una época de crisis y persecución, consiguió representar y denunciar la sociedad, expresándose con todo su sentimiento, convirtiendo sus obras en perlas magníficas de inigualable belleza.

En el primero tópico de este estudio: “El Barroco literario español, el reflejo directo de las contradicciones de una época”, trataremos la cuestión del nacimiento

del Barroco español como un producto de las contradicciones vividas por el hombre de la época. Haremos una corta síntesis de la situación de Europa y España en aquel periodo, hecho que creemos importante para la comprensión general de los elementos que configuran el Barroco español. En el segundo tópico: “El desencanto como esencia primaria de la literatura en el Barroco español”, hablaremos sobre como los escritores de la época expresaron toda su inquietud ante la vida y los problemas que se les presentaron, usando sus plumas como armas de lucha contra las injusticias y contra la hipocresía vivida en aquel entonces. El tercer y último tópico de nuestro trabajo: “El lenguaje poético como medio de manifestación del desencanto y de las incertidumbres sentidas por el escritor español del Barroco”, trata sobre como el lenguaje, utilizándose de los recursos de las corrientes estilísticas surgidas en la época, se convierte en un poderoso instrumento de protesta social.

Para ilustrar y afirmar nuestra propuesta, trazaremos un panorama haciendo un recorrido por algunos de los principales autores del barroco español y sus obras. Para lograr nuestro objetivo, usaremos como aporte teórico algunos estudiosos del Siglo de Oro y sus autores, como Bartolomé Benassar (2010), Esther Pons (1984), Rafael Lapesa (1981), entre otros. Nuestra elección se basa en el hecho de que creemos que el tipo de lenguaje expresada por varios escritores como Góngora, Quevedo, Mateo Alemán, Calderón de la Barca, entre otros que figuran en este estudio, se adecua perfectamente a los objetivos de nuestra investigación y expresa la dimensión de todo lo expuesto en los tópicos abordados anteriormente en nuestro trabajo.

### **El Barroco literario español: el reflejo directo de las contradicciones de una época**

El siglo XVII fue una centuria afectada por una crisis general, cargada de inúmeros problemas sociales y económicos cuyos orígenes residen en el siglo anterior. El comercio se expandió con gran velocidad y los comerciantes se habían establecido como clase social representando al poder emergente. Los grandes monarcas europeos, por su vez, estaban inmersos en grandes e importantes batallas realizadas con el fin de lograr la conquista de territorios y la defensa de la fe en las llamadas guerras de religión, con el objetivo final de alcanzar la supremacía mundial y la salvaguarda de los valores cristianos defendidos por Roma.

Estamos ante una época en que se agudizan las tensiones religiosas en toda Europa. Existen guerras devastadoras, cuyo ejemplo más eminente es la de los «Treinta años», que reduce considerablemente la población alemana y que tan cara resulta a España. A esto se une la cerrazón social en el conjunto europeo, no solo en los países católicos; en estos momentos se fragua el puritanismo inglés, que acaba con la brillante trayectoria dramática de los poetas isabelinos. Se afirma el absolutismo monárquico. (JIMENEZ; CÁCERES, 2007, p. 115)

Como fruto de tales enfrentamientos, continuaron a expandirse los grandes imperios europeos. Pero todas esas conquistas y la búsqueda desenfrenada por el poder derivaron en el crecimiento de las epidemias, de las guerras y de las crisis económicas

y religiosas, afectando esencialmente a las clases medias, campesinos y artesanos, provocando una grave crisis de carácter financiero y social, causando estagnación de la población. “El empobrecimiento a que se condena Europa al entablar guerras tan caras y sangrientas exige una dureza represiva capaz de controlar las tensiones sociales”. (JIMENEZ; CÁCERES, 2007, p. 115).

Las distintas dificultades presentadas en esta época generaron entre las personas sentimientos de derrotismo, desengaño y desilusión. Según el escritor y baluarte del espíritu barroco, Baltasar Gracián: “No se ha de decir que murió ahora, sino que acabó de morir, cuando no es otro el vivir que un ir cada día muriendo” (GRACIÁN, 1993, p.629). El pensamiento de Gracián refleja exactamente el sentimiento de desencanto vivido por el hombre en aquel momento.

Un evidente pesimismo fue fuertemente percibido en el seno de la sociedad, y, delante de la decadencia y de todos los problemas sociales del siglo, se produjeron emociones distintas y desacordes, ora de rebeldía e inconformismo con el mundo, ora de evasión, esperanza y conformidad con los acontecimientos. Son estos sentimientos ambiguos los que mejor caracterizaron este periodo contradictorio. “La pérdida de la serenidad clásica se manifiesta en actitudes extremosas” (LAPESA, 2005, p.324). Tales “actitudes extremosas” se reflejaron en el estilo literario del Barroco, que rompió con el equilibrio idealista conseguido por el Renacimiento. La gran elaboración formal y la artificialidad desarrollada por el lenguaje barroco contrastaron con la naturalidad, la estabilidad y la simplicidad del estilo renacentista.

El Barroco, presentaba como rasgo principal la contradicción y el desengaño. Surgió a finales del siglo XVI y se extendió durante todo el XVII insertándose en una época llena de dudas existenciales y contrastes ideológicos, una vez que es heredero de un siglo profundamente conturbado. Sus formas e ideas expresaban una tendencia a la exageración, así como un gran dinamismo. Además, incorpora, paradójicamente, muchas de las características del Renacimiento al que en otros aspectos se opone. Esa mezcla entre idealismo, belleza, pesimismo y desengaño genera un enmarañado que desemboca en una contradicción de pensamientos y formas.

En España surgió como una tendencia que es heredera de las crisis internas del siglo XVI. “A fines del siglo XVI, el Imperio hispánico había logrado su máxima extensión. Sin embargo, con las campañas de Flandes y la Invencible sonaron los primeros aldabonazos de la decadencia” (LAPESA, 2005, pág. 317). Como consecuencia de estas derrotas, España empieza a vivir un periodo de declino social y económico que lleva a una parcial despoblación de su territorio, causada por las guerras, enfermedades, miseria y el éxodo de millares de españoles que buscaron mejores condiciones de vida en el Nuevo Mundo. Tales situaciones sirvieron como motivos esenciales para la construcción del quehacer literario de este periodo. Esta etapa de la historia española, culminó en una literatura muy prolífica que conoció triunfos inolvidables a través de las manos y plumas de inúmeros e importantísimos escritores que pasaron a la inmortalidad, como Luis de Góngora, el ya mencionado Baltasar Gracián, Calderón de la Barca,

Francisco de Quevedo, Lope de Vega, entre otros. “Las letras llegan a su apogeo y florecen nuestros más grandes pintores; en cambio, las inquietudes científicas declinan gravemente. Pugnan apariencia y realidad, grandeza y desengaño, y surge lentamente el pesimismo.” (LAPESA, 2005, pág. 317)

Todas las creaciones de la época son una respuesta, directa o indirecta, a esas tensiones que atenazan al individuo. Factores históricos (guerras, absolutismo, empobrecimiento) y estéticos (agotamiento de las formas renacentistas) crearon «una relativa homogeneidad en las mentes y en los comportamientos de los hombres» que es lo que permite la aparición del arte barroco [Maravall: CB, 34]. (JIMENEZ; CÁCERES, 2007, p. 115)

Las dificultades generales se transportaron hacia las letras. La literatura del momento se transformó en un canal de protesta, sea para criticar a través de la sátira o del escarnio, sea como medio de criticar a través de la evasión y de lo bello. Los poetas, dramaturgos y narradores se convirtieron en portavoces y traductores de todo el malestar colectivo, expresando y denunciando a través de sus obras, las adversidades del periodo.

El escritor barroco indeliberadamente se encontró en un ambiente en lo cual, la vida se convirtió en una constante lucha del hombre con su semejante y también consigo mismo. Ya no hay esperanzas, ya no hay confianza, el mundo se volvió un lugar donde el individuo está cercado de males y de depredadores, no pudiendo fiarse de nadie, están todos al acecho los unos de los otros.

Pues el señor doctor lo adoba y pensarás que es menos. Si no le pagas, deja la cura; si le pagas, la dilata, y por ello algunas o muchas veces mata el enfermo. Y es de considerar que, siendo las leyes hijas de la razón, si pides a un letrado algún parecer, lo estudia, no se resuelve sin primero mirarlo, con ser materia de hacienda; y un médico, luego que visita, sólo de tomar el pulso conoce la enfermedad ignota y remota de su entendimiento, y aplica remedios que son más verdaderamente medios para el sepulcro. ¿No fuera bien, si es verdad su regla que «la vida es breve, el arte larga, la experiencia engañosa, el juicio difícil», irse poco a poco, hasta enterarse y ser dueños de lo que quieren curar, estudiando lo que deban hacer para ello? Es cuento largo tratar desto. Todo anda revuelto, todo apriesa, todo marañado. No hallarás hombre con hombre; todos vivimos en asechanza los unos de los otros, como el gato para el ratón o la araña para la culebra, que hallándola descuidada se deja colgar de un hilo y, asiéndola de la cerviz, la aprieta fuertemente, no apartándose della hasta que con su ponzoña la mata. (ALEMÁN, p. 144)

La obra de Alemán se construye sobre las bases del desengaño y está llena de un desencanto amargo con la sociedad de la época. De acuerdo con el autor, la desdicha, la mezquindad, la tacañería y el engaño persiguen a todos los hombres, independiente de su posición social o profesional. La novela nos da una perspectiva muy desoladora de las relaciones humanas y advierte que la vida se convirtió en un lugar muy peligroso, donde cada uno actúa según su propio interés. El pensamiento de Mateo Alemán coincide con la afirmación del escritor latino Plautus, *lupus est homo homini*, después adaptada por Thomas Hobbes en el siglo XVII, la cual afirma que el hombre es un

lobo para el hombre, o sea, los hombres son predadores unos de los otros. Siendo de fundamental importancia desplazarse por la vida con mucha cautela, rehuendo del acecho de los propios hombres como si fueran presas huyendo de predadores de su propia especie.

### **El desengaño como la esencia primaria de la literatura en el Barroco español**

En España se produce una especie de regreso a la Edad Media a través de la fusión entre el poder real y la iglesia. Así como en la Edad Media, en la España del XVI y XVII, la iglesia formaba parte de los diversos estamentos sociales y poseía un gran poder. La sociedad estaba regida sobre todo por la religión cristiana y la iglesia gozaba de gran influencia en las tomadas de decisión del poder por parte de la nobleza.

La consecuencia de esto fue la persecución por el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición a cualquier actividad intelectual sospechosa que, según su ideología religiosa, atentase contra el poder supremo de la fe. En España, al contrario del resto de Europa, no se desarrollaban manifestaciones científicas y de ideas. La Contrarreforma, apoyada con fervor por la corona española, combatía con energía todo trabajo de orden científico o intelectual que “estuviera” o pareciera estar en contra de la fe.

España se cerró y la consecuencia fue un gran perjuicio de orden científico, filosófico y racional. Se colocaron los estudios y aspectos teológicos por encima de la ciencia y de la filosofía, que se vieron desplazadas por la superstición. En la literatura no había libertad para expresar la palabra libremente, ya que la censura religiosa era muy rigurosa y punitiva. Tales circunstancias repercutieron claramente en la producción literaria del momento y sirvieron de gran estímulo a los intelectuales que transformaron el contexto de crisis en una era de esplendorosa producción artística, lingüística y literaria.

Para alimentar su visión catastrófica, los escritores políticos de la generación de 1590-1620 no tenían más que dejarse llevar por la actualidad; una vez transcurrido el año 1590, las cosechas deficientes y las sobremortalidades se encadenan en una serie desastrosa, produciendo en primer lugar la plaga del hambre de 1594, luego la de 1599, sobre la que se injerta la trágica epidemia de peste de los años 1597-1602. La bancarrota de las finanzas regias se produce en 1596, el mismo año en que los ingleses saquean e incendian Cádiz. Felipe II muere en 1598 y el Duque de Lerma, en el poder, convierte en sistema de gobierno el nepotismo, la corrupción y la arbitrariedad. (...) la ruina de numerosas industrias en las ciudades de la Meseta y el incremento del control extranjero sobre el comercio marítimo: es la tragedia cotidiana del mercader español ilustrada por algunos episodios o de las reflexiones del *Guzmán*. (BENNASSAR, 2010, p. 333-334)

Todos los factores apuntados por Bennassar, resumen muy bien, las crisis sufridas en los diversos sectores de la sociedad española de ese periodo. La decadencia política por cuenta del debilitamiento del imperio español después de derrotas como la de la Armada Invencible por los ingleses en 1588, unida al gran deterioro, principalmente de la economía, genera un gradual despoblamiento del país y del campo. Las

ciudades se llenan de desocupados y de necesitados. Añadido a todo eso, se encuentra una corrupción desmedida dentro de los puestos más alto del gobierno. Todo ese ambiente de crisis general sirve como un campo muy fértil no solo para la creación de la obra de *Guzmán de Alfarache*, como también va a servir como principal apoyo a la literatura de la segunda etapa del Siglo de Oro español.

En una de las peores crisis vividas por España, la literatura a pesar de sufrir bastante con censuras y sanciones, alcanzó triunfos espectaculares en la prosa, en la poesía y en el teatro. La protesta del escritor se realizó a través de los nuevos moldes del lenguaje, que sirvieron para llevarle a experimentar nuevas formas, sea en la estética pura o en las nuevas formas de presentarse al público.

Durante el Barroco, los escritores españoles llenaron su lenguaje literario de recursos estilísticos, utilizándolos principalmente como forma de escaparse y denunciar la sociedad. La estética triunfó de forma retumbante y en el aspecto formal se observa una predisposición a la complicación de las formas. El enfrentamiento entre el idealismo y el realismo se acentuaron debido a las circunstancias experimentadas en el momento.

La prosa se convirtió, en las manos del escritor barroco, en un espejo de la sociedad y se contagió de ingenio y protesta a través de novelas picarescas importantes como *Historia de la vida del Buscón*, de Francisco de Quevedo, publicada en 1626. El pícaro de Quevedo es el representante máximo del desencanto de su creador. Fruto de una realidad abatida, Don Pablos es descarado, desdichado y encarna los más variados vicios. A través de la degradación de la realidad de su personaje, la obra de Quevedo supuso una radical desvalorización del mundo y de la vida. Diseñó sus propias impresiones sobre la sociedad barroca de aquel momento, denunciando las hipocresías y la corrupción que le rodeaba:

No olvidemos que la novela de Quevedo es el producto de una época a la vez grandiosa y cruel. Es la época en que se origina y se desarrolla la guerra de Treinta Años, con sus implacables matanzas, y en que la «caza de brujas» adquiere su máxima intensidad. El sadismo de Quevedo no es sino la transposición y elaboración literaria de realidades muy concretas y muy dolorosas, de los ambientes europeos— ciertamente, no únicamente españoles — de aquellos años. (DURÁN, 1978, p.124)

Según el pensamiento barroco, el mundo carecía de valor, ya no presentaba un orden, pero sí un desorden donde el hombre anda perdido y rodeado de males. Para el escritor barroco, la vida se convirtió en algo breve y fugaz, una corta jornada entre el nacer y el morir. *El Buscón* de Quevedo advierte, así como el *Guzmán de Alfarache*, de Mateo Alemán, que la vida es una gran contradicción y una lucha constante del hombre consigo mismo. Todo es mutable y pasajero, la ingratitud todo lo destruye y la vida es algo muy evanescente:

- Advertid que la vida del hombre es guerra consigo mismo, y que toda la vida nos tienen en armas los enemigos del alma, que nos amenazan más dañoso ven-

cimiento. Y advertí que ya los príncipes tienen por deuda nuestra sangre y vida, pues perdiéndolas por ellos, los más dicen que los pagamos y no que los servimos. ¡Volved, volved ¡(QUEVEDO, 2007, p.73)

En el teatro, obras como *La vida es sueño*, drama filosófico de Pedro Calderón de la Barca, narran sobre la brevedad y la inconsistencia de la vida. De acuerdo con Calderón, la vida no pasa de un sueño. No pasa de un lugar donde uno tiene algunos pocos momentos de alegría o de pesadilla. En una de las hablas más significativas del teatro, la de Segismundo, Calderón de La Barca nos viene a decir que la vida no es nada más que un soplo o una ilusión momentánea en la cual el hombre gozando de su “libre albedrío”, se cree soberano para forjar sus propias elecciones, pero no es así, pues el hombre además de no ser dueño de su destino, no puede controlar los sueños, de la misma manera que no puede controlar su vida, siguiendo apenas el flujo de los hechos. La inconsistencia de la vida se muestra a través de la paradoja entre apariencia y realidad, nada es lo que parece ser, la realidad se nos escapa, la vida es apenas un sueño y el mundo un gran teatro donde se representa cada día y para cada nueva situación encarnamos un rol diferente:

Sueña el rico en su riqueza,  
que más cuidados le ofrece,  
sueña el pobre que padece  
su miseria y su pobreza,  
sueña el que a medrar empieza,  
sueña el que afana y pretende,  
sueña el que agravia y ofende,  
y en el mundo, en conclusión,  
todos sueñan lo que son,  
aunque ninguno lo entiende.  
Yo sueño que estoy aquí  
de estas prisiones cargado,  
y soñé que en otro estado  
más lisonjero me vi.  
¿Qué es la vida? Un frenesí.  
¿Qué es la vida? Una ilusión,  
una sombra, una ficción,  
y el mayor bien es pequeño,  
que toda la vida es sueño,  
y los sueños, sueños son.  
(LA BARCA, 2001, p.76)

El teatro actuaba como un lugar en lo cual se podrían olvidar las tragedias diarias y las derrotas amargas. “El espectador español acudía a las representaciones deseoso de verse reflejado en la escena; quería encontrar plasmados en fábula dramática sus sentimientos e ideas, su visión del mundo y de la vida; ansiaba además soñar, calmar su sed de acción intensa.” (LAPESA 2001, p. 324). La obra dramática, funcionaba como un medio de escaparse de la realidad que le rodeaba. A través de la escena teatral, el espectador pasaba por una especie de catarsis, deseando apenas vivir su propio

momento de triunfo y aunque por poco tiempo, experimentar nuevamente los aires de triunfo que experimentó otrora.

La poesía del XVII, siguió desarrollándose tomando como modelo la poesía del siglo XVI, pero de manera más compleja y artificiosa. La lírica del Barroco adoptó un talante estilístico bastante más elaborado como manera de compensar la poca libertad de expresión que era concedida a los artistas de entonces. El lenguaje poético conoció niveles extraordinarios de enriquecimiento. Abundaron los neologismos, juegos fonéticos, uso de las figuras de lenguaje, como antítesis, metáforas, etc. Todos esos elementos ayudaron al escritor a libertarse, llevando profundidad, belleza y muchas veces una gran complejidad lingüística a su texto.

Los artificios usados para producir y dar belleza a las formas generaron contrastes que se percibían ora por la desfiguración extravagante de la realidad, ora por el completo enardecimiento de lo bello. “La dirección aristocrática iniciada por Herrera llega a su cima en la poesía de Góngora, resumen condensado de cuantos elementos imaginativos, mitológicos y expresivos había aportado el Renacimiento”. (LAPESA, 2001, p. 329). El poeta usa un lenguaje cargado de belleza para servir también como medio de expresar su inconformismo ante la situación de injusticia social y disparidad que existía en la sociedad de entonces. En poemas como “Ándeme yo caliente” de 1581, podemos observar el tono irónico con que el poeta critica su entorno:

*Ande yo caliente,  
y riase la gente.*  
Traten otros del gobierno  
del mundo y sus monarquías,  
mientras gobiernan mis días  
mantequillas y pan tierno,  
y las mañanas de invierno  
naranjada y aguardiente,  
*y riase la gente.*  
Coma en dorada vajilla  
el Príncipe mil cuidados,  
como píldoras dorados;  
que yo en mi pobre mesilla  
quiero más una morcilla  
que en el asador reviente,  
*y riase la gente*  
(GONGORA, 2020, p.68)

En este poema, Luis de Góngora hace una crítica severa al modo como se vive a un lado y al otro de la balanza social. Critica el lujo y la pomposidad de la corte y exalta la sencillez en la que vive el pueblo español, que a pesar de las dificultades que enfrentaba para sobrevivir y de lo poco que tenía, conseguía salir adelante con bravura, riéndose y aprovechar lo mejor de la vida. Y para ello hace uso de un refrán español de uso

popular y lenguaje asequible. El poema, al contrario de los muchos que encontramos en su repertorio cultista, parece haber sido hecho dentro de los moldes del conceptismo, con un lenguaje sencillo que a través del juego de palabras dice de manera objetiva lo que desea transmitir al lector. Sin embargo, en las últimas estrofas el poeta vuelve a las formas cultas para hablar sobre el peligro de las apariencias a través de las figuras de Píramo y Tisbe, que, por un engaño, un malentendido, cayeron en desdicha. O sea, las falsas apariencias llevan al infortunio y lo mejor entonces es vivir como se quiera y no importarse con la opinión de los demás.

### **El lenguaje poético como medio de manifestación del desencanto y de las incertidumbres sentidas por el escritor español del Barroco.**

Según afirma Aristóteles en el capítulo IX de la Poética, “la tarea del poeta es describir no lo que ha acontecido, sino lo que podría haber ocurrido, esto es, tanto lo que es posible como probable o necesario”. Según Aristóteles, la poesía por su carácter de “imitación”, imita al mundo y su alrededor e intenta dar un tono de belleza y tornar la realidad un lugar posible y más agradable. El poeta es un artista comprometido con la realidad y tiene la obligación de presentarla sea de una manera fantástica pero imaginable o por su disección a través de palabras escogidas con el objetivo de “deleitar e instruir”, pues según Horacio, “los poetas desean ser útiles o deleitar, o decir cosas al mismo tiempo agradables y provechosas para la vida”<sup>1</sup> (HORACIO, 2005, p. 65. Traducción nuestra)

Esa fue una de las funciones principales de la literatura del Barroco español, deleitar e instruir denunciando los vicios de la sociedad a través de un lenguaje cargado de belleza, que buscaba complacer y rescatar a los espíritus desengañados.

La riqueza idiomática del Barroco se basa en la utilización intelectual de una serie de recursos que pertenecen al patrimonio común de los poetas. Tanto la corriente de virtuosismo artístico, como la tendencia caricaturesca, que convivieron en el Barroco, se sirven de ellos como instrumento para sus respectivos modos de expresión. (PONS, 1984, p. 50)

Los principales poetas del Barroco español, Luis de Góngora y Francisco de Quevedo supieron utilizar el lenguaje de una forma en la que pudiesen trabajar las palabras y sus significados de forma a decir sin decir, una vez que vivieron en una época en la cual gozaban de estricta libertad de expresión. El virtuosismo artístico y la tendencia caricaturesca a que se refiere Pons, está asociado al lenguaje bello, oscuro y más preocupado por la forma del culteranismo y al estilo ingenioso, intenso, agudo pero sencillo y directo de jugar con las palabras, del conceptismo.

<sup>1</sup>“os poetas desejam ser úteis ou deleitar, ou dizer coisas ao mesmo tempo agradáveis e proveitosas para a vida” (HORACIO, 2005, p. 65)

Tal era la riqueza de las dos corrientes de estilo, que eran capaces de moldear el lenguaje de manera a ser sin parecer ser, es decir, el lenguaje era trabajado de modo a protegerse y a revelar o esconder según cada situación. Los dos poetas, aunque tuvie-

ran estilos diferentes, tenían como objetivo principal “depurar el mundo real, transformándolo en lucida y estilizada belleza” (LAPESA 2001, p. 329), o sea, desde la realidad cruda y retorcida, encontraron elementos comunes del cotidiano que ganaron belleza a través de sus manos y de esa forma convirtieron la realidad en algo bello, escondiendo por detrás de las palabras su intención de criticar la sociedad y sus costumbres.

Las bellas formas oscuras y cultas, ocultaban un sentido mayor, había todo un significado por detrás de la elaboración y de la belleza de sus poesías. El poema *La dulce boca que a gustar convida*, de Luís de Góngora, evidencia un lenguaje cuidado, bien elaborado y con aires clásicos, pero por detrás vemos claramente la crítica y el desencanto de su autor. Muchos estudiosos creen que el poema es una crítica a los peligros del amor, ¿pero será realmente una prevención sobre los peligros de vivir este noble sentimiento?

La dulce boca que a gustar convida  
un humor entre perlas destilado,  
y a no invidiar aquel licor sagrado  
que a Júpiter ministra el garzón de Ida,  
amantes, no toquéis, si queréis vida;  
porque entre un labio y otro colorado  
Amor está, de su veneno armado,  
cual entre flor y flor sierpe escondida.  
No os engañen las rosas que a la Aurora  
Diréis que, aljofaradas y olorosas  
Se le cayeron del purpúreo seno;  
Manzanas son de Tántalo, y no rosas,  
que pronto huyen del que incitan hora  
y sólo del Amor queda el veneno.  
(GONGORA, 2020 p. 66)

En nuestro entendimiento, el poeta usa el amor como subterfugio para hablar sobre el peligro de la falsedad. El poeta usando un lenguaje muy bien ornamentado, usa los mitos para advertir sobre los peligros de las apariencias, incluso las apariencias de personas incumbidas de profesar el amor de Dios. Al referirse a una boca dulce, quiere advertir que una linda boca que guarda una sonrisa perfecta como un collar de perlas, puede ocultar el más terrible y dañino veneno en su interior. Nos advierte que la belleza y los buenos modales pueden esconder los más ingeniosos engaños y que de las más serviciales personas, (usa como ejemplo al bellissimo garzón de Ida y copero de los dioses, Ganimedes) pueden venir las mayores decepciones, pues el veneno está siempre “armado” y escondido por detrás de una bella fachada.

La crítica del poeta podría estar también relacionada a la falsa apariencia cuidadora de la Iglesia Católica, que utilizándose del mote del amor divino perseguía y mataba en nombre de la fe cristiana. El veneno siempre armado podría referirse a la Inquisición, que estaba siempre al tanto de todo lo que se pasaba en los lugares a tra-

vés de sus inúmeros espías, que vigilaban día y noche a la población con el objetivo de punir a los “herejes” y mantener viva la fe católica.

En este poema, Góngora habla reiteradamente sobre el peligro de las apariencias desde los primeros versos hasta el último cuando hace referencia a Tántalo, que había sido castigado por los dioses a pasar eternamente sed y hambre, teniendo agua y comida siempre cerca suyo, sin embargo, cuando los iba a alcanzar, se retiraban, dejándole siempre con el deseo frustrado de conseguirlos. ¿Y porque el poeta dejó a Tántalo para el final? Para una vez más llamar la atención y denunciar sobre el peligro de las falsas apariencias y la fugacidad de estas.

El poema de Góngora, bajo una mirada superficial, puede ser visto apenas como un poema más que habla sobre el amor, en el cual el poeta usa un lenguaje bonito para referirse a este sublime sentimiento, sin embargo, al penetrar en las entrelíneas del poema y analizar cuidadosamente su lenguaje, vemos que el poeta fue más allá, realizando una dura crítica a la sociedad y quizá a la iglesia, que vivía de apariencias declarando cuidado y amor a sus fieles, pero castigando hasta la muerte a todos aquellos que no siguiesen con rigor sus doctrinas. Creemos que el poema de Góngora puede perfectamente dialogar con el pensamiento de Alemán, en lo que se refiere a la denuncia del engaño y el mal que un hombre es capaz de hacerle a otro, y que es necesario defenderse del acecho de unos y de otros. Pues según Baltasar Gracián, “no es otra cosa la vida humana que una milicia a la malicia” (GRACIÁN, 1993, p. 160).

Si, por un lado, Góngora utilizó las bellas formas y regresó a las unidades clásicas del Renacimiento, a través de los mitos como medio de confrontar la realidad en que vivía, por otro lado, Francisco de Quevedo utilizó medios bastante distintos y más directos con el fin de denunciar su entorno. Representante máximo del Conceptismo, Quevedo tenía como principal preocupación decir mucho con pocas palabras, para el autor lo que importaba era principalmente el contenido antes de la forma, una vez que, “el conceptismo prefiere la sutileza del pensar y la agudeza del decir” (MORAL, 2004, p. 69). Un gran ejemplo de eso es el calambur atribuido al poeta en lo cual, habiendo sido desafiado, mencionó una pequeña imperfección que presentaba la reina Isabel en su propia presencia, sin que la misma se enterase de lo ocurrido: “Entre el clavel blanco y la rosa roja, su majestad escoja.”

A través de los juegos conceptistas, Quevedo ofreció a su público una gran producción cargada de temas diversos que van desde el amor, pasando por los de la moralidad y llegando a los de carácter satírico y burlesco, escritos con un lenguaje ácido y en los cuales, a través de la burla, el poeta denunció por varias ocasiones la sociedad española.

Fue sobre todo un escritor comprometido con las cuestiones políticas y preocupado por los problemas de España. Encontró en ellos un terreno fértil para desarrollar su arte de denuncia. El conceptismo de Quevedo está “plagado de neologismos y prefiere el juego de palabras y el chiste a cualquier alarde metafórico” (PONS, 1984,

p.50). En su poesía, al contrario de la culterana, abundan los juegos lingüísticos y muy ingeniosos, donde opera con los conceptos, que generan ambigüedad a los sentidos del texto. Basado en sus experiencias, principalmente en la corte, imprime en sus obras maneras diversas de percibir el mundo, va más allá de la imitación, rompiendo y penetrando el velo que cubre la belleza de la poesía misma.

En una de sus letrillas satíricas más famosas, *Poderoso caballero es Don Dinero*, el poeta denuncia la corrupción vigente, dejando muy claro que el dinero tiene vastísima influencia e inmenso poder, penetrando todos los sectores de la sociedad.

Madre, yo al oro me humillo;

él es mi amante y mi amado,  
pues, de puro enamorado,  
de continuo anda amarillo;  
que pues, doblón o sencillo  
hace todo cuanto quiero,  
*poderoso caballero*  
*es don Dinero.*

Nace en las Indias honrado,  
donde el mundo le acompaña;  
viene a morir en España,  
y es en Génova enterrado.  
Y pues quien le trae al lado  
es hermoso, aunque sea fiero,  
*poderoso caballero*  
*es don Dinero.*

Es galán y es como un oro,  
tiene quebrado el color,  
persona de gran valor,  
tan cristiano como moro.  
Pues que da y quita el decoro  
y quebranta cualquier fuero,  
*poderoso caballero*  
*es don Dinero.*

Son sus padres principales,  
y es de nobles descendiente,  
porque en las venas de Oriente  
todas las sangres son reales;  
y pues es quien hace iguales  
al duque y al ganadero,  
*poderoso caballero*  
*es don Dinero.*

(QUEVEDO, 2004, p. 674)

En esta aguda composición poética, Quevedo, utiliza un lenguaje característicamente conceptista. El juego de palabras está presente en todo el poema y abundan las figuras de estilo como la anáfora, la prosopopeya, la personificación, la ironía, etc. La sátira y la burla son evidentes y se presentan como un modo de denunciar el poder del dinero dentro de una sociedad corrupta. Un personificado dinero es el personaje principal del poema, es “amante y amado”, pues todos lo quieren. Es capaz de realizar todo cuanto alguien desea, su tamaño y su forma no importan, lo importante era que siguiera “amarillo”, o sea, que fuera tan áureo como valioso. El poeta denuncia que, las riquezas que se obtenían en las colonias del Nuevo Mundo, morían en España y eran en Génova enterradas, o sea, los españoles no las aprovechaban, ya que los reyes las usaban para pagar los altos préstamos de los banqueros genoveses. A pesar de todo lo que trae consigo, Don Dinero sigue “galán”, continua precioso y sin hacer distinción entre razas y religión. Su poder no conoce fronteras y está por encima de cualquier ley, una vez que “da y quita el decoro”, según le convenga. Según el poeta, el dinero es capaz de producir verdaderos milagros, como sobornar al sistema de justicia, o hasta a la propia Iglesia. “Es de nobles descendiente”, los que lo suelen poseer son de la alta clase, de la nobleza, sin embargo, en las Indias todos lo que lo tenían eran señores, ya que daba igual ser “duque o ganadero”; si tuvieran dinero, serían iguales. El poema todo es una crítica y una denuncia de las relaciones del poder y del dinero dentro de la sociedad española del siglo XVII. A través del juego conceptista, los versos de Quevedo ganan fuerza y se tornan un tanto devastadores, cumpliendo la función de desenmascarar la realidad.

Como pudimos percibir, su poesía satírica es intensa, cargada de emoción y concisión. A través de la acidez de sus palabras Quevedo encontró un cierto alivio de malestares que sentía. En ellas echa mano de las agudezas más hirientes, siempre de manera denodada. Detrás de la burla se esconde una profunda amargura y sus palabras se convierten en armas para combatir la realidad que le desencanta. Su obra es un producto de las crisis vividas en su tiempo, un tiempo en que España vivía de sus glorias ya pasadas y sumergida en la decadencia, llena de un orgullo despropositado. Su desencanto no es nada más que el producto del gran dolor y la decepción provocada por una España desfasada, que seguía intentando por todos los medios, mantener los aires de gran señora.

### **Consideraciones finales**

En el siglo XVII, la sociedad española se encontraba inmersa en una gran degeneración de orden religioso, político, social y económico. La producción literaria de este periodo alcanzó un gran esplendor y pasó a la posteridad como una de las más ricas de la literatura universal. En una época en que la Iglesia Católica dominaba las ideas, las palabras y las artes, se desarrollaron los espíritus más creativos de la literatura española. En ese período se construyó todo un armazón lingüístico que confirió gran riqueza a la lengua castellana. Toda esa maniobra fue extremadamente necesaria

para proteger a la literatura y dar a sus autores un poco más de la libertad de expresión que tanto necesitaban.

Toda esa metamorfosis y camuflaje lingüístico, tenía como último fin exaltar as inúmeras posibilidades que los autores poseían, para expresar de forma ingeniosa, su gran intranquilidad por medio de las más agudas y osadas ocurrencias. El resultado de esta transformación fue un lenguaje cargado de nuevos artificios, que imprimían gran belleza e ingenio al texto. A través de estos recursos el escritor barroco consiguió desnudar y denunciar la realidad de forma estrepitosa, rompiendo y libertándose de cierta manera de la represión intelectual que le era impuesta.

## Referencias

ALEMÁN, M. **Guzmán de Alfarache**. Disponible en: [http://www.librosdearena.es/Biblioteca\\_pdf/GuzmandeAlfarache.pdf](http://www.librosdearena.es/Biblioteca_pdf/GuzmandeAlfarache.pdf)

BENASSAR, B. **La España del Siglo de Oro**. Barcelona: Editorial Crítica S.L., 2010

**Breve Antología de Poesía la de los Siglos de Oro**. Selección, presentación y notas Benjamín Barajas Sánchez — Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria México: UNAM, CCH, 2020. 116 pp. (Colección Textos en Rotación, 1). ISBN: 978-607-30-3281-0 (Obra Completa). ISBN: 978-607-30-3282-7 (Volumen). Disponible en: [https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/libros/2021-01/siglosdeoro\\_web.pdf](https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/libros/2021-01/siglosdeoro_web.pdf).

DURÁN, M. **Quevedo**. Madrid: EDAF, Ediciones-Distribuciones, S.A., 1978

GRACIÁN, B. **El Criticón**. Madrid: Turner Libros, 1993

HORACIO. **A Poética Clássica**. Introdução: Roberto de Oliveira Brandão. Tradução: Jaime Bruna. São Paulo: Ed. Cutrix, 2005.

JIMÉNEZ, F. P.; CÁCERES, M. R. **Las épocas de la literatura española**. Barcelona: Ariel S.A., 2007.

LA BARCA, P. C. **La vida es sueño**. Libros en la red, 2000. Disponible en: <https://www.dipualba.es/publicaciones/LibrosPapel/LibrosRed/Clasicos/Libros/VidaSue.pdf>

LAPESA, R. **Historia de la Lengua Española**. Leganés: Editorial GREDOS, 1981

PONS, B. E. **El autor y su obra – Quevedo**. Barcelona: Barcanova S.A., 1984

MORAL, R. **Diccionario práctico del comentario de textos literarios**. Madrid: Editorial Verbum, 2004

QUEVEDO, F. **Poesía Original Completa**. Edición, introducción y notas de José Manuel Blecuá. Barcelona: Editorial Planeta, 2004



## FUNCIÓN SOCIAL DE LA ÉPICA: EL HÉROE CABALLERESCO EN EL CANTAR DE ROLDÁN Y EL CANTAR DE MÍO CID

Luis Ernesto Barriga Alfaro (UFPB)  
Juan Ignacio Jurado-Centurión López (UFPB)

### RESUMEN:

Este estudio analiza, desde la perspectiva literaria, la función social de dos cantares de gesta de la épica francesa y castellana: El Cantar de Roldán y el Cantar de Mío Cid, respectivamente, los mismos que relatan las historias de dos héroes del imaginario caballeresco: Roldán y el Cid Campeador. Las construcciones de sus relatos épicos crean efectos de proximidad o lejanía con la realidad del público y al mismo tiempo, demuestran que las posturas de estos héroes responden a reforzar o a debilitar los valores estamentales feudales de sus contextos extraliterarios. ¿Hasta qué punto el objeto admirado se encuentra próximo o distante de su público y con qué intencionalidad fue dispuesto así? En este ejercicio de reflexión, se analiza la figura del héroe: la distancia en sentido figurado entre el personaje heroico propio del imaginario caballeresco y el público en dos casos específicos. Este público, como receptor de la obra literaria, no solo la aprecia como composición artística, sino que también se percibe como elemento de esta, se posiciona frente al héroe literario de acuerdo a como él manifiesta sus características, las cuales fueron intencionalmente elaboradas a través de la producción discursiva del autor. Esta reflexión busca, además, evidenciar la utilidad de ambas obras épicas como instrumentos propagandísticos estamentales y antiestamentales en sus determinados contextos. Como corpus analítico está: el Cantar de Roldán y el Cantar de Mío Cid. Como aportación teórica, están las contribuciones de reconocidos medievalistas y críticos literarios como: Américo Castro, López Estrada, Blanco Aguinaga, Hilário Franco Junior, Roland Barthes, entre otros.

Palabras claves: Literatura; Propaganda; Héroe; Roldán; Cid

## INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad, el héroe es el individuo que se destaca por poseer cualidades diferentes al hombre común y principalmente por ponerlas al servicio de los demás. Los pueblos inmortalizaron sus hazañas a través de cantos y alabanzas dando inicio así al cultivo de la poesía épica.

El héroe épico de la literatura grecolatina pertenece a este periodo. Representa un modelo de virtudes y posee un conjunto de capacidades sobrenaturales las cuales provienen, en la gran mayoría de los casos, como resultado o de la intervención divina o por haber sido engendrado por algún dios o semidiós con algún humano. En cualquier caso, este héroe está relacionado con lo sobrenatural.

Ya en tiempo de los romanos, los pueblos germánicos también cultivaron la poesía épica y compusieron cantos para sus héroes dando origen a la epopeya germánica. Entre algunos de sus exponentes está el Cantar de los Nibelungos y el Beowulf, compuesto con una amalgama de elementos fantásticos e históricos. Tras el proceso de Residualidad cultural (PONTES, 2017), el alto medioevo recibió el legado de su antecesor y dio continuidad a la manifestación artística épica.

Cuando se hace referencia a la Edad Media, periodo que tuvo más de un milenio de existencia con avances en diversas áreas del conocimiento humano, a pesar de la visión de los renacentistas que negaron aquello, usualmente llega a la mente del lector la idea de haber sido un periodo de atraso para la humanidad, idea obscurantista que aún en la actualidad es compartida por personas inclusive del mundo académico, como asevera la historiadora Régine Pernoud (1978). Idea cancerígena bastante difundida que desvirtúa el pasado medieval y se manifiesta en el imaginario popular contemporáneo.

Así, ese es el dilema que se nos presenta cuando vemos una de las series de televisión más populares de los últimos años: *Game of Thrones*. La serie, basada en la saga literaria homónima del ahora celebradísimo escritor George R. Martin, retrata un mundo atemporal. A pesar de no estar vinculado directamente a ningún periodo histórico en concreto, el público no tiene mucha dificultad a la hora de asociar su historia al

medievo y eso sucede precisamente por la sucesión de estereotipos, entre la barbarie imaginada por el iluminismo y la idealización romántica, que este popular seriado presenta a lo largo de su narrativa. (LÓPEZ, 2020, p. 219, traducción nuestra)<sup>1</sup>

El medievo está lejos de ser un periodo ultrapasado y sin relación con nuestra contemporaneidad. El reconocido historiador Jaques Le Goff (2016) afirma que el medievo está más cerca de nosotros de lo que pensamos puesto que quizás pudo extenderse hasta el siglo XVII. Pese a ello, el imaginario popular y el académico continúan condenando a este periodo de florecimiento cultural.

Sin embargo, la cuestión del caballero heroico altomedieval, la canción de gesta y sus motivaciones políticas; continúan siendo asuntos de vívido interés.

En el periodo altomedieval surgieron también otras epopeyas tan importantes como las del periodo antiguo, en donde se destaca la figura del héroe caballeresco. Entre estas manifestaciones literarias están: El Cantar de Roldán perteneciente a la épica francesa y en la épica hispánica se encuentra el Cantar de Mío Cid.

Sin embargo, ¿Existe alguna distancia que separe a los admirados héroes caballerescos de su público admirador? Si esto es cierto, entonces ¿esta distancia responde a alguna intencionalidad específica?

Estos héroes altomedievales de estos cantares de gesta poseen en común haber sido proyectados como objetos de admiración para sus determinados públicos. Admiración que se manifiesta en la distancia o en la cercanía con el público según la estrategia del artista y sus intereses ideológicos.

No solo el género épico retrató ejemplos de caballeros heroicos, también lo hizo la novela. En otro momento posterior a la Edad Media durante

---

<sup>1</sup> E assim, esse é o dilema que nos é apresentado quando assistimos um dos seriados de televisão mais populares dos últimos anos: Game of Thrones. O seriado, baseado na saga literária homônima do agora celeberrimo escritor George R. Martin, retrata um mundo atemporal. Apesar de não estar vinculado diretamente a nenhum período histórico concreto, o público não tem muita dificuldade na hora de associar a sua história ao medievo e isso acontece precisamente pela sucessão de estereótipos, entre a barbarie imaginada pelo iluminismo e a idealização romântica, que este popular seriado apresenta ao longo da sua narrativa.

el conocido Siglo de Oro español (siglo de 167 años), Cervantes retomó los valores propios del imaginario caballeresco y elaboró a su modo lo que se conoce como el declive del héroe caballeresco, con la figura del Quijote de la Mancha, personaje principal de su novela ejemplar. Aunque el verdadero declive no esté en su personaje y sí en los valores de aquel contexto extra feudal.

Dentro del imaginario de héroe caballeresco, Roldán es el tipo de héroe cercano para los de su círculo personal. Como héroe épico, es representado de tal forma que se aleja, en sentido figurado, del hombre común y, por lo tanto, del propio público. Es un héroe para admirar desde una posición en la cual jamás será alcanzable. Esto es una posible herencia Residual o Intertextual (GENETTE, 1989) de la producción literaria del periodo antiguo, como fue la grecolatina, con héroes como: Aquiles, Perseo, entre otros semidioses.

El Cid es el héroe admirado y cercano al pueblo. No guarda distancias con los suyos ni con los de menor categoría y el público a quién el juglar cantaba, lo sentía como uno de los suyos. “La poesía castellana no surgió entorno a héroes míticos como Roldán o el rey Arturo, o como los Nibelungos. Los héroes de Castilla estaban al alcance de la mano” (CASTRO, 2004, p. 332).

Entonces, ¿Cómo se logra el efecto de distancia y admiración en el héroe y con qué objetivo? Para responder a esa compleja pregunta es necesario considerar cómo se configura el héroe del imaginario caballeresco, cómo y porqué se da el proceso de mitificación heroica y cuál es la función social que este héroe cumple para su colectivo.

En las siguientes páginas, se analiza brevemente la cuestión del héroe dentro de sus delineamientos como agente social, el comportamiento que lo enmarca dentro de los valores caballerescos, su construcción y mitificación heroica, su espacio dentro de la manifestación literaria, para después, evidenciar la distancia que existe entre héroe y público en los casos del Cantar de Roldán y el Cantar de Mío Cid y a qué responde esta intencional elaboración.

Como presupuesto teórico está el pensamiento crítico de historiadores y críticos literarios como: Américo Castro, Francisco López Estrada, Hilario Franco Jr., Roland Barthes, Claudio Sánchez Albornoz, entre otros.

## LA CANCIÓN DE GESTA Y EL HÉROE CABALLERESCO

Roldán y el Cid Campeador tuvieron sus hazañas glorificadas desde los poemas épicos. Por definición, el poema épico es la exaltación literaria de un suceso perpetuado por un héroe en favor de su comunidad.

Dentro de los géneros literarios, el poema se encuadra como género textual, compuesto en versos y se le considera del tipo épico cuando este está relacionado con una narración legendaria y del interés del público cuyas acciones heroicas están realizadas por un personaje que contribuye con su comunidad. “La poesía épica narra el curso de una acción propia de un héroe, y esto ha ocurrido en muy diversos lugares y tiempos; el nombre de *epopeya* sirve para designar el conjunto de estas obras y cada una de ellas de manera general [...]” (ESTRADA, 1983, p. 327).

Al conjunto de poemas épicos se le conoce como canción de gesta. Canción, porque las representaciones públicas eran realizadas entonando un canto, los cuales podían tener o no instrumentos musicales de fondo. La diferencia entre un poema épico y una canción de gesta está en su prolongación temporal.

La canción de gesta, como relato de acciones heroicas dignas de ser recordadas, es conocida también por *epopeya*. Muchas veces esas *epopeyas*, por partir del *folclore* y de la tradición popular y por su supuesta coherencia y cohesión histórica, crearon un efecto de verosimilitud con el pasado y se les consideró durante algún tiempo como un género casi objetivo. Dejaron de ser consideradas documentos históricos con el avance de la historiografía y se le considera un género literario en la actualidad.

En el caso del cantar de gesta, no se debe desconsiderar que esté estructurado desde sus cimientos en algún acontecimiento del pasado, proveniente de algún hecho heroico, de alguna memoria colectiva, entendida y tomada como propia y verdadera. El vínculo que relaciona al cantar épico y

el hecho histórico es elaborado dentro de los límites de la realidad, pasa por el prisma del artista, encargado de aproximar la realidad de los personajes de la narración épica para el contexto del público.

De ese modo, pequeños detalles de la obra literaria, que partieron de la realidad de su contexto, mantienen semejanzas creíbles con el pasado. Es esta característica que lo torna tendencioso e instrumento de propaganda social, generalmente aprovechado para reforzar los valores estamentales de su contexto feudal, como en el caso del *Cantar de Roldán*, pero no en el *Cantar de Mío Cid*.

## **GUERRA, AMOR Y RELIGIÓN**

Si bien las leyendas de los campeones épicos de Carlomagno y de Alfonso VI anteriormente citados, sirvieron para desempeñar funciones sociales diferentes, esto no supone la inexistencia de elementos comunes a ellos, dentro del imaginario caballeresco.

Tanto para el francés *Roldán* y el castellano *Cid*, como para todo héroe caballeresco, guerra, amor y religión, eran las principales directrices que norteaban el camino del guerrero a caballo. Estas directrices eran potenciadas por la imaginativa mente del artista o de las consecutivas realizaciones a cargo de los juglares, los cuales modificaban las narraciones con cierta libertad puesto que, en los periodos iniciales de la épica, esta era principalmente oral.

El modelo de caballero se genera, entonces, de un anhelo por desarrollar un personaje con características precisas y admirables dentro de un mundo absoluto en perfección y belleza. Lo cual sólo podría lograrse mediante la abstracción e idealización que la literatura permite. Las características que conforman dicho modelo literario [...] están delimitadas, administradas y desarrolladas por los autores en cada realización textual a partir de tres pilares indispensables que dan sentido cultural y genérico al personaje del que hablamos. (OSORIO, 2008, p. 68)

A través de un proceso de elaboración y perfeccionamiento, el artista conseguía que el héroe épico literario alcanzara sus máximas características

caballerescas que lo distanciaba de su versión realista. “Hay que considerar que la configuración del modelo literario de caballero se lleva a cabo mediante dos procesos: la teorización y la idealización” (OSORIO, 2008, p. 68).

Ese trabajo literario de construir y sobredimensionar funcionaba de la siguiente manera: durante la construcción social del héroe y su traspase del plano real al literario, este perdía algunos elementos cotejables en los hechos del pasado para ganar substancia artística. Después de ese punto, se realiza el próximo componente artístico: el de la exaltación de sus cualidades heroicas, a fin de constituir un ser diferente de cualquier otro individuo con apenas comportamiento heroico en determinado momento de su vida. Según la autora, este “Eje de comportamiento” (OSORIO, 2008, p. 70), en referencia a: la guerra, el amor y la religión, podríamos llamar a estos también “los tres pilares caballerescos”. Constituyen al héroe caballeresco literario y lo distinguen de otros héroes.

La figura del caballero medieval es reflejada en la literatura medieval como la suma de todos los aspectos considerados hasta ahora; en su valentía, en su devotado amor por la dama de sus sueños y principalmente por su posibilidad de ascensión social a través de la carrera de las armas en un mundo caracterizado por lo tradicionalmente considerado inmovilidad social. (LÓPEZ, 2020, p. 211, traducción nuestra)<sup>2</sup>

En el caso de Roldán y el Cid, estos tres elementos se encuentran presentes, aunque en proporciones distintas. Esas características adicionadas a sus propios contextos crean las particularidades en ambos héroes. Si bien se puede decir que poseen estas similitudes en sus composiciones artísticas, no se puede decir que sus proyecciones sirvieran para las mismas finalidades propagandísticas.

Como expuesto por López (2020), la sociedad feudovasallática se caracterizaba por tener su estructura estamentaria bastante rígida en casi

---

<sup>2</sup> A figura do cavalheiro medieval é refletida na literatura medieval como a soma de todos os aspectos considerados até agora; na sua valentia, no seu devotado amor pela dama de seus sonhos e principalmente pela sua possibilidade de ascensão social através da carreira das armas em um mundo caracterizado pelo tradicionalmente considerado imobilismo social.

todos los lugares en Europa, en donde se adoptó el Feudalismo como sistema. Era necesario para la alta nobleza feudal que el sistema continuase de esa manera. Pese a ello, el camino de las armas aseguraba una mejoría en el *status* del individuo atrapado en su escalón social.

Por otro lado, en la región de Castilla se vivió una situación distinta al resto de Europa feudal. Era necesario debilitar los valores estamentarios, porque el condado de Castilla buscaba independizarse del reinado de León para posteriormente convertirse en el reino de Castilla. El Cantar de Mío Cid fue el instrumento perfecto. Por ese motivo, y como se verá más adelante, la épica francesa y la castellana tuvieron motivaciones distintas.

### **HÉROE, ¿INDIVIDUAL O COLECTIVO?**

¿El héroe es reconocido como tal, si sirve a una causa colectiva o a una individual? Cuando se reflexiona sobre algún personaje heroico, pocas son las veces que paramos para pensar si este representa valores propios de una colectividad y en menor medida, si este sirvió a esta colectividad o a sí mismo. Se encuentran algunas respuestas si se analiza la cuestión de dos maneras: el héroe como individuo-agente social y el individuo con comportamiento heroico en su propia historia.

En el primer caso, se trata del héroe dentro del imaginario popular que se tiene sobre los héroes, al servicio de causas nobles, justas y colectivas. En el segundo caso, podría ser el personaje principal de alguna determinada historia, que posee características heroicas pero que no reverberan directamente en la historia de los pueblos más que en la propia.

Del primer ejemplo, la literatura se encarga de darnos abundantes muestras de héroes propios del imaginario heroico. En el segundo caso, es inevitable dejar de pensar en Edipo Rey, personaje de la tragedia de Sófocles con el mismo nombre.

No se pretende descatalogar a Edipo de su posición de "Héroe trágico". Cabe al analista cotejar las informaciones sobre este personaje, ver hasta qué punto su injusta tragedia influyó y determinó la vida colectiva en Tebas en el contexto de la propia obra o solo a este personaje, si trajo be-

neficios a su colectividad o, por el contrario, maleficios contra esta, como la peste que cayó en Tebas afectando a todo hombre, animal o planta.

En favor de este héroe, “el de los pies hinchados”, a pesar de que se le considere héroe principalmente de su propia historia, llevó hasta las últimas consecuencias sus investigaciones por descubrir quién era el causante de tal peste asoladora en Tebas.

A pesar de que ya comenzaba a sospechar de su persona, él continuó sin importarle siquiera que su madre intentara impedirle llegar hasta las últimas consecuencias, que liberaban el clímax catártico en la obra. Solo así se observa en este personaje, características del héroe que lucha por su colectividad, aunque sea él mismo el causante de las desgracias. O quizás sea como mencionado anteriormente: un individuo con características heroicas en determinado momento en la lucha contra su destino.

“El héroe en la canción épica, desde la antigüedad clásica, a pesar de ser un guerrero fuerte y casi imbatible frente a sus enemigos, se mantiene dócil ante su destino: no le interesa enfrentarse a su futuro, sea la muerte o el destierro” (OSORIO, 2009, p. 115). Por otro lado, se debe recordar que existen diferencias entre este héroe trágico de la llamada edad antigua, y los otros dos héroes épicos altomedievales anteriormente citados.

La idea de totalidad, por lo tanto, es de especial importancia en la épica, y aparecerá encarnada en el oportuno y necesario héroe, el cual, a su vez, representará en sí mismo, en su personalidad, los valores reales o míticos de su comunidad. El héroe épico no es un individuo; su destino es el destino de esa comunidad a la que pertenece. (AGUINAGA; PUÉRTOLAS; ZAVALA, 1979, p.51)

Edipo, quien ya pertenecía al *folclore* y la tradición literaria griega antes de Sófocles hacerle personaje principal en su tragedia, es un personaje exclusivo de la dimensión literaria. En el caso de los héroes caballerescos: Roldán y el Cid, fueron personajes históricos cuyas historias sirvieron de inspiración para construir sus versiones literarias.

Además, estos caballeros medievales mencionados anteriormente, a diferencia de Edipo, héroe trágico de su propia historia, tuvieron sus destinos unidos a la propia historia de Francia y de Castilla configurándose como héroes.

Esta característica de por sí ya los autoriza para pertenecer a la colectividad de un pueblo como héroes. Estos personajes fueron intencionalmente confeccionados para empatizar con la colectividad desde dos posiciones distintas, las cuales veremos más adelante. Se puede decir que el héroe colectivo está próximo al imaginario de héroe.

## **CONSTRUCCIÓN Y FUNCIÓN SOCIAL DEL HÉROE CABALLERESCO**

Cuando se trata de héroes mitificados nos deparamos con distintas lecturas de un mismo individuo. Esto sucede porque generalmente el héroe que pasó por un proceso de mitificación del ámbito histórico al literario es diferente en una versión y en la otra. Esto sucede con Roldán y quizás en mayor medida con el Cid Campeador, pues la literatura se encargó de acentuar su mito heroico y, por otro lado, la historiografía en catalogarlo como un inescrupuloso mercenario. Al final de cuentas, la versión literaria ha superado en mucho a su otra versión, cumpliendo así, una determinada función social y se ha cristalizado en el imaginario popular.

En un interesante estudio sobre las configuraciones de ciertos mitos, Roland Barthes (2001), profundiza sobre la dinámica de la construcción social de los mitos, en donde destaca la cuestión de la “omisión histórica”. De manera sucinta, esto responde a omitir elementos de la trayectoria del héroe. Si no es posible, entonces hay que reinterpretar algunos eventos en su pasado, tal vez transformarle, pero no al punto de quitarle sus características inmanentes. “La función del mito es evacuar lo real” (BARTHES, 2001, p. 234).

La creación mítica está próxima de lo literario y dista de lo historiográfico. Es portadora de un mensaje, el cual tiene su función social establecida. Así se vehicula la relación héroe-mito. El héroe se proyecta en beneficio de su sociedad, un mito es la proyección de una sociedad sobre algo. Al referirnos a un héroe mítico, decimos sobre una construcción y convención

social elaborada sobre algún determinado personaje, que se distinguió de los demás.

Cuando el mito dice sobre un objeto, lo despoja de toda su historia. En él, la historia se evapora, se transforma en una empleada ideal: prepara, trae, coloca, el patrón llega y ella desaparece silenciosamente: podemos disfrutar de ese bello objeto sin cuestionarnos sobre su origen. (BARTHES, 2001, p. 243, traducción nuestra)<sup>3</sup>

Si un héroe fue mitificado es para que éste desempeñe una función social. Hilário Franco Junior (1992), relacionó las configuraciones de los mitos y los deseos colectivos, que él llamó de Utopías Medievales, entendidas como anhelos por una realidad distinta. Por tratarse de una realidad imaginada, contienen elementos fantásticos, cargados de ficción literaria, aunque sin ultrapasar las fronteras de la verosimilitud. Estas ansias por alternativas a la realidad contenían elementos propios de los mitos y como toda construcción mítica, cargas ideológicas. La Utopía de la igualdad jurídica hace referencia al ladrón de *Sherwood*, Robin Hood, para dar un ejemplo de como una necesidad social acaba por transformar algo en su beneficio sin importarle sus antecedentes históricos.

Lo que no era mito en su origen, acaba por ser mitificado o hecho leyenda. Así, el héroe cumplía su función social, poco importando en ese sentido, los amplios debates sobre la historicidad o no del personaje: su existencia psicológica ultrapasaba en mucho su posible existencia concreta. (FRANCO JÚNIOR, 1992, p. 17, traducción nuestra)<sup>4</sup>

Las versiones historiográficas son desconsideradas en favor de la configuración idealizada del héroe. El ejemplo expone una necesidad por reinterpretar la realidad histórica para que la expresión social sea manifes-

---

3 Quando o mito fala sobre um objeto, despoja-o de toda a história. Nele, a história evaporasse, transformasse numa empregada ideal: prepara, traz, coloca, o patrão chega e ela desaparece silenciosamente: podemos usufruir desse belo objeto sem nos questionarmos sobre a sua origem.

4 O que não era mito na origem acabava por ser mitificado ou lendarizado. Assim, o herói cumpria sua função social, pouco importando nesse sentido os amplos debates sobre a historicidade ou não do personagem: sua existência psicológica ultrapassava em muito sua possível existência concreta.

tada. El origen del héroe, o como llegó a serlo, no tiene importancia, pero sí su función social. Cuando el héroe caballeresco alcanza tal privilegio mitificado, es capaz de servir como un instrumento de propaganda en beneficio de determinadas necesidades.

Es el caso de Roldán, arquitectado para reforzar los valores estamentales feudovasalláticos franceses de su contexto, o del Cid, como propaganda anti-estamentaria en la sociedad feudovasallática castellana, como se verá a seguir. “Es evidente que se puede hablarse aquí de propaganda, como al tratar en conjunto de la épica medieval, pero será preciso anotar cuidadosamente qué tipo de propaganda y al servicio de qué encontramos en el Poema de Mío Cid” (AGUINAGA; PUÉRTOLAS; ZAVALA, 1979, p.53).

## **EL CANTAR DE ROLDÁN, EL CANTAR DE MÍO CID Y SUS OPUESTOS INTERESES**

En un primer grado de lectura, los cantares de gesta fueron entretenimiento y cultura popular sobre héroes caballerescos. Sin embargo, en un segundo nivel de interpretación se puede notar que estas narraciones épicas contenían intereses del tipo nobiliario y clerical, intencionalmente creadas para reforzar los valores estamentales feudales. Usualmente las motivaciones traen por detrás de sí, elementos camuflados.

Por detrás de la exaltada hazaña del caballero, cargada de aventuras, peligros, de amores imposibles y de la indiscutible lealtad a un honorable código caballeresco, los cantares de gesta y, posteriormente los romances de caballería, revelan otros valores, otras significaciones las cuales, aunque dentro de ese noble código, nos delatan las no tan dignas intenciones por detrás de ese idealizado mundo de aventuras. (LÓPEZ, 2020, p. 219, traducción nuestra)<sup>5</sup>

En el ritual conocido como “el amor cortes” bastante explotado por las novelas de caballería, sucedía algo parecido a las intencionalidades de

---

<sup>5</sup> Por trás da exaltada façanha do cavalheiro, carregada de aventuras, de perigos, de amores impossíveis e da indiscutível lealdade a um honorável código cavalheiresco, os cantares de gesta e, posteriormente os romances de cavalaria, revelam outros valores, outras significações as quais, ainda que dentro desse nobre código, nos delatam as não tão dignas intenções por trás desse idealizado mundo de aventuras.

las producciones épicas. López (2020) sugiere que, la dama era apenas un accesorio del caballero para reforzar el propio círculo de normatividad masculina. Lejos de cualquier idealización romántica entre dama y caballero, lo que en realidad sucedía, era una estrategia para demostrar, de hombre a hombre, que tan grande era la capacidad de ser leal y abnegado. Esa práctica era benéfica, pues también tenía efecto positivo al suavizar los modos y costumbres propias de los hombres que venían de las batallas, y no sabían comportarse en la corte. Veneración a la dama, pero no para la dama. Aparentemente es la dama el centro de todo el esfuerzo del caballero, visto desde una postura más conservadora. Sin embargo, se puede entender en otra lectura de los hechos, que existía otro velado motivo.

La idealización de la dama y el amor devotado a esta, no fueron más que un modo de exaltar las cualidades del caballero frente a su señor, y así, el servicio devotado a la dama metaforizaba las relaciones de vasallaje entre hombres, en el cual, como ya observamos, la mujer ejerce un papel secundario y solamente es aprovechada para enfatizar las virtudes masculinas. (LÓPEZ, 2020, p. 209, traducción nuestra)<sup>6</sup>

Del mismo modo en parangón con el amor cortes, las canciones de gesta más allá de alabar a los héroes e inmortalizarlos en la colectividad, eran vehículos propagandísticos que contenían substancia política. Trataban principalmente de los valores caballerescos, los cuales reforzaban los valores estamentales.

A pesar de poseer esta característica en común, también se puede notar diferencias entre la épica francesa y castellana, en donde en el primer caso, se buscaba demarcar claramente los límites entre lo nobiliario y lo popular. En el segundo, había una búsqueda por la integración social. Américo Castro se refiere a España en su conjunto, aunque fue en la región fronteriza de Castilla específicamente, en donde se puso de manifiesto la

---

<sup>6</sup> A idealização da dama e o amor devotado a esta, não foram senão um modo de exaltar as qualidades do cavaleiro frente a seu senhor, e assim o serviço devotado à dama metaforizava as relações de vassalagem entre homens, no qual, como já observamos, a mulher exerce um papel secundário e somente é aproveitada para enfatizar as virtudes masculinas.

necesidad por homogeneizar al hombre del pueblo, a los pequeños burgueses, gente de la baja nobleza como Infansones o caballeros villanos; a fin de unirse y volverse un territorio sólido y próspero, lo suficientemente capaz como para luchar por su independencia del reinado de León.

La *Chanson* francesa fue proyectada sobre los oyentes desde las cimas de la institución monárquica, y a través de intereses monacales, muy sobre el plano elemental de la vida. La historia de Francia siguió, para todo lo decisivo, una dirección de arriba abajo... En España las formas más altas de vida conservaron el contacto con el manantial colectivo de donde surgían. (CASTRO, 2004, p. 349)

Los cantares de gesta sirvieron como estrategias para perpetuar los valores feudales. En la gesta francesa, el Cantar de Roldán es un ejemplo de ello y la mejor evidencia de aquella inmovilidad social está en la ausencia de personajes plebeyos. Tampoco hay participación del pueblo en los acontecimientos de aquel relato épico. “El intento era dar que admirar al pueblo, y no materia en que intervenir. [...] Se le habla al pueblo desde un plano que no es el suyo, y de cosas a infinita distancia de su pobre vida de todos los días” (CASTRO, 2004, p. 339). Para el pueblo, pero sin el pueblo.

Por otro lado, en el Cantar de Mío Cid los ejemplos de personajes plebeyos con intervención en la trama, son abundantes, inclusive en diálogo directo con el Cid está la niña de nueve años que se atreve a hablarle a pesar del castigo real, entre otros ejemplos.

Nueve años tiene la niña que ante sus ojos se planta:  
¡Campeador, en buena hora, que habéis ceñido la espada!  
Orden del Rey lo prohíbe, anoche llegó su carta  
con prevenciones muy grandes, y venía muy sellada.  
A abriros nadie osaría, nadie os acoge, por nada.  
Si no es así, lo perdemos, lo nuestro y lo de la casa,  
y además de lo que digo, los ojos de nuestra cara.  
Ya véis, Cid, con nuestro mal, vos no habéis de ganar nada,  
pues el Creador os valga con toda su gracia santa.  
Esto la niña le dijo y se entró para su casa. (vv. 40-49)

“El poema narra una biografía novelada de don Rodrigo, pero de manera diferentes de como aparecen los héroes en la epopeya *mítica* de la *Chanson* de Roldán” (ESTRADA, 1983, p. 347).

En definitiva, la influencia de lo popular es notoria en ambas gestas, aunque desde perspectivas distintas, al punto de permearse en la propia composición del relato narrativo. “El metro de la *Chanson* es bastante regular, mientras que el poema castellano oscila entre versos cortos y largos, sin obedecer en realidad a ninguna regla [...], diríamos que la *Chanson* fue escrita para el pueblo, y el Cantar lo fue desde el punto de vista del pueblo” (CASTRO, 2004, p. 338). Para Menéndez Pidal, esta irregularidad en los versos, sucede precisamente porque está mal utilizado el termino poema, sacado de los tratados de retórica, para enmarcar esta obra que está más próxima de ser una crónica novelada, con tal fuerza expresiva que no se puede regir a las limitaciones del formato versificado.

Esta participación colectiva se entiende mejor si consideramos la influencia de los juglares como agentes diseminadores de las narraciones épicas y sus constantes modificaciones en el contenido de los relatos, gracias a la libertad que estos poseían por el carácter oral de su menester.

Aunque sin alejarse totalmente de la estructura principal de la obra, podían acomodarla, enfatizar o suprimir algunos elementos en favor de agradar a su público del cuál conseguían el sustento. En el contexto francés, la rigidez del sistema permitía aquello en menor medida. “La gesta francesa es un sacro y solemne espectáculo, más bien que un relato” (CASTRO, 2004, p. 341).

Por otro lado, en Castilla en donde las personas tenían que verse de igual a igual si es que querían independizarse del reinado de León, el juglar encontró espacio y total libertad para expresarse sin limitaciones estamentarias, pudiendo incluir en su relato, la presencia popular y enriquecerle.

Del pueblo para el pueblo, en otras palabras. “El público quiere que le pongan a su héroe lo más cercano posible; no le interesa lo más mínimo contemplar por contemplar, o imaginar porque sí” (CASTRO, 2004, p. 347).

En la épica francesa, la motivación principal de la composición del Cantar de Roldán era la necesidad de reforzar los valores feudales en aquel contexto francés. Se utilizó la historia de Roldán como a un “vehículo a doctrinas espirituales que ofrecían en paradigma el ideal monárquico y nobiliario, consustancial con Francia” (CASTRO, 2004, p. 339).

No se sabe quién fue el autor del Cantar de Mío Cid. En el caso del Cantar de Roldán, se supone que fueron los monjes quienes compusieron este cantar y que tuvieron como motivación, atraer peregrinos seducidos por las reliquias de valor espiritual, hacia el camino de Santiago. “La *Chanson* es un entretejido de ideales e intereses teológicos y caballerescos, [...] Fue concebida de arriba hacia abajo, desde el punto de vista monacal, que también incluía el nobiliario, y con la mira puesta en maravillar a la multitud de fieles [...]” (CASTRO, 2004, p. 341).

El exceso en el uso de la ficción también creó un distanciamiento figurado, entre la obra y el público del Cantar de Roldán. “En Francia, por el contrario, abunda el verosimilismo fantástico [...] donde la similitud con la verdad incluye las ficciones más irreales” (ESTRADA, 1983, p. 347).

Si se trata de un relato de la propia historia de un pueblo, lo que se espera es que esté dentro de los límites de la verosimilitud, que contenga elementos creíbles sobre un pasado que existió, así como es narrado. Adrede, el Cantar de Roldán presenta estos elementos superlativos de la realidad que, al mismo tiempo, mantuvo encandilado y estupefacto al público, lo alejó de su realidad, con tanta maravilla imposible de ser repetida en su cotidiano vivir.

Ha notado R. Menéndez Pidal lo que él llama “falta de naturalidad” en la *chanson*: El sonido de la trompeta de Roldán se oye a 30 leguas; Turpín, con cuatro lanzas en el cuerpo, o Roldán con la cabeza hendida y los sesos que le brotan por los oídos, obran y combaten como sanos. Los ejércitos son enormes, de 360.000 y 450.000 caballeros. Cinco franceses matan a 4.000 sarracenos. (PIDAL, 1929, apud, CASTRO, 2004, p. 339)

En el caso del Cantar de Mío Cid, existen también elementos ficcionales, pero en menor medida, si comparado con el Cantar de Roldán, en donde su héroe era capaz de seguir luchando aun con los sesos saliéndose de sus orejas.

Va sintiendo Roldán que su muerte está cerca,  
siente por sus oídos que le salen los sesos.  
Está pidiendo a Dios que a los Pares acoja  
y después por sí mismo al ángel San Gabriel. (v.v 2259-2262)

Su compositor y sus retransmisores, tomaron precauciones para no alejar al Cid demasiado del hombre común, retratarlo como a un héroe de sobresalientes cualidades caballerescas, pero lo suficientemente humano como para llorar, como cuando se alejó de su mujer y sus hijas. Quizás podría mencionarse como el evento más ficcional, el haber dominado al león con la mirada. Pero, es necesario considerar que el humor también es un elemento constante durante todo el poema, puesto que con aquella acción dejaba en evidencia a sus cobardes yernos. Como en el episodio de la huelga de hambre del conde de Barcelona, que al final de mucho resistirse, comió con gula e incurrió en uno de los pecados capitales.

Como expuesto anteriormente, el proceso de construcción heroica implica acomodar el pasado, reinterpretarlo en favor de su función social como personaje heroico para su comunidad. Aun así, los elementos que difieren del pasado histórico del Cid y los acomodados en la obra, no la convierten en un ejemplo de excesos literarios. Por el contrario, las evidencias históricas que se pueden encontrar en la épica castellana forman parte de su identidad.

La épica castellana, en su más íntima sustancia, es tan distinta de la germánica como de la francesa, las cuales ignoraron el arte de combinar la creencia en el mito épico con la experiencia vivida. La desconcertante "historicidad" de la épica castellana es fenómeno único. (CASTRO, 2004, p. 328)

Pese a ser Roldán el personaje principal de su Cantar, es Carlomagno el personaje que está por encima de este. La figura del monarca en la obra épica jamás es eclipsada ni por el héroe principal. Esa es otra característica de los relatos épicos, pero no en el de la gesta castellana.

Por el contrario, en el relato del Cid se hace referencia a este héroe como víctima de una injusticia real. En determinado momento el rey Alfonso VI llega a temer por su vida frente al Cid y su numeroso ejército. O el hecho de el rey poder ser rey nuevamente de Valencia, porque el Cid la conquista y se la ofrece. Es una muestra de su carácter “Antinobiliario y realista claramente delimitado” (AGUINAGA; PUÉRTOLAS; ZAVALA, 1979, p.53).

El Cantar de Mío Cid está lejos de reforzar los valores estamentales feudales, se muestra de manera contraria a estos, busca quebrar con el estatismo y empatiza con el público castellano con esta idea. Muestra a la alta nobleza como rancia, ultrapasada, incapaz de generar algo de provecho desde la perspectiva popular. Busca exaltar a los bajos nobles o Infansones como el Cid, como los verdaderos agentes de cambio social.

Ambos cantares de gesta desde sus respectivas posiciones con relación al público, sea para reforzar valores estamentarios o como anti-propaganda de estos, se pueden considerar como artefactos históricos que dicen más de su contexto que de lo que contienen sus historias.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Como vimos en las páginas anteriores, a través de los aspectos relacionados con el héroe caballeresco y la épica como medio de divulgación, realizar una lectura interpretativa acorde con las necesidades sociales y los intereses estamentales, nos puede ayudar a tener otra postura sobre la función social que cumplió el cantar de gesta en su respectivo contexto medieval.

Se puede evidenciar a través de la Utopía de la justicia y la Omisión histórica en favor de la configuración mítica del héroe medieval, las necesidades y anhelos populares por tener una realidad distinta en la cual se

encontraban atrapados en su rigidez estamental. La figura del héroe como representación colectiva sin importar sus antecedentes cotejables con el pasado surgió en base de esta necesidad.

La función de la épica como vehículo propagandístico propuesta principalmente por Américo Castro, nos puede ayudar a ver en ambos cantares de gesta dos fuerzas expresivas, aunque opuestas: una está interesada en perpetuar la vida feudal y sus valores estamentarios, la otra contiene el anhelo por un nuevo orden social, ambas en sus respectivos contextos.

Como visto anteriormente podemos concluir que, en el caso del Cantar de Roldán, el personaje principal tuvo su esdrújula imagen heroica elaborada así, porque el interés del artista era separarlo del hombre e inclusive del héroe común, en favor de construir una imagen sobrehumana, próxima a los héroes semidioses y, con aquello, fortalecer la frontera entre lo nobiliario y lo plebeyo.

En el caso del Cantar de Mío Cid, en un segundo grado de lectura, se observó lo contrario al representante de la épica francesa, pues se evidencia una búsqueda por invertir el orden tradicional social, el héroe principal se presenta como ser natural y se identifica con las cuestiones sociales, sufre de las mismas injusticias y se sujeta a su destino al igual que todos.

A pesar de ello, el Cantar de Mío Cid evidencia que los cambios sociales, también pueden partir de abajo hacia arriba, siendo esta idea uno de los motores principales de la obra, más allá de enaltecer la vida de Rodrigo Díaz de Vivar o los valores propios del imaginario caballeresco medieval.

Esas constataciones nos sirven para reforzar el poderoso papel que la literatura tuvo en este periodo, ya sea como agente expresivo del sentir popular o al servicio de los círculos de poder.

## REFERENCIAS

ANÔNIMO. **El cantar de Mío Cid**. Selección, introducción y notas de José Luis Moreno-Ruiz. Madrid: Ediciones Rueda J. M. S.A., 2002.

ANÔNIMO. **El cantar de Roldán**. Versión de Benjamín Jarnés, introd. Juan Manuel Cacho. Madrid: Alianza, 2003.

AGUINAGA, C. B; PUÉRTOLAS, J. R; ZAVALA, I. M. **Historia social de la Literatura española**: (en lengua castellana) I. Madrid: Castalia, 1979.

BARTHES, R. **Mitologías**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 192 p.

CASTRO, A. **España en su historia: Ensayos sobre historia y literatura**. Madrid: Trotta, 2004. v. 3

ESTRADA, F. L. **Introducción a la literatura medieval española**. 5. ed. Madrid: Gredos, 1983.

FRANCO JÚNIOR, H. **As Utopias Medievais**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

GENETTE, G. **Palimpsestos: La literatura en segundo grado**. Traducción: Célia Fernández Pietro. Madrid: Taurus, 1989.

LE GOFF, J. ¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?. Cidade do México: Fondo de cultura económica, 2016.

LÓPEZ, J. Por outro imaginário medieval: Nos bastidores da Literatura (Um olhar desde o Novo Medievalismo). *Revista Graphos*, vol. 22, nº 3, p. 197-215 2020 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536. Disponible en: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/54126/32254>. Acceso en: 18 fev. 2022.

OSORIO, L. Del caballero épico al caballero novelesco: acercamiento a la evolución del personaje. **Tirant Butlletí informatiu i bibliogràfic**, España, 12, p. 109-131. 2009. Disponible en: [http://parnaseo.uv.es/Tirant/Butlleti.12/Art\\_5\\_Lobato\\_caballero.pdf](http://parnaseo.uv.es/Tirant/Butlleti.12/Art_5_Lobato_caballero.pdf) Último acceso en: 18 fev. 2022.

PERNOUD, R. **O Mito da Idade Média**. Tradução de Maria do Carmo Santos. Lisboa: Publicações Europa – América, 1978.

PONTES, R. **A propósito dos conceitos fundamentais da teoria da residualidade. Residualidade e intertemporalidade**. Curitiba: CRV, 2017.

VIVAS, M. **La expresión literaria de la España medieval**. Mérida: Universidad de Los Andes Vicerrectorado Académico CODEPRE, 2007.

# LA LOCURA Y LA COMICIDAD COMO ESTRATÉGIA EN DON QUIJOTE DE LA MANCHA

Claudia Virginia Neiva Montenegro (UFPB)  
Juan Ignacio Jurado Centurión Lopez (UFPB)

## RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación sobre la comicidad como estrategia de aproximación con el lector y la locura como forma de crítica social en Don Quijote de la Mancha. En esta obra, el género caballeresco es el escenario donde es posible decir lo indecible. Al satirizar las novelas de caballería, Miguel de Cervantes convierte Alonso Quijano en un caballero andante en busca de aventuras con el objetivo de realizar sus ideales de libertad y justicia. El amor cortés constituye un elemento indispensable en los libros de caballería. El amor cortés es un sueño que forma parte del delirio del caballero andante y de igual manera es elemento de burla a lo largo de la obra. Partiendo de este tema de investigación, esta reflexión trae un análisis de la estrategia narrativa creada por Cervantes y la crítica que hizo a la sociedad de la época. Finalmente, existen varias razones por las cuales Don Quijote de la Mancha es una de las obras más leídas del mundo, pero seguramente el éxito de su estructura narrativa se debe al humor que sigue atrayendo a los lectores y a la locura como espacio para cuestionar los fundamentos de la sociedad en general.

**PALABRAS CLAVE:** Don Quijote; Locura; Comicidad; Estrategia Narrativa; Crítica Social

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo trata de debatir sobre algunos puntos destacados en la construcción de Don Quijote de la Mancha, precisamente la locura y el humor. Iniciaremos el trabajo tratando del contexto histórico en el que

se desarrolla la novela, el Siglo de Oro es una época de intensa producción artística, literaria y científica en España. Entre los autores más destacados del Siglo de Oro está Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616), cuya obra maestra *Don Quijote de la Mancha* lo convierte en el escritor más célebre de la literatura española de todos los tiempos.

Luego, apuntaremos algunas obras y autores que han influenciado o inspirado a Miguel de Cervantes en la creación de *Don Quijote de la Mancha*, como la obra filosófica *Elogio de la locura* del pensador holandés Erasmo de Rotterdam, que utiliza la ironía para denunciar la hipocresía y la intolerancia de la sociedad.

En la secuencia, haremos una descripción de las estrategias narrativas utilizadas por Miguel de Cervantes, la locura y la comicidad, enfoque de este trabajo a través del análisis de algunas partes de la obra en la cual se sobresalen tales características sin olvidar otros temas esenciales en las novelas de caballería como amor, justicia y libertad.

Pedro M. Cátedra, analizando las varias perspectivas de Cervantes comenta que: “Cervantes supera estos argumentos, sacando de quicio las consecuencias de un realismo en el que suponemos aún activa la *fábula caballeresca* entre sus lectores, y, por ende, aprovechando para, agudizando la parodia, matizar quizá la risa con una suerte de sátira.” (CÁTEDRA, 2007, p. 145)

Es decir, Cervantes utiliza el humor como un puente, una forma de aproximación y con eso logra alcanzar hasta los lectores más incultos. Con eso, veremos que la estrategia cervantina dialoga con el presente dado que la sociedad actual igualmente está marcada por la hipocresía, por la cultura de la banalidad y de la estupidez. En este mundo enfermo, quizás sea la locura la posibilidad más eficaz de expresión.

## **1. Contexto histórico y antecedentes de la obra**

Se denomina Siglo de Oro (siglo XVI y XVII) al periodo histórico que va desde el Renacimiento hasta el Barroco y es, al mismo tiempo, considerado el apogeo de la literatura española.

Para algunos investigadores, el Siglo de Oro tiene inicio con la publicación de la *Gramática del Castellano* de Antonio de Nebrija, en 1492 y para otros, con el nacimiento de Miguel de Cervantes Saavedra, en 1547, considerando que el fallecimiento de Quevedo, en 1644, o el de Pedro Calderón de la Barca, en 1681 marca el final de este periodo. Sin embargo, otros investigadores sugieren otras fechas:

Dos criterios hay actualmente para fijar los límites del Siglo de Oro, concepto en el que están de acuerdo todos los críticos e historiadores. Unos, por razones más históricas y comprometidas establecen los años de 1526 y 1681 como principio y final del Siglo de Oro. El primero, 1526, por ser el año en que el embajador veneciano Andrea Navagiero anima y convence al poeta (mejor escritor que poeta, hay que reconocerlo), Juan Boscán, barcelonés él, a probar “en lengua castellana sonetos y otras artes de trobas usadas por los buenos autores de Italia” [...] El año de 1681 –que pone final al Siglo de Oro- se escoge como tal por ser el año de la muerte de Calderón de la Barca, el último gran dramaturgo barroco de la centuria. (El Siglo de Oro español y sus contemporáneos. Barcelona. Ed. Ramón Sopena. 2000. Pág.10)

El Siglo de Oro es una época de intensa producción artística, literaria y científica en España. Entre los autores más destacados del Siglo de Oro está Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616), cuya obra maestra *Don Quijote de la Mancha* le convierte en el escritor más célebre de la literatura española de todos los tiempos.

El *Lazarillo de Tormes* (1554), considerada la primera novela picaresca, es un ejemplo de antecedente de la obra cervantina. La autoría es desconocida y se basa en la crítica moral, social y de las costumbres de la época. Sobre este género, vale la pena destacar:

El Siglo de Oro español es maestro en este género. Maestro por su calidad y su cantidad: la historia de las indias es la vida de una colectividad, la vida de Lazarillo de Tormes es una historia ficticia de un pícaro probablemente basada en hechos reales, el titulado Libro de su vida de Santa Teresa es la vida espiritual y trascendente de un alma enamorada de Dios, la historia de la vida del Buscón, un divertimento y una crítica social al mismo tiempo, de una vida que tanto pudo ser

real o ficticia porque según la terminología de la época, entre novela y vida poca diferencia había, todo dependía de que los hechos relatados lo fueran a noticias (reales) o a fantasía (de creación del autor). De este modo, tanto la biografía y la historia como la novela y la narrativa tienen una concomitancia en la época y una influencia en los siglos siguientes que llega hasta nuestros días. (El Siglo de Oro español y sus contemporáneos. Barcelona. Ed. Ramón Sopena. 2000. pág.11)

El centro de este trabajo es precisamente Cervantes, un autor que se mueve entre los dos momentos del Siglo de Oro. De esta manera, resulta indudable que para comprenderlo se necesita mirar desde la historia precedente hasta la transición al mundo moderno que se inaugura con *Don Quijote de la Mancha*.

El Renacimiento es una época de importantes cambios en España. El reinado de los Reyes de la dinastía de los Austrias, Carlos I y Felipe II fue marcado por la expansión territorial. España se convierte en un estado moderno y alcanza grandeza política y económica.

El hombre renacentista tiene una visión optimista de la vida, se pone como centro ideológico, valora la razón como fuente del conocimiento, y la vida terrena cobra más importancia. La serenidad, el equilibrio y la elegancia de estilo se sobresalen, el hombre renacentista muestra un entusiasmo por lo natural y espontáneo.

Sin embargo, la religión entra en crisis. La Iglesia Católica pierde poder político frente a la Reforma Protestante y es aprobada la Contrarreforma en el Consejo de Trento (1545-1563). La burguesía asciende y la aristocracia se convierte en una nobleza cortesana.

En este contexto religioso surge en Italia el movimiento Barroco a partir de la necesidad de recuperar las ideas teocentristas como forma de contener la Reforma Protestante, actuando en el dualismo entre el teocentrismo medieval y el antropocentrismo del Renacimiento.

El Barroco coincide con la época de la decadencia española, las guerras, las crisis política, social y económica, a partir del reinado de Felipe III (1598-1621) y luego Felipe IV (1621-1665). Prevalece la desconfianza y del

desengaño. El hombre ya no es el centro ideológico, tiene una visión pesimista y complicada entre la vida y la muerte.

En contraste, el estilo Barroco está marcado por el refinamiento, la exageración de los adornos, el gusto por lo cuidadosamente elaborado, la dualidad entre lo sagrado y lo profano, lo material y lo espiritual, el pecado y el perdón. Los españoles Luis Góngora (1561-1627) y Francisco de Quevedo (1580-1645) son los nombres más importantes de la literatura barroca europea.

En efecto, en la obra cervantina hay características del Renacimiento y del Barroco. Don Quijote representa el regreso de la esperanza por su ideal renacentista y al mismo tiempo la derrota, alineado con el pesimismo barroco.

Es indudable la gran influencia del pensador holandés Erasmo de Rotterdam (1469-1536) en *El Quijote*, por lo que afirma Bataillon que “Si España no hubiera pasado por el erasmismo no nos hubiera dado el *Quijote*.” (BATAILLON, 1950, p. 432).

Diógenes Fajardo destaca que “la constante presencia del erasmismo en las diversas obras de Cervantes como un elemento imprescindible para la cabal interpretación del *Quijote*” (FAJARDO, 1985, p. 604), considerando sobre todo su obra filosófica *Elogio de la locura* que utiliza la ironía para denunciar la hipocresía y la intolerancia de la sociedad cristiana.

Según Menéndez Pidal, “El *Quijote* aparece así, como resultado último, acendramiento y coronación de todos los ideales de naturalidad selectiva que venían tomando formas varias. Es la cúpula que cierra el edificio estilístico del siglo XVI.” (PIDAL, 1899, p. 17).

## **2. Las estrategias narrativas de Cervantes**

Miguel de Cervantes luchó en la Batalla de Lepanto (1571), salió herido y no recuperó los movimientos de su mano izquierda. Permaneció en Nápoles hasta 1575 y al regresar a España fue capturado, estuvo cautivo en Argel (África) y volvió a España en 1581 donde fue encarcelado por un supuesto fraude en su cargo de recaudador de impuestos.

Decidió escribir *Don Quijote* en uno de los peores momentos de su vida y asimismo combinó lo trágico y lo cómico de manera magistral. La amargura aparece en la obra que trae una crítica de un autor desilusionado, resentido con su propia vida, por el no reconocimiento literario y los problemas económicos.

En *Don Quijote de la Mancha* el género caballeresco es un hilo que cose toda la narrativa, es el escenario donde es posible decir lo indecible. Su protagonista es Alonso Quijano, “un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor” (CERVANTES, 2015, p. 27), describe sus rasgos como “de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza.” (CERVANTES, 2015, p. 28). Con cincuenta años, considerado un anciano, dado que en aquella época la esperanza de vida llegaba a los treinta años.

Su fijación por los libros de caballerías lo lleva al punto de olvidarse de la caza y de la administración de su hacienda para dedicarse a vivir en otra realidad, en la cual los caballeros son héroes que luchan contra injusticias y dedican las victorias de las batallas a una dama.

Cervantes utiliza el humor como una forma de aproximación sobre todo porque sus lectores, bastante brutos, no se dan cuenta que Don Quijote es un ser sensible que quiere ayudar al mundo. En este escenario, entre el realismo y el idealismo, Cervantes crea el singular Don Quijote para satirizar las novelas de caballería y al mismo tiempo hacer una crítica a la sociedad de la época utilizando una estructura narrativa basada en la locura y en el humor como veremos a seguir.

## **2.1. La locura del Quijote como una forma de denuncia social**

En *Elogio de la locura* Erasmo de Rotterdam hace una sátira a la sociedad de los siglos XV y XVI, abriendo el camino para la reflexión sobre la locura como una forma diferente de ver el mundo e influenciando a Cervantes en el sentido de retratar la hipocresía de la sociedad. Una locura personificada habla en la obra mencionada:

En mí no hay lugar para el engaño, ni simulo con el rostro una cosa cuando abrigo otra en el pecho. Soy en todas partes absolutamente igual a mí misma, de suerte que no pueden encubrirme esos que reclaman título y apariencias de sabios y se pasean como monas revestidas de púrpura o asnos con piel de león. Por esmerado que sea su disfraz, les asoman por algún sitio las empinadas orejadas de Midas. (ROTTERDAM, 1999, p. 16)

En la visión de Michel Foucault (1954), la locura se considera una aberración de conducta en relación con los estándares o valores dominantes de una sociedad, mientras que Mario Vargas Llosa, lidiando con el delirio del personaje frente a la estrategia cervantina señala: “Quien se atrevía a rebelarse de manera tan manifiesta contra la corrección política y moral imperante, era un “loco” *sui generis*, que, no sólo cuando hablaba de las novelas de caballerías decía y hacía cosas que cuestionaban las raíces de la sociedad en que vivía.” (Llosa, 2004, p. XLI)

La obra es símbolo de lucha por un ideal, la lucha contra la opresión, el encadenamiento y, desde la utopía de su protagonista, contra las causas perdidas. De esta manera, después de preparar todo el arsenal que componía el caballero de la triste figura, sale armado de coraje y buena intención:

Hechas, pues, estas prevenciones, no quiso aguardar más tiempo antes de poner en efecto su pensamiento, apretándole a ello la falta que él pensaba que hacía en el mundo su tardanza, según eran los agravios que pensaba deshacer, tuertos que enderezar, sinrazones que enmendar y abusos que mejorar y deudas que satisfacer. Y así, sin dar parte a persona alguna de su intención y sin que nadie lo viese, una mañana, antes del día, que era uno de los calurosos del mes de julio, se armó de todas sus armas, subió sobre Rocinante, puesta su mal compuesta celada, embrazó su adarga, tomó su lanza y por la puerta falsa de un corral salió al campo, con grandísimo contento y alborozo de ver con cuánta facilidad había dado principio a su buen deseo. (CERVANTES, 2015, p. 34)

Alonso Quijano enloquece dando paso a Don Quijote. Para unos eso es una forma de locura y para otros una forma de lucidez, aunque un loco en el Siglo XVII es simplemente alguien que hace reír a la gente.

La locura aparece desde su primera salida cuando ya cansado y muerto de hambre, Don Quijote busca donde alojarse con su rocín y encuentra una venta que confunde con un castillo de cuatro torres y un puente levadizo.

Fuese llegando a la venta que a él le parecía castillo, y a poco trecho de ella detuvo las riendas a Rocinante, esperando que algún enano se pudiese entre las almenas a dar señal con alguna trompeta de que llegaba caballero al castillo. Pero como vio que se tardaban y que Rocinante se daba prisa por llegar a la caballeriza, se llegó a la puerta de la venta y vio a las distraídas mozas que allí estaban, que a él le parecieron dos hermosas doncellas o dos graciosas damas que delante de la puerta del castillo se estaban solazando. (CERVANTES, 2015, p. 37)

El ventero decide acompañar la fantasía de Don Quijote y ahí ocurre la ceremonia que le nombra caballero:

No me levantaré jamás de donde estoy, valeroso caballero, fasta que la vuestra cortesía me otorgue un don que pedirle quiero, el cual redundará en alabanza vuestra y en pro del género humano. El ventero, que vio a su huésped a sus pies y oyó semejantes razones, estaba confuso mirándole, sin saber qué hacerse ni decirle, y porfiaba con él que se levantase, y jamás quiso, hasta que le hubo de decir que él le otorgaba el don que le pedía. No esperaba menos de la gran magnificencia vuestra, señor mío – respondió don Quijote -, y así os digo que el don que os he pedido y de vuestra liberalidad me ha sido otorgado es que mañana en aquel día me habéis de armarme caballero, y esta noche en la capilla de este vuestro castillo velaré las armas, y mañana, como tengo dicho, se cumplirá lo que tanto deseo, para poder como se debe ir por todas partes del mundo buscando las aventuras, en pro de los menesterosos, como está a cargo de la caballería y de los caballeros andantes, como yo soy, cuyo deseo a semejantes fazañas es inclinado.” (CERVANTES, 2015, p. 41-42)

Para Teresa Sunyé Barcons (2010. p.39): “El primer elemento que funciona como contenedor del delirio es el encuentro con Sancho Panza quien, a modo de analista, establece con él una terapéutica basada en la relación y en un profundo intercambio dialógico.”

Después de algunas aventuras, regresa a su aldea solo. Allí convence a un campesino vecino suyo, hombre de bien y de poco entendimiento, a ser su escudero y a cambio le promete el gobierno de una ínsula:

En resolución, tanto le dijo, tanto le persuadió y prometió, que el pobre villano se determinó de salirse con él y servirle de escudero. (...) Con esas promesas y otras tales, Sancho Panza, que así se llamaba el labrador, dejó su mujer y hijos y asentó por escudero de su vecino. (...) Proveyose de camisas y de las demás cosas que él pudo, conforme al consejo que el ventero le había dado; todo lo cual hecho y cumplido, sin despedirse Panza de sus hijos y mujer, ni don Quijote de su ama y sobrina, una noche se salieron del lugar sin que persona alguna los viese; en la cual caminaron tanto, que al amanecer se tuvieron por seguros de que no los hallarían aunque los buscasen. (CERVANTES, 2015, p. 72-73)

Ya en compañía de su fiel escudero, encuentran treinta o cuarenta molinos de viento en el campo que confunde con inmensos gigantes y decide luchar contra ellos, aunque perciba que se trata de una cruel y desigual batalla. “No fuyades, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete.” (CERVANTES, 2015, p. 75)

Los molinos de viento representan la insatisfacción con el mundo actual, es un rechazo a la modernidad. Don Quijote busca regresar al pasado donde los caballeros andantes enfrentan hazañas heroicas en una perfecta combinación de lo grotesco y lo absurdo.

Aunque la falta de juicio de Don Quijote sea clarividente, Sancho trata de advertirle que no se tratan de gigantes sino de molinos de viento, pero Don Quijote no le hace caso e insiste que las aspas son simplemente los brazos de los gigantes que veía:

Y en diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de su rodela, con la lanza en el ristre, arremetió a todo el galope de Rocinante y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. (CERVANTES, 2015, p. 76)

La relación de respeto y comprensión, la amistad que se establece entre ellos es un campo fértil para reflexiones sobre puntos de vista distintos que esas realidades ofrecen. Sancho intenta ser la voz de la razón, siempre intenta traerlo a la realidad. Indudablemente, Don Quijote y Sancho representa un exitoso dúo que no es extraño en la literatura.

Según el pensamiento de Frayze-Pereira: “El loco es también un hombre al que la sociedad no quiso escuchar y que quiso impedir la expresión de verdades insoportables.” (FRAYZE-PEREIRA, 2002, p. 11)

La injusticia y la hipocresía de la sociedad es constantemente denunciada en la obra. Por necesidades económicas, la Corona empieza a vender títulos de nobleza y esta nueva aristocracia empieza a disfrutar de los mismos privilegios de la nobleza y a tener acceso a diferentes ámbitos sociales.

Pedro M. Cátedra, en su obra *El sueño caballeresco*, establece una relación entre la caballería y el intento de ascenso en la sociedad:

El desencantamiento cervantino de la caballería se materializa por medio de la locura de uno de esos hidalgos, lectores de libros de caballería, que, en los años setenta del siglo XVI, *soñaron* una caballería a la antigua, para, poniéndola en cierta medida en práctica, intentar subir en la escala social. (CÁTEDRA, 2007, p. 10)

Lo que hace Cervantes es ridiculizar la vida de ociosidad y de apariencias de esa nueva nobleza. Curiosamente, este tema no está lejos de lo que pasa en nuestra sociedad actual, donde la vida virtual fuera de la realidad de muchas vidas de apariencias.

### **2.3. La comicidad en el Quijote como estrategia narrativa para atraer al lector**

Se puede afirmar que, a lo largo de la novela, la locura y la comicidad se mezclan de manera insosteniblemente intencionada. Así, es precisa la intención de Cervantes de entretener a sus contemporáneos mediante la parodia del lenguaje de la literatura caballeresca.

La cuestión social es el escenario donde se ubica el elemento de reflexión y sobre todo la crítica enmascarada por el juego entre la locura y el humor: “La literatura es un campo de batalla donde se libran las más fieras escaramuzas de la realidad social de las relaciones sociales o, como diríamos hoy, de la cuestión social.” (El Siglo de Oro español y sus contemporáneos. Barcelona. Ed. Ramón Sopena. 2000)

En aquella época, la novela era considerada un género menor, intencionalmente Cervantes escribe una novela, deconstruyendo las novelas de caballería, utilizando el humor como un puente, una forma de aproximación y con eso logra alcanzar hasta los lectores más incultos.

No solamente las hazañas heroicas y misiones imposibles llevadas a cabo por caballeros andantes con fuerza para luchar contra gigantes, ladrones y opresores. El amor cortés es también uno de los temas indispensables en los libros de caballería y se convierte en elemento de burla:

En la perspectiva del soldado desilusionado, y partiendo de una visión política algo *demodée*, hace de don Quijote no un caballero errante, sino un personaje de la caballería cortesana *mise en scène*, lo que le permite, además, estar en sintonía con los lectores de su presente construyendo una parodia de la disolución caballescica moderna bajo la forma de la *caballería cortesana*. (CÁTEDRA, 2007, p. 10)

El amor cortés es un amor idealizado, un refuerzo al valor del caballero. Eso se puede ver nítidamente en el tono con que Don Quijote se refiere a su amada doncella:

“Llamábase Aldonza Lorenzo, y a ésta le pareció ser bien darle título de señora de sus pensamientos; y, buscándole nombre que no desdijese mucho del suyo y que tirase y se encaminase al de princesa y gran señora, vino a llamarla “Dulcinea del Toboso” porque era natural del Toboso: nombre, a su parecer, músico y peregrino y significativo, como todos los demás que a él y a sus cosas había puesto. (CERVANTES, 2015, p. 33).

Ese sueño forma parte del delirio del caballero andante, pero su intento de defender la belleza de su dama resulta en una lucha donde Don

Quijote sale golpeado por un grupo de viajeros que reaccionaron a la furia del caballero por la broma que le hicieron con el nombre de Dulcinea: “Todo el mundo se tenga, si todo el mundo no confiesa que no hay en el mundo toda doncella más hermosa que la Emperatriz de la Mancha, la sin par Dulcinea del Toboso.” (CERVANTES, 2015, p. 53)

Es notable que las novelas de caballería se muestran como un campo fértil para el desarrollo de las ideas de Cervantes y con ello alcanzar el éxito en su propósito. Para Mario Vargas Llosa, la sátira que hace Cervantes a las novelas de caballería:

le rindió un soberbio homenaje y una de sus grandes proezas literarias consistió en actualizarlo, rescatando de él, mediante el juego y el humor, todo lo que en la narrativa caballerescas podía sobrevivir y aclimatarse a los valores sociales y artísticos de la época, el siglo XVII, muy distinta de aquella en la que había nacido. (LLOSA, 2004, p. XLII)

Este estilo de narrativa impregnado de aventura, imaginación y movimiento que arrancaba la risa de los lectores del siglo XVII es precisamente una demostración del absurdo como forma cómica. El tono burlesco de los episodios de golpes, trompazos y volteretas producen un efecto de aproximación con el lector, sobre todo para aquel que no tiene la capacidad de profundizar en la esencia del personaje y en las cuestiones existenciales que orbitan a su alrededor.

A pesar de sus altas dosis de humor, algunos lo consideran la obra más triste de la literatura y, para Albert A. Sicoff, la seriedad trascendente que resulta de la evidente comicidad de la obra cervantina, organizando esas ideas en categorías: episodios que provocan a risa en primer momento y luego una reflexión importante sobre la vida humana; observaciones referentes a la obra en su totalidad, combinando comicidad y seriedad con temas jamás explorados en la literatura castellana.

A pesar de eso, cree que, tanto para los contemporáneos de Cervantes como para los estudiosos modernos de su obra, “el *Quijote* sigue entendiéndose principalmente como una obra cómica compuesta para divertir a

sus lectores a pesar de las notas muy serias que laten en ella en cada movimiento.” (SICROFF, 1989, p. 366)

## CONSIDERACIONES FINALES

De esta manera, el personaje creado por Miguel de Cervantes en su obra maestra, ubicada en el Siglo de Oro, hace resucitar valores arraigados en la literatura caballerescas causando profundos puntos de reflexión y crítica a la sociedad de la época.

La obra tuvo gran aceptación por el público que no sabía leer, sobre todo por la composición de imágenes que proporciona de forma que el lector puede visualizar lo que lee. De forma general, los lectores no alcanzaron a comprender la locura de Don Quijote hasta el Siglo XVIII, el loco puede ser alguien lúcido, con capacidad de pensar y actuar de acuerdo.

Al reflexionar a través de algunos pasajes de la novela, apoyándonos también en argumentos de algunos autores, podemos concluir que la locura y el humor se agregan para ceder el paso a un nuevo estilo literario, marcado por el juego y la ambigüedad, dado que Don Quijote representa el regreso de la esperanza por su ideal renacentista y al mismo tiempo la derrota, alineado con el pesimismo barroco.

Además, mientras que solamente a un loco se puede permitir que diga lo indecible, el humor forma parte de esa estrategia como forma de atraer al lector para la denuncia social que se hace presente en la narrativa. La obra es símbolo de lucha por un ideal, contra la opresión, el encadenamiento y desde la utopía del protagonista, contra las causas perdidas.

El ingenioso hidalgo cree en una justicia universal, para él la libertad es un valor sagrado, pero es un ser incomprendido sí como sus propósitos que son de otra época.

Al fin, cierro este trabajo con el pensamiento de Llosa “Al mismo tiempo que una novela sobre la ficción, el *Quijote* es un canto a la libertad” (LLOSA, 2004, p. XXXVIII), recordando las palabras del ingenioso hidalgo de la Mancha:

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres (CERVANTES, II, 58, p. 984-985)

## REFERENCIAS

SUNYE, B, T.. «Don Quijote: la locura como re-conocimiento».

Intercambios, papeles de psicoanàlisis / Intercanvis, papers de psicoanàlisi, [en línea], 2010, Núm. 25, p. 39-54, <https://raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/354008>. acceso em 11 de maio de 2022

BATAILLON, Marcel. **Erasmus y España**, México, Fondo de Cultura Económica, 1950. Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH\\_40\\_003\\_120\\_0.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH_40_003_120_0.pdf)> acceso en: 27 de diciembre de 2021.

CÁTEDRA, Pedro M. **El Sueño Caballeresco**. Madrid: Abada Editores, 2007.

CERVANTES, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. Madrid: Ed. Alfaguara: Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española, 2015.

FAJARDO. Diógenes. **Erasmus y Don Quijote de la Mancha**. Thesaurus, 1985. Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH\\_40\\_003\\_120\\_0.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH_40_003_120_0.pdf)> acceso en: 27 de diciembre de 2021.

FOUCAULT, Michel de. **Doença mental e psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. (1954)

FRAYZE-PEREIRA, João. **O que é loucura?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

LLOSA, Mario Vargas. **Una novela para el siglo XXI**. Barcelona: Real Academia Española, 2004, 2015.

PIDAL, 1899, p. 17 - PIDAL, Ramón M. In: LAPESA; Rafael. **Historia de la Lengua Española**. Madrid: Editorial Gredos, 2005.

ROTTERDAM, Erasmo de. **Elogio de la locura**. Madrid: Unidad Editorial S/A, 1999.

SICROFF, Albert A., **En torno al Quijote como obra cómica**. Asociación Cervantistas. 1989. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/literatura/cervantistas/coloquios/cl\\_II/cl\\_II\\_28.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cervantistas/coloquios/cl_II/cl_II_28.pdf) acceso en: 16 de febrero de 2022.

VV.AA. **El Siglo de Oro español y sus contemporáneos**. Barcelona: Ed. Ramón Sopena. 2000.

**SEGUNDO EIXO  
ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

## LA TRADUCTION D'ÉLÉMENTS CULTURELS DU NORD-EST DU BRÉSIL DANS CRÉPUSCULES, DE JOSÉ LINS DO REGO

Jenete Monteiro Fernandes (UFPB)

Marta Pragana Dantas (UFPB)

La traduction, contrairement à ce que croit le sens commun, n'est pas une simple opération mécanique de substitution de mots. Britto (2012, p. 18, notre traduction) affirme que "[t]raduire – surtout traduire un texte de valeur littéraire – n'a rien de mécanique: c'est un travail créatif"<sup>1</sup>. Le même auteur ajoute que "[p]arfois, un mot existant dans une langue n'a tout simplement pas de correspondance dans une autre, même si la réalité à laquelle ils se réfèrent est la même"<sup>2</sup> (BRITTO, 2012, p.15, notre traduction). Selon Hurtado Albir (2001, p.41, notre traduction), la traduction est "[u]n processus d'interprétation et de communication consistant à reformuler un texte avec les moyens d'une autre langue qui se développe dans un contexte social et dans un but déterminé"<sup>3</sup>. La traduction peut ainsi être comprise comme un phénomène linguistique et culturel complexe d'interaction entre deux langues. D'après Bassnett (2002, p. 23, notre traduction) "[a]ucune langue ne peut exister si elle n'est pas insérée dans le contexte d'une culture et aucune culture ne peut exister si elle n'a pas en son centre la structure d'une langue naturelle"<sup>4</sup>. Lorsqu'il s'agit de la traduction d'éléments caractéristiques d'une culture vers une autre culture, cela représente toujours un grand défi pour le traducteur. Pour Bassnett (2002, p.50, notre traduction), "[e]n traduction, l'accent est toujours mis sur le lecteur ou l'auditeur, et le traducteur doit faire en sorte que le texte dans la langue

---

1 "Traduzir – principalmente traduzir um texto de valor literário – nada tem de mecânico: é um trabalho criativo".

2 "Às vezes uma palavra que existe num idioma simplesmente não encontra correspondência em outro, muito embora a realidade a que ambos se referem seja a mesma".

3 "Un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada".

4 "No language can exist unless it is steeped in the context of culture; and no culture can exist which does not have at its center, the structure of natural language".

d'arrivée corresponde à la version de la langue de départ"<sup>5</sup>. Il y a plusieurs raisons qui influencent les choix des stratégies que le traducteur va utiliser et le résultat de son travail dépendra de ces choix, car l'ouvrage pourra ou non être bien accepté par les lecteurs de la langue cible. Le traducteur doit donc se positionner et élaborer un projet de traduction qui soit conforme à la finalité qu'il poursuit. Autrement dit, "[o]u bien le traducteur laisse l'écrivain le plus tranquille possible et fait que le lecteur aille à sa rencontre," (SCHLEIERMACHER, 1999, p.49), en maintenant ce que l'œuvre a d'étrange, et cela accentue sa condition d'œuvre étrangère, "ou bien il laisse le lecteur le plus tranquille possible et fait que l'écrivain aille à sa rencontre" (SCHLEIERMACHER, 1999, p.49), en l'adaptant aux coutumes du nouveau milieu et en supprimant les caractéristiques qui sont inconnues des lecteurs.

Ce travail porte sur la traduction d'éléments culturels appartenant à la région Nord-Est du Brésil présents dans l'œuvre *Fogo Morto* (1943), de l'écrivain brésilien José Lins do Rego. La traduction, présentée au lecteur français sous le titre *Crépuscules* (2017), a été réalisée par la traductrice Paula Anacaona et publiée en France par la maison d'édition Anacaona.

Le travail vise donc à comprendre comment certains éléments exprimant la culture du Nord-Est brésilien sont présentés au lecteur français, à vérifier comment ces éléments ont été traités au cours du processus de traduction de la langue source vers la langue cible et à discuter les implications des choix de traduction effectués par la traductrice.

Nous avons utilisé comme socle théorique les catégorisations des stratégies de traduction des éléments culturels spécifiques (ECSs) de Javier Franco Aixelá (1996), chercheur et professeur à l'université d'Alicante, en Espagne, avec la recatégorisation effectuée par la chercheuse brésilienne Carla Melibeu Bentes, dans son mémoire de Master (2005) de même que les concepts de domestication et d'étrangéisation élaborés par le théoricien de la traduction Lawrence Venuti (1995).

---

<sup>5</sup> "The emphasis Always in translation is on the reader or listener, and the translator must tackle the SL text in such a way that TL version will correspond to the SL version".

José Lins do Rego est l'un des romanciers régionalistes les plus prestigieux de la littérature brésilienne. Écrivain et journaliste, il est né le 3 juin 1901 dans l'État de Paraíba, dans la région Nord-Est du Brésil et décédé à Rio de Janeiro le 12 septembre 1957. Son œuvre critique la société rurale patriarcale du Nord-Est de la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, décrivant le déclin de l'industrie sucrière, la violence et le mysticisme existant dans la région. Il a publié plusieurs romans, dont le premier, *Menino de engenho*, (1932), a été traduit en français en 1953, par la traductrice Jeanne Worms-Reims, sous le titre "L'enfant de la plantation", et publié par les éditions Deux Rives. En 2013, le roman a été retraduit par la traductrice Paula Anacaona et publié par la maison d'édition Anacaona sous le même titre.

*Fogo morto* est considéré comme le chef d'œuvre de l'écrivain. Ce roman régionaliste montre le déclin des plantations de canne à sucre du Nord-Est et trace un large profil des personnages liés à cette décadence et qui gravitaient autour de l'activité économique sucrière.

Le choix de *Crépuscules* (2017) comme corpus d'analyse s'explique par le fait que l'œuvre réunit des éléments caractéristiques des deux cycles identifiés par la critique littéraire dans la production de l'auteur: le cycle de la canne à sucre et le cycle du *cangaço*. De ce fait, le roman se présente comme une sorte de synthèse de tous les thèmes qui traversent l'œuvre du romancier, recelant une riche collection d'éléments culturels caractéristiques de la région Nord-Est du Brésil.

La discussion est structurée autour de trois sections: une partie théorique, une partie d'analyse des données proprement dite et les considérations finales.

### **La traduction des éléments culturels**

Selon le *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2009, p.583, notre traduction), le mot *cultura* (culture), désigne "[u]n ensemble de comportements, de croyances, de connaissances, de coutumes, etc. qui distinguent un groupe social"<sup>6</sup>. Et d'après le *Dictionary of Sociology*:

<sup>6</sup> "Um conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distin-

[D]ans les sciences sociales, la *culture* est tout ce qui, dans la société humaine, est transmis socialement plutôt que biologiquement, [...]. La culture est donc un terme général qui désigne les aspects symboliques et d'apprentissage de la société humaine [...] <sup>7</sup> (SCOTT, 2014, p.146, notre traduction).

D'après le chercheur espagnol Javier Franco Aixelá (1996), spécialiste en traduction:

Chaque communauté linguistique ou communauté linguistique nationale a à sa disposition une série d'habitudes, de jugements de valeurs, de systèmes de classification, entre autres, qui sont parfois très différents et parfois très similaires. Ainsi, les cultures créent un facteur de variabilité que le traducteur devra prendre en compte<sup>8</sup> (AIXELÁ, 1996, p. 53, notre traduction).

Les éléments culturels sont, donc, les habitudes, les valeurs, les croyances, la nourriture, les vêtements, etc, qui caractérisent une communauté linguistique. La traduction de ces éléments pose généralement problème au traducteur en raison des spécificités inhérentes à chaque système linguistique. Oustinoff (2003, p.11) affirme qu' "[u]ne langue, en effet, à l'instar de la tour de Babel, n'est pas faite exclusivement de mots: chacune renferme une "vision" du monde propre". C'est pourquoi les traducteurs se voient souvent face à des lacunes qui doivent être comblées par des choix de traduction qui définiront le résultat final de leurs travaux.

Plusieurs auteurs traitent des modalités, des procédés techniques ou des stratégies qui aident à résoudre les problèmes rencontrés au cours du processus de traduction, surtout lorsqu'il s'agit de traduction littéraire. Nous pouvons citer les procédés techniques de Vinay et Dalbernet (1972); les facteurs d'analyse d'Hurtado Albir (2001); les éléments d'analyse du texte source de

---

guem um grupo social".

<sup>7</sup> "In social science, culture is all that in human society which is socially rather than biologically transmitted, whereas the commonsense usage tends to point only to the arts. Culture is thus a general term for the symbolic and learned aspects of human society [...]"

<sup>8</sup> "Each linguistic or national-linguistic community has at its disposal a series of habits, value judgments, classification systems, etc. which sometimes are clearly different and sometimes overlap. This way, cultures create a variability factor the translator will have to take into account".

Nord (2016); les stratégies de traduction d'Aixelá (1996); les concepts de domestication et étrangéisation développés par Venuti (1995), entre autres exemples.

Selon Venuti (1995, p. 18, notre traduction) “[l]e but de la traduction est de ramener un Autre culturel comme celui reconnaissable ou familier, voire comme le même ; et ce but implique toujours le risque d’une domestication globale du texte étranger [...]”<sup>9</sup>. La domestication correspond à l’élimination des éléments étrangers qui constituent des obstacles à l’intelligibilité du texte dans la culture cible et l’étrangéisation expose les différences linguistiques et culturelles en préservant le terme original dans l’œuvre traduite. Venuti (1995, p. 20, notre traduction) affirme également que “[l]’étrangéisation en anglais peut être une forme de résistance contre l’ethnocentrisme et le racisme, le narcissisme culturel et l’impérialisme, dans l’intérêt de relation géopolitiques démocratiques”<sup>10</sup>.

Pour ce qui est d’Aixelá, auteur qui, tout comme Venuti, constitue le socle théorique de cette étude, il accorde une importance aux éléments culturels dans le processus de traduction et fournit des outils qui permettent d’analyser les choix effectués lors de la traduction. Ses catégories ont été reformulées par Bentes (2005) dans le cadre de son étude sur Clifford Landers, pour faciliter la classification des éléments culturels qu’elle avait identifiés dans sa recherche. La classification d’Aixelá (1996), avec la reformulation entreprise par Bentes (2005), nous permettra de vérifier la façon dont la traductrice de *Crépuscules* a traité les problèmes liés à la traduction d’éléments culturels spécifiques de la région Nord-Est présents dans l’ouvrage.

### **Les stratégies de traduction d’après Aixelá.**

Aixelá a élaboré une catégorisation des stratégies utilisées dans une procédure de traduction, qui considère le contexte culturel des langues de départ

---

9 “The aim of translation is to bring back a cultural other as the recognizable, the familiar, even the same; and this aim always risks a wholesale domestication of the foreign text [...]”.

10 “Foreignizing translation in English can be a form of resistance against ethnocentrism and racism, cultural narcissism and imperialism, in the interests of democratic geopolitical relations”.

et d'arrivée. Ces composantes culturelles du système linguistique ou éléments culturels spécifiques (ECSs) sont ainsi définis par lui:

[C]es éléments textuellement actualisés, dont la fonction et les connotations dans un texte source posent un problème de traduction lors de leur transfert dans un texte cible, chaque fois que ce problème résulte de l'inexistence de l'élément référencé ou de son statut intertextuel différent dans le système culturel des lecteurs du texte cible.<sup>11</sup> (AIXELÁ, 1996, p. 58, notre traduction).

Selon l'auteur, les ECSs

[s]ont généralement exprimés dans un texte par des objets et des systèmes de classification et de mesure dont l'utilisation est limitée à la culture source, ou par la transcription d'opinions et la description d'habitudes également étrangère à la culture réceptrice.<sup>12</sup> (AIXELÁ, 1996, p. 56, notre traduction).

Aixelá (1996) distingue deux catégories fondamentales d'ECS: les noms propres et les expressions communes (celles-ci comprenant les objets, les institutions, les habitudes et les opinions, liées à chaque culture et qui ne peuvent pas être comprises dans la catégorie des noms propres).

Les stratégies de traduction des ECSs se divisent en deux groupes principaux: celles de nature conservatrice et celles de nature substitutive, selon que l'élément de référence du texte source est préservé ou substitué dans le texte cible.

Pour Aixelá, les procédés de traduction peuvent être combinés et le traducteur peut utiliser des stratégies différentes pour des ECSs identiques présents dans le même texte source (AIXELÁ, 1996, p. 60). Il ajoute que les exceptions doivent être considérées selon leur importance et leur récurrence dans le texte cible (AIXELÁ, 1996, p. 60).

---

11 "Those textually actualized items whose function and connotations in a source text involve a translation problem in their transference to a target text, whenever this problem is a product of the nonexistence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text".

12 "[...] are usually expressed in a text by means of objects and of systems of classification and measurement whose use is restricted to the source culture, or by means of the transcription of opinions and the description of habits equally alien to the receiving culture".

Tableau 1- La catégorisation des stratégies d'Aixelá (1996) après la reformulation de Bentes (2005) avec les tendances proposées par Venuti (1995).

<b>STRATÉGIES DE NATURE CONSERVATRICE – TENDANCE À L'ÉTRANGÉISATION</b>	
Répétition	La référence originale est maintenue telle qu'elle apparaît dans le texte source. Largement utilisée pour les anthroponymes et les toponymes (AIXELÁ, 1996, p. 61).
Adaptation orthographique	Comprend principalement les procédés de transcription et de translittération utilisés lorsque la référence originale est exprimée dans un alphabet différent de celui utilisé par les lecteurs de la langue cible, comme, par exemple, la traduction d'un mot en langue russe vers l'anglais (AIXELÁ, 1996, p. 61).
Glose extratextuelle	Le traducteur considère nécessaire une explication du sens de l'ECS. Ne voulant pas mélanger cette explication avec le texte, il utilise une note de bas de page, un glossaire, un commentaire entre parenthèses, etc. pour distinguer le texte explicatif (AIXELÁ, 1996, p. 62).
<b>STRATÉGIES DE NATURE SUBSTITUTIVE – TENDANCE À LA DOMESTICATION</b>	
Synonymie	Le traducteur utilise un synonyme, ou une référence similaire pour éviter la répétition de l'ECS (AIXELÁ, 1996, p. 63).
Traduction explicative	Le traducteur, face à un terme étranger peu compris ou totalement inconnu du lecteur de la langue réceptrice, l'omet ou le reformule en l'expliquant avec ses propres mots (BENTES, 2005, p. 64).
Traduction linguistique	Envisage les cas où la langue source a des « équivalents » dans le lexique de la langue cible (BENTES, 2005, p. 63).
Traduction de nom propre intégrale	Pour la traduction intégrale d'anthroponymes et de toponymes (BENTES, 2005, p. 63).
Naturalisation	Le traducteur remplace l'ECS de la culture source par un ECS appartenant à la langue cible (AIXELÁ, 1996, p. 63).
Élimination	Le traducteur exclut l'ECS en raison d'un conflit idéologique, parce qu'il le juge non pertinent ou parce qu'il est difficile à comprendre pour le lecteur (AIXELÁ, 1996, p. 64).
Création autonome	Le traducteur ajoute au texte cible des références culturelles qui n'existent pas dans le texte source (AIXELÁ, 1996, p. 64).
<b>STRATÉGIES DE TENDANCE HYBRIDE</b>	
Glose intratextuelle	Le traducteur considère nécessaire une explication du sens de l'ECS et cette explication est insérée dans le texte (AIXELÁ, 1996, p. 62).
Traduction de nom propre partielle	Pour la traduction partielle d'anthroponymes et de toponymes (BENTES, 2005, p.63).

Source : adapté de Bentes (2005).

## **Proposition de reformulation du modèle d'Aixelá par Bentes (2005)**

Dans son mémoire de Master (2005), Carla Melibeu Bentes propose une reformulation de la catégorisation des stratégies de traduction d'Aixelá, afin de mieux rendre compte du classement des ECSs identifiés dans le corpus de sa recherche. Bentes a ajouté certaines catégories et en a exclu ou réévalué d'autres. Elle associe également les stratégies d'Aixelá aux concepts de domestication et étrangéisation élaborés par Venuti (1995). Le concept de domestication est directement lié aux stratégies qui conduisent à substitution des éléments étrangers par des éléments caractéristiques de la langue réceptrice, tandis que le concept d'étrangéisation est lié aux stratégies qui conservent les éléments de la langue étrangère dans la traduction.

Le tableau 1 montre les modalités des stratégies d'Aixelá après la reformulation de Bentes (2005) qui seront utilisées dans cette étude, avec les tendances proposées par Venuti (1995).

Selon Bentes (2005, p.66), la différence entre glose intratextuelle et la traduction explicative est que cette dernière est utilisée avec le terme étranger absent alors que dans la glose intratextuelle, le terme étranger est toujours présent. Encore pour l'auteure, la glose intratextuelle et la traduction partielle de noms propres sont considérées comme des stratégies de tendance hybride (BENTES, 2005, p.67), puisque, dans la glose intratextuelle, le terme étranger sera présent dans l'explication et la traduction partielle de noms propres préserve une partie du terme étranger dans la traduction.

Tout comme Aixelá, Bentes (2005, p. 66) reconnaît que sa proposition de reformulation n'est pas exempte de défauts et de lacunes, mais qu'elle s'est avérée adéquate pour la réalisation de ses études.

Dans la prochaine section, nous analyserons le traitement donné à certains éléments culturels tirés du roman de José Lins do Rego, à partir des catégories que nous venons de présenter.

## **Les éléments culturels spécifiques du Nord-Est traduits**

Pour l'analyse des données, nous avons d'abord préparé un tableau avec les éléments culturels représentatifs de la culture du Nord-Est brésilien présents dans le texte source. Notre objectif était de vérifier, à la lumière des stratégies élaborées par les théoriciens qui constituent le socle de cette étude, la solution trouvée par la traductrice lors de la traduction des ECSs relatifs aux noms propres (toponymes), aux aliments et à des noms ou des expressions courants (AIXELÁ, 1996, p. 11). Dans la catégorie des noms ou des expressions courantes, nous avons retenu pour l'analyse certains termes parmi ceux qui pourraient causer le plus de difficultés à être traduits dans la langue cible. La catégorie des noms propres comprend celles des anthroponymes et des toponymes, mais, dans ce travail, nous nous sommes consacrées uniquement à l'étude des toponymes, du fait que les anthroponymes présents dans l'ouvrage peuvent être trouvés dans n'importe quelle autre région du Brésil, c'est-à-dire, ils ne constituent pas des ECSs de la région Nord-Est. Pour ce qui est des expressions courantes, nous avons retenu des éléments liés aux aliments et à divers aspects de la culture du Nord-Est brésilien.

### **Les toponymes**

Le tableau 2 montre quelques exemples des toponymes présents dans *Fogo morto*, leur traduction, la stratégie utilisée par la traductrice et la tendance associée à cette stratégie, selon Venuti (1995).

Tableau 2 – Stratégies et tendances employées dans la traduction des toponymes (exemples).

TOPONYME		STRATÉGIE	TENDANCE
<i>FOGO MORTO</i>	<i>CRÉPUSCULE</i>		
... seguiu para <u>Santa Rita</u> (p. 118)	... continue son chemin vers <u>Santa Rita</u> (p. 108).	RÉPÉTITION	ÉTRANGÉISATION
... na <u>feira do Pilar</u> ... (p. 33)	... au <u>marché de Pilar</u> ... (p. 14)	TRADUCTION PARTIELLE	HYBRIDE
O <u>engenho Maçangana</u> ... (p. 281).	La <u>plantation Maçangana</u> ... (p. 292).	TRADUCTION PARTIELLE	HYBRIDE
Uma vez ele ia pela <u>mata do Rolo</u> ... (p. 81)	Um jour qu'il était dans la <u>forêt du Rolo</u> ... (p. 68)	TRADUCTION PARTIELLE	HYBRIDE
Tenho umas encomendas de <u>Gurinhém</u> (p. 33).	J'ai quelques commandes de <u>Gurinhem</u> (p. 14).	ADAPTATION ORTOGRAPHIQUE	ÉTRANGÉISATION
Falavam que em <u>Maranguape</u> ... (p. 177).	... ou peut-être seulement à <u>Maranguapé</u> (p. 172).	ADAPTATION ORTOGRAPHIQUE	ÉTRANGÉISATION
... gente muito boa da Várzea do <u>Paraíba</u> (p. 50)	... de noble ascendance de la Várzea du <u>Paraíba</u> <sup>1</sup> (p. 34)  <sup>1</sup> État du Nordeste du Brésil. C'est également le nom d'un des fleuves qui le traverse et le nom de la capitale (qui porte aujourd'hui le nom de João Pessoa).	ADAPTATION ORTOGRAPHIQUE ET GLOSE EXTRATEXTUELLE	ÉTRANGÉISATION
Dantas Barreto está em <u>Pernambuco</u> (p. 53).	Dantas Barreto dirige le <u>Pernambouc</u> (p. 36).	ADAPTATION ORTOGRAPHIQUE	ÉTRANGÉISATION

Source : élaboré par les auteures.

Puisque la stratégie de répétition fait passer l'élément culturel de la langue source à la langue cible sans le modifier, elle correspond à une forme d'étrangéisation. C'est le cas du premier exemple du tableau 2, Santa Rita, une ville brésilienne de l'État de Paraíba. La traduction partielle de noms propres relève d'une tendance hybride, car elle conserve une partie de l'élément et en traduit l'autre.

Dans certains cas, le traitement réservé aux toponymes consistait uniquement à changer l'accentuation, comme adaptation au système phonologique de la langue. Ces cas ont été classés dans la stratégie d'adaptation orthographique de nature conservatrice, comme illustrent les quatre derniers exemples du tableau 2.

Le tableau 3 présente les stratégies utilisées pour la traduction de toponymes, selon leur nature, et le nombre total d'occurrences identifiées dans le roman.

Tableau 3 – Synthèse des stratégies employées dans la traduction des toponymes

STRATÉGIE			
CONSERVATION		SUBSTITUTION	
RÉPÉTITION	29	TRADUCTION PARTIELLE	5
ADAPTATION ORTOGRAPHIQUE	9	TRADUCTION INTÉGRALE	0
TOTAL	38	TOTAL	5
<b>NOMBRE TOTAL DE TOPONYMES = 43</b>			

Source : élaboré par les auteures.

Pour ce qui est de la traduction des toponymes, l'analyse du Tableau 3 nous permet d'affirmer que les stratégies de conservation ont été utilisées dans 88,4% des occurrences, et celles de substitution dans 11,6%.

## Les aliments

Bien que dans le roman nous avons identifié un certain nombre d'aliments, seuls les exemples présentés ici peuvent être classés comme des ECSs de la région Nord-Est du Brésil.

Tableau 4 – Stratégies et tendances employées dans la traduction des ECSs alimentaires

ECS ALIMENTAIRE		STRATÉGIE	TENDANCE
<i>FOGO MORTO</i>	<i>CRÉPUSCULE</i>		
... pedir um prato de <i>pirão</i> (p. 136).	... demander une assiette de <i>pirão</i> (p. 127).	RÉPÉTITION	ÉTRANGÉISATION
... voltou para as tachadas de <i>angu</i> (p. 181).	... retourna à ses bassines <i>d'angu</i> (p. 177).	RÉPÉTITION	ÉTRANGÉISATION
Generosa fez uma <i>Canjica</i> de primeira (p. 272).	Générosa a prepare une <i>Canjica</i> à s'en lécher les doigts (p. 282).	RÉPÉTITION	ÉTRANGÉISATION

Source : élaboré par les auteures.

Le Tableau 4 montre les ECSs alimentaires présents dans *Fogo morto*, leur traduction, la stratégie utilisée pour leur traduction et la tendance associée à cette stratégie, selon Venuti (1995).

Le *pirão* est une bouillie épaisse faite de farine de manioc et de bouillon de légume, de viande ou de poisson. *L'angu* est une bouillie épaisse, faite avec

de la farine de maïs, de l'eau et du sel. La *canjica* est une bouillie de consistance crémeuse à base de maïs vert râpé, à laquelle on ajoute du sucre, du lait de vache ou de la noix de coco, et saupoudré de cannelle.

Pour la traduction de ces ECSs, la traductrice a eu recours à la stratégie de répétition, de nature conservatrice, ce qui indique une tendance à l'étrangéisation, mais aucune note explicative sur la signification des termes n'est fournie, ce qui va certainement affecter la compréhension de ces mots par les lecteurs.

### Autres catégories d'ECSs

Pour la catégorie d'éléments divers, nous n'avons pas effectué une recherche exhaustive des éléments, mais nous avons choisi les exemples parmi les éléments les plus représentatifs de la culture du Nord-Est brésilien identifiés dans le roman. Le tableau 5 présente les éléments retenus, leur traduction, la stratégie employée pour chaque traduction et la tendance correspondante selon Venuti (1995).

Tableau 5 – Stratégies et tenances employées dans la traduction d'ECSs divers (exemples)

FOGO MORTO	ECS CRÉPUSCULE	STRATÉGIE	TENDANCE
1. O telegrama com o <i>bicho</i> só chegou agora. (p. 91).	Le télégramme annonçant <u>l'animal gagnant à la loterie</u> vient seulement d'arriver (p. 79).	TRADUCTION EXPLICATIVE	DOMESTICATION
2. <i>Cabras safados</i> (p.53) ... dum <i>cabra safado</i> (p. 113).	Les <i>vauriens</i> (p. 36) ... d'un <i>coquin</i> (p. 103).	SYNONYMIE	DOMESTICATION
3. Eu não posso ver é pobre com <i>chaleirismo</i> , como este Vitorino, <i>cabra</i> muito <i>sem-vergonha</i> , atrás dos grandes, como <i>cachorro sem dono</i> (p. 43)	–	ELIMINATION (cet extrait n'apparaît pas dans le texte cible).	DOMESTICATION
4. O meu pai teve terra no Cariri, tinha trinta homens de rifle. <i>Ali é na bala</i> , meu compadre. É do que gosto (p. 53).	–	ELIMINATION (cet extrait n'apparaît pas dans le texte cible).	DOMESTICATION

5 . (p. 53).	La <i>Paraíba</i> ne sera pas en reste (p. 36).	CRÉATION AUTONOME	DOMESTICATION
6. ... ele procedia como um <i>camumbembe</i> estúpido (p. 218)	... il se comportait en <i>paysan</i> stupide (p. 220).	TRADUCTION LINGUISTIQUE	DOMESTICATION
7. <i>Seu</i> Lula gosta de dar em negro <i>sinhá</i> (p. 201).	<i>Seu</i> Lula aime se défouler sur les Nègres, <i>maîtresse</i> (p. 200).	RÉPÉTITION ET TRADUCTION LINGUISTIQUE	HYBRIDE
8. Isto aqui não é <i>quilombo</i> (p. 183).	Ce n'est pas un <i>quilombo</i> <sup>1</sup> (p. 179). Camp d'esclaves marrons. Rue Case-Nègres <sup>1</sup> (p. 181).	RÉPÉTITION ET GLOSE EXTRATEXTUELLE	ÉTRANGÉLISATION
9. <i>Senzala</i> (p. 185).	Avant l'abolition de l'esclavage, nom donné aux habitations des esclaves dans les grands domaines ou plantations, parfois composés d'une seule grande bâtisse dans laquelle s'entassait la négraille, parfois composée de cases familiales réparties le long d'une « rue ».	NATURALISATION ET GLOSE EXTRATEXTUELLE	DOMESTICATION

Source : élaboré par les auteures.

Le terme *bicho*, dans le premier exemple, fait référence à une loterie illégale mais très populaire au Brésil, où les chiffres sont représentés par des animaux. Le terme a été remplacé par une traduction explicative insérée dans le texte; cependant, cette solution nous semble insuffisante, car elle ne rend pas compte des implications sociales de ce jeu de hasard au Brésil. Puisque le même référentiel n'existe pas en France, une glose extratextuelle offrirait au lecteur francophone une opportunité de connaître cet élément culturel typique du Brésil. Dans l'exemple 2, l'expression *cabra safado*, présente dans plusieurs passages du roman, désigne un homme méprisable, sans vergogne et malhonnête. La traductrice a utilisé la stratégie de synonymie pour la traduction de

l'expression, en utilisant tantôt le terme "vauriens", tantôt le terme "coquin". Dans les extraits présentés dans les exemples 3 et 4, le terme *chaleirismo* signifie aduler quelqu'un; le terme *cabra* correspond à un homme courageux; le terme *sem-vergonha* est utilisé pour désigner une personne sans morale; l'expression *cachorro sem dono* désigne une personne abandonnée, sans personne pour la protéger; l'expression *é na bala* signifie résoudre quelque chose à travers la violence armée. Ces deux passages ont été supprimés et ne figurent pas dans le texte traduit. À notre avis, avec cette élimination, la traductrice a manqué l'occasion de divulguer des éléments importants de la culture du Nord-Est. L'exemple 5 montre un cas de création autonome où la phrase ne figure pas dans le texte original. *Paraíba* est l'un des États du Nord-Est du Brésil. Dans l'exemple 6, la stratégie de traduction linguistique a été utilisée pour traduire le terme *camumbembe*, qui signifie un individu pauvre, un vagabond ou un mendiant, L'option de le traduire par "paysan" ne rend donc pas compte de la signification du terme dans la langue/culture source. Pour l'exemple 7, le pronom *Seu*, abréviation de *Senhor*, a été répété dans la traduction, "pour donner une couleur locale, rappeler où nous étions" (ANACAONA, 2013), comme l'explique la traductrice dans un entretien pour le blog *La République des livres*. Cependant, le même traitement n'a pas été accordé au terme *sinhá*, dans la même phrase, qui a fait l'objet d'une traduction linguistique. L'exemple 8 présente un cas de répétition. Le mot *quilombo*, est défini dans le *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, comme "un village fortifié de nègres échappés de la captivité"<sup>13</sup> (HOUAISS, 2009, p. 1594, notre traduction). Dans le roman, le terme est l'objet d'une note de bas de page dont l'expression "camp d'esclaves marrons" n'a pas la même force culturelle de l'expression dans la langue portugaise, qui transmet l'idée de la lutte et de la résistance des esclaves pour conserver leur liberté. Pour le terme *senzala*, dans l'exemple 9, la stratégie de naturalisation a été utilisée. Comme le terme n'a pas un "équivalent" en français européen, elle s'est tournée vers le français des anciennes colonies caribéennes, choisissant d'utiliser l'expression, "rue case-nègre", employé pour désigner une rue

---

13 "Povoação fortificada de negros fugidos do cativeiro".

constituée d'un alignement de cases réservées aux nègres. Ce terme fait également l'objet d'une note de bas de page explicative, mais dans la traduction la transposition culturelle effectuée dénature la culture de la langue de départ, où *senzala* correspond à un ensemble de hangars qui servaient de logement aux esclaves et pas à des "cases familiales réparties le long d'une rue" comme nous pouvons le constater dans la note de bas de page.

Après l'analyse des données recueillies, nous pouvons constater que, par rapport à la catégorie des toponymes et la catégorie alimentaire, a prédominé l'utilisation des stratégies de nature conservatrice (répétition et d'adaptation orthographique), ce qui caractérise une tendance à l'étrangéisation, selon le terme employé par Venuti. Par contre, dans la catégorie d'éléments divers, en observant les exemples du tableau 5, nous avons pu identifier plusieurs exemples de termes qui ont été traduits selon des stratégies orientées vers la domestication, ou en utilisant des procédures hybrides qui associent les traits de l'une et de l'autre culture dans la traduction.

Pour le chercheur Reginaldo Francisco (2014, p 5, notre traduction) "Les stratégies d'étrangéisation et de domestication ne s'excluent pas mutuellement; les deux sont présentes dans un texte traduit et peuvent être combinées pour produire un texte qui ne cache pas son caractère étranger et qui est en même temps facile et agréable à lire"<sup>14</sup>. Venuti (1998, p. 87, notre traduction) affirme qu'"[u]n projet de traduction peut s'éloigner des normes domestiques afin de mettre en évidence les caractéristiques étrangères du texte étranger et de créer un public plus ouvert aux différences linguistiques et culturelles [...]"<sup>15</sup>.

Nous avons pu constater dans le processus de traduction des éléments divers de *Fogo morto* que la traductrice a utilisé différentes stratégies afin résoudre les difficultés rencontrées, mais, dans les exemples analysés, c'est la tendance de domestication qui domine, ce qui est visible surtout à travers

---

14 "As estratégias estrangeiradoras e domesticadoras não se excluem mutuamente, sendo ambas identificáveis num texto traduzido e podendo ser combinadas, de forma a produzir um texto que não esconda sua estrangeiridade e ao mesmo tempo seja de leitura fácil e agradável".

15 "A translation project can deviate from domestic norms to signal the foreignness of the foreign text and create a readership that is more open to linguistic and cultural differences [...]"

l'élimination de passages contenant des éléments culturels importants et aussi par l'effacement d'ECSs de la langue source, remplacés par des termes de la langue cible qui brisent le lien référentiel. Ainsi, par exemple, si des termes comme *sinhá*, *camumbembe* et *senzala* avaient été conservés dans le texte cible, accompagnés de notes explicatives appropriées, cette stratégie aurait permis au lecteur français, à partir de la connaissance de ces ECSs, de mieux connaître certains aspects de la culture du Nord-Est.

### **Considérations finales**

Dans ce travail, nous avons vérifié le traitement donné à des ECSs (toponymes, noms d'aliments et autres) caractéristiques de la région Nord-Est du Brésil dans le processus de traduction du roman *Fogo morto*, de José Lins do Rego. Le but a été de savoir comment ces éléments culturels sont présentés aux lecteurs de langue française. Plus précisément, l'étude a permis de comprendre si les éléments de la langue/culture du Nord-Est brésilien ont été remplacés (ou non) par des éléments caractéristiques de la langue/culture française, favorisant (ou non) un rapprochement entre les deux cultures.

Etant donné la complexité de chaque situation de traduction, Aixelá (1996, p.60) envisage l'utilisation de différentes stratégies pour résoudre les problèmes rencontrés par les traducteurs, et même la combinaison de ces stratégies pour la traduction d'un même élément, comme nous avons pu le voir dans plusieurs cas de la traduction. Il a été possible d'observer que dans certains cas, les choix de la traductrice n'ont pas favorisé la diffusion d'éléments appartenant à la culture du Nord-Est brésilien, à l'exemple des ECSs de la catégorie alimentaire qui n'ont pas bénéficié de notes explicatives. Dans d'autres situations, nous avons constaté la substitutions d'ECSs par des termes liés à une réalité familière au lecteur francophone, comme dans le cas de la traduction de *senzala* par Rue Case-Nègre. Dans ce cas, il s'agit de la substitution d'un aspect de notre culture par une réalité qui n'est pas la nôtre.

Il nous semble que, en domestiquant certains éléments de la culture du Nord-Est, la traductrice a raté une occasion de divulguer quelques termes de cette région auprès du lecteur de la langue cible, ce qui semble contredire sa

déclaration au blog “La République des livres”, selon laquelle elle “milite pour l’inclusion de certains termes brésiliens au patrimoine linguistique mondial” (ANACAONA, 2013, p. 3).

Cela ne nous empêche pas de voir dans la traduction de *Crépuscules* – texte issu d’un pays qui occupe une position périphérique dans l’espace littéraire international – en France – pays qui occupe une position centrale dans cet espace – une forme de résistance contre l’ethnocentrisme, favorisant la diffusion de la littérature et de la culture brésiliennes sur la scène mondiale.

Compte tenu des limites de ce travail, il n’a pas été possible de réaliser une étude plus approfondie du processus de traduction du roman de José Lins do Rego. Cependant, cette étude ouvre la voie à de nouvelles recherches, ce qui permettra une analyse plus large et plus approfondie du sujet et l’incorporation de nouvelles approches.

## Références

AIXELÁ, Javier Franco. Culture-Specific Items in Translation. ALVAREZ, Róman; VIDAL, Carmen-África. **Translation, Power Subversion**. Clevedon, Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters, 1996, p. 52-78.

ANACAONA, Paula. Comment transcrire le régionalisme de José Lins do Rego. **La République des livres**. Paris, le 10 mai 2013. Disponible sur: <https://larepubliquedeslivres.com/comment-transcrire-le-regionalisme-de-jose-lins-do-rego/>. Dernier accès le: 21 oct. 2021.

BASSNETT, Susan. **Translation Studies**. Third edition. New York: Routledge, 2002.

BENTES, Carla Melibeu. **Clifford Landers, tradutor do Brasil**. 2005, 162 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BRITTO, Paulo Henriques. *A Tradução Literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FRANCISCO, Reginaldo. Estrangeirização e domesticação: indo além de mais uma dicotomia. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, 2014, n.16. Disponible sur: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2014n16p91/31977>. Dernier accès le: 22 oct. 2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua portuguesa**. 1<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y traductología**: Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

OUSTINOFF, Michaël. **La Traduction**. Collection Que sais-je ? Paris: PUF, 2003.

REGO, José Lins do. **Crépuscule**. Traduit par Paula Anacaona. Paris: Éditions Anacaona, 2017.

REGO, José Lins do. **Fogo Morto**. 73<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. 4<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Des différentes méthodes du traduire**. Paris: Editions du Seuil, 1999, p. 31-93. Disponible sur: [https://www.pierre-le-grand.com/ewExternalFiles/schleiermacher\\_1813.pdf](https://www.pierre-le-grand.com/ewExternalFiles/schleiermacher_1813.pdf). Dernier accès le: 04 fev. 2022.

SCOTT, John. **Dictionary of Sociology**. 4 ed. Oxford: Oxford University Press, 2014.

VENUTI, Lawrence. **The Translator's Invisibility**: A history of translation. New York: Routledge, 1995.

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. **Stylistique comparée du français et de l'anglais**. Paris: Didier, 1972.

# LE RÔLE DES NOTES DU TRADUCTEUR DANS LE PROCÈS DE TRADUCTION: LE CAS DU ROMAN *TUPINILÂNDIA*, DE SAMIR MACHADO DE MACHADO

Ellivelton Pereira Lima (UFPB)  
Marta Pragana Dantas (UFPB)

## INTRODUCTION

Ce travail propose une analyse du rôle des notes du traducteur (NdTs) rédigées par Hubert Tézenas, dans la traduction française du roman brésilien *Tupinilândia*, de Samir Machado de Machado (*Tovadia*, 2018). La traduction a été publiée en France par les Éditions Métailié en 2020. Comme nous le verrons, le roman semble avoir été conçu pour dialoguer avec la scène politique brésilienne actuelle, marquée par une forte présence de discours autoritaires et ultra-conservateurs. C'est peut-être pour cela que la traduction a été faite en si peu de temps – un écart de deux ans entre l'édition brésilienne et la version française.

Nous ferons dans un premier temps l'analyse du segment textuel où la NdT est insérée. À cette fin, l'analyse s'appuiera sur les procédures identifiées par Barbosa (1990) qui, dans son ouvrage "*Procedimentos técnicos de tradução: uma nova proposta*"<sup>1</sup>, élabore une nouvelle caractérisation des procédés techniques de traduction, faite à partir d'autres théoriciens. Aussi, nous avons identifié les occurrences, dans les deux textes (en portugais et en français), des NdTs et analysé la procédure utilisée dans chaque exemple choisi.

Pour compléter le cadre théorique, nous avons également eu recours aux concepts de domestication et d'étrangéisation de Venuti (1995), et aux éléments culturels spécifiques (ECS) d'Aixelá (1996).

Le roman de Samir Machado de Machado raconte l'histoire d'un parc d'attractions appelé *Tupinilândia*, construit par un millionnaire qui voulait célébrer le nationa-

---

<sup>1</sup> *Procédures techniques de traduction: une nouvelle proposition*. Notre traduction.

lisme et le retour de la démocratie au Brésil, après la fin de la dictature. Cependant, le parc est pris par des militaires qui ne voulaient pas la fin de la dictature. Conséquence: le parc d'attractions n'a jamais ouvert ses portes au public. Quelques années plus tard, un archéologue est chargé d'étudier les « ruines » de ce parc d'attractions et, lorsqu'il y arrive, il tombe sur une société vivant dans une réalité dystopique et piégée dans les années 1980, commandée par des militaires ultra-conservateurs.

Bien qu'il s'agisse d'une fiction, *Tupinilândia* (2018) entretient un rapport avec le contexte sociopolitique brésilien actuel. Cette relation est mise en texte par Machado de Macho à travers un réseau intertextuel de références et d'ECS qui interpellent le lecteur. Dans ce contexte, l'intertextualité peut poser des problèmes lors de la traduction. Les notes de bas de page peuvent alors représenter une stratégie à laquelle le traducteur peut avoir recours.

L'étude des NDTs nous semble ainsi une intéressante problématique permettant, entre autres choses, de révéler la position du traducteur face aux particularités présentes dans la langue qu'il a choisi de traduire et qui constituent des problèmes de traduction.

Par rapport à la structure de ce travail, nous traitons d'abord l'apport théorique, où il sera question de la (re)categorisation proposée par Barbosa (1990) et des concepts de Venuti (1995) et d'Aixelá (1997), déjà connus dans les études de traduction; ensuite, il sera question des notes comme recours utilisé par le traducteur et, enfin, nous procéderons à l'analyse des NDTs.

## APPORT THÉORIQUE

La traduction est un processus complexe, qui peut être compris au-delà de la transposition des signes d'un texte vers un autre texte. En effet, lorsque nous parlons de "traduction", ce terme recouvre, d'après Souza (1998), plusieurs idées: l'activité de traduire, l'objet traduit, le processus de l'acte de traduire et la science qui étudie le phénomène de la traduction (SOUZA, 1998). Selon Barbosa, la traduction est une "activité humaine réalisée au moyen de stratégies mentales employées dans la tâche de transférer des signifiés d'un code linguistique vers un autre."<sup>2</sup> (BARBOSA,1990, p. 11, notre traduction).

<sup>2</sup> "atividade humana realizada através de estratégias mentais empregadas na tarefa de transferir significados de um código linguístico para outro."

Selon Lederer (2002),

[...] le traducteur peut appliquer deux méthodes différentes : soit il passe d'une langue à l'autre, introduisant dans son texte des correspondances lexicales ou syntaxiques préexistantes entre deux langues, soit il se construit une image mentale de la situation et, ayant trouvé le 'sens' du texte, il l'exprime par équivalences, de façon idiomatique en langue d'arrivée. (LEDERER, 2002, p. 17.)

Dans cet extrait, nous observons que Lederer va plus loin par rapport aux contributions faites par Souza et Barbosa. Dans sa perspective, le traducteur peut se comporter soit comme un échangeur de mots (entre langue source et langue cible), soit comme une personne capable d'exprimer le sens de la langue source dans la langue cible.

En tous cas, nous profitons de certains avantages, comme celui d'accéder à des cultures différentes de la nôtre à travers une œuvre littéraire traduite. Cette ouverture à la culture de l'autre est possible grâce aux traducteurs, qui sont la figure principale dans cette médiation culturelle. Selon Snell-Hornby (*apud* BLUME et HUMMITZCH, 2009, p.50), ce rôle de médiateur s'accomplit dans toutes ses possibilités lorsque le traducteur est bilingue et biculturel.

Dans ce contexte, le médiateur est obligé de choisir des stratégies et des techniques lorsqu'il pense à son lecteur cible. C'est pourquoi nous traiterons désormais les techniques de traduction proposées par Barbosa (1990), de même que des concepts de Venuti (1995) et de la réflexion d'Aixelá sur les éléments culturels spécifiques (1996).

### **La (re)categorisation proposée par Barbosa**

Dans son ouvrage, Barbosa (1990) propose une recategorisation de 13 techniques de traduction proposées par d'autres théoriciens, parmi lesquels Vinay et Darbelnet (1977) et Newmark (1988). Ces techniques sont présentées dans le Tableau 1.

Tableau 1- La recatégorisation proposée par Barbosa (1990)

Convergence du système linguistique, du style et de la réalité extralinguistique	Divergence du système linguistique	Divergence du style	Divergence de la réalité extralinguistique
Traduction mot-à-mot*	Transposition	Omission <i>vs.</i> Explicitation	Transfert (Étrangéisation*, Translittération, Acclimatation, Transfert avec explication*)
Traduction littérale*	Modulation	Compensation	Explication
-----	Équivalence	Reconstitution de périodes	Décalque
-----	-----	Amélioration	Adaptation

Source : élaboré par les auteurs.

Les astérisques indiquent les procédures trouvées dans le roman *Tupinilândia*, qui seront expliquées succinctement. Le premier axe proposé par Barbosa (1990) réunit les procédures qui présentent une convergence ou une divergence du système linguistique, et des divergences de la réalité extralinguistique et du style:

- **Traduction mot-à-mot:** quand le segment textuel (mot, phrase) exprimé dans la langue cible garde les mêmes catégories dans le même ordre syntaxique, tout en employant des mots dont la sémantique est presque identique à celle des mots de la langue source. (BARBOSA, 1990, p. 64)
- **Traduction littérale:** la traduction du segment textuel est fidèle à la sémantique avec une morphosyntaxe adaptée à la langue cible. (BARBOSA, 1990, p. 65)

Le deuxième axe réunit les procédures qui présentent une divergence par rapport au système linguistique. Nous ne les traiterons pas ici, une fois qu'elles ne figurent pas parmi les procédures identifiées dans les NdTs.

Dans le troisième axe, Heloísa Barbosa traite les divergences liées au style dans quatre procédures: omission *vs.* explicitation, compensation, re-

constitution de périodes, améliorations. Pour finir, nous trouvons, dans le quatrième axe, le cas plus extrême de divergence : la divergence de réalité extralinguistique:

- **Transfert (étrangéisation, translitération, acclimatation, étrangéisation avec explication):** d'une façon générale nous pouvons dire que cette procédure consiste à transférer un segment textuel dans son intégralité, sans modifications, du texte source vers le texte cible. (BARBOSA, 1990, p. 71).
- A) Étrangéisation: procédure de transcription ou de copie de mots ou d'expressions faisant référence à un concept, à une technique ou à un objet dans le texte original et qui sont inconnus du lecteur du texte traduit; (BARBOSA, 1990, p. 71).
- B) Étrangéisation avec explication: explication de morceaux du texte source sous la forme de paratexte dans le texte cible. (BARBOSA, 1990, p. 74).

### **Les concepts de domestication et d'étrangéisation de Venuti**

Venuti traite des questions importantes liées à l'activité traduisante, parmi lesquelles nous nous intéressons à deux perspectives: la domestication et l'étrangéisation.

Pour ce travail, la domestication est une perspective de traduction dans laquelle le traducteur est capable de modifier des segments textuels du texte source pour arriver à une traduction plus fluide, qui ne montre pas l'étrangéité d'une autre langue/culture. Pour ce qui est de l'étrangéisation, cette perspective conduit le traducteur à montrer à son lecteur l'étrange, le nouveau, le contexte socioculturel d'une autre langue/culture.

Nous ne faisons pas de jugement de valeur par rapport à la perspective qui peut être adoptée par un traducteur. Cependant, il nous semble qu'un texte où prédomine l'étrangéisation offrira plus de difficulté au lecteur pour qu'il le comprenne. En plus, nous soulignons que cela ne revient pas à juger si la traduction est correcte ou pas.

## Les éléments culturels spécifiques d'Aixelá - ECS

Dans le contexte d'échanges culturels et des cultures différentes liées à la traduction, nous arrivons aux éléments culturels spécifiques (ECS) expliqués par Aixelá. Selon lui, les lacunes interculturelles peuvent recevoir deux traitements différents, correspondant à deux techniques principales : la conservation et la substitution (AIXELÁ, 1996). Ces deux groupes se divisent en plusieurs autres catégories que nous n'aborderons pas dans ce travail<sup>3</sup>.

Selon l'auteur, ces ECS sont définis comme:

[c]es éléments textuellement mis à jour dont la fonction et les connotations dans un texte source impliquent un problème de traduction dans leur transposition vers un texte cible, chaque fois que ce problème est le produit de l'inexistence de l'élément référencé ou de son statut intertextuel différent dans le système culturel des lecteurs du texte cible.<sup>4</sup> (AIXELÁ, 1996, p. 58 , notre traduction).

Ces éléments sont des particularités présentes dans le contexte culturel d'un peuple et qui peuvent constituer un problème dans le processus traductif. En plus, ils peuvent être textuels ou non, tels que des institutions locales, des rues, des personnages historiques, des œuvres d'art, etc.

Dans ce contexte, nous constatons que les ECS expliquent l'importance pour le traducteur d'être plongé dans les deux contextes socioculturels (départ et arrivé), car, sur la base de cette connaissance "bicontextuelle", il peut choisir une procédure pour traduire un ECS axée sur une approche où prédomine la domestication ou l'étrangéisation. Selon le choix, les ECS peuvent faire l'objet, par exemple, d'une explication extratextuelle comme une note, plus précisément une note du traducteur. Cette ressource est importante pour rattraper les écarts interculturels entre deux langues différentes.

---

3 Dans le cadre de ce travail, pour des raisons d'espace, ces catégories ne peuvent être discutées.

4 "Those textually actualized items whose function and connotations in a source text involve a translation problem in their transference to a target text, whenever this problem is a product of the nonexistence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text."

## LES NOTES DU TRADUCTEUR (NdTs)

Avant de parler des notes du traducteur dans *Tupinilândia*, il est important de définir une note dans le sens général. Dans *Seuils* (1987), Genette définit la note comme:

[...] un énoncé de longueur variable (un mot suffit) relatif à un segment plus ou moins déterminé du texte, et disposé soit en regard soit en référence à ce segment. Le caractère toujours partiel du texte de référence, et par conséquent le caractère toujours local de l'énoncé porté en note, me semble le trait formel le plus distinctif de cet élément de paratexte, qui l'oppose entre autres à la préface – y compris de ces préfaces ou postfaces qui s'intitulent modestement Note . (GENETTE, 1987, p. 293)

La note est donc un paratexte (un texte au-delà du texte principal) avec un indicatif d'appel dans le texte principal, ce qui marque sa différence par rapport à d'autres paratextes.

Historiquement, la présence, la position et le contenu de la note dans le texte ont beaucoup changé. Toujours d'après Genette (1987, p.294), les premiers registres d'une note remontent au Moyen Âge, lorsque le texte, centré, était bordé de notes. Ce n'est qu'à partir du XVI<sup>e</sup> siècle qu'elles diminuent de taille et se fixent sur certains segments du texte, pouvant se retrouver dans les marges du texte, d'où la désignation de notes marginales. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, ces notes sont de plus en plus utilisées et ont un emplacement plus "spécifique": en bas de la page du texte (d'où vient l'appellation "note de bas de page"). Actuellement, les notes sont disposées à différents endroits d'un texte, que ce soit dans le bas de la page, à l'intérieur du texte lui-même, à côté du texte ou encore à la fin d'un volume (HENRY, 2000, p. 229).

Ce paratexte est dirigé au lecteur avec différentes finalités, dont nous soulignons celle d'expliquer et/ou de définir un terme, voire de référencer, pouvant être inséré dans un texte par l'auteur, l'éditeur ou le traducteur. Selon Genette (1987), il y a deux catégories de notes principales: note auctoriale et note allographe. Dans ce travail, il sera question des notes allographes (les notes du traducteur - NdTs).

En traduction, l'utilisation de cette ressource repose sur une hypothèse subjective du médiateur, le traducteur, qui estime que le lecteur cible ne sera pas en mesure de comprendre pleinement une référence (un terme, une expression, etc.) du texte. De ce fait, il considère que la NdT est le lieu de développement des parties du texte principal nécessitant une explication. Kaya affirme que: "Elle [la note du traducteur] peut, dans certains cas, apporter une explication concernant la traduction ou l'approche du traducteur, informer le lecteur sur certains points culturels qui se différencient de ceux du lecteur de la traduction ou même renvoyer à des références" (KAYA, 2003, p.147).

Le choix d'utiliser ou non la note varie selon l'approche du traducteur. Néanmoins, le flux de la lecture peut être affecté par la quantité de notes présentes dans le texte. Autrement dit, dans le texte littéraire, les notes peuvent être vues comme un élément perturbateur du flux de lecture, s'interposant entre le lecteur et le texte principal.

Il faut encore souligner que la note permet au traducteur d'inscrire sa voix de façon active dans le texte traduit. Selon Soto (2017), cette visibilité du traducteur est exprimée, par exemple, par la production d'une NdT.

D'après Lyra, l'objectif du traducteur est de "transmettre une histoire, sans le souci de débattre des idées ou des concepts"<sup>5</sup> (LYRA, 1998, p.76, notre traduction). Toutefois, il est impossible au traducteur de rester en marge d'une traduction, comme un être invisible. À la fin de son article, Lyra affirme que:

[l]'impulsion de s'approprier et d'exercer une autorité sur des informations et des connaissances obtenues de première main et que d'autres ne possèdent pas est humaine. Le traducteur, en tant qu'être humain, n'est pas à l'abri de cette impulsion et, en plus, il sait de façon plus ou moins consciemment que le mystère qu'il a dévoilé ne sera transmis aux autres que par sa main.<sup>6</sup> (LYRA, 1998, p. 83-84, notre traduction)

---

<sup>5</sup> "Transmitir uma história, sem a preocupação de debater ideias ou conceitos. "

<sup>6</sup> "É humano o impulso de apropriação e exercício de autoridade sobre informações e conhecimentos obtidos em primeira mão e que os demais não possuem. O tradutor, como ser humano, não está imune a este impulso e, além disso, mais ou menos conscientemente, sabe que o mistério que desvendou só será repassado a outros através da sua mão.

Donc, pour nous, la NdT est un paratexte allographe (voire auctorial) qui offre au traducteur un moyen pour clarifier certaines parties du texte traduit et lui permet d'y inscrire sa voix active.

Dans la prochaine partie de ce travail nous allons analyser les exemples de notes du traducteur dans le roman *Tupinilândia*.

## ANALYSE

La traduction française du roman présente 56 notes de bas de page, organisées de la façon suivante: une note d'auteur, cinq notes de l'éditeur et cinquante notes du traducteur. Notre but principal est d'essayer d'identifier la (les) stratégie(s) adoptée(s) par le traducteur Hubert Tézenas lors de l'élaboration de ses notes, en les associant aux segments textuels dans lesquelles ces NdTs sont insérées.

Suite au classement des NdTs à partir des théories proposées par Barbosa (1990), Venuti (1995) et Aixelá (1996), nous avons élaboré le Tableau 2:

Tableau 2 – Occurrences des catégories de Barbosa, Venuti et Aixelá dans les segments textuels objet de NdTs.

Barbosa	Venuti	Aixelá
Transposition (1)	Domestication (6)	Substitution (1)
Modulation (2)	Étrangéisation (44)	Conservation (49)
Mot-à-mot (2)	-----	-----
Traduction littérale (8)	-----	-----
Transfert (Étrangéisation avec explication) (37)	-----	-----

Source: élaboré par les auteurs. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'occurrences.

Il faut souligner que le traducteur a décidé de laisser la plupart des ECS en portugais (étrangéisation). Cela indique que Tézenas est soucieux de présenter au public francophone des éléments constitutifs de la culture brésilienne. Cela est probablement dû au fait que le traducteur est un grand connaisseur de la culture brésilienne, ayant déjà vécu dans la ville de Recife, située dans la région Nord-Est du Brésil.

Pour le premier exemple, nous discuterons l'occurrence de la NdT numéro 5.

Tableau 3 – Occurrence de la NdT 5<sup>7</sup>.

Version Originale	<i>A mera sugestão da presença do passageiro ilustre já basta para atiçar repórteres e fãs num frenesi tal que, olhando para aquela pequena multidão ao seu redor, Érico Veríssimo sorri e murmura: deus ex-machina.</i> (MACHADO DE MACHADO, 2018)
Version Traduite	La seule suggestion de la présence à bord du passager illustre suffit à plonger les reporters et les fans dans une telle frénésie que, en observant la petite foule qui l'entoure, Érico Veríssimo <sup>5</sup> sourit et murmure : <i>Deus ex machina</i> .
Note du Traducteur	5 Écrivain brésilien (1905 – 1975) parmi les plus populaires du XX <sup>e</sup> siècle. (NdT)
Barbosa	Transfert – étrangéisation
Venuti	Étrangéisation
Aixelá	Conservation

Source : élaboré par les auteurs.

D'après le cadre théorique proposé par Barbosa (1990), nous observons que la technique adoptée par le traducteur est le transfert-étrangéisation. Cela indique qu'il a procédé au transfert lexical direct de la langue source dans le texte cible. Ainsi, dans l'exemple retenu, le nom propre "Érico Veríssimo", présent dans le texte original, a été conservé dans le segment textuel traduit. Au niveau de la NdT, le traducteur émet une NdT pour expliquer et qualifier la personnalité présente dans la version originale.

L'écrivain brésilien constitue un ECS, puisqu'il n'est pas forcément connu du public francophone. Donc, le traitement choisi par le traducteur donne à ce public une plus grande proximité avec l'une des personnalités de la culture brésilienne. Il est important aussi de noter la voix active du traducteur à partir du moment où il utilise un qualificatif ("les plus populaires") pour faire

<sup>7</sup> Ce numéro correspond à l'appel de la NdT dans le texte principal.

référence à l'écrivain brésilien. Rappelons que la NdT est l'endroit du texte traduit où nous entendons la voix du traducteur s'exprimer de façon plus libre.

Dans cette occurrence, le recours à l'intertextualité dont s'utilise Machado de Machado est visible. Les intertextualités présentes dans une œuvre littéraire sont des points importants à être pris en compte par le traducteur afin de bien montrer au lecteur les ECS d'une culture.

Pour la NdT 5, nous trouvons que le traducteur n'a pas assez exploré les implications culturelles de l'ECS "Érico Veríssimo". Cette NdT manque d'informations sur l'auteur brésilien – ces informations pourraient éveiller l'intérêt du lecteur francophone pour en savoir plus sur l'écrivain. Cependant, le profil de Tézenas est de travailler avec des notes de traduction à fonction exégétique, c'est-à-dire plus objective.

Concernant la théorie de Venuti (1995), nous constatons que le traducteur a utilisé une orientation vers l'étrangéisation. Ici, il est important de comprendre qu'il existe une convergence entre Venuti (1995) et Barbosa (1990), car ils font tous les deux **référence** à cette démarche comme relevant d'une "**étrangéisation**". Il faut rappeler que le traitement généralement donné à la traduction des noms propres s'inscrit dans une perspective d'étrangéisation.

Pour Aixelá (1996), ces exemples relèvent d'une stratégie de conservation, c'est-à-dire, le traducteur décide de ne pas changer le segment textuel (le nom propre "**Érico Veríssimo**") du texte de départ, en le gardant tel quel dans le texte d'arrivée.

Après ce classement de la NdT 5, nous pouvons voir que l'intertextualité présente dans le roman brésilien conduira le traducteur à adopter (volontairement ou non) la démarche d'étrangéisation.

Pour la deuxième occurrence, nous allons montrer le cas de la NdT 39 présente dans le tableau suivant:

Tableau 4 – Occurrence de la NdT 39.

Version Originale	<i>A marquise sobre a bilheteria anunciava a atração como se fosse a estreia de um filme, num letreiro grande e erodido com ares pré-históricos: VIAGEM À AURORA DO MUNDO.</i> (MACHADO DE MACHADO, 2018)
Version Traduite	Le nom de l’attraction barrait le fronton qui surplombait la billetterie comme si c’était celui d’un film en avant-première, en lettres géantes et érodées qui semblaient venues du fond des âges : VOYAGE À L’AUBE DU MONDE <sup>39</sup> .
Note du Traducteur	<sup>39</sup> Livre pour enfants d’Érico Veríssimo paru en 1939. (NdT)
Barbosa	Traduction littérale
Venuti	Domestication
Aixelá	Conservation

Source : élaboré par les auteurs.

Il s’agit d’une traduction littérale, car quand nous observons le résultat dans la langue traduite, l’apparition d’un article non requis dans la langue portugaise se produit. Par conséquent, cette traduction ne peut pas être classée comme une traduction mot-à-mot, **étant donné que** ce type de procédure demande la même quantité de segments textuels dans le correspondant direct.

Dans ce cas, nous observons que le traducteur ne donne même pas une caractérisation de l’**écrivain** brésilien. Un autre point important est que le traducteur, au niveau de la NdT, ne parle pas sur le sujet du livre, il donne une sorte de “piste” (le titre du livre) pour que le lecteur cible ait une curiosité et aille à la recherche du livre, si cela l’intéresse.

Dans ce cas, nous revisitons l’intertextualité présente en *Tupinilândia*. Cette analyse est paradoxale, car d’une part nous nous rendons compte que le contenu des NdT ne suffit pas à capter la curiosité du lecteur francophone, d’autre part nous voyons le style objectif adopté par Tézenas dans l’élaboration de ses NdTs.

Pour les concepts de Venutti (1995), l’exemple relève d’un cas de domestication, qui apparaît **quand le traducteur transforme le segment textuel (qui est l’ECS) de la langue source en un segment textuel dans la langue cible.**

Face à cet ECS brésilien, le traducteur a orienté son choix vers la domestication, contrairement à ce qui a prévalu dans la plupart des occurrences traitées dans notre analyse, qui révèlent que, dans sa traduction de *Tupinâlandia*, Hubert Tézenas tend à laisser les ECS en langue portugaise d'origine. Dans les études d'Aixelá (1996), nous avons un exemple de conservation, puisque c'est juste une équivalence lexicale qui se produit ici.

Le troisième exemple que nous avons retenu illustre encore un cas de traduction littérale, décrit par Barbosa (1990).

Tableau 5 – Occurrence de la NdT 30

Version Originale	<i>Na embalagem, o rosto sorridente de d. Pedro II dizia: quero já!</i> (MACHADO DE MACHADO, 2018)
Version Traduite	Sur la boîte, le visage souriant de l'empereur Pedro II s'exclamait : J'en veux tout de suite ! <sup>30</sup>
Note du Traducteur	<sup>30</sup> Clin d'oeil à la phrase que le futur Pedro II, alors âgé de quatorze ans, aurait prononcée en 1840, quand une délégation de parlementaires vint lui demander s'il voulait monter sur le trône avant d'avoir atteint sa majorité : « Quero já ! », « Je le veux tout de suite ». (NdT)
Barbosa	Traduction littérale
Venuti	Étrangéisation
Aixelá	Conservation

Source : élaboré par les auteurs.

Il s'agit ici d'une expression lexicale brésilienne traduite littéralement. Compte tenu de sa charge culturelle dans la langue source, une explication a dû être ajoutée.

Ainsi, au niveau de la NdT, le traducteur raconte une petite histoire pour expliquer le contexte historique qui a donné origine à l'expression. En cela, il s'est éloigné de la définition d'une note de bas de page. Cependant, l'explication est essentielle dans le but de permettre au lecteur francophone de comprendre la signification de l'expression dans la culture brésilienne.

Pour Venuti (1995), nous avons une subtile étrangéisation ayant vu que, même avec les signes en français, la phrase peut sembler étrange pour le public français qui n'a pas l'habitude d'utiliser cette expression idiomatique de la même façon que les Brésiliens.

D'après les stratégies d'Aixelá (1996), il s'agit d'un cas de conservation.

Pour conclure cette analyse, nous tenons à préciser que, parmi les 50 notes du traducteur présentes dans *Tupinilândia*, d'autres procédures et orientations de traduction ont été identifiées, telles que : la conservation, la traduction mot-à-mot, la transposition et un exemple de substitution (Aixelá). Certaines procédures (selon la catégorisation de Barbosa) n'ont pas été trouvées, telles que l'acclimatation et le décalque.

En tout cas, nous avons remarqué que l'orientation qui a prédominé dans la traduction de Tézenas est celle de l'étrangéisation (transfert/étrangéisation et conservation). Ce choix du traducteur nous semble encore plus nécessaire et justifié si nous pensons au réseau d'intertextualités qui caractérise le roman et qui aurait été perdu sans cette orientation vers l'étrangéisation. De plus, l'analyse des segments textuels ayant fait l'objet des NDTs nous permet de formuler l'hypothèse que cette perspective a également été adoptée dans la traduction du texte principal.

Cette prise de position du traducteur est à louer et contribue à la diffusion de la culture brésilienne dans le monde francophone. Rappelons que notre pays occupe une position défavorable dans les échanges littéraires avec la France, ce que nous observons quand nous comparons le volume des traductions d'ouvrages brésiliens vers le français et *vice-versa*. Donc, Hubert Tézenas est un médiateur qui contribue à la diffusion des ECS de la culture brésilienne.

## **CONSIDÉRATIONS FINALES**

Les notes du traducteur sont des paratextes importants dans une œuvre littéraire traduite. Son usage se révèle nécessaire lorsqu'une lacune socioculturelle se fait sentir. Elle a donc pour but de réduire cette lacune de manière objective et en dehors du texte, constituant une ressource dont disposent des médiateurs comme le traducteur.

Cependant, il est nécessaire de savoir reconnaître la ligne tenue qui existe entre la nécessité de produire une NdT en raison de l'intraduisibilité du segment textuel source, et le simple commentaire du traducteur bilingue qui juge, qui fait des suppositions sur son destinataire le lecteur. Il s'agit d'un as-

pect important à être pris en compte au moment de décider sur l’insertion (ou pas) d’une NDT, afin d’éviter de perturber le flux de lecture du texte principal de la traduction.

A partir de ce travail, nous affirmons que Tézenas n’utilise pas une seule technique dans ses NdTs. Cependant, nous nous rendons compte que son style de traduction est de maintenir et de “respecter” les ECS brésiliens, ce qui nous porte à croire qu’il a fait ce même chemin avec le texte intégral de *Tupini-lândia* (même s’il y a des ECSs qui ne sont pas expliqués par une NdT). En plus, la position bilingue et biculturelle de Tézenas l’aide dans la reconnaissance des éléments intertextuels du roman. Cette position bilingue et biculturelle du traducteur constitue un aspect important et qu’il faut tenir en compte lors de la traduction, car elle peut rapprocher de manière plus forte et harmonieuse des sociétés définies par des contextes socioculturels très différents.

La culture brésilienne gagne de la place dans le monde chaque fois qu’elle a une œuvre littéraire traduite dans un autre pays. Cela est d’autant plus important que le pays en question joue un rôle prépondérant dans la circulation internationale des littératures, comme la France.

## RÉFÉRENCES

AIXELÁ, J. F. Culture-Specific Items in Translation. *In*: Alvarez, R. and Carmen-Africa Vidal, M. **Translation, Power, Subversion**. Clevedon: Multilingual Matters, p.52–78, 1996.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução**. Uma nova proposta. Pontes. Campinas, 1990.

BLUME, Rosvitha Friesen; HUMMITZSCH, Maria. A tradução como mediação cultural: Antologia de contos de escritoras brasileiras contemporâneas em alemão. **Cadernos de tradução**, v. 2, n. 24, p. 47-64, 2009. Disponible sur: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2009v2n24p47/12217>>. Dernier accès le: 2 mars 2022.

GENETTE, Gérard. Seuil. Paris: Editions Du Seuil. févr.1987.

HENRY, J. De l'érudition à l'échec: la note du traducteur. **Meta**, v. 45, n. 2, p. 228-240, 2000.

KAYA, Mumtaz. L'usage de la note en traduction : différentes approches adoptées par les traducteurs. **Revue de traduction et d'interprétation**. Ankara. Université Hacettepe, v. 13, p. 143-155, 2003.

LEDERER, Marianne. Correspondances et équivalences - Faits de langue et de discours en traduction. *In*: Israel, Fortunato. **Identité, altérité, équivalence** – La traduction comme relation. Paris : Didier Erudition, janv., p. 17-34, 2002. Disponible sur: <[https://www.researchgate.net/publication/279679706\\_La\\_theorie\\_interpretative\\_de\\_la\\_traduction\\_un\\_resume](https://www.researchgate.net/publication/279679706_La_theorie_interpretative_de_la_traduction_un_resume)>. Dernier accès le: 2 mars 2022.

LYRA, Regina Maria de Oliveira Tavares de. Explicar é preciso? Notas de tradutor: quando, como e onde. **Fragmentos**. Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 73-87, juil.-déc, 1998. Disponible sur: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/6039/5609>>. Dernier accès le: 2 mars 2022.

MACHADO, de Machado Samir. **Tupinilândia**. São Paulo: Todavia, 2018.

MACHADO, de Machado Samir. **Tupinilândia**. Tradução Hubert Tzéñas. Paris: Éditions Métailié, 2020.

SARDIN, Pascale. De la note du traducteur comme commentaire : entre texte, paratexte et prétexte, **Palimpsestes**, v. 20, p. 121-136, 2007. Disponible sur: <<https://journals.openedition.org/palimpsestes/99>>. Dernier accès le: 2 mars 2022.

SOTO, Pablo Cardellino. **Notas do Tradutor em uma tradução comentada e anotada de Casa Velha, de Machado de Assis, para o espanhol**. 2017. 369 p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOUZA, José Pinheiro de. Teorias da tradução: uma visão integrada. Fortaleza, **Revista de Letras**, v. 20, n. 1/2, p. 51-67, janv./déc. 1998. Disponible sur: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2115/1594>>. Dernier accès le: 2 mars 2022.

VENUTI, Lawrence. Invisibility. *In*: \_\_\_\_\_ **The Translator's Invisibility: a history of translation**. London/New York : Routledge, chap. 1, p. 1-42, 1995.

# EL LENGUAJE INCLUSIVO EN EL MEDIO EDUCACIONAL ARGENTINO

Leonardo Mazzini (UFPB)  
Andrea Silva Ponte (UFPB)

**R**esumen: Este artículo tiene como objetivo verificar algunas de las ideologías lingüísticas que circulan en torno al uso del lenguaje inclusivo en algunos sectores del medio educacional argentino. A partir de entrevistas y de textos académicos que abordan el asunto, se analizará de qué forma el uso del lenguaje inclusivo puede repercutir positiva o negativamente entre los educadores argentinos y cómo estas posiciones reflejan distintas ideologías. El análisis se realizará dentro del marco teórico de la Política Lingüística y de las Ideologías Lingüísticas, partiendo de la definición de José del Valle (2016) que las clasifica como “sistemas de ideas” que relacionan usos del idioma con las formaciones culturales, políticas y sociales de los hablantes de una colectividad. La circulación de estas ideologías lingüísticas, que pueden ser manifestadas de forma consciente o inconsciente, resulta en la naturalización o cuestionamiento de ciertos usos del lenguaje, como sucede con las opiniones que los profesores entrevistados ofrecen con respecto a su visión sobre el lenguaje inclusivo. Entre las diferentes ideologías lingüísticas detectadas identificamos dos principales: una que se refiere a la lengua como algo neutro y otra, que ve en el uso del masculino genérico una tentativa de invisibilidad de la mujer o de quienes no se identifiquen con ninguno de los dos géneros habituales, el masculino y el femenino.

**Palabras clave:** Lenguaje Inclusivo; Medio Educacional Argentino; Ideología Lingüística

## Introducción

El lenguaje inclusivo adquiere destaque en las décadas de 1960 y 1970 cuando el movimiento feminista comienza a cuestionar las marcas patriarcales de las lenguas, los llamados genéricos androcéntricos, que en el

ámbito lingüístico representaban, según este movimiento, la invisibilidad de la mujer.

Se trata de una época marcada por la presencia de varios movimientos sociales que cuestionaban los valores conservadores y represores de la sociedad en distintas partes del mundo occidental, como por ejemplo el movimiento de los derechos civiles de los afroamericanos y el movimiento pacifista contra la guerra de Vietnam en Estados Unidos o el movimiento estudiantil del Mayo Francés. Todo esto sumado a una creciente participación de la mujer en el mercado laboral influye para que el movimiento feminista llame la atención hacia las lenguas, mostrando como estas pueden contribuir negativamente a la lucha por la igualdad de género y, específicamente, a tratar de establecer la igualdad entre hombres y mujeres. La preocupación ya no es apenas relativa a la igualdad laboral y salarial.

Como menciona Cooper (1997), en su libro *Planificación Lingüística y Cambio social*: “El objetivo del nuevo feminismo va más allá del logro del acceso igualitario al empleo y la obtención de la misma paga por el trabajo: el objetivo es nada menos que la liberación de la mujer” (p. 26).

El uso del masculino genérico, según el punto de vista feminista, implicaría la invisibilidad de la mujer y provocaría la disminución de su autoestima e inclusive la perjudicaría laboralmente al indicar, aunque no sea necesariamente de forma intencional, que ciertas profesiones serían preferencialmente de hombres.

En el caso de Estados Unidos, a través del análisis de numerosas publicaciones impresas, Cooper (1997) demuestra que el movimiento feminista consiguió importantes modificaciones en la lengua escrita, que podemos concluir que más tarde se reflejaron en el uso oral. Estos cambios sucedieron principalmente en el campo lexical, en especial en relación a palabras que hacían referencia al sustantivo “hombre” (en inglés “man”) como es el caso de vocablos como *mankind*, *manpower* y *chairman* que fueron sustituidos, respectivamente, por *humanity*, *personnel* y *chairperson*.

Es posible afirmar que movimientos como el de las feministas norteamericanas hicieron eco, a lo largo del tiempo, en otras partes del planeta.

Un ejemplo de ello es que en el año de 1993 la ONU (Organización de las Naciones Unidas) cambia la expresión “Derechos del hombre” por “Derechos Humanos”, utilizando así una terminología que abarca explícitamente a toda la especie humana y no apenas a una parte de ella.

Con relación a la lengua castellana y al origen del lenguaje inclusivo en Argentina, tanto el periódico *El Universitario*, de la *Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires* (UNNOBA), como el investigador del CONICET Emmanuel Theumer consideran que fue la investigadora Delia Suardíaz la primera que analizó, en 1973, los usos sexistas de la lengua en su Tesis de Maestría “El sexismo en la lengua española”. Theumer, en un artículo publicado en el diario *Página 12* el 10 de agosto de 2018, señala que en dicha tesis la autora destaca la ausencia de las mujeres en varios usos sexistas y apunta la necesidad de un cambio lingüístico.

Una década más tarde las discusiones de género giran en torno a la cuestión del género marcado y no marcado. En entrevista con el periodista Jesús Mantilla (2019), en el diario *El País*, la filósofa Diana Maffía, fundadora de la Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología, explica que es durante los años 80’ cuando el lenguaje inclusivo incorpora el tema de género marcado y no marcado. Esto lleva a utilizar como estrategia la duplicación del sustantivo, como en “Los alumnos y las alumnas”, algo que, para algunos lingüistas y estudiosos de los aspectos formales de la lengua, va contra la economía del lenguaje y puede tornar los textos monótonos. Dentro de esta línea crítica podemos mencionar al académico Ignacio Bosque, quien en el año de 2012 publicó el informe *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*, donde señalaba que tal desdoblamiento podría ser aceptable en determinados casos, pero su uso indiscriminado resultaba injustificado y artificial.

En años posteriores, la discusión se amplía y surge un movimiento que expone y cuestiona el binarismo del idioma, esto es, la división entre género masculino y femenino, puesto que para muchas personas el sistema binario de la lengua no corresponde a la realidad, ya que muchos individuos no se identifican con el género masculino ni con el femenino. Estas

representaciones encuentran espacio en movimientos como el del grupo LGBTQI+.

Pero, sobre todo, es a comienzos del siglo XXI cuando estos movimientos que discuten las cuestiones de género y los rasgos patriarcales de las lenguas ganan mayor fuerza y apoyo, tanto de organismos internacionales como del estado argentino. Según la guía informativa *Hablar de diversidad sexual y de derechos humanos*, organizada por la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, en el año 2007 se instalan los *Principios del Yogyakarta*, que abordan los derechos humanos en las áreas de orientación sexual e identidad de género. En el ámbito nacional, ya desde el año 2006 surgen diversas leyes que reconocen el derecho a la identidad de género como la *Ley de Educación Sexual Integral* (Ley N° 26.150, de 2006) y la *Ley de Identidad de Género* (Ley N° 26.743, de 2012).

Tanto los esfuerzos del movimiento feminista como los de los grupos LGBTQI+ han desembocado en el uso extendido del lenguaje inclusivo por ciertos sectores de la sociedad. En los últimos años, a partir de movilizaciones como el *Ni Una Menos*, que denunciaba la violencia contra las mujeres, y las tomas de colegios por parte de estudiantes que exigían la despenalización del aborto (año 2018), la cuestión del lenguaje inclusivo adquiere mayor destaque en los medios de comunicación. Ya no se trata apenas de dar visibilidad a la mujer, sino de reconocer la variedad de géneros posibles en toda su diversidad. Es en este contexto en el cual se pasa a emplear el morfema *-e* como posibilidad para indicar el género neutro o no binario, sustituyendo “todos” y “todas” por “todes”. Su uso se volvió tan frecuente en los debates mediáticos que varias instituciones públicas comenzaron a utilizarlo, como por ejemplo la ANSES (Agencia Nacional de Seguridad Social) y algunas universidades lo permitieron en trabajos académicos, a ejemplo de la Universidad de Córdoba y el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

De acuerdo con Angelita Martínez, de la Universidad de La Plata:

La propuesta de un lenguaje inclusivo o incluyente surgió como la necesidad de comunicarse mediante un lenguaje libre de palabras, frases o tonos que reflejen visiones prejuiciosas, estereotipadas y mediante expresiones que eviten la discriminación de personas o grupos. (MARTÍNEZ, 2019, p. 187-188)

Para la autora, la necesidad de visibilizar los diferentes géneros u orientaciones sexuales a través de un lenguaje que les permita a las personas expresarse de acuerdo con lo que sienten con respecto a su identidad e ideología, pasa a ser un gesto político, una bandera que un determinado grupo social utiliza para expresarse mediante un activismo lingüístico que busca legitimar y dar notoriedad a sus reclamaciones.

De acuerdo con Spolsky:

Los activistas de la lengua son participantes significativos en la gestión de los idiomas. Ellos son individuos y grupos cuya ideología está claramente dirigida para el mantenimiento, revitalización o difusión de una lengua amenazada. Trabajando en el nivel de las bases, ellos intentan influenciar a los hablantes existentes, en formación o potenciales de la lengua para continuar su uso y persuadir al gobierno a apoyar sus planes (SPOLSKY, 2009, *apud.* LAGARES, 2018, p. 219)

Para quien se opone al lenguaje inclusivo, como la escritora y académica argentina Beatriz Sarlo, estas tentativas de modificación del lenguaje no pueden ser impuestas por academias o movimientos sociales, puesto que los cambios en el lenguaje son mucho más complejos que los cambios en la política. En un artículo publicado en el diario *El País*, el 12 de octubre de 2018, Sarlo declara: “La historia enseña que los cambios en las lenguas no se imponen desde las academias ni desde un movimiento social”. También refiriéndose a la historia de la lengua, Ignacio Bosque señalaba en el informe citado anteriormente que “[...] es muy discutible que la evolución de su estructura morfológica y sintáctica dependa de la decisión consciente de los hablantes o que se pueda controlar con normas de política lingüística” (BOSQUE, 2012, p. 15).

Sea como fuere, es importante destacar que quienes impulsan el uso del lenguaje inclusivo tienen intereses mucho más profundos que apenas modificar estructuras morfológicas de una lengua. Lo que buscan es tener sus identidades de género respetadas y combatir los prejuicios, la violencia y la discriminación a las que continúan muy expuestos. De acuerdo con Lagares, los grupos sociales que defienden el uso de un lenguaje inclusivo proponen “[...] cambios en las prácticas lingüísticas, entendidas explícitamente como prácticas sociales, con el objetivo de agitar consciencias y promover, en definitiva, transformaciones ideológicas más profundas” (2018, p. 230).

En el presente artículo tratamos de verificar algunas de las ideologías lingüísticas que circulan en torno al uso del lenguaje inclusivo en algunos sectores del medio educacional argentino. A partir de entrevistas y de textos académicos que abordan el asunto, se analizará cómo el uso del lenguaje inclusivo repercute positiva o negativamente entre los educadores argentinos y cómo estas posiciones se relacionan a distintas ideologías.

### **Ideologías lingüísticas**

El estudio de dichas ideologías en cuanto campo disciplinario contó con el aporte de importantes ciencias como la etnología del habla, la antropología lingüística y la sociolingüística, cada una proporcionando abordajes específicos dentro de su área de trabajo. Para nuestro análisis comenzaremos utilizando algunas definiciones reunidas por Woolard (1998) en el capítulo introductorio del libro *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. De acuerdo con Woolard, las ideologías lingüísticas constituyen “las representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social” (1998, p.19). Las ideologías revelan los vínculos existentes entre la lengua, la identidad y las creencias de las personas, así como la fuerza que ejerce el sistema lingüístico dominante sobre los usos de los hablantes. Con esto último nos referimos a instituciones como la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de las Academias de la Lengua Española (ASALE), quienes se encargan de regular

la lengua de manera institucional. Siendo así, el uso del lenguaje inclusivo está relacionado con la identidad de una persona o grupo social y con las ideas que tienen con respecto al mundo. El llamado activismo lingüístico mencionado en la introducción de este artículo se vuelve una fuerza que cuestiona el poder dominante sobre la lengua que, en el caso del idioma español, es gestionado por las instituciones mencionadas anteriormente.

De acuerdo con Silverstein (1979, *apud.* WOOLARD, 1998, p. 22), el término ideología fue creado en el siglo XVIII por el filósofo francés Destutt de Tracy, quien creía que la ideología podría tornarse una ciencia útil para conseguir una regulación racional de la sociedad. Años más tarde, durante el imperio de Napoleón Bonaparte, el concepto adquiere un valor negativo, puesto que los padres intelectuales de su teorización estaban vinculados a las ideas republicanas.

Woolard (1998) señala que los estudios sobre las ideologías lingüísticas pueden enmarcarse dentro de cuatro campos conceptuales.

El primero relaciona a la ideología con fenómenos mentales, con la consciencia y las representaciones subjetivas de las personas o de determinados colectivos humanos. Esta visión está lejos de ser unánime, puesto que para muchos teóricos la ideología no es necesariamente algo consciente o sistematizado.

Un segundo campo conceptual gira en torno a quienes ven la ideología como “sensible a la experiencia o al interés de una posición social en particular” (WOOLARD, 1998, p. 24), lo que para algunas personas representa una verdad universal. Por ejemplo, para quienes se oponen al lenguaje inclusivo, el androcentrismo del idioma, o sea, el uso del masculino genérico o no marcado, no tendría una justificación histórica y sería apenas fruto del desarrollo natural del idioma. Esto parece ser sostenido como una verdad universal y las opiniones contrarias suelen ser vistas como erróneas o carentes de base teórica consistente.

La tercera tendencia conceptual, relacionada a la anterior, ve la ideología como un conjunto de prácticas que buscan disputar o mantener el poder. Por ejemplo, cuando la Real Academia Española (RAE) desconsidera

la viabilidad del lenguaje inclusivo, podemos advertir ahí que considera tal propuesta de cambio como una intervención no autorizada que, como se mencionó antes, no tiene fundamentación teórica justificable. Por su parte, quienes promueven el uso de dicho lenguaje se oponen a la hegemonía lingüística que la RAE ejerce sobre las reglas y usos correctos del idioma.

Finalmente, el cuarto grupo conceptual se alinea con las ideas de Thomson (1984) y analiza la ideología como una “distorsión, ilusión, error, mistificación o racionalización” (WOOLARD, 1998, p.24). Esto puede estar relacionado a la lucha por el poder o a las limitaciones de la cognición humana.

Silverstein (1979) destaca que el entendimiento de las ideologías lingüísticas es importante para comprender la evolución de las lenguas. Por ejemplo, para comprender el uso de una palabra como “*humankind*” es importante comprender la influencia del movimiento feminista estadounidense en los años 60 y como sus ideas motivaron cambios en los usos de ciertas palabras, como los ejemplos mencionados en la introducción.

De acuerdo con Del Valle, las ideologías lingüísticas son “sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (DEL VALLE, 2007, *apud* DEL VALLE, 2016, p. 629). Es decir, son sistemas de ideas que aparecen en las prácticas lingüísticas de los hablantes que, a su vez, reflejan otras ideologías, que no son siempre reconocidas por las personas. Así, es frecuente que muchos hablantes consideren natural la manera de funcionamiento de una determinada lengua, sin llegar a percibir las ideologías subyacentes que pueden estar presentes en determinados usos lingüísticos.

De acuerdo con Silverstein (1979, *apud* KROSKRITY, 2004, p.498) las ideologías lingüísticas constituyen creencias articuladas por los hablantes como forma de racionalización o justificación de la estructura y uso de una determinada lengua. El autor señala que la consciencia lingüística del hablante siempre ha sido un factor importante en la evolución de la estructura de una lengua. Como ejemplo de ello, el autor menciona el caso del pro-

nombre personal del inglés *he*, que era usado como forma genérica. Nuevamente, los esfuerzos del movimiento feminista consiguieron que se dejase de usar con ese valor general y, en su lugar, pasó a utilizarse la duplicación de los pronombres “he or she” o el uso del pronombre de tercera persona de plural “they”, que es de género neutro.

El concepto teórico de las ideologías lingüísticas adquiere relevancia en la década de 1970 y sacude los cimientos de los estudios lingüísticos de base formalista, para los cuales el hablante y su contexto histórico no representaban la principal fuente para realizar un análisis científico. Los teóricos de la ideología lingüística consideran que el lenguaje es una práctica social que incluye tanto el aspecto formal de un idioma, como el contexto en que este se desarrolla, los hablantes que lo utilizan, y cómo y por qué estos lo utilizan de determinada manera. También consideran que las denominadas funciones no referenciales del idioma (expresiva, afectiva, poética, etc.) son esenciales para identificar la consciencia lingüística de los hablantes.

Del Valle (2016) destaca dos conceptos importantes a la hora de analizar las ideologías lingüísticas: la indicialidad y lo que Pierre Bourdieu (1999) denominó como “mercado lingüístico”. El primer concepto indica que en la interacción verbal se producen y negocian identidades entre los hablantes. La indicialidad busca explicar “el modo en que se conectan las identidades y relaciones sociales que están en juego” (DEL VALLE, 2016, p. 625). La idea del mercado lingüístico (BOURDIEU, 1999, *apud* DEL VALLE, 2016) sugiere que “el perfil económico, político y sociológico de la comunidad está siempre ligado al perfil lingüístico de la misma” (DEL VALLE, 2016, p. 626). Dentro de este mercado del habla, cada individuo posee un mayor o menor capital lingüístico y de ello dependerá su posibilidad de obtener un mejor rol en el reparto de poder.

En esta disputa de fuerzas siempre hay un grupo dominador que busca naturalizar y justificar el orden social actual y un grupo (o varios) que cuestiona(n) la aparente *naturalidad* de dicho orden.

Kroskrity (2004) define cinco niveles de organización de las ideologías lingüísticas, de los cuales destacaremos en el presente trabajo el prime-

ro que se refiere a la relación entre las ideologías lingüísticas y los intereses individuales o de un grupo de personas. Sus ideas con respecto al lenguaje y el discurso están relacionadas a sus experiencias sociales y frecuentemente a intereses políticos y económicos. Con ello, el autor demuestra que las formas de usar las lenguas siempre responden a determinadas ideas con las que cierto grupo se identifica. Es un mito pensar que hay discursos plenamente imparciales, incluso en los casos en los que se presupone que debería haberlo, como puede ser el juzgamiento de una persona en los ámbitos de la ley. El propio juez o jueza tomará su decisión, supuestamente imparcial, basado(a) en su sistema de creencias y de formas de interpretación y aplicación de las leyes.

En nuestro trabajo utilizaremos las ideologías lingüísticas para analizar el modo en que el lenguaje inclusivo es abordado en un sector del medio educativo argentino, considerando el contexto en que esto sucede y qué ideologías dan soporte a dicho lenguaje y cuáles lo rechazan. Para ello, se utilizarán los conceptos de Woolard (1998), Siverstein (1979), Del Valle (2016) y Kroskirty (2004) citados arriba.

### **Análisis y discusión**

El estudio del lenguaje inclusivo en el medio educacional que proponemos aquí tiene como base el análisis de cinco entrevistas realizadas a educadores argentinos de segmentos relacionados a la escuela secundaria y a los estudios universitarios. En sus respuestas tratamos de observar las ideologías que emergen acerca del lenguaje inclusivo y respaldamos nuestro análisis con los textos académicos mencionados arriba. En suma, se analizará cómo el uso del lenguaje inclusivo repercute positiva o negativamente entre dichos educadores y cómo estas posiciones reflejan distintas ideologías.

A continuación, se detalla brevemente la formación de los entrevistados, su área de actuación y si usan o no el lenguaje inclusivo.

Participante	Franja etaria y clase social	Segmento educativo Donde trabaja	Uso del lenguaje inclusivo
Lic. en Filosofía y Letras	57 años Clase media*	Colegios secundarios	No utiliza
Lic. en Filosofía y Letras	63 años Clase media	Colegios secundarios	No utiliza
Lic. en Ciencias de la Educación	57 años Clase media	Profesorados (nivel terciario)	Utiliza parcialmente, en general recurriendo a expresiones neutras
Lic. en Filosofía y Teología	45 años Clase media	Escuelas secundarias y profesorados	Utiliza lenguaje inclusivo
Licenciado en Letras	38 años Clase media	Escuela secundaria	Utiliza lenguaje inclusivo

\* Con esta clasificación del estrato social de los entrevistados nos referimos a personas que tienen un nivel socioeconómico medio que les ha permitido cubrir ciertas necesidades satisfactoriamente, como poder realizar una carrera universitaria, tener un plan de salud, un coche, una residencia propia, etc.

Las entrevistas fueron realizadas por medio de correos electrónicos y contenían las siguientes preguntas:

1. ¿Cree que el uso del masculino con valor genérico implica un trato lingüístico discriminatorio? ¿Por qué?
2. ¿Considera que el lenguaje inclusivo puede servir de instrumento para luchar contra la desigualdad y la discriminación de las personas? ¿Por qué?
3. ¿Está de acuerdo con su utilización en el ámbito institucional educativo, como universidades o escuelas? ¿Por qué?
4. ¿Cree que el morfema –e, como usado en “*todes*”, se justifica como marca de neutralidad? ¿Por qué?
5. En la institución en que trabaja, ¿tiene lugar el debate sobre el lenguaje inclusivo? ¿De qué manera?

En las respuestas del primer entrevistado pudimos percibir que su posición ideológica con relación al uso del lenguaje inclusivo está alineada con lo expresado por el académico Bosque (2012) e instituciones como la RAE, quienes se oponen al uso de dicho lenguaje. El entrevistado afirma

que las reglas existentes no tienen relación con cuestiones androcéntricas y el uso del masculino extensivo o no marcado, está relacionado a circunstancias diversas que escapan del control de los hablantes. Al preguntársele si en su opinión el masculino genérico implicaba un uso discriminatorio, el participante señaló: “[...] no debe confundirse el género biológico de los seres humanos, con categorías lingüísticas que tienen otras reglas; por ejemplo, la economía del lenguaje, contraria al uso y abuso del masculino y femenino cuando se emplea el mismo sustantivo.” Es posible deducir que aquí está presente la ideología que considera a la lengua como algo neutro, puesto que para el entrevistado no hay una cuestión patriarcal que impone el uso del masculino. En este caso se podría decir que la justificación de la economía del lenguaje sirve para naturalizar el uso del masculino no marcado. Por este mismo motivo el participante es contrario al uso de la estrategia de desdoblamiento de los sustantivos en el ámbito académico, pues considera que esto va contra la “eficacia comunicativa” y genera “un barroquismo no virtuoso”. El mismo argumento es utilizado por Bosque (2012) al cuestionar el desdoblamiento innecesario de los sustantivos en masculino y femenino, citando como ejemplo un fragmento de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Capítulo II, artículo 41), donde puede percibirse que dicho desdoblamiento puede en ocasiones dificultar la lectura. Utilizando el concepto del “mercado lingüístico” (BOURDIEU, *apud* DEL VALLE, 2016, p. 626), se podría señalar que este tipo de argumentos están ligados al perfil lingüístico de mayor prestigio dentro de nuestro idioma, que suele estar alineado a las normas validadas por instituciones como la RAE.

Con relación a si el lenguaje inclusivo puede servir de instrumento a favor de la lucha contra la desigualdad, el participante considera que el uso de este tipo de lenguaje no constituirá una solución: “[...] los problemas de desigualdad y discriminación no se resuelven con un cambio de fonemas o grafemas, sino con otro tipo de prácticas políticas.” Podemos observar que aquí se presenta una disociación entre la lengua y las prácticas políticas, como si aquella no tuviera relación con la sociedad, y esto también refleja

la ideología de la lengua neutra. Esta representación ideológica contribuye a naturalizar los cambios que se producen en las lenguas, generando lo que Del Valle denomina como “apariencia de inevitabilidad”, donde los hablantes poco o nada pueden intervenir. (2016, p. 629)

Con respecto a posibles debates en los medios institucionales sobre el uso del lenguaje inclusivo, es posible percibir que su posicionamiento nuevamente se asemeja al de la RAE, donde tal propuesta de cambio en el uso del lenguaje es vista como una intervención no autorizada e inclusive como una amenaza a ser impuesta en todos los hablantes: “[...] En la Institución donde trabajo, no hubo debate, pero lo han impuesto en forma oral y escrita, en gran medida desde la postura ideológica dominante en este momento, coincidente con el actual gobierno.” El participante se refiere aquí al gobierno del actual presidente argentino, Alberto Fernández, un político de centro izquierda vinculado al Partido Justicialista, históricamente relacionado a los ideales progresistas. Así como durante el gobierno de Cristina Kirchner, hoy vicepresidenta, en su gobierno se le da mucha atención al lenguaje inclusivo, incluso tornándolo oficial en algunas instituciones estatales como la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES, Resolución 418, año 2020).

El segundo participante, también del área de Filosofía y Letras, adopta la misma postura ideológica y también justifica el uso del masculino genérico como siendo resultado de la “[...] la historia de la lengua y, básicamente, con el azar y el uso, no con procesos determinados por prácticas políticas o identitarias.” Una vez más se percibe aquí la ideología de la lengua neutra, mediante el recurso de la naturalización de los hechos lingüísticos, lo que implicaría que los hablantes no tendrían ninguna participación relevante en la evolución de la lengua. Para esta entrevistada el género gramatical “[...] es un principio de clasificación de los objetos lingüísticos sin tomar en cuenta su semántica, no un dispositivo para discriminar o crear.” Esto es, no estaría implícita en el uso del masculino genérico la intención de discriminar o provocar la invisibilidad de la diversidad de géneros reconocidos en la actualidad. Dentro de esta ideología lingüística puede deducirse

que la consciencia lingüística de los hablantes o el contexto en que esta se desarrolla no tienen peso suficiente para generar cambios importantes y masivos en el idioma.

Con relación al uso del morfema *-e* como neutral, la participante lo desconsidera puesto que para ella: [...] El proyecto del lenguaje inclusivo no pretende agregar un tercer género sino eliminar el sistema genérico basado en la oposición binaria. Podemos concluir que su posición ideológica es contraria a quienes cuestionan el binarismo del idioma, como Martínez, de la Universidad Nacional de la Plata, quien en la publicación *La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo* señala lo siguiente: [...] La conscientización de que esas identidades deberían visibilizarse se manifiesta en el empleo del signo incluyente que se convierte en un gesto político." (2019, p. 195). Para Martínez, la posibilidad de usar el morfema *-e* como neutro e incluyente enriquece el sistema lingüístico creando una nueva categoría. Oponiéndose a esto, los dos primeros entrevistados van a sostener que el morfema *-e* no podría representar un morfema neutro, puesto que también se hace presente en varios sustantivos masculinos como "*nene o jefe*".

En contraposición, las otras tres personas entrevistadas adoptan una posición ideológica favorable al uso del lenguaje inclusivo. En mayor o menor grado, es posible detectar en sus respuestas ideologías lingüísticas contrarias a aquellas expresadas por instituciones como la RAE y ASALE. En el análisis de sus respuestas se vuelve útil el concepto de indicialidad usado por Del Valle que, como fue mencionado, trata de explicar "el modo en que se conectan las identidades y relaciones sociales que están en juego" (2016, p. 625).

Cuando se les cuestionó sobre si el masculino genérico implica un trato discriminatorio o de invisibilidad del sexo femenino o de otros géneros con que las personas se identifiquen, los participantes 3 y 4 coinciden en que la utilización del masculino genérico refleja la invisibilidad de la mujer o, en palabras del cuarto participante, "del otre no masculino". Para la quinta y última persona entrevistada ya no tiene más sentido hablar de masculino y femenino: "Es más, el masculino ya no debiera tener valor genérico como

tampoco, llegado el caso, el femenino. Es necesario superar esta dicotomía obsoleta.” Podemos observar que la ideología lingüística presente aquí es completamente opuesta a la expresada por los dos primeros entrevistados y que, probablemente, sus ideas con respecto al lenguaje están relacionadas a sus experiencias sociales y tal vez a sus ideas políticas, que son similares a las del actual gobierno argentino. Recordando lo mencionado por Kroskrity en su primer nivel de organización de las ideologías lingüísticas, estos entrevistados adoptan un análisis crítico ideológico en el que sus “ideologías lingüísticas representan la percepción de lengua y discurso que es construido en el interés de un grupo social o cultural específico” (2004, p. 501), que está relacionado a lo que expresan grupos como el movimiento feminista o LGBTQI+, quienes cuestionan la ideología de la lengua neutra.

Con relación a la idea de que el uso del lenguaje inclusivo pueda efectivamente servir de instrumento para luchar contra las desigualdades, los entrevistados reconocen que un determinado uso lingüístico no será suficiente para cambiar una realidad que requiere intervenciones diversas, pero sí consideran que su uso puede dar visibilidad a la lucha y sirve para promover el debate. Se observa aquí que la ideología presente refleja que el lenguaje es político. De acuerdo con el tercer participante: “[...] el poner en cuestión el uso del genérico masculino o al poner en juego otras alternativas a esa opción se manifiestan interesantes espacios de lucha y visibilización de tales luchas en torno a la desigualdad y discriminación.”

Sobre qué tipo de lenguaje inclusivo utilizar, el tercer entrevistado prefiere usar vocábulos que ya incluyan todos los géneros como *oficial de policía, estudiante o docente*, ya que pese a haber tenido experiencias utilizando la @ o la X, ninguna de estas formas ha conseguido entusiasmarlo demasiado: “[...] personalmente, aún no he encontrado lo que para mí sea la mejor forma de enunciar a las personas cuando hay mujeres y varones en un mismo grupo.” Cuando se encuentra delante de un grupo con mayoría de mujeres, utiliza el femenino como genérico.

Ya el cuarto participante hace uso efectivo del morfema-*e* como neutro. Creemos que es interesante destacar que, cuando lo hace, no está

preocupado con respecto a si desde la gramática normativa esto es posible. Cuando se le preguntó si consideraba que el morfema –e se justificaba como marca de neutralidad, su respuesta fue: “No lo sé”. Esto demuestra que hay hablantes que, al hacer uso del lenguaje inclusivo, no están interesados en si la gramática española aprueba dicho lenguaje o no, sino en la lucha que su uso representa. Apoyados en Woolard (1998), podemos percibir que este discurso constituye una práctica que no da relevancia a la normalización establecida por instituciones como la RAE y la ASALE, y que su uso del lenguaje es “sensible a la experiencia o al interés de una posición social en particular” (1988, p.24). Es posible percibir que su discurso se alinea a posiciones como la del movimiento feminista o LGBTQI+.

Con relación al quinto participante, pudimos observar que prefiere el uso de la X: “[...] es necesario nombrar, incluir a todxs para que el lenguaje realmente sea un código compartido.”

La decisión de usar el lenguaje inclusivo nos hace retomar nuevamente el concepto de indicialidad mencionado por Del Valle (2016) , con el cual se busca analizar la forma en que se conectan las identidades y las relaciones sociales que están siendo disputadas.

Podemos concluir que la elección de usar dicho lenguaje está relacionada a la importancia que le dan al contexto en que este se hace presente y a la creencia de que su utilización es necesaria para visibilizar la variedad de géneros y la lucha contra la discriminación. La ideología lingüística que se manifiesta aquí sitúa a la lengua como una práctica política.

Finalmente, otra ideología lingüística observable en sus respuestas es la que relaciona la lengua y su evolución al uso que los hablantes le dan, situándolos como actores importantes en los cambios producidos en el idioma. En declaraciones como “[...] entiendo que la lengua es una construcción pública y popular” (participante nº 3) o “[...] el lenguaje no binario no es un capricho de unos pocos o de ciertos sectores urbanos y progresistas (como lo entiende Beatriz Sarlo), es un movimiento mundial que se afianza...” (participante nº 5) podemos percibir que se cuestiona la hegemonía de las instituciones que normalmente regulan las reglas del idioma.

## Conclusión

Tras identificar las ideologías lingüísticas extraídas de las entrevistas, cabe señalar que nuestro estudio se limitó a un número reducido de entrevistados que presentan algunas características semejantes. Todos son de clase media, tienen cursos universitarios relacionados con las ciencias humanas y pertenecen a una franja etaria que varía entre los treinta y ocho y sesenta y tres años. Consecuentemente, para obtener un análisis más amplio, son necesarias nuevas investigaciones que contemplen nuevos públicos.

Como vimos en el análisis, cada respuesta examinada reveló las ideologías lingüísticas que subyacían en los discursos de los entrevistados y los vínculos que estos establecían entre la lengua, la identidad, el contexto y la fuerza que el sistema lingüístico dominante ejerce sobre los usos de los hablantes. Retomando la definición de Silverstein (1979) llegamos a la conclusión de que los argumentos esgrimidos “constituyen creencias articuladas por los hablantes como forma de racionalización o justificación de la estructura y uso de una determinada lengua.” (1979, *apud* KROSKRITY, 2004, p. 497)

Dentro del campo de nuestro análisis, quien está en contra del lenguaje inclusivo revela ideologías lingüísticas relacionadas a la supuesta neutralidad del idioma y a la poca influencia (o nula) que los hablantes tienen en el desarrollo y evolución del idioma. Por el contrario, quienes están a favor del lenguaje inclusivo demuestran que, según sus ideologías lingüísticas, la lengua es política y los hablantes y los contextos en que se manifiestan son fundamentales para los cambios que se producen en el idioma y que la denominada neutralidad del idioma no existe.

Otra conclusión que resulta de las entrevistas es que el debate con respecto al lenguaje inclusivo no está terminado ni está limitado a una determinada lengua o país. Tiene lugar en diversas partes del planeta y está siendo discutido en diferentes ambientes lingüísticos.

También es posible observar que el uso del lenguaje inclusivo tampoco se presenta como algo homogéneo, puesto que, cuando se analizó qué

tipo de lenguaje inclusivo los participantes usaban, sus respuestas fueron variadas y pudo observarse que no hay un consenso absoluto sobre cuál es la mejor opción.

Para finalizar, consideramos que la opción de usar o no un lenguaje inclusivo es un derecho de los hablantes y que la elección que se haga debe ser respetada, puesto que está basada en las creencias (ideologías lingüísticas) de los individuos o grupos de individuos. Corresponderá a cada uno saber en qué situaciones, espacios y circunstancias será conveniente o necesario hacer o no uso de dicho lenguaje.

## Referencias

ARNOUX, Elvira, DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo en **Spanish in Context**, número especial sobre “Ideologías lingüísticas”, John Benjamins, 2010.

BOSQUE, Ignacio. «Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer». **RAE**, 2012. Disponible en: [https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo\\_linguistico\\_y\\_visibilidad\\_de\\_la\\_mujer\\_0.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf). Acceso: 10 de abril, 2021.

COOPER, Robert L. **La planificación lingüística y el cambio social**. Cambridge University Press Sucursal en España, 1997.

DEL VALLE, J. MEIRINHO-GUEDE, V. Ideologías Lingüísticas. In: GUTIERREZ REXACH, J. (Ed.). **Enciclopedia de Lingüística Hispánica**. New York: Routledge, 2016.

TOLEDO, Luciano. **El Universitario**. Testimonio Inclusivo. Disponible en: <https://eluniversitario.unnoba.edu.ar/2019/08/05/testimonio-inclusivo/>. Acceso: 31 mar. 2021.

LAGARES, Xoan Carlos. **Qual política linguística?:** Desafios glotopolíticos contemporâneos. Parábola Editorial, 2018.

KROSKRITY, Paul V. Language ideologies. In: DURANTI, Alessandro (Ed). **A companion to linguistic anthropology**. Malden, MA: Blackwell, 2004.

MANTILLA, Jesús Ruiz. **El lenguaje inclusivo tensa a 'todes' en Argentina**. Disponible en: [https://elpais.com/cultura/2019/03/30/actualidad/1553959465\\_205850.html](https://elpais.com/cultura/2019/03/30/actualidad/1553959465_205850.html). Acceso: 02 abril, 2021.

MARTÍNEZ, Angelita. La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. **Cuadernos de la Alfal**, 2019. Disponible en: [https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/11\\_2\\_cuaderno\\_013.pdf](https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/11_2_cuaderno_013.pdf). Acceso: 05 de mayo, 2021.

SARLO, Beatriz. **Alumnos, alumnas y 'alumnas'**. Disponible en: [https://elpais.com/cultura/2018/10/09/babelia/1539083839\\_285133.html](https://elpais.com/cultura/2018/10/09/babelia/1539083839_285133.html). Acceso: 29 marzo, 2021.

THEUMER, Emmanuel. **Cómo empezó Tode**. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/133908-como-empezo-tode>. Acceso: 31 de marzo, 2021.

WOOLARD; Kathryn. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. In: Schieffelin, B. B.; Woolard, K. A.; Kroskrity, P. V. (orgs.). **Ideologías Lingüísticas**. Práctica y teoría. Oxford University Press, 1998. p. 19-70.

# L'ENSEIGNEMENT DE LA PHONÉTIQUE DANS LES MÉTHODES DE FLE: UNE ANALYSE DES ORIENTATIONS DES GUIDES PÉDAGOGIQUES

Juliana Ramos do Nascimento (UFPB)  
Lavínia Teixeira Gomes (CCHLA/DLEM/UFPB)

## INTRODUCTION

Dans le contexte brésilien, nous savons que l'apprentissage de la langue française est en dehors du système éducatif. Une des conséquences que nous pouvons observer auprès des étudiants de première année universitaire, qui ont intégré la filière de Lettres-Français, est leur faible connaissance en français. Pour la plupart, c'est leur premier contact avec la langue française et très peu, parmi eux, ont des connaissances de base de la langue.

Nous constatons que dans leur parcours universitaire il reste très peu de place pour former les étudiants à l'enseignement de la phonétique en classe de FLE. Comme le temps consacré à la phonétique corrective dans les cours de FLE est restreint, dans la discipline spécifique de phonétique et phonologie françaises, au lieu d'approfondir les connaissances dans ce domaine, les professeurs ont la nécessité de faire un travail encore élémentaire sur la phonétique pour que les futurs professeurs puissent améliorer leur compétence phonético-phonologique de la langue. Réfléchissant à la pratique en classe, nous avons comme hypothèse que les guides pédagogiques des méthodes de FLE, parfois oubliés, peuvent être un appui positif et important pour les enseignants qui ont eu une faible formation dans le domaine de la phonétique et phonologie françaises. Pour guider notre analyse, nous avons posé les questions de recherche suivantes: Comment les guides pédagogiques des méthodes de FLE orientent l'enseignant à propos de la maîtrise des activités de phonétique en classe? Y a-t-il des catégories d'activités sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer?

Afin de répondre à ces questions, nous avons comme objectif de vérifier comment la phonétique est exploitée dans les guides pédagogiques. Adoptant une méthodologie quali-quantitative, nous avons analysé les orientations pédagogiques dédiées aux activités de phonétique de trois guides pédagogiques de Méthodes de FLE de niveau A1: Alter Ego + (2012), Totem 1 (2014) et Défi 1 (2018). Concernant la procédure d'analyse, nous avons considéré la première moitié de chaque méthode et le guide pédagogique qui correspond, généralement, aux classes de langue française niveau 1, soit environ 60 heures de cours.

Pour développer cette discussion, nous allons, tout d'abord, faire une brève révision sur la place consacrée à la phonétique dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement du FLE. Ensuite, nous aborderons le socle théorique de cette étude, à savoir, les typologies d'activités de phonétique proposées par Celce-Murcia et Champagne-Muzar (1996) et Bourdages (1998), ainsi que les propositions soulignées par Bertrand (2007). Enfin, la dernière partie de ce travail est consacrée à l'analyse proprement dite des guides pédagogiques sélectionnés pour cette étude, puis à la discussion des résultats de l'analyse.

## **L'ENSEIGNEMENT ET LA PLACE DE LA PHONÉTIQUE**

Dans le parcours historique des méthodologies de l'enseignement du FLE, d'après les contributions de Puren (1988), les objectifs d'enseignement ont été modifiés au long de l'évolution des méthodologies. Nous pouvons observer que, selon l'époque, les compétences gagnent ou perdent de la reconnaissance, ou elles sont mises de côté, comme à l'exemple de la compétence phonétique.

La perspective traditionnelle, propagée entre les XVIII et XIXème siècles, a allié l'apprentissage de la langue étrangère aux textes littéraires et à la grammaire-traduction. Le développement de la compétence orale n'était plutôt pas envisagé. L'importance était donnée au fait de pouvoir lire un texte en langue étrangère. Ainsi, seule la compétence de compréhension écrite était développée lors des cours. Dans la rupture de la méthodologie traditionnelle des langues, la Méthode Directe, surgit aux XIX et XXème siècles, a priorisé la langue étrangère sans interférence de la langue maternelle à travers l'imitation de règles phonétiques, la répétition mécanique, la dramatisation corporelle

pour arriver à la mémorisation du lexique et de la prononciation. L'imitation a aussi été considérée comme un recours dans la méthodologie active, diffusée en France entre les années 1922 et 1960, par les biais de l'imitation indirecte, c'est-à-dire, l'interaction à travers des questions proposées par l'enseignant.

Pour la Méthode audio-orale, développée aux États-Unis pendant la Deuxième Guerre mondiale, la centralisation était sur l'oral, étant donné que le plus important, dans cette perspective, était la communication quotidienne. Le schéma méthodologique utilisé était celui du stimulus-réponse-renforcement de base béhavioriste, l'étudiant était ainsi stimulé à produire une réponse qui devrait être approuvée par l'enseignant et qui conduisait à une répétition de sons, par exemple, pour fixer la forme correcte de la langue. Par conséquent, l'interférence de la langue maternelle et les erreurs n'étaient pas acceptées.

Concernant la Méthode Audiovisuelle, surgie dans les années qui ont suivi la fin de la 2<sup>ème</sup> Guerre Mondiale où la France voulait récupérer le prestige de sa langue face à la domination mondiale de la langue anglaise, elle a priorisé la langue parlée en ajoutant des éléments visuels pour simuler l'ambiance possible de réalisation de la parole. Selon Guimbretière (1994), cette méthode utilisait la méthode verbo-tonale, créée par Petar Guberina, qui considérait comme point de départ "les erreurs" de l'apprenant. Dans cette perspective, il était nécessaire de commencer par le stimulus d'une émission modèle, à travers l'appréciation correcte de l'erreur commise et le contrôle de la reproduction jusqu'à ce que le modèle adéquat soit atteint.

En réaction à ces méthodes précédentes, car force était de constater que l'apprenant, après plusieurs années d'étude en langue étrangère (LE), n'arrivait pas à communiquer, une approche visant l'acquisition d'une compétence communicative en LE a été développée (BÉRARD, 1991). L'enseignement, dans la perspective communicative, est centré sur les besoins de communication; l'apprenant est considéré comme le centre d'apprentissage et l'enseignant devient un conseiller/guide/animateur. Cependant, selon Hirakawa (2007), l'approche communicative a contribué à la marginalisation de l'enseignement de la phonétique puisqu'elle a donné plus d'attention sur la fluidité et sur un niveau de langue acceptable et compréhensible.

Cette idée de marginalisation de la phonétique était déjà mentionnée par Champagne-Muzar et Bourdages (1998) qui démontrent que l'exposition à la langue cible n'est pas suffisante pour le développement des compétences phonétiques, car c'est la pratique phonétique systématique qui permettra à l'apprenant de prêter attention aux aspects qui, dans une simple écoute quotidienne, sont laissés de côté, comme la perception de la prosodie et les points d'articulation des sons, par exemple. Par ailleurs, ces auteurs constatent une idée récurrente dans l'enseignement de la prononciation et des compétences phonétiques de la langue cible auprès de futurs enseignants de FLE. Il y a une perception de "futilité" sur ce domaine et qu'il n'est pas nécessaire de faire un travail systématique. Toutefois, pour les auteurs, cette vision des enseignants est basée sur le manque de connaissances des éléments prosodiques et des faits articulatoires de la langue, ainsi que des méthodologies d'enseignement de la pratique phonétique.

Ainsi, si cette problématique surgit dès la formation, le débutant doit chercher des moyens et des connaissances qui peuvent l'aider à travailler la phonétique chez les apprenants. Un chemin possible d'appui pour l'enseignant est le guide pédagogique de méthodes de FLE, mais est-ce qu'il réserve de la place pour orienter les enseignants, afin de combler leurs lacunes en ce qui concerne l'enseignement de la phonétique? C'est ce que nous essayerons de répondre dans les prochaines sections.

## **LES TYPOLOGIES DES ACTIVITÉS DE PHONÉTIQUE**

Pensant à la formation de l'enseignant, Champagne-Muzar et Bourdages (1998) affirment qu'il est nécessaire que les futurs enseignants se familiarisent, tout au long de leur formation, avec des exercices et des techniques pédagogiques pour le développement des compétences phonétiques et phonologiques, en s'appuyant sur des matériels conçus à cet effet. Cette formation doit favoriser une prise de conscience chez le futur enseignant de la nécessité d'exercices basés sur une méthodologie éclectique, qui considère l'apprenant (avec ses connaissances, compétences, besoins et intérêts), le contexte de

communication, l'intention des interlocuteurs et les règles de la langue française.

Ainsi, connaître les typologies et les techniques d'enseignement de la pratique de la prononciation est l'un des moyens d'avoir certaines connaissances nécessaires à la formation afin de proposer aux apprenants un travail systématique à propos de la phonétique.

Des théoriciens dans le domaine de la didactique du FLE ont proposé des typologies d'exercices et d'activités phonétiques, comme à l'exemple de Bertrand (2007), qui s'est inspiré des propositions faites par Celce-Murcia (1996) pour ce qui concerne l'enseignement de la prononciation et de Champagne-Muzar et Bourdages (1998), pour la pratique phonétique. Selon Bertrand (2007, p.132), ces catégories "visent rassembler les pratiques phonétiques en diverses catégories de mise en œuvre, d'objectifs généraux, mais pas en termes d'objectifs spécifiques, ni progression par rapport à un problème de prononciation posé", contrairement à la pratique de la classe qui se fait autour d'objectifs qui guident les choix des activités. Cela veut dire que les typologies dont nous ferons mention dans la section 3.1 ne correspondent pas à une séquence de cours de phonétique en classe.

Dans les sections suivantes, nous présenterons les catégories qui ont donné base à notre analyse, permettant de trouver les réponses à nos questions de recherche.

## Propositions de Celce-Murcia

Tableau 1 - Résumé des typologies de Celce-Murcia (1996)

Écoute, répétition et imitation	Écoute/répétition/imitation d'un énoncé modèle.
Entraînement phonétique	Utilisation de descriptions articulatoires, de schémas, de l'API (l'Alphabet Phonétique International).
Paires minimales	Distinction de sons à partir des exercices de discrimination, identification et répétition.
Paires minimales contextualisées	Compensation de l'absence de sens et de contexte.

Aides visuelles	Renforcement de la description à partir des aides visuelles (tableaux, images, miroirs, supports, accessoires, etc).
Virelangues	Utilisation de petites phrases présentant une difficulté phonétique.
Approximation développementale	Acquisition d'un son avant l'autre comme dans la langue maternelle.
Lecture à voix haute/récitation	Lecture d'un texte ou énoncé à haute voix pour aider l'apprenant à la mémorisation et à l'expressivité.
Enregistrement de la production de l'élève	Exercice pour inciter l'autoévaluation.

Source: tableau fait par les auteures.

### 3.2 Propositions de Champagne-Muzar

Tableau 2 - Résumé des typologies de Champagne-Muzar (1998)

Sensibilisation aux faits phonétiques	Inviter l'apprenant à s'intéresser aux caractéristiques phonétiques sans prendre compte des composantes de la langue; procéder à la sensibilisation auditive (percevoir les sons, les rythmes, les intonations) et à la représentation visuelle de l'articulation ou de représentations visuelles des contours intonatifs.
Discrimination auditive et l'identification	Amener les apprenants à comparer et distinguer des échantillons de parole.
Niveau segmental	Comparer les sons des mots/énoncés pour identifier leurs différences ou ressemblances.
Niveau suprasegmental	Écouter un énoncé, choisir la représentation appropriée (pour le rythme et /ou l'intonation); écouter deux énoncés et indiquer s'ils sont différents par le rythme ou l'intonation; identifier les nombres de groupes rythmiques.
Intégration corporelle	Inciter l'apprenant à réaliser des faits articulatoires et acoustiques spécifiques par la gestuelle du geste vocal.
Graphie-phonie	Initier l'apprenant à étude de la correspondance du son avec le graphème qui peut être faite à partir des exercices comme la comparaison dirigée, le repérage, la transcription, dictée, textes à trous et lecture à haute voix.

Production dirigée	Réaliser des activités qui nécessitent un grand contrôle (lexical, situationnel, contextes favorisants...) pour leur construction.
Production spontanée	Motiver l'apprenant à mettre en pratique les connaissances phonétiques dans un contexte naturel ou authentique.
Techniques pour la production et la perception	-Production: utiliser un miroir pour vérifier les mouvements des articulateurs; utiliser le toucher pour sentir la vibration des cordes vocales; jouer les mouvements des articulateurs; -Perception: mettre la syllabe en position accentuelle; en jouant sur le contexte; utilisation de l'API pour mettre en évidence les sons rendus opaques par la graphie, les liaisons, les enchaînements, etc.

Source: tableau fait par les auteures.

À partir de ces typologies, Bertrand (2007, p. 138) propose ses typologies d'exercices et d'activités. Les exercices, selon l'auteure, "exercent perceptions et production par la réitération de l'action suivant un modèle. Les exercices des manuels présentent généralement une suite limitée (parfois très limitée) d'items de mots, d'énoncés sur lesquels s'appliquent les tâches". A propos des activités, l'auteure affirme:

Elles incitent l'apprenant à la réflexion et à la création, éventuellement mise en scène. Elles se pratiquent volontiers en petits groupes, avec en retour, les remarques des participants et de l'enseignant, avant mise en commun en grand groupe. Elles sont rarement présentées ou développées dans les manuels, considérées sans doute comme trop liées au mode d'animation de la classe. Les activités sont pourtant d'une grande aide à l'enseignant, en particulier pour impliquer les élèves dans leur apprentissage de la prononciation (BERTRAND, *ibid.*).

Ainsi, nous pouvons voir, dans cette dernière définition, que les activités sont plutôt liées à la pratique du professeur et pas aux méthodes.

Pour analyser les catégories d'activités, nous avons considéré celles développées par Bertrand (2007), qui sont divisées en tâches de perception et production. Pour chacune de ces catégories, nous allons voir quelques pro-

positions de l'auteure par rapport aux consignes que les enseignants peuvent faire en classe.

Tableau 3 - Résumé des propositions d'activités de Bertrand (2007, p. 140-151) source: tableau fait par les auteures..

<b>a. Les tâches de perception (écouter et s'exprimer sur ce qu'on a écouté)</b>	
Se préparer à l'écoute	"Fermez les yeux, respirez tranquillement..."; "Votre corps est détendu... fermez les yeux".
S'exercer à la discrimination	"Vous allez entendre deux personnes..."; "Vous allez entendre une paire de nombres/mots/une série de mots...".
S'exercer à l'identification	"Vous allez entendre une paire de mots, vous indiquerez avec les doigts...".
S'exercer à la qualification	"Vous allez entendre des Français qui prononcent ... concentrez votre attention sur ce son ... réécoutez l'enregistrement et répondez".
<b>b. Les tâches de production (produire et s'exprimer sur ce qu'on a produit) :</b>	
Travailler le contrôle vocal	"Vous allez produire en continue la voyelle [i], bouche fermée, lèvres étirées ..."; Production ex nihilo: "Imitez l'accent français dans votre langue"; "Traduisez dans votre langue maternelle la phrase que vous venez de produire en français".
Imitation, répétition, transformation	"Écoutez et imitez la voix..."; "Écoutez et répétez..."; "Écoutez et répondez...".
Les jeux de rôles	Représentent la difficulté maximum de la production phonétiquement contrôlée
<b>c. Les tâches associant la voix au corps :</b>	
Voix et gestes	"Poussez un objet sur trente centimètre de table précisément en même temps que la syllabe accentuée"; et l'usage du miroir.
Quelques astuces	L'articulation exagérée; labialisation exagérée; toucher la pomme d'Adam et la production de R.
<b>d. Les tâches nécessitant un support écrit :</b>	
À partir de l'écrit	"Écoutez et indiquez un symbole sur le texte".
Identifier à partir de l'écrit	"Écoutez et soulignez ce que vous avez entendu..."; "Écoutez et remplissez les espaces par l'orthographe qui convient...".

Les approches analytiques

Les informations/explications sur les phénomènes étudiés comme les représentations rythmiques, des courbes intonatives, les caractéristiques/profils articulatoires, les symboles de l'API, les mots clés et les graphies.

#### e. Les activités d'engagement dans l'apprentissage

Le choix de l'apprenant

L'apprenant fait des choix et des contrats avec l'enseignant comme choisir un énoncé ou un son entendu et mémorisé pour prononcer le meilleur possible pendant une semaine.

---

Source: tableau fait par les auteures.

À partir de ces catégories d'exercices et d'activités, nous avons analysé des guides pédagogiques avec l'objectif de vérifier les orientations données pour le travail de phonétique en salle et au cas où elles sont présentes, savoir quelles sont les catégories d'exercices en considérant les typologies de Celce-Murcia (1996) et Champagne-Muzar et Bourdages (1998) et les typologies d'activités proposées par Bertrand (1996).

Dans la prochaine section, nous présentons notre analyse et posons la discussion sur la place de la phonétique dans les guides pédagogiques.

### **LES GUIDES PÉDAGOGIQUES SONT-ILS UTILES POUR UN GUIDAGE PHONÉTIQUE EN CLASSE?**

Pour la procédure de notre analyse, nous avons centré notre attention sur une partie de ces méthodes afin de vérifier dans les guides pédagogiques quelles sont les orientations présentes pour les activités de phonétique. Nous avons pris en compte la première partie des méthodes et guides de FLE de niveau A1, à savoir 60 heures de cours (unité de 1 à 6), des méthodes Alter Ego + (A1), Défi 1 (A1) et Totem 1 (A1). Ce choix s'est fait à partir de l'accessibilité à ces méthodes.

#### **La place de la phonétique dans Alter Ego +**

L'édition de la Méthode Alter Ego + (A1) est sortie en 2012, par la maison d'édition Hachette. Elle s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des

compétences décrites dans les niveaux A1 et A2.1 du Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL), dans un parcours de 120 heures d'activités d'enseignement/apprentissage, complété par des tâches d'évaluation. Fondée dans une démarche communicative et actionnelle (un projet par dossier), la méthode compte neuf dossiers composés de trois leçons et d'un carnet de voyage. Pour cette analyse nous avons considéré les trois premiers dossiers qui correspondent au cours de Français 1.

Le guide pédagogique apporte une description générale sur les activités d'apprentissage intitulée "acquisition des formes linguistiques" dans laquelle nous pouvons trouver explicités les objectifs phonétiques, qui selon la description générale, sont liés aux objectifs pragmatiques et linguistiques. Concernant les exercices et activités nous soulignons la déclaration suivante de l'auteur:

Les activités visent l'acquisition du schéma rythmico-mélodique et des sons du français et le perfectionnement de la prononciation, mais représentent aussi une véritable préparation aux activités d'expression orale. Les tâches sont variées: écoute, discrimination, conceptualisation, reproduction. La progression dans Alter Ego + 1 part du schéma rythmique et mélodique, mène vers la découverte des voyelles puis vers celle des consonnes, de manière plus globale. Une attention toute particulière est accordée à l'intonation expressive, afin de développer la perception auditive et de faciliter les activités d'expression orale (BERTHET et al., 2012, p. 10).

D'autres activités sont aussi proposées dans cette méthode, pas dans les leçons mais à la fin de l'ouvrage, avec l'objectif de "(...) faciliter l'intégration du système phonologique et orthographique de la langue. Pour chaque dossier, plusieurs activités sont proposées afin de renforcer les contenus abordés dans les leçons" (BERTHET et al., 2012, p. 10).

Nous avons observé que les orientations générales pour chaque leçon sont organisées d'une manière systématique; les contenus sont présentés au début, à travers un tableau, et ensuite est présenté, décrivant le "scénario de la leçon", tout le parcours de la leçon: l'ordre des activités mise en page dans la méthode et l'ordre de la démarche suggéré. Après cela, nous trouvons les

objectifs décrits pour chaque activité, incluant les activités de phonétique contenant des enregistrements sonores.

Dans les trois premiers dossiers considérés, qui équivalent à une somme de dix leçons, nous avons observé: (i) des orientations explicites pour les enseignants; (ii) les objectifs de chaque activité; (iii) l'importance de faire l'activité; (iv) les résultats attendus et (v) les corrigés.

Sur les catégories d'exercices de phonétiques mentionnées dans les orientations nous avons trouvé dans les dix leçons analysées de la méthode Alter Ego + les suivantes:

**Tableau 4 - Typologies d'activités en phonétique dans Alter Ego +**

Typologies	Dossiers/ Leçons	Extraits des quelques orientations :
Écouter et répéter	Dossier 0 (Leçon découverte) Dossier 1 (leçons 1 et 2) Dossier 2, (leçons 1, 2 et 3) Dossier 3, (leçons 1, 2 et 3)	"(...) cette première activité est une simple écoute d'énoncés." (Dossier 0, Leçon découverte, p. 17); "(...) Faire écouter puis répéter les mots de l'exercice en veillant à la prononciation correcte de l'enchaînement." (Dossier 2, leçon 1, p. 43); "(...) Proposer une écoute supplémentaire et séquentielle afin de faire répéter chaque item par quelques apprenants." (Dossier 3, leçon 1. p. 63).
<b>Les exercices de paires minimales</b>	Dossier 1 (leçons 1 et 3)	"Discriminer et identifier les sons [y], comme dans 'tu', et [u], comme dans 'vous'. (...) Procéder à l'écoute des paires de mots et demander aux apprenants de dire si les deux mots entendus sont identiques ou s'ils sont différents." (Dossier 1, leçon 1, p. 24).
<b>Sensibilisation</b>	Leçon découverte Dossier 2 (leçon 2)	"L'intonation de la question avec ou sans 'est-ce que'. (...) L'activité consiste à sensibiliser les apprenants à la différence de mélodie de deux sortes de questions (en français)." (Dossier 2, leçon 2, p. 48).

<b>La discrimination auditive et l'identification</b>	Dossier 1 (Leçons 1 et 3) Dossier 3 (Leçons 1 et 2)	“(…) Procéder à l’écoute des paires de mots et demander aux apprenants de dire si les deux mots entendus sont identiques ou s’ils sont différents. (...) une fois la discrimination auditive effectuée, demander aux apprenants d’identifier les phonèmes étudiés dans des phrases.” (Dossier 1, leçon 1, p. 24).
<b>Niveau suprasegmental</b>	Dossier 0 (Leçon découverte) Dossier 1 (Leçon 1 et 3) Dossier 2 (leçon 3) Dossier 3 (Leçon 1 et 3)	“(…) Faire reproduire le schéma rythmique aux apprenants à partir de la lecture des énoncés.” (Dossier 0, leçon découverte, p. 17).

Source: tableau fait par les auteures.

Pour les catégories d’activités, selon Bertrand (2007), nous avons trouvé:  
Tableau 5 – Résultats de l’analyse dans Alter Ego + (A1)

a. Concernant les tâches de perception :		
S’exercer à la discrimination	Dossier 1 (leçon 1)	« (...) Procéder à l’écoute des paires de mots et demander aux apprenants de dire si les deux mots entendus sont identiques ou s’ils sont différents. » (Dossier 1, leçon 1, p. 24)
S’exercer à l’identification	Dossier 0 (leçon de découverte) Dossier 1 (leçon 1, 2 et 3) Dossier 2 (leçon 1 et 2) Dossier 3 (leçon 1, 2 et 3)	« (...) Pour chaque série écoutée, l’apprenant doit identifier l’ordre des nombres entendus. » (Dossier 1, leçon 2) « (...) La première activité consiste à faire écouter les exemples et à demander aux apprenants s’ils entendent une différence de prononciation de l’article. » (Dossier 2, leçon 2, p. 43)
S’exercer à la qualification	Dossier 1 (leçon 1)	« (...) faire écouter les énoncés et leur demander de compter combien de fois ils entendent les sons [y] ou [u] dans chaque énoncé. » (Dossier 1, leçon 1, p. 24)
a. Concernant les tâches de production (produire et s’exprimer sur ce qu’on a produit)		
Imitation, répétition, transformation	Leçon de découverte, Dossier 1 (leçon 1,2 et 3) Dossier 2 (leçon 1, 2 et 3), Dossier 3 (leçon 1, 2 et 3).	« (...) Faire écouter puis répéter les mots de l’exercice en veillant à la prononciation correcte de la liaison. » (Dossier 2, leçon 1, p. 43) « (...) Proposer une écoute supplémentaire et séquentielle afin de faire répéter individuellement. » (Dossier 3, leçon 2, p. 67)

a. Concernant les tâches associant la voix au corps		
Voix et gestes	Dossier 1 (leçon 3) Dossier 2 (leçon 2)	« (...) Demander aux apprenants de symboliser la différence entre ces deux sons, à savoir la tension et le relâchement, par un geste de la main, qui permettra par la suite de corriger les erreurs de prononciation. Les apprenants font le geste convenu pour chaque son en fonction de ce qu'ils entendent dans les phrases. » (Dossier 1, leçon 3, p. 38) ; « (...) Faire écouter l'enregistrement et faire identifier les questions. Demander à tout le groupe ce qui a permis d'identifier les questions. Convenir d'un code gestuel pour dire si la mélodie de la question est montante ou bien descendante (par exemple : lever la main, baisser la main). » (Dossier 2, leçon 2, p. 48).
Quelques astuces : sentir les vibrations dans la gorge	Dossier 1 (leçon 3)	« (...) Proposer aux apprenants de mettre la main sur leur gorge pour ressentir la vibration lors de la prononciation de [z]. » (Dossier 1, leçon 3, p. 38)

Source: tableau fait par les auteures.

Par rapport aux orientations des activités, nous pouvons constater, à partir des expressions verbales, que le guide de l'Alter Ego + vise à orienter l'enseignant dans la démarche de la classe. Les verbes les plus utilisées sont: "faire écouter", "faire réécouter", "faire trouver", "faire reproduire", "faire répéter", "procéder à l'écoute", "habituer à répéter", "demander", "faire prendre conscience", "faire identifier", etc. Cela suggère, alors, l'idée que le présent guide amène plutôt l'enseignant à animer une classe en proposant des activités de phonétique.

Observant ces sortes de catégories d'exercices et d'activités trouvées dans ce guide pédagogique, nous pouvons considérer que le guide pédagogique de l'Alter Ego + sert à aider l'enseignant à animer une classe, en signalant les objectifs de chaque exercice mais aussi les étapes de la séquence didactique.

### La place de la phonétique dans Totem 1

La méthode Totem 1 (2014), de la maison d'édition Hachette, est fidèle à l'approche communicative, dans une perspective actionnelle. Elle s'adresse à des débutants complets en français et vise l'acquisition de compétences du

niveau A1 décrites dans le CECRL. Elle contient six dossiers, chacun avec quatre leçons dans lesquelles la quatrième de chaque dossier est dédiée aux gestes et aux traits culturels. Pour notre analyse, nous avons considéré la totalité de neuf leçons qui explore le contenu de phonétique, à savoir: Dossier 1 (leçon 1, 2 et 3), Dossier 2 (leçons 5,6,7), Dossier 3 (9, 10 et 11).

Le guide pédagogique comprend une introduction avec la présentation de la méthode, de ses composantes et des principes méthodologiques qui y sont mis en œuvre. Le guide comprend, également, un accompagnement à l'utilisation du livre de l'élève, une démarche d'exploitation structurée des 6 dossiers; les corrigés ou les propositions de réponses pour toutes les activités du manuel; des informations culturelles; des suggestions d'activités complémentaires; 6 tests (1 par dossier), une préparation au DELF A1, un suivi de leurs corrigés et des transcriptions des activités audio.

Concernant la démarche de toutes les activités phonétiques proposées dans la méthode, elle est explicitée et détaillée dans chaque leçon du guide pédagogique. Aussi, le guide contient une déclaration sur le statut de la phonétique dans le cours de français comme:

[une] discipline qui, malheureusement, fait souvent peur aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants. Faites-nous, faites-vous et faites confiance à vos apprenants: abordez en classe les activités phonétiques telles que nous vous les proposons ; vous verrez que la phonétique peut être un moment de plaisir et que les progrès n'en seront que plus rapides et réels. N'hésitez pas à corriger vos apprenants, non seulement au niveau des phonèmes (sons), mais aussi et surtout au niveau de la prosodie (mots phonétiques, rythme, accentuation, intonation), de la continuité (liaisons, enchaînements, élision), des lettres finales muettes. Ils vous en seront reconnaissants! (TOTEM 1, guide pédagogique, 2014, p. 7)

Comme nous pouvons le constater, cet extrait vise plutôt à encourager l'enseignant à faire un travail systématique à travers les activités de phonétique et à faire confiance à la démarche proposée dans le guide pédagogique.

Pour les orientations présentes dans le guide et les objectifs généraux, nous avons trouvé quelques catégories d'exercices de phonétique, explicitées

dans les objectifs et dans les énoncés des orientations, ayant comme appui les typologies de Celce-Murcia (1996) et Champagne-Muzar et Bourdages (1998), à savoir:

Tableau 6 - Résultats de l'analyse dans Totem 1, d'après les typologies de Celce-Murcia (1996) et Champagne-Muzar et Bourdages (1998)

Typologies	Dossiers/Leçons	Extraits de quelques orientations
Écouter et répéter	Dossier 1 (leçons 1, 2 et 3) Dossier 2 (leçons 6 et 7) Dossier 3 (Leçons 9 et 10)	“(…) Faire écouter et lire “Le rythme” p. 17 (au lieu de taper dans les mains, on prononce ‘da’, pour chaque syllabe). Faire répéter les mots et les ‘da.’” (Dossier 1, leçon 1, p. 20); “(…) Faire écouter et répéter l’activité 4.1 en montrant chaque lettre répétée.” (Dossier 2, leçon 1, p. 24).
Sensibilisation	Dossier 1 (leçon 1) Dossier 2 (leçon 5 et 7) Dossier 3 (9 et 11)	“Objectif: sensibiliser au rythme et à l’accentuation” (Dossier 1, leçon 1, p. 20); “Objectif: sensibiliser au groupe rythmique” (Dossier 2, leçon 5, p. 36).
Discrimination auditive et identification	Dossier 2 (leçon 6) et Dossier 3 (leçon 9 et 11)	“(…) Dire et faire répéter chacun des 3 mots phonétiques proposés: [naperitif], [zaperitif], [taperitif].” (Dossier 3, leçon 9, p. 54); “(…) Dire et faire répéter chacune des 6 syllabes proposées: [noer], [koer], [troer], [toer] ou [zoer], [voer].” (Dossier 3, leçon 11, p. 60).
Niveau suprasegmental	Dossier 1 (leçon 1, 2 et 3), Dossier 2 (leçon 1, 2 et 3)	“Objectif: le rythme dans les mots phonétiques” (Dossier 2, leçon 6, p. 40).
Graphie-phonie	Dossier 1 (leçon 2)	“(…) Écrire au tableau: é, è, ê. – Faire répéter: é=e accent aigu; è = e accent grave; ê = e accent circonflexe.” (Dossier 1, leçon 2, p. 23).

Source: tableau fait par les auteures.

Concernant les orientations des activités, de la même façon que le guide Alter Ego +, les expressions verbales visent à orienter l’enseignant dans la démarche de la classe et dans la réalisation des d’activités. En se basant sur les catégories de Bertrand (2007), nous avons trouvé:

Tableau 7- Résultats de l'analyse dans Totem 1, d'après les catégories d'activités de Bertrand (2007)

a.	À propos des tâches de perception
----	-----------------------------------

S'exercer à l'écoute	Dossier 1 (leçon 1)	“(…) En grand groupe, livre fermé, dire les mots suivants: Moi; coucou; enchanté; bonjour à tous; oui; bonjour; comment tu t'appelles?; moi, c'est Hugo; bonsoir; vous vous appelez comment?” (dossier 1, leçon 1, p. 20)
S'exercer à l'identification	Dossier 1 (leçon 1) Dossier 2 (leçon 6 et 9) Dossier 3 (leçon 10 et 11)	“(…) Après chaque mot, demander à un apprenant de taper dans ses mains le nombre de syllabes qu'il entend.” (Dossier 1, leçon 1, p. 20); “(…) Demander aux apprenants quelle est la syllabe que l'on entend le plus, la syllabe la plus longue.” (Dossier 1, leçon 3, p. 27).

**b. A propos des tâches de production**

Imitation, répétition, transformation	Dossier 1 (leçon 1, 2 et 3) Dossier 2 (5, 6 et 7) Dossier 3 (9, 10 et 11)	“(…) Faire écouter et répéter les groupes de mots.” (Dossier 1, leçon 3, p. 27);
---------------------------------------	--	--

**c. A propos des tâches associant la voix au corps**

Voix et gestes	Dossier 1 (leçon 1) Dossier 2 ( leçon 6)	“(…) Après chaque mot, demander à un apprenant de taper dans ses mains le nombre de syllabes qu'il entend.(…) Un apprenant prend le relais: il dit un mot, ou groupe de mots, et demande à un camarade de taper dans ses mains le nombre de syllabes.” (Dossier 1, leçon 1, p. 20)
----------------	---	--

Quelques astuces - l'articulation Dossier 1 (leçons 1 et 3)  
exagérée

“(…) Faire remarquer que les syllabes sont régulières (même longueur), la dernière est plus longue. Exagérer cet allongement (bonjouououour).” (Dossier 1, leçon 1, p. 20);  
“(…) Faire écouter et répéter les groupes de mots. Exagérer l’allongement de la dernière syllabe.” (Dossier 1, leçon 3, p. 27).

d. A propos des approches analytiques		
Explications sur les phénomènes étudiés	Dossier 1 (leçon 1)	“(…) Pour rappel, la définition de la liaison est : “Dans le mot phonétique, une consonne finale muette d’un mot écrit peut former une syllabe avec la voyelle initiale du mot suivant.” (…). (Dossier 3, leçon 9, p. 54); “(…) Pour rappel, la définition de l’enchaînement est: dans le mot phonétique, une consonne finale prononcée d’un mot écrit forme toujours une syllabe avec la voyelle initiale du mot suivant.” (Dossier 3, leçon 11, p. 60).
	Dossier 2 (leçon 6)	
	Dossier 3 (leçon 9, 10 et 11)	

Source: tableau fait par les auteures.

Pour ce guide analysé, nous pouvons considérer que les orientations sont centrées dans les objectifs des exercices et visent plutôt à orienter/comblent des possibles lacunes chez les enseignants en ce qui concerne les démarches pour les activités/exercices spécifiques de phonétique.

### La place de la phonétique dans Défi 1

La méthode Défi 1 (2018) est ancrée dans la perspective actionnelle. Elle s’adresse à des grands adolescents ou adultes de niveau A1 du CECR. Elle est aussi composée de huit unités (dossiers pour les derniers guides), chacune avec deux dossiers (nommés de leçon pour les derniers guides), parmi lesquel-

les nous considérons les quatre premières unités, soit une somme de huit dossiers. Le guide pédagogique nous présente, tout d'abord, une présentation de l'approche et des objectifs de la méthode et des conseils pour mettre en place et exploiter des activités.

Dans cette méthode, l'enseignement de phonétique s'utilise d'une "capsule phonétique" disponible dans l'espace virtuel de la maison d'édition Maison de langues. Les activités sont présentes dans le cahier d'activités avec l'objectif de "mettre en pratique les notions vues dans les capsules de phonétique et pour approfondir d'autres points" (DENYER, 2018, p. 5).

Dans les orientations du guide pédagogique, pour la partie phonétique, nous trouvons le contenu de l'exercice proposé, un conseil qui oriente présenter la capsule phonétique et faire les activités correspondantes dans le cahier, comme par exemple: "Retrouvez les capsules de phonétique sur [espacevirtuel.emdl.fr](http://espacevirtuel.emdl.fr) et des exercices pages 11 et 12 du Cahier d'exercices." (DENYER, 2018, p. 8). Cette capsule phonétique en vidéo explique tout le phénomène phonétique étudié dans chaque leçon. Cela nous suggère que le visionnage de la capsule est la seule orientation disponible pour l'enseignant.

L'analyse sur les catégories d'activités présentes dans les orientations de ce guide nous a amené à la constatation que rien n'est proposé. Cela suggère que ce guide présente seulement le contenu de chaque capsule, il n'y a pas d'objectifs généraux pour les exercices, ni des orientations pour les activités. Seule la capsule est suffisante pour la salle de classe. Cela nous paraît insuffisant, surtout si l'enseignant a de faibles connaissances dans le domaine de la phonétique française.

## **DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Les trois méthodes/guides pédagogiques analysées sont fondés dans la même perspective, à savoir, la perspective actionnelle. Cependant, elles s'organisent de façon différente. Certaines, parmi elles, donnent plus d'importance aux activités de phonétique que d'autres. Les guides pédagogiques des méthodes Alter Ego + et Totem 1 semblent donner plus d'importance aux activités et aux orientations de phonétiques que la méthode Défi 1.

À partir de notre analyse, nous pouvons voir également que les guides pédagogiques *Alter Ego +* et *Totem 1* peuvent aider l'enseignement à animer ses classes. Les similitudes entre ces deux premiers guides peuvent s'expliquer par la proposition de leur maison d'édition Hachette, mais aussi par l'époque de leur sortie, respectivement 2012 et 2014. Au contraire, le guide de la méthode *Défi*, qui est le guide plus récent des trois méthodes analysées (daté de 2018), ne donne aucune orientation. Seule la capsule phonétique semble remplacer la fonction du professeur en classe dans le travail de phonétique.

Réfléchissant à une formation auprès des jeunes professeurs qui ont des lacunes dans l'enseignement de phonétique, nous croyons que les deux premiers guides fournissent des orientations qui contribuent à la maîtrise du professeur en classe et qu'une analyse attentive de ces outils peut l'aider à préparer les activités de phonétique, même s'il utilise d'autres méthodes qui ne présentent pas d'orientations dans leurs guides, comme le *Défi 1*.

Le guide pédagogique de la méthode *Défi 1* est sorti dans le "boom" des technologies les plus récentes. Cela nous fait penser que les concepteurs de cette méthode considèrent qu'une capsule dans un milieu virtuel est plus intéressante que les explications d'un professeur. Aussi nous pouvons lancer l'hypothèse qu'un travail systématique en classe guidé par le professeur est considéré moins intéressant dans les méthodes de FLE plus récente car elles considèrent que le plus important est un travail centré dans la communication et le contact avec la langue cible, comme a bien affirmé Hiramawa (2007) à propos de la méthodologie communicative, et en référence aux travaux de Champagne-Muzar et Bourdages (1998).

## **CONSIDÉRATIONS FINALES**

Dans ce travail, nous avons eu l'objectif de vérifier comment la phonétique est exploitée dans les guides pédagogiques. Pour cela, nous avons analysé les orientations des trois guides pédagogiques, *Alter Ego +* (2012), *Totem 1* (2014) et *Défi* (2018), afin de répondre aux questions de recherche suivantes: Comment les guides pédagogiques des méthodes de FLE orientent le profes-

seur à propos de la maîtrise des activités de phonétique chez les apprenants? Y a-t-il des catégories d'activités sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer?

Comme nous l'avons vu dans le parcours historique sur les méthodologies d'enseignement de langues, la phonétique a été mise de côté et le travail systématique n'est toujours pas bien accueilli par les professeurs. L'une des raisons de ce refus, d'après Champagne-Muzar et Bourdages (1998) et Hirakawa (2007), est fondé sur la formation des professeurs de langue qui ont des lacunes dans le domaine de l'enseignement de la phonétique et phonologie, ainsi que sur une croyance provenant de la perspective communicative qui considère que le plus important est d'acquérir un niveau acceptable et compréhensible de langue. Tout cela contribue à la marginalisation de l'enseignement des aspects phonétique de la langue cible en salle de classe.

À partir de notre analyse, nous avons vu qu'il y a des guides pédagogiques servant d'appui important pour les enseignants, surtout pour les jeunes professeurs, qui ont eu une faible formation en ce qui concerne l'enseignement de la phonétique. Cela a confirmé notre hypothèse initiale. Nous comprenons aussi que pour que le guide puisse aider l'enseignant, il faudrait qu'il présente des catégories d'exercices et d'activités pour guider le professeur à conduire la classe, mais aussi à sa formation en tant que professionnel, une fois que le spécialiste d'une langue doit connaître et comprendre les composantes de sa langue de travail. Pour cela, nous avons considéré les typologies d'exercices et d'activités de Celce-Murcia (1996), Champagne-Muzar et Bourdages (1998) et Bertrand (2007).

La contribution que nous avons voulu apporter dans la présente étude est la réflexion sur la place ou l'absence des orientations sur la phonétique dans les guides pédagogiques des méthodes de FLE. Cette discussion peut, à notre avis, contribuer à la construction professionnelle des jeunes professeurs de FLE, ainsi que chez les professeurs formateurs dans leur discipline spécifique de phonétique et phonologie françaises ou dans les disciplines des stages dans les écoles, collèges et centres de langues.

## RÉFÉRENCES

BÉRARD, Evelyne. **L'approche communicative**. Théorie et pratiques. CLE International. Paris, 1991.

BERTHET, Annie. et al. **Alter Ego +**. Méthode de français. Guide pédagogique. Hachette FLE. Paris, 2012.

BERTRAND, Lauret. Les techniques de l'enseignement de la prononciation. In **Enseigner la prononciation du français** : questions et outils. Hachette : FLE. Paris, 2007.

CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile ; BOURDAGES, Johanne. **Le point sur la phonétique**. Coll. Didactiques des langues étrangères. R. Galisson (Org.), Paris : CLE Internationale, 1998.

DENYER, Monique. **Défi 1**. Méthode de français Guide pédagogique. Éditions Maison de langues. Union Européenne. 2018.

HIRAKAWA, Daniela Akie. **A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2007. Disponible em:< <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-04072008-155618/pt-br.php>>. Accès en novembre 2021.

GUIMBRETIERE, Élisabeth. **Phonétique et enseignement de l'oral**. Didier/Hatier : Paris, 1994.

LE BOUGNEC, Jean-Thierry; LOPES, Marie-José. MOUS, Nelly. **Totem 1**. Méthode de français A1. Guide pédagogique. Hachette Langue Étrangère : Paris, 2014.

# LAS RÓTICAS EN EL NOROESTE ARGENTINO: DESCRIPCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ASIBILADA EN EL HABLA DE LOS TUCUMANOS

Maxwel Alves da Silva (UFPB)  
Carolina Gomes da Silva (UFPB)

## RESUMEN:

La lengua española, como una lengua hablada oficialmente en 21 países diferentes aporta una gran riqueza de variedades léxicas, gramaticales y fonético-fonológicas. Sin embargo, algunos rasgos lingüísticos de determinadas regiones son poco conocidos. Ello pasa, por ejemplo, con la producción de las róticas asibiladas en San Miguel de Tucumán, ciudad ubicada en el noroeste de Argentina. El presente estudio se realizó conforme los métodos inductivo, observacional y comparativo. Como no fue posible realizarlo de forma *in loco*, se analizó el fenómeno a partir de videos disponibles en internet que pudieran tener hablantes de diferentes géneros, edades y niveles de escolaridad, por lo que se intentó usar videos de diferentes noticieros tucumanos. Previamente, fue necesario comprender la producción y aparición de las róticas, que pueden realizarse como vibrantes y asibiladas. Para eso, se tomó como base los estudios de Alegre (2012), Blecua y Rost (2008), Blecua y Cicres (2015), Blecua *et. al* (2014), Ugueto y González (2013). Además, sirvieron como aporte teórico los estudios descriptivos realizados en Córdoba por investigadores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (2019) y, también, la Nueva Gramática de la Lengua Española–Fonética y fonología (RAE, 2011). Los resultados apuntan a una coexistencia entre las articulaciones vibrantes y asibiladas, estas producidas en contexto de ataque silábico y, mayoritariamente, por determinados grupos de hablantes tucumanos. Aun así, sería interesante verificar los hallazgos a partir de un análisis *in loco*.

**PALABRAS CLAVE:** Variación; Fonética; Róticas; Asibilación; Tucumán

## INTRODUCCIÓN

Con la globalización y el abanico de posibilidades que nos permite acceder a internet y los avances tecnológicos, es posible estar en contacto con diversas personas del mundo, visitar, conocer y consumir contenidos de diferentes países.

Para los aprendices e interesados en la lengua española, así como para los profesores e investigadores del idioma, esas herramientas se han convertido en formas de estar en contacto con la lengua española, su variedad y demás aspectos sociolingüísticos y culturales de sus hablantes. Los estudiosos de la lengua pueden consumir contenidos que provengan de cualquier país hispanohablante y sus regiones y dependiendo de las variantes fonéticas que utilicen sus usuarios, la comprensión de lo que dicen les puede resultar difícil si no la conocen. Es este el caso de la articulación fonética de las róticas de manera asibilada (o también llamada rehilada), variante usada en algunas ciudades del noroeste argentino, entre ellas San Miguel de Tucumán.

Similar al yeísmo rehilado articulado por los hablantes rioplatenses para los fonemas representados por los grafemas “ll” y “y” ante vocales, algunos hablantes del noroeste argentino, como los tucumanos, articulan de forma asibilada los fonemas de las consonantes róticas, representados por los grafemas “r” y/o “rr”.

(Re)conocer esa variante vernácula, puede resultar necesario no solo para comprender lo que dicen los que viven en esa región, sino también para promover aún más la rica diversidad sociolingüística del español y los rasgos identitarios de sus hablantes.

Sin embargo, poco se sabe acerca de cómo se da este proceso de asibilación de las consonantes róticas en Tucumán. En los estudios revisados en este trabajo no había información acerca de quiénes son los hablantes que la producen y en qué contextos se dan. Algunos relatan estas informaciones fuera del contexto de la provincia tucumana (UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, 2019; BLECUA; CICRES, 2015; BLECUA *et. al*, 2014; UGUETO; GONZALEZ, 2013; REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2011) y solo uno habla de su ocurrencia en Tucumán de manera superficial, sin atentarse a estas informaciones (ALEGRE, 2012).

Debido a esta carencia de investigaciones específicamente en esta provincia, se decidió hacer este estudio acerca de la producción asibilada de las róticas en esta comunidad para observar la ocurrencia del fenómeno en esta región, describirlo y compararlo con el referencial teórico. Pero, antes de ana-

lizar el corpus y lo que se pudo extraer a partir de su análisis, vamos a discutir inicialmente las características de los sonidos de las consonantes róticas comúnmente estudiadas y difundidas, para enfocarnos en la presencia de la variante asibilada, dentro y fuera del contexto argentino y tucumano.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Las consonantes róticas, también llamadas vibrantes por algunos investigadores como Blecua y Rost (2008), suelen ser así nombradas debido a la forma de articulación, ya que se caracterizan por un breve cierre del paso del aire que ocurre cuando el ápice de la lengua toca los alvéolos. La realización de esos sonidos varía según su posición en la sílaba y, en la escritura, ese sonido es representado con el grafema “r”, o por el dígrafo “rr”.

Las autoras afirman que, cuando el cierre ocurre solo una vez, caracteriza lo que se llama vibrante simple. Por otro lado, cuando se trata de una repetición del cierre, se llama vibrante múltiple. Blecua y Rost (2008, p. 483) también explican que esa última realización “se caracteriza por presentar tres o más componentes que corresponden a fases de cierre y abertura alternas”.

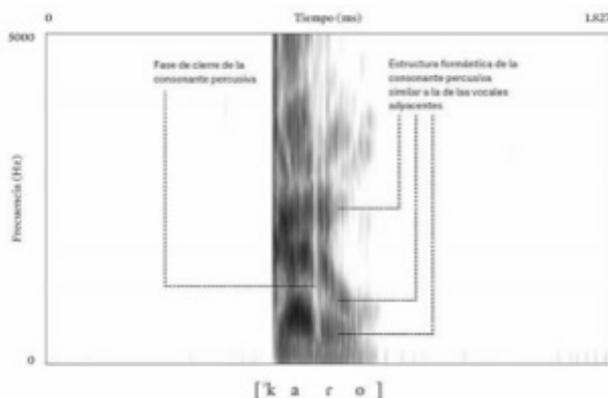
La Nueva Gramática de la Lengua Española–Fonética y fonología (RAE, 2011, p. 212) también suele describir estos dos tipos de articulaciones róticas. Además, afirma que “para la pronunciación de los sonidos consonánticos de las palabras ‘aro’ [‘aro] o ‘arra’ [‘ara], las cuerdas vocales vibran y el ápice de la lengua roza durante un tiempo brevísimo los alvéolos, bien una única vez, como en ‘aro’, bien repetidamente, como en ‘arra’.”

Tenemos, por lo tanto, dos ejemplos en los que el fonema se encuentra en posición implosiva y entre vocales, lo que según Blecua y Rost (2008) se trata de una misma articulación (con relación al lugar), pero con un modo de articulación distinto. Ello tiene como resultado la existencia de dos fonemas distintos, siendo en el primer caso uno de vibrante simple, cuya representación fonológica es /r/, y el segundo un caso de vibrante múltiple representado por /r/.

Es posible percibir la diferenciación de estas producciones también visualmente, a partir del espectrograma, que es una representación gráfica de la

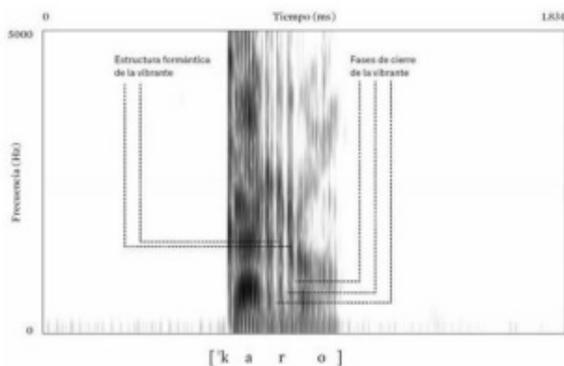
señal acústica en los dominios de la amplitud (dB), frecuencia (Hz) y tiempo (ms), como se ve en las figuras 1 y 2. Cabe destacar que en lugar de usar el término vibrante simple para el fonema /r/, en la Nueva Gramática de la Lengua Española–Fonética y fonología (RAE, 2011), se verifica la preferencia por usar el término rótica percusiva. Algo que se justificaría por el hecho de la articulación de ese fonema se da solo con una obstrucción del aire, sin repetición, o sea, como no hay la ocurrencia de vibración, no le podría llamar vibrante.

Figura 1–Espectrograma de la palabra “caro”, realizada con la consonante rótica [r].



Fuente: Nueva Gramática de la Lengua Española–Fonética y fonología (RAE, 2011, p. 250)

Figura 2–Espectrograma de la palabra “carro”, realizada con la consonante rótica [r].



Fuente: Nueva Gramática de la Lengua Española–Fonética y fonología (RAE, 2011, p. 251)

A pesar de que Blecua y Rost (2008) prefieran usar los términos distintos vibrante simple y múltiple, en trabajos más recientes (BLECUA; CICRES,

2015; BLECUA *et. al.*, 2014), la primera autora ora usa el término vibrante simple ora lo nombra rótica percusiva para referirse al fonema /r/.

Para Blecua y Rost (2008, p. 485) lo que caracteriza un sonido como vibrante sería “la breve oclusión sonora, de aproximadamente 20ms, que siempre se encuentra entre dos segmentos vocálicos”, algo común en ambas realizaciones róticas. Tal vez por ello, no se deciden por usar un término solamente y, diferentemente a lo que postula la RAE (2011), clasifican los fonemas /r/ y /r/ como vibrantes<sup>1</sup>. Ambos estudios sitúan estos sonidos róticos como similares a los sonidos vocálicos, ya que, al realizarse, diferencian los dos segmentos por la cantidad de ciclos que producen (ver de nuevo figura 1).

Los dos tipos de sonidos róticos descritos hasta aquí suelen distinguirse o confundirse, conforme la posición, contexto y producción por parte de sus hablantes, que pueden articularlos de forma relajada (que suele originar la forma vibrante simple /r/) o reforzada (lo que genera una producción vibrante múltiple /r/).

Según Blecua *et. al.* (2014, p. 18), los fonemas /r/ y /r/ se

contrastan únicamente en contexto intervocálico interior de palabra (como en foro-forro). En otras posiciones únicamente una de las dos róticas es posible: la percusiva /r/ aparece en grupos consonánticos tautosilábicos tras las consonantes /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/ o /f/, como segundo elemento del ataque silábico (tres, fresa), mientras que la vibrante /r/ se encuentra en inicio de palabra (rosa) o como ataque silábico tras las consonantes heterosilábicas /l/, /n/ o /s/ (alrededor, enredo). En posición implosiva, tanto interior como final de palabra, existe una cierta confusión acerca del tipo de rótica que puede aparecer. [...] En algunos casos, se atribuye la aparición de una u otra variante al énfasis con que se produce – “según un mayor o menor énfasis puede resultar simple, múltiple o fricativa.”

Como se comentó anteriormente, la posición del fonema en la palabra, asociada a las cuestiones de modos de articulación del hablante puede tener

---

1 En este estudio optamos tratarlos como vibrantes, tanto por esta reflexión, como por el hecho de vibrante simple y múltiple ser términos más reconocidos entre los estudiosos y, sobre todo, por el hecho de que nuestro enfoque no se ha centrado en la diferenciación y números de producción de /r/ y /r/, sino el de la articulación asibilada de rótica en contraposición a estas dos formas. De esa manera, tratamos estos fonemas unificándolos como vibrantes.

como resultado diferentes formas de producción de las róticas, lo que generan rasgos distintivos que además de diferenciar fonemas, se constituyen como un recurso identitario capaz de clasificar a diferentes tipos de hablantes conforme los producen.

Las investigaciones de Blecua *et. al* (2014) demuestran que los diferentes rasgos de las róticas pueden relacionarse también con otros ámbitos, sin limitarse solo al campo de la lingüística académica. Los autores aplican el análisis de la variante rótica en el área jurídica, precisamente en la lingüística forense, al comparar y analizar las voces de presuntos criminales en hablas espontáneas, con el objetivo de reconocer e identificar a los culpables.

Para eso, se centran en el momento de cierre y abertura de las róticas en posición implosiva ante pausa, puesto que, en ese tipo de posición, los hablantes de la lengua tienden a producir diferentes sonidos. Mientras tanto, se observan la predominancia de un tipo de articulación en determinadas producciones, como ya se ha discutido.

En ese estudio (BLECUA *et. al*, 2014), además de las producciones ya esperadas y aquí descritas, los autores relataron la presencia de producciones fricativas no esperadas, en las que un sonido fricativo pudo ser percibido antes o después del momento del cierre, lo que caracteriza dos nuevas formas de sonidos róticos. Blecua y Cicres (2015) lo caracterizan como una variante peninsular resultante de la forma relajada de la vibrante /r/.

Ugueto y González (2013), en su investigación sobre la articulación de las róticas en posición postnuclear al final de las palabras, también evidencian la diversidad de producciones en el español de Venezuela, entre las que se pueden citar: [ɹ] (vibrante simple), [ɹ̥] (aproximante), [l] (lateral), [h] (glotal o aspirada), ø (cero fonético), entre otras.

Los autores aún comentan la existencia de un tipo de fricativa, en cuya articulación no hay una producción de vibración ni los movimientos oscilatorios constrictivos. A esta “no vibrante” la denominan asibilada (Ugueto y González, 2013) y relatan la aparición de ese rasgo solo una vez en el *corpus* analizado. También destacan su presencia en estudios anteriores realizados por otros investigadores en 1995, siendo su articulación producida cuando el

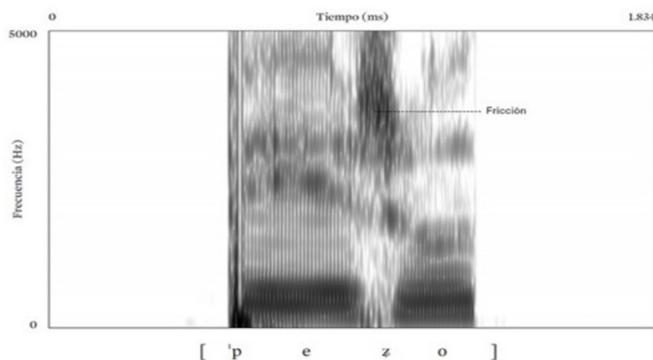
fonema se encontraba “a final de sílaba, sobre todo en posición final de palabra y después de ‘s’, ‘l’ o ‘n’” (UGUETO; GONZÁLEZ, 2013, p. 39).

La articulación asibilada, según la RAE (2011, p. 258), se caracteriza en el habla de hispanohablantes peninsulares cuando:

el ápice lingual se flexiona, quedando detrás de los incisivos inferiores, y se produce una constricción predorsoalveolar o mediodorsoprepalatal, al tiempo que la lengua abandona su forma cóncava o plana para hacerse convexa; en ocasiones, acompaña a este proceso cierto redondeamiento labial. [...] El proceso de asibilación modifica el modo de articulación, que deja de ser rótico (percusivo o vibrante) para convertirse en fricativo, e implica asimismo la posteriorización del lugar de articulación, que se retrasa desde la zona alveolar a la alveolopalatal, de forma semejante a los fenómenos que afectan a las realizaciones aproximantes.

A diferencia de las realizaciones vibrantes, en que podemos percibir una o más barras (fase de cierre, oclusión) seguidas de un espacio (fase de producción vocálica), en la producción de la vibrante asibilada “no aparecen ni barras de explosión ni estructura cuasiformántica, sino fricción o turbulencia en la parte alta del espectro, lo que indica que se trata de una realización fricativa” (RAE, 2011, p. 258), como ilustra la figura 3.

**Figura 3**—Espectrograma de la palabra “perro”, realizada con la consonante fricativa [z].



Fuente: Nueva Gramática de la Lengua Española—Fonética y fonología (RAE, 2011, p. 259)

La Nueva Gramática de la Lengua Española—Fonética y fonología (RAE, 2011) también nos muestra diversos lugares en los que aparece esta produc-

ción, la posición silábica en que ocurre y qué tipos de hablantes suelen utilizarla.

En España, la asibilación se produce en las dos orillas del río Ebro, desde Logroño hasta las cercanías de Zaragoza. [...] En el español americano es un fenómeno frecuente. Se constata que la asibilación de róticas es propia de bastantes puntos del español cubano, y aparece también en Colorado y Texas. Aunque sea minoritaria y quizá relativamente reciente, es llamativa su presencia en México [...], un cambio en expansión, más frecuente entre las mujeres de clase media [...] y las mujeres más jóvenes asibilan menos que las de más edad. [...] En América Central, la asibilación se documenta en Guatemala, Panamá y, sobre todo, en Costa Rica. En la región central de Guatemala el segmento /r/ se realiza como asibilado sordo [ɻ] en posición postnuclear: [...] No obstante, parece que la asibilación es menos frecuente actualmente entre los jóvenes. En Costa Rica, la consonante /r/ se asibila en posición final absoluta de palabra. [...] La asibilación no es rara en Colombia, en lugares como Bogotá, sierra Oriental, interior de Nariño o norte de Santander. Existe asibilación en Venezuela y también en el Ecuador, país en el que la zona serrana y oriental, por contraposición a la costa, presenta realizaciones asibiladas de las consonantes /r/ y /r/, así como del grupo /tr/: [ɻ], [ɻ:] y [tɻ]. En Bolivia, las realizaciones fricativas alveolopalatales de /r/ son propias de la región andina centro y sudoccidental; [...] En el Perú, la asibilación se registra en la zona andina, y también en puntos del sur y del centro de Arequipa. [...] La asibilación de róticas es muy común en el Paraguay, tanto de la consonante percusiva en posición final de palabra ([ko.'mee] comer) como de la consonante vibrante en cualquier posición. [...] En Chile, la pronunciación asibilada de /r/ y /r/, en convivencia con la articulación rótica, está muy extendida por todo el país. En la Argentina, las realizaciones asibiladas se extienden por el interior del país [...]. En áreas como Corrientes, la realización asibilada es propia de la norma más prestigiosa y alterna con el alófono vibrante o percusivo en la población menos instruida. En la mayor parte de estos lugares, la asibilación es fenómeno variable, es decir, convive con otras pronunciaciones. (RAE, 2011, p. 260 y 261)

En lo que concierne a los casos de asibilación en el interior de la Argentina, tenemos como ejemplo lo que pasa en la región noroeste del país. En tal región, se verifican en muchas ciudades las pronunciaciones de las róticas vibrantes y de la fricativa asibilada (también denominada sonido rehilado). Se

constata dicho fenómeno en la ciudad de Córdoba y de San Miguel de Tucumán.

En un estudio realizado por la Universidad Nacional de Córdoba, los investigadores destacan la coexistencia de los sonidos róticos vibrantes y del asibilado en el habla de los investigados cuando, en la escritura, estos sonidos se representan por el grafema “r” o el dígrafo “rr”. En dicho estudio, “Las hablas de Córdoba”, se investigó la aparición del fenómeno en el habla de diferentes personas que viven en la capital y otras cinco provincias, a saber: Cura Brochero, Huinca Renancó, Marco Juárez, Villa Tulumba y Villa del Rosario.

Así como ocurre en la capital del país, Buenos Aires, en Córdoba, capital que configura otro gran centro comercial y económico, se evidencia poca producción asibilada y más vibrante múltiple en ambas posiciones. Las producciones asibiladas son más frecuentes en el habla de las personas de nivel de escolaridad básico (primaria completa o incompleta), tanto en los hablantes clasificados en las generaciones actuantes (personas entre 35 y 54 años) o salientes<sup>2</sup> (55 años en adelante). Se relata, aún, la presencia de un hablante del sexo/género femenino (actuante y de escolaridad básica) que realiza las producciones vibrante múltiple [r] y la asibilada [ř]<sup>3</sup> para la palabra *rica*, en la misma frase.

Producción del sonido [r] también es más frecuente en las provincias que están al sur y más cercanas a la frontera de Santa Fe y la capital Buenos Aires sufriendo, por lo tanto, una mayor influencia del acento característicos de los hablantes de estas regiones. En Marco Juárez, en las mismas posiciones, la articulación del fonema rótico [r] es más frecuente en relación con [z]. Ya en Huinca Renancó (más cerca de Buenos Aires) hay una generalización de la múltiple con efímeros casos de las asibiladas. En Villa del Rosario, se encuentra poca diferencia entre los usos de [r] y [z]. Esta última producción es leve-

---

2 “Actuantes”, “salientes”, hablantes “más cultos” y “menos cultos” son los términos que utilizaron los investigadores del proyecto Las Hablas de Córdoba.

3 Los investigadores de Córdoba utilizan este símbolo del alfabeto fonético para representar el fonema /R/ asibilado, al que le llaman rehilado. Sin embargo, en este trabajo se prefirió utilizar el símbolo del Alfabeto Fonético Internacional correspondiente: [ʀ].

mente más frecuente, estando más presente en los hablantes de escolaridad básica, de la generación saliente y del sexo/género masculino.

En las provincias ubicadas más al norte de la capital, al noroeste o hacia Chile, se presenta la frecuencia superior de la asibilada. Siendo de manera generalizada en Villa Cura Brochero y más superior en Villa de Tulumba. En esta provincia, la aparición es general entre los sexos/géneros, nivel de escolarización y en todas las franjas etarias. Sin embargo, si se los compara con los otros parámetros, se evidencia una frecuencia menor en los hablantes de escolaridad superior (terciaria o universitaria), y casi ninguna presencia de la forma vibrante simple en los hablantes salientes.

Los investigadores de dicho proyecto atribuyen la presencia de la asibilación como fruto de la acción del habla de los pueblos originarios de las regiones en contacto con el español de los residentes de las zonas rurales. Un contacto que ocurrió, y se intensificó, en las provincias que servían de punto de paso y apoyo a los colonizadores que transitaban hacia la colonia del nuevo Perú.

La cuestión de la coexistencia de las róticas vibrantes simple, múltiple y de posible asibilación de vibrante múltiple también parece suceder en San Miguel de Tucumán, ubicada al norte de Córdoba y más al noroeste del país. Al igual que en muchos casos observados en Córdoba, hay menor frecuencia de asibilación en los hablantes con nivel de escolaridad más allá del básico. Es lo que concluyen los estudios de Alegre (2012) al investigar el uso de los fonemas róticos utilizados por los estudiantes de locución de la Universidad de Tucumán.

En ese estudio la autora señala que los estudiantes sustituyen el sonido asibilado (característico de los hablantes de la región) en posición de ataque por el sonido vibrante característico de la variante considerada culta y correcta para este tipo de profesión, según los entrevistados. Ese cambio es un resultado de la visión normativa que se suele imponer en el ámbito académico.

Sin embargo, la autora se centra solo en ese tipo de hablantes y no llega a demostrar la aparición del fenómeno en otras variables como edad o sexo/género. Por lo tanto, debido a la falta de un estudio que demuestre más va-

riables y describa mejor la ocurrencia de los sonidos róticos vibrantes [r]/[r] y asibilado [z] en Tucumán, se decidió hacer esta presente investigación.

La hipótesis es que, en la región, el fenómeno coexista junto a las producciones de las róticas vibrantes, siendo más relevante la presencia de la asibilada, sobre todo en los hablantes de menos escolaridad y que viven más alejados del centro urbano, como lo que se señala en el referencial teórico que discute la existencia del fenómeno en el país.

## METODOLOGÍA

Debido a factores que imposibilitaron una investigación *in loco*, se decidió por usar material disponible en internet, específicamente, videos en los que aparecían los rasgos fonéticos investigados. Siendo así, con el objetivo de averiguar y, consecuentemente, describir la ocurrencia de las róticas asibiladas en el habla de los tucumanos, se procuró elegir videos en los que pudiera haber hablantes adultos de lugares diferentes (como ilustra la figura 4), con distintos niveles de enseñanza y edades. De esta forma, se pensó en videos de reportajes periodísticos grabados en lugares diferentes que contemplen perímetros urbano y rural, así como, participantes que se encuadraran en los requisitos. Siendo así, se tuvo en cuenta el habla de todos los entrevistados y periodistas.

Se eligieron cuatro videos de tres noticieros tucumanos: uno de Los primeros, uno de Barricada TV y dos de Telefe Tucumán.

Figura 4—Localidades en que ocurrieron las entrevistas



Fuente: adaptado de <https://maps.google.com>

El video del noticiero *Los primeros* tenía más de 12min., uno de los de *Telefe* más de 7min., mientras que el otro poseía entre 2 y 3min. Ya el video de *Barricada TV*, cuya la temática del reportaje era igual a la de *Los primeros*, también duraba poco más de 12min.

Se observaron los videos y se procuró identificar la aparición del fenómeno. Algo que se encontró en tres de los cuatro videos.

En la secuencia, se transcribieron las hablas de los videos, señalando los diferentes hablantes y el tiempo en que se pronuncian. Para eso, se contó con la ayuda del programa en línea editor de videos *Kapwing*, para hacer una transcripción primeramente automática, que pasó por una revisión y ajustes manuales para la corrección de errores, fragmentos que faltaban y la puntuación.

Terminada esa etapa, se transfirió las transcripciones para el *Excel* y se inició el trabajo de contabilizar la aparición, posición y articulación de las róticas en el habla de los tucumanos. En cuanto a la articulación, se categorizaron las róticas en dos grupos: róticas vibrantes (cuya producción podría ser simple o múltiple) y róticas asibiladas.

Para cada grupo, se contabilizaron las ocurrencias de las róticas, dividiéndolas en cuatro diferentes clasificaciones: coda medial, coda final, ataque inicial y ataque medial.

Para que se comprenda mejor, las posiciones de coda es cuando la aparición se da al final de la sílaba, tras una vocal. La denominamos medial cuando está dentro de una palabra (ej.: *porque*, *compartir*, etc.) y final, al final de la palabra (ej.: *compartir*, *por favor*, etc.). Ya con relación a la posición de ataque, esta implica estar antes de una vocal, siendo considerada ataque total cuando se configura al inicio de sílaba y de la palabra al mismo tiempo (ej.: *riesgo*, *rápido*, etc.), y ataque medial, cuando está al inicio de la sílaba, pero dentro de la palabra (ej.: *para*, *tierra*, *corre*, etc.).

Finalmente, después de haber registrado y contabilizado todo eso (ver Tabla 1), se generaron tablas y gráficos para que fuera posible visualizar gráficamente esos casos.

**Tabla 1**—Ocurrencia de las róticas

Producciones róticas	
Vibrantes	1275
Asibiladas	51

Fuente: Autoría propia

Como forma de verificar la diferencia entre las articulaciones de las róticas no solo a partir de la percepción auditiva, sino también acústica y visualmente, se decidió usar el programa *Praat*, y así generar espectrogramas que ilustran la articulación de los fonemas róticos analizados. Todo eso ha generado las informaciones necesarias para las discusiones y conclusiones que siguen.

## RESULTADO Y DISCUSIONES

En el reportaje de *Los primeros*<sup>4</sup>, es posible observar a 6 hablantes adultos, 2 mujeres y 4 hombres. Hay aparentemente un hablante más joven y con un grado mayor de escolaridad, la reportera y otros dos entrevistados que también estarían más o menos en la misma franja etaria que ella. Los otros tres entrevistados son visiblemente mayores, trabajadores del campo y que tienen supuestamente un nivel de escolaridad más bajo. El reportaje se hizo en la localidad de San Pablo, departamento de Lules, provincia de Tucumán.

En sus hablas, se pudo registrar la existencia de 505 róticas, siendo en su mayor parte (482) producciones vibrantes [r]/[r]. Solamente 23 producciones fueron asibiladas [z], siempre cuando las róticas se encontraban en lugar de ataque total (cuando la sílaba empieza la palabra) o en ataque medial, cuando se esperaría la vibrante múltiple.

Casi todas las producciones de [z] fueron emitidas por la reportera, excepto una de ellas. Esta la produjo uno de los señores mayores en la palabra “perro”. Este mismo señor la dijo a continuación y en otros momentos del video, sin embargo, no volvió a asibilar la rótica, sino que la articuló como

<sup>4</sup> Video del reportaje disponible en: <[https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch\\_permalink&v=219938162896453](https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=219938162896453)>.

vibrante simple. Fue perceptible que la mayoría de ellos articulaban como simple [r] las róticas en posición de ataque, en lugar de múltiple [r].

El hecho de que haya sido el hablante más joven y, posiblemente, el que tendría un mayor nivel de escolaridad el que produjo las asibiladas, demostró algo un poco divergente de lo que señalaron las investigaciones de este fenómeno en Córdoba. Mientras tanto, al depararnos con el video de *Barricada TV*<sup>5</sup>, fue posible ver que los entrevistados de aquel lugar también asibilan, tanto los adultos más jóvenes como los mayores.

En este video no aparece el habla de periodistas, solo de los entrevistados. Todos son de la misma localidad del video de *Los primeros*. También se trata de 5 hablantes, dos más jóvenes y otros mayores. El primer entrevistado, un anciano, también estaba en el otro reportaje.

Se observó entre los hablantes la realización de 420 róticas, siendo solo 18 de ellas articuladas de manera asibilada [z]. Así como el primer video que se hizo en Colonia Chazal, este también demostró una realización del fenómeno con la rótica siempre en las mismas situaciones de ataque y como siendo algo producido, mayoritariamente, por hablantes del sexo/género femenino. En su totalidad, 11 de las articulaciones de [z] fueron producidas por mujeres. Todas las que fueron entrevistadas la realizaron.

Algo que resultó interesante es que, similar a lo que había pasado con la palabra “perro” en el video anterior, una de las entrevistadas una vez articula la rótica como [r] y otra como [z] en la palabra “tierras”.

Con relación a los videos del noticiero *Telefe*, se supone que los hablantes de estos reportajes tienen un nivel de escolaridad que va de la secundaria a nivel superior, especialmente los periodistas. En ellos se puede percibir que son hablantes jóvenes y adultos. En especial, en el reportaje en Alderetes, cuya entrevistada es aparentemente la más joven, seguida de los periodistas que están en el estudio.

En el reportaje que se hizo en el Centro de Tucumán<sup>6</sup> hay 112 róticas y no se encontró ninguna producción asibilada. Quizá eso se deba al poco tiem-

---

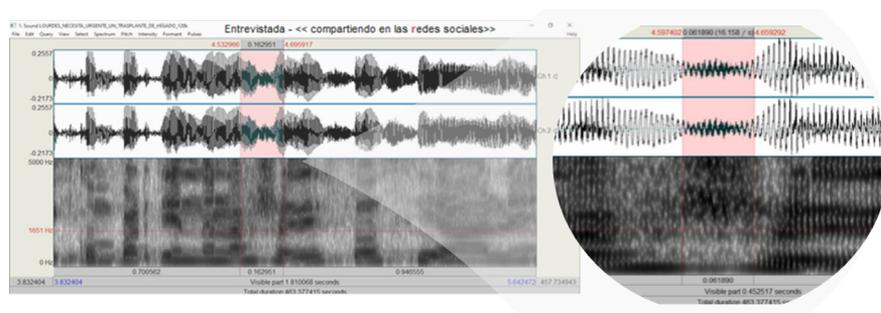
<sup>5</sup> Video del reportaje disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=GStwhYnnWe8>>.

<sup>6</sup> Video del reportaje disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=F9eGLDO1pbQ>>.

po de video (poco más de 2m.) y, consecuentemente, poca muestra de habla, o aun por el hecho de tratarse de hablantes de la capital y aparentemente más instruidos (la reportera y el secretario de obras públicas de la municipalidad). Este hallazgo coincide con las investigaciones de Alegre (2012) y de la Universidad Nacional de Córdoba (2001).

Ya en relación con el reportaje en Alderetes<sup>7</sup>, 10 de las 289 producciones róticas son asibiladas [z]. También en las mismas situaciones de ataque, 9 de estos casos los produjo la entrevistada (que aparentemente vive en esta municipalidad) y 1 fue producida por el reportero. De esta manera, se repite la presencia mayor del fenómeno en hablantes femeninos y en posición de ataque inicial total o ataque medial, conforme ilustra la figura 5, con el ejemplo de la palabra *redes*.

**Figura 5**—Espectrograma de la producción asibilada de la rótica en la palabra *redes*

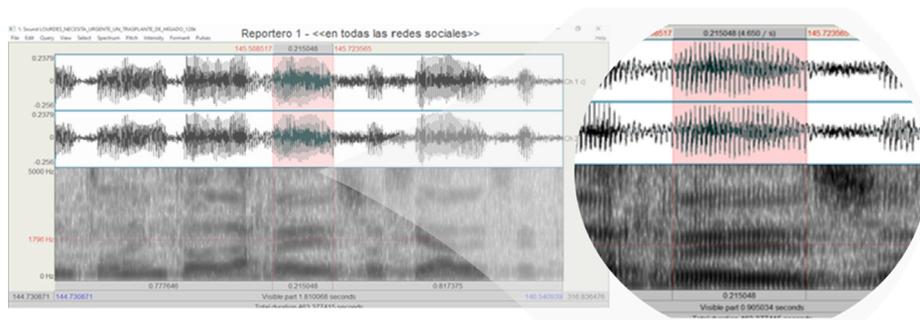


Fuente: Autoría propia

Es posible percibir por medio del habla de los periodistas en este video lo que señala Alegre (2012), cuando en su estudio verifica que académicamente a los locutores se les orienta hacia la producción de las róticas vibrantes, especialmente la múltiple en las mismas posiciones y situaciones de ataque de las asibiladas, como ilustra la figura 6, con la misma palabra *redes*.

<sup>7</sup> Video del reportaje disponible en: < <https://www.youtube.com/watch?v=2HAyaHSrBG8>>.

**Figura 6**–Espectrograma de la producción vibrante múltiple de la rótica en la palabra *redes*.

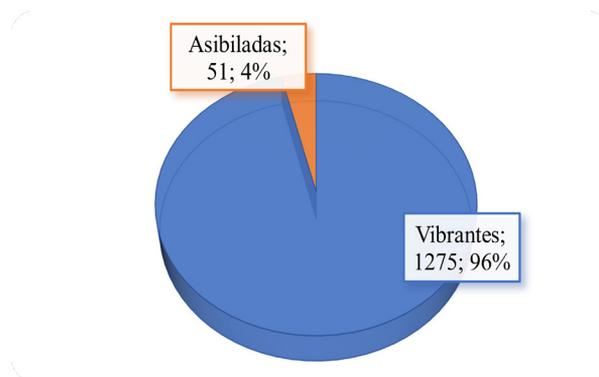


Fuente: autoría propia

En su trabajo, la autora relata que según estos profesionales es primordial un “buen hablar”, un “hablar correctamente” (2012, p. 0111 y 0112), siendo la articulación asibilada valorada negativamente frente a las producciones vibrantes emitidas por la mayoría de los acentos hispanohablantes. Tal vez por eso, los casos de róticas asibiladas observados son muy pocos comparados con las emisiones vibrantes.

En cuantitativos generales, se registraron 1326 casos de róticas de las cuales solo 51 fueron asibiladas, lo que corresponde a un 4% de los casos.

**Gráfico 1**–Producción de las róticas en porcentual

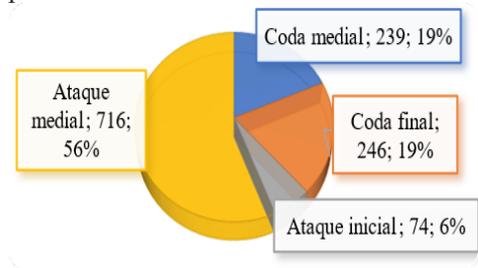


Fuente: Autoría propia

Conforme los resultados más recurrentes en cada análisis de los videos, las producciones vibrantes ocurrieron en distintas posiciones silábicas (ver gráfico 2), mientras que las asibiladas se dieron solo en la posición de ataque, dividiéndose en porcentajes casi que proporcionales entre ataque inicial total y medial (ver gráfico 3). Acerca de la posición de ataque medial, cabe señalar

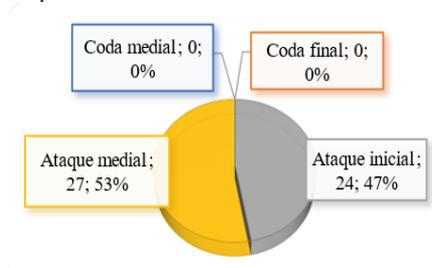
que apenas una de ellas se produjo cuando se esperaba el fonema /r/ (en la palabra “pero”, video de *Los primeros*), las demás siempre fueron en palabras en cuya posición de ataque se esperaba el fonema /r/.

Gráfico 2 - Ocurrencia de las vibrantes según su posición silábica



Fuente: Autoría propia

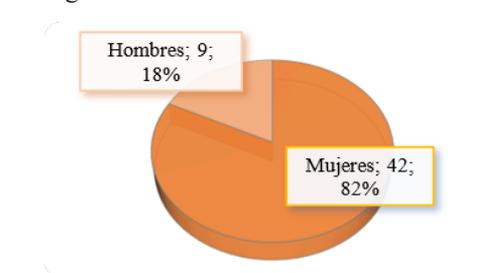
Gráfico 3 - Ocurrencia de la asibilada según su posición silábica



Fuente: Autoría propia

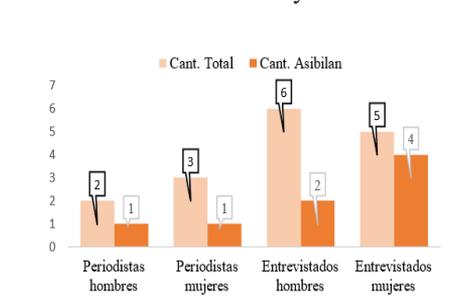
Ya con relación a quiénes hacían este tipo de articulación de la rótica, se observa que las producciones femeninas predominan en cada video analizado: en números finales un 82% las hicieron las mujeres (ver gráfico 4). Igualmente, con respecto al tipo de hablante, es preponderante sus ocurrencias en el habla de los entrevistados (ver gráfico 5)<sup>8</sup>, posiblemente hablantes que tienen un nivel de escolaridad menor que el de los periodistas.

Gráfico 4 - Porcentaje de las asibiladas por sexo/género de hablantes



Fuente: autoría propia

Gráfico 5 - Los hablantes y las asibiladas



Fuente: autoría propia

De los 5 hablantes periodistas, solo 2 articularon la rótica como [z], una mujer que la produjo muchas veces en su habla y un hombre que la hizo solo una única vez. Con relación a los entrevistados del sexo/género masculino, de

<sup>8</sup> En el gráfico 5 tenemos la división de hablantes por categoría y sexo/género. En la barra más clara está registrado la cantidad total de este tipo de hablante y, en la más oscura, cuántos de estos hacen la articulación asibilada.

los 6 hablantes hombres 2 asibilan. Ya acerca de las mujeres, 4 de las 5 entrevistadas asibilan.

## CONCLUSIONES

Los datos obtenidos por medio de esta investigación apuntan a una coexistencia entre los sonidos róticos vibrantes y asibilados en las articulaciones de las róticas en posición de ataque inicial total o medial (sobre todo cuando se esperaba el fonema rótico vibrante múltiple). Se verificó que hay una frecuencia de articulación mayor de asibilación por parte de los hablantes tucumanos del sexo/género femenino, así como en los menos escolarizados cuando comparados con los que tenían un mayor nivel de escolaridad.

Con estos resultados, se levanta la hipótesis de que la producción de la asibilación de la rótica en Tucumán coexiste con la de las vibrantes, siendo su presencia mucho más recurrente en el habla de las personas del sexo/género femenino, sin mucha distinción de edad y, aparentemente, hablantes de menor nivel de escolaridad. Sin embargo, para que se pueda afirmar con mayor seguridad, sería interesante hacer un análisis *in loco* y/o métodos para obtener datos más concretos con respecto a las cuestiones sociales que pueden influir en el habla, como por ejemplo edades exactas, niveles de escolaridad, origen y lugar donde viven.

A partir de la explicación y discusión de estos datos, así como del referencial teórico utilizado, en específico las investigaciones de la Universidad de Córdoba y Alegre (2012), es posible también inferir que la poca frecuencia de las asibiladas y su coexistencia con la forma vibrante en el habla de los tucumanos se debe a la tendencia de sobreposición del rasgo perteneciente a los acentos de hablantes que vibran, en relación con el rasgo característico e identitario presente en el habla de los Tucumanos.

Ello explicaría también la aparición de más vibrantes de caso simple en las posiciones en que se esperaría una múltiple o asibilado, como algo que ocurre en el proceso de neutralización entre la asibilada y la múltiple, lo que va de encuentro con lo que dicen Blecua y Cicres (2015) acerca de la producción fricativa en el habla peninsular. Tal intento de cambio sería justamente la cau-

sa de que algunos hablantes de Tucumán (y Córdoba), pronuncien la misma palabra unas veces vibrante y otras asibilada.

Para concluir, nos preguntamos si sería ese un proceso natural de cambio de la lengua. ¿Hasta cuándo seguirá ahí este fenómeno y rasgo de identidad? ¿Qué consecuencias conllevan estos cambios? No obstante, se percibe cada vez más la disminución de la variante de la rótica asibilada, lo que puede causar la desaparición de este rasgo identitario. Y nosotros como investigadores y profesores de la lengua, ¿de qué manera podemos contribuir a que eso ocurra o no? Les dejamos dichos cuestionamientos como forma de reflexión esperando que sirvan para plantearse nuevas discusiones.

## REFERENCIAS

ALEGRE, M. L. Representaciones sociolingüísticas en la formación de grado de locutores nacionales en la provincia de Tucumán: prescripción y sustitución. **Actas del V Congreso Internacional de Letras**, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, 2012.

BLECUA, B.; CICRES, J. Caracterización acústica de las róticas fricativas prepau-sales en español peninsular. **Loquens**, España, 2(1), n 019, 2015. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.3989/loquens.2015.019>>. Acceso en: 22 de set. 2021.

BLECUA, B.; CICRES, J.; GIL, J. Variación en las róticas del español y su implicación en la identificación del locutor. **Revista de Filología Románica**, Madrid, vol. 31, número especial, p. 13-35, 2015. Disponible en: <[https://doi.org/10.5209/rev\\_RFRM.2014.v31.n1.51021](https://doi.org/10.5209/rev_RFRM.2014.v31.n1.51021)>. Acceso en: 21 de set. 2021.

BLECUA, B.; ROST, A. B. La evolución de las geminadas latinas: el comportamiento de las vibrantes en español. En: MONTERO, E. C; MANZANO, C. R. (eds.) **Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española**. Santiago de Compostela, tomo 1, p. 481-492, 2012.

MATZENAUER, C. L.; MIRANDA, A. R. M. Teoria dos traços. In: HORA, D.; MATZENAUER, C. L. **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2017, p.47-62.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). **Nueva gramática de fonética y fonología de la lengua española**. España: RAE, 2011.

UGUETO, M.; GONZÁLEZ, J. Análisis acústico de /r/ en posición final de palabra en el habla de Caracas. **Letras**, Caracas, vol. 55, n 89, p. 19-47. Disponible en: <[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832013000200002&lng=en&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832013000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acceso en: 25 de set. 2021.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. **Proyecto Las Hablas de Córdoba: aspectos fonéticos**. Córdoba: Facultad de Letras y Universidad Nacional de Córdoba, 2019. Disponible en: <<https://lashablasdecordoba.lenguas.unc.edu.ar/>>. Acceso en: 10 de out. de 2021.

# EL ESPAÑOL EN LOS EE. UU. POR EL SPANGLISH: UNA REALIDAD IDEOLÓGICA LATINA

Vicente Rodrigues de Oliveira Neto (UFPB)  
Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)

## RESUMEN

Estados Unidos (EE. UU.) está a punto de convertirse en el principal país de habla hispana del mundo hasta 2050, según el Instituto Cervantes (2010), superando hasta mismo a México lo cual ocupa el primer lugar actualmente. Y dada la influencia internacional de la mayor nación del globo es de suma importancia que se estudie y se comprenda las variaciones de su español, sobretudo en cuanto a sus factores históricos, sociales, culturales y lingüísticos, especialmente, en el caso del *spanGLISH*, cuya variación es la que más se hace hincapié en un escenario comunicativo más amplio. Todo eso porque en las tierras estadounidenses existen muchas cuestiones étnicas, sociales, lingüísticas, culturales, económicas y políticas formando el gran *melting pot* de las Américas. Y en este trabajo, la intención principal es dar una visión general de cómo nació el español en Estados Unidos, es decir, su surgimiento histórico asociado a la inmigración. Así como exponer los conceptos de los académicos de relevancia que defienden y destratan el *spanGLISH*. Además, en especial, mostrar los ejemplos vivos de la vida cotidiana y aplicación del *spanGLISH* a partir de aquellos individuos que tienen que adaptarse para vivir la cultura del otro en un país al que emigraron, en este caso a EE. UU.

**PALABRAS CLAVE:** EE. UU.; Español; *SpanGLISH*; Sociedad

## INTRODUCCIÓN

En Estados Unidos, una nación compuesta en gran parte por inmigrantes, encontramos un peculiar fenómeno lingüístico e ideológico nombrado *spanGLISH*. El *spanGLISH*, muchas veces, es denominado de forma general y poco precisa como una simple mezcla de español e inglés y recibe la atención de una

gran cantidad de lingüistas que no siempre están de acuerdo con su concepto ni tampoco con uso en la sociedad.

En realidad, aún pasados casi 74 años desde su primera aparición en 1948, en El Diario de Puerto Rico, hasta su aceptación por la Real Academia Española (RAE) en 2012, el *spanGLISH* está lejos de ser una unanimidad, pues lo encontramos clasificado como una jerga, una variedad, una interlengua o una simple mezcla entre lenguas en contacto.

A algunos académicos les preocupa que el *spanGLISH* transforme el español en un idioma ininteligible en algún momento y este miedo surge por el poder de la influencia estadounidense en el escenario internacional. Sin embargo, otros ya no creen que es un riesgo para la existencia de un “español internacional”, sino que el *spanGLISH* representa una lucha sociopolítica contra una visible opresión que vive la minoría latina en Estados Unidos (ZENTELLA, 2009).

Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo presentar una visión general de cómo nació el español en Estados Unidos, su surgimiento histórico asociado a la inmigración, así como exponer los conceptos de los teóricos acerca del *spanGLISH*, junto con ejemplos vivos de la vida cotidiana, su estructura y aplicación. Para ello, se realizó una investigación de revisión bibliográfica con carácter descriptivo-exploratorio.

## **HISTORIA DEL ESPAÑOL EN EE. UU.**

El español se introdujo en Estados Unidos durante la época colonial de las grandes expansiones, cuando España fue pionera en América. Según Torres Torres (2010) todo comienza con la llegada de Juan Ponce León en 1513, y pronto, Alonso Álvarez Pineda lo siguió por la zona costera del oeste de Florida, así como, los estados de Alabama, Mississippi, Luisiana y Texas.

La punta de la península de Baja California fue descubierta por Fortún Jiménez (piloto de Hernán Cortés) en 1533, y aproximadamente una década después Juan Rodríguez Cabrillo se convirtió en el primer europeo en tocar la costa del Pacífico de lo que sería tierra estadounidense.

De igual modo, de acuerdo a Torres Torres (2010) en Tampa Bay - Costa de Florida - en 1528 se inició un largo viaje, encabezado por Alvar Núñez Cabeza de Vaca por el sur y suroeste de Estados Unidos, llegando finalmente a la península de Culiacán en 1536 (México).

Otros Conquistadores recorrieron el interior de los Estados Unidos como Francisco Vázquez de Coronado, quien exploró el Suroeste, persiguiendo la leyenda de las 7 ciudades de Cíbola - un mito inventado por un fraile franciscano llamado Marcos de Niza - mientras Hernando de Soto exploraba el Sureste.

Y es de allí que surge el español patrimonial estadounidense, es decir, un español arcaico con raíces muy antiguas desde la época colonial, que hoy en día, sólo dejó rastro en los estados de Texas y Nuevo México, principalmente, y en menor medida en otros estados del suroeste estadounidense, sin embargo, en otros estados en los que España ya ha estado presente no hay más rastro de este español (OLIVEIRA NETO, 2017).

## **INMIGRACIÓN LATINA**

Los flujos migratorios en los EE. UU. comenzaron en el siglo XX, en su mayoría por mexicanos por razones económicas, ya que EE. UU. necesitaba mano de obra barata en las áreas agrícolas, pero, no sólo los mexicanos inmigraron, los cubanos y algunos centroamericanos también lo hicieron, aunque por diferentes razones, es decir, inmigraron por cuestiones políticas y sociales, en formas de exilio (ANDIÓN-CASADO, 2014).

Vale la pena señalar que, según Morales y Domínguez (2008), ya existían latinos en Estados Unidos antes de las olas migratorias en la época colonial y luego de la venta de gran parte del territorio mexicano a Estados Unidos (tratado de Guadalupe Hidalgo - 1848) que hoy es el suroeste del país.

Con esto, se puede apreciar que la inmigración hispana comenzó hace décadas, en un período en el que los inmigrantes hispanos buscaban una mejor vida en Estados Unidos, huyendo de situaciones difíciles en sus países de origen y que incluso antes de este inicio de la inmigración ya existían restos la-

tinios propiamente dicho. Dando, así, lugar a la gran latinidad estadounidense (OLIVEIRA NETO, 2017).

Según la oficina del Censo de Estados Unidos (2010), actualmente, la población latina en Estados Unidos cuenta con más de 50 millones, lo que representa un poco más del 16% de la población total de la nación, lo que convirtió a los latinos en la minoría más grande del país, superando a la minoría negra.

Y aún de acuerdo a la misma fuente, se espera que la población de latinos se duplique para el año 2050, llegando a 132 millones, lo que equivaldrá al 30% de la población total del país, lo que lo pondrá en la posición del primer país hispano-hablante del mundo, superando incluso a México.

Todo eso, gracias a los grandes flujos migratorios hispanoamericanos continuos mencionados anteriormente, así como, a la alta tasa de natalidad de latinos, cuyo promedio es aproximadamente cuatro veces superior al promedio general del país.

Tabla 1 - Población de personas de origen hispana y raza en EE.UU.

**Población de origen hispano o latino por tipo de origen y raza: 2010**

(Para información sobre la protección de la confidencialidad, errores ajenos al muestreo y definiciones, vea [www.census.gov/prod/cen2010/doc/sf1.pdf](http://www.census.gov/prod/cen2010/doc/sf1.pdf))

Origen	Total de la población hispana o latina	Una raza							Dos razas o más
		Total	Blanca	Negra o africana americana	India americana y nativa de Alaska	Asiática	Nativa de Hawaii y otra de las islas del Pacífico	Alguna otra raza	
<b>NÚMERO</b>									
<b>Total de hispanos</b>	<b>50,477,594</b>	<b>47,435,002</b>	<b>26,735,713</b>	<b>1,243,471</b>	<b>685,150</b>	<b>209,128</b>	<b>58,437</b>	<b>18,503,103</b>	<b>3,042,592</b>
Centroamericano	35,796,538	33,920,977	18,491,777	425,389	523,432	113,846	34,096	14,332,437	1,875,561
Mexicano	31,798,258	30,221,886	16,794,111	296,778	460,098	101,654	24,600	12,544,645	1,576,372
Guatemalteco	1,044,209	969,462	401,763	11,471	31,197	2,386	7,251	515,394	74,747
Salvadoreño	1,648,968	1,535,703	663,224	16,150	17,682	4,737	1,105	832,805	113,265
Otro Centroamericano <sup>1</sup>	1,305,103	1,193,926	632,679	100,990	14,455	5,069	1,140	439,593	111,177
Otro sudamericano <sup>2</sup>	2,769,434	2,587,683	1,825,468	37,786	21,053	12,224	1,079	690,073	181,751
Caribeño	7,823,966	7,217,371	4,400,071	667,775	64,689	32,759	12,814	2,039,263	606,595
Cubano	1,785,547	1,719,585	1,525,521	82,398	3,002	4,391	774	103,499	65,962
Dominicano	1,414,703	1,276,878	419,016	182,005	19,183	4,056	1,279	651,339	137,825
Puertorriqueño	4,623,716	4,220,908	2,455,534	403,372	42,504	24,312	10,761	1,284,425	402,808
Todos los otros hispanos <sup>3</sup>	4,087,656	3,708,971	2,018,397	112,521	75,976	50,299	10,448	1,441,330	378,685
<b>PORCENTAJE</b>									
<b>Total de hispanos</b>	<b>100.0</b>	<b>94.0</b>	<b>53.0</b>	<b>2.5</b>	<b>1.4</b>	<b>0.4</b>	<b>0.1</b>	<b>36.7</b>	<b>6.0</b>
Centroamericano	100.0	94.8	51.7	1.2	1.5	0.3	0.1	40.0	5.2
Mexicano	100.0	95.0	52.8	0.9	1.4	0.3	0.1	39.5	5.0
Guatemalteco	100.0	92.8	38.5	1.1	3.0	0.2	0.7	49.4	7.2
Salvadoreño	100.0	93.1	40.2	1.0	1.1	0.3	0.1	50.5	6.9
Otro Centroamericano <sup>1</sup>	100.0	92.1	44.0	4.8	1.9	0.3	0.4	40.7	7.9
Otro sudamericano <sup>2</sup>	100.0	93.4	65.9	1.4	0.8	0.4	—	24.9	6.6
Caribeño	100.0	92.2	56.2	8.5	0.8	0.4	0.2	26.1	7.8
Cubano	100.0	96.3	85.4	4.6	0.2	0.2	—	5.8	3.7
Dominicano	100.0	90.3	29.6	12.9	1.4	0.3	0.1	46.0	9.7
Puertorriqueño	100.0	91.3	53.1	8.7	0.9	0.5	0.2	27.8	8.7
Todos los otros hispanos <sup>3</sup>	100.0	90.7	49.4	2.8	1.9	1.2	0.3	35.3	9.3

— Los porcentajes se redondean a 0.0.

<sup>1</sup> Esta categoría incluye a personas que informaron ser "costarricenses," "hondureños," "nicaragüense," "panameño," de grupos indígenas centroamericanos, de la "Zona del Canal" y "centroamericanos."

<sup>2</sup> Esta categoría incluye a personas que informaron ser "argentinas," "bolivianas," "chilenas," "colombianas," "ecuatorianas," "paraguayas," "peruanas," "uruguayas," "venezolanas," de grupos indígenas sudamericanos y "sudamericanos."

<sup>3</sup> Esta categoría incluye a personas que informaron ser "españoles," al igual que "hispanos," "latinos" o usaron otro término general.

Fuente: Oficina del Censo de los Estados Unidos, tabulación especial del Censo del 2010.

Fuente: [www.census.gov](http://www.census.gov) (2010)

La tabla 1, muestra el origen de los inmigrantes, en el que se puede notar la gran representación en números de origen mexicano, ya que tiene más de la mitad de todos los demás orígenes latinos juntos; y hay que señalar que México es el país con más compatriotas en el exterior, ya que el 10% de los mexicanos inmigraron a Estados Unidos, constituyendo, así, el corredor migratorio más grande del planeta (BERMÚDEZ ET. AL, 2015 *apud* NIETO-GÖLLER, 2018), seguido por los caribeños, centroamericanos y sudamericanos.

Otras características notables en relación con los mexicanos, según Huntington (2004 *apud* PORVALDSDÓTTIR, 2009), también es destacable el tamaño de su frontera, que es la más grande del mundo, entre un país de primer mundo y un país de tercer mundo y es precisamente en esta zona fronteriza donde se concentra la mayoría de los inmigrantes mexicanos, teniendo un menor y más lento grado de asimilación, lo que tiende a mantener una mayor conexión en el uso del español.

Ante tanta influencia hispana en EE.UU. y para entender a fondo la situación histórica del español y *spanGLISH* en el mismo escenario es necesario adentrarse un poco más a través del origen del término y sus conceptos que presentamos a continuación.

## **ORIGEN DEL TÉRMINO, CONCEPTOS Y EJEMPLOS DEL SPANGLISH**

El término *spanGLISH* apareció en Puerto Rico, el 28 de octubre de 1948, acuñado por un periodista llamado Salvador Tió en una columna de “El Diálogo de Puerto Rico”. En ese periodo ya había una corriente que afirmaba la existencia de un deterioro del español por el inglés cuando ya existían palabras en esa lengua para sustituir extranjerismos anglófonos, tanto que Tió dijo que el español en Puerto Rico era la distorsión del idioma bajo los choques de palabras en inglés (LIPSKI, 2004 *apud* EVGENIIA, 2018, p. 18).

El nombre *spanGLISH* es una composición de *span* (de español) y *GLISH* (de inglés) que también se conoce como *spanGLISH*, *inglañol*, *espanglés* demostrando así la unión verbal de dos civilizaciones, la anglosajona y la hispana, así

como un choque cultural que genera una nueva identidad social, formada por dos mundos diferentes (STAVANS, 2008).

Conceptualizar el *spanGLISH* es actualmente una tarea muy compleja, dada la diversidad de sesgos lingüísticos, políticos, sociales, culturales y económicos que lo permea. Sin embargo, aquí lo haremos de manera general según sus destacados autores o académicos, primero los defensores y luego los detractores.

El *spanGLISH* no es más que una mezcla lingüística bilingüe con características y manifestaciones de una lengua autónoma en la que hay un español lleno de anglicismos y un inglés lleno de hispanismos, lleno de préstamos léxicos, calcos semánticos, cambio de código y mezcla (MORENO FERNÁNDEZ, 2006, p. 23).

En realidad tenemos un idioma intermedio como una lengua de los pobres que, hoy en día, ya no lo es tanto, ya que está profundamente más difundida por las ciento veinticinco radios californianas mientras que en toda Centroamérica hay número mucho menor de radios que se exprese en español correcto, digamos (LODARES, 2001, p. 142).

Ya para Hernández-Sacristán conforme citado por Silvia Betti (2015, p. 10) existe una caracterización de la lengua materna que se asocia a la corporalidad del hablante y por lo tanto no existen formas racionales y objetivas de definirla.

Autores como García-Molins y Morant aún de acuerdo a Silvia Betti (2016, p.

ya dijo que el *spanGLISH* es “... un símbolo del nacionalismo americano y, al mismo tiempo, [...] un índice de la identidad emocional latina”, o sea, lo ve sobre todo en gran parte conjugado al tema del origen de los latinos. Ya la propia Betti (2016) considera que la discusión para decir qué es el *spanGLISH* no se trata de una lengua en sí misma, sino de una realidad lingüística de identidad compleja llena de posibilidades.

Ya Stavans (2001, p.184 *apud* ARDILA, 2005, p.65) afirma que el *spanGLISH* es la forma en que los latinos encontraron para sobrevivir en los Estados Unidos y que el precio es todo este proceso de formación sociolingüística a

través del cual se puede formar un nuevo lenguaje compuesto de personas de diferentes clases sociales y razas que no asimilan plenamente la cultura anglosajona dentro de un contexto de resistencia histórica, dejando claro que “los latinos son multirraciales, transnacionales, multilingües, tienen muchos puntos de vista diferentes en relación a la política, están afiliados a un montón de religiones institucionalizadas, etc. “ creyendo que “el español es un puente para unirlos a todos”.

De igual manera Zentella (2009) cree que estamos hablando de un símbolo de identidad muy representativo en el que hay una destreza lingüística admirable que retrata toda la opresión que sufren los latinos en Estados Unidos.

Siguiendo una línea drásticamente contraria a los autores citados anteriormente encontramos en igual medida teóricos que desprecian y arrinconan el *spanGLISH* clasificándolo como un fenómeno inferior.

En el español se introducen las palabras inglesas y sí el significado de esta palabra es bastante comprensible, entonces simplemente “se hispaniza” esta palabra. Lo mismo se puede hacer con formas verbales, y por consiguiente, en diversidad de palabras prestadas, un idioma se acerca al otro idioma. También dijo que el Spanglish es solo un medio de comunicación temporal, y los que contribuyen a la investigación de esta aparición, no se dan cuenta de que hacen un error enorme, tratando de educar esta “jerga” a la gente, “la jerga” que no entenderían hasta las comunidades cercanas” (PALACIOS apud EVGENIIA, 2018, p. 19).

Sin embargo, a partir de aquí, los detractores, como Odón Betanzos Palacios, director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española entre 2000-2004, en el congreso de Valladolid, dedicado a la situación actual del español en Estados Unidos, señaló que la existencia del *spanGLISH* es un problema normal en una sociedad donde conviven los idiomas, español y inglés, para la sociedad donde viven los monolingües que necesitan comunicarse (PALACIOS, 2001).

Destacamos aquí dos palabras fundamentales mencionadas por Palacios: “problema” para clasificar el *spanGLISH* y también “monolingües” para

referirse a los hispanos en Estados Unidos. Cuando sabemos que no es “un problema” ni tampoco los hispanos en EEUU son monolingües.

En la línea de pensamiento del autor anterior, sigue Roberto González Echevarría (*apud* TORRES TORRES, 2010, p. 423) cuando dice que:

La triste realidad es que el spanglish es básicamente la lengua de los hispanos pobres, muchos de los cuales son casi analfabetos en cualquiera de los dos idiomas. Incorporan palabras y construcciones inglesas a su habla de todos los días porque carecen del vocabulario y la educación en español para adaptarse a la cambiante cultura que los rodea.

Los hispanos educados que hacen otro tanto tienen una motivación diferente: algunos se avergüenzan de su origen e intentan parecerse al resto usando palabras inglesas y traduciendo directamente las expresiones idiomáticas inglesas. Hacerlo, piensan, es reclamar la calidad de miembro de la corriente mayoritaria.

E de acuerdo a Echevarría (*apud* EVGENIJA, 2018, p. 19):

Spanglish entre la mayoría abrumadora de los norteamericanos llevaría a un grave peligro tanto la cultura hispana, como la evolución de la comunidad hispana. Y los que lo admiten, incluidos los que lo promueven como un híbrido lingüístico inofensivo, no quieren reconocer que esta relación se basa en inequidad. El Spanglish es la llamada invasión por inglés del español.

John Lipski (2003, p.235), por su parte, dice que el *spanglish* es “una enfermedad lingüística” con consecuencias mortales no sólo para Estados Unidos, sino para el mundo. Además de formar parte de la procreación ilegítima y proliferación de lenguas bastardas tales cuales *franglais*, *taglish*, *hinglish*, *guarañol*, *yanito*, *portuñol*.

Elaboramos un cuadro para mostrar de manera concisa los distintos posicionamientos de los lingüistas respecto al *spanglish*.

Cuadro 1 - Síntesis de algunos catedráticos

Defensores	Opinión	Detratores	Opinión
Moreno Fernández	Mezcla lingüística	Palacios	Problema normal y temporal lingüístico
Lodares	Idioma intermedio	Hernández- Sacristán	No hay formas racionales y objetivas de definición
García-Molins y Morant	Identidad emocional latina	Echevarría	Deficiencia lingüística
Betti	Realidad lingüística híbrida compleja	Lipski	Enfermedad lingüística
Stavans	Nueva lengua	-	-
Zentella	Símbolo de resistencia política	-	-

Fuente: Autoría propia.

Los estudios acerca del *spanGLISH* generan una gran discusión entre los lingüistas porque no hay un solo concepto que se convierta pacíficamente en un definición conclusa para que así se difunda fácticamente. Sin embargo, no podemos dejar de presentarlo en distintas manifestaciones y espacios dentro de Estados Unidos.

### **MANIFESTACIONES DEL SPANGLISH (PUBLICIDAD, LITERATURA Y MÚSICA)**

Podemos decir que el *spanGLISH* representa la dupla identidad de los hispanos en Estados Unidos “como individuos de una sociedad multiétnica” (FERNÁNDEZ-ULLOA, 2004, p.72 *apud* LIMA, 2014, p. 53). Lo encontramos en distintos sectores de la sociedad como publicidad, literatura o canciones, donde se reconoce la diversidad lingüística y cultural de los hispanohablantes. En este apartado traemos pequeñas muestras del *spanGLISH* para que podamos comprobar su uso y difusión.

En la publicidad, localizamos en nuestra investigación el *spanGLISH* en distintas formas de marketing y percibimos que la intención de su uso es acer-

car al consumidor hispanohablante de los productos ofrecidos por la empresa como podemos ver en la figura 2 siguiente:

Figura 2 – El *spanglish* en el marketing



Fuente: Autoría propia. Fuente: HUFFPOST VOCES, 2013. / Foto: Zanalpony@ flickr

Y eso de arriba se da principalmente por estadounidenses anglohablantes con la intención de captar clientes a través de sus señas de identidad, es decir, no son los que de hecho hablan *spanglish* que lo ponen en publicidad, sino el otro que quiere acercarse de los latinos para la venta. De alguna manera, el *spanglish* hace que los anglohablantes tengan en cuenta la importancia de los latinos en aquel país, aunque por medio de cifras financieras de venta.

Mientras que, en la literatura, afortunadamente, en la actualidad encontramos una gran cantidad en *spanglish* como lo afirma Osorno (2004):

La presencia del *spanglish* en la literatura surge a mediados del siglo xx en Nueva York de la mano de poetas y dramaturgos experimentales *chicanos* (de origen mexicano) y *nuyorriqueños* (de origen puertorriqueño nacidos en Nueva York). Pero sólo en los años ochenta comenzó a apuntalarse como señal característica de la prosa escrita por hispanos en Norteamérica, con el éxito del llamado «boom latino» y el reconocimiento de una nueva narrativa encabezada por figuras como Óscar Hijuelos, Sandra Cisneros, Rolando

Hinojosa, Mayra Montero y Dagoberto Gilb. Aunque los primeros escritores, como Hijuelos e Hinojosa, lo usaron de manera tímida, el *spanglish* fue ganando mayor aceptación en las nuevas generaciones, y hoy no sólo lo utilizan los narradores hispano-norteamericanos, sino muchos autores latinoamericanos de las promociones más recientes, como el chileno Alberto Fuguet y el boliviano Edmundo Paz Soldán.

Como una forma de resistencia los autores escriben en *spanglish* y aunque los editoriales la consideren como una “literatura menor” comprendemos esta literatura según la definición de Deleuze y Guattari (1986, p.24, traducción nuestra) cuando afirman que “una literatura menor no viene de una lengua menor, sino que es la que una minoría produce en una lengua mayor.” O sea, la minoría son los hispanohablantes escribiendo en *spanglish* ante una “lengua mayor” que es el inglés.

Aquí traemos el primer diálogo de Yo-Yo Boing! de Giannina Braschi la primera novela publicada en *spanglish* en 1998.

-Ábrela tú.

-¿Por qué yo?

-Tú tienes las keys. Yo te las entregué a ti. Además, I left mine adentro.

-¿Por qué las dejaste adentro? -Porqué I knew you had yours.

-¿Por qué dependes de mí?

-Just open it, and make it fast. Y lo peor de todo es cuando te levantas por las mañanas y te vas de la casa y dejas la puerta abierta.

El uso creciente en la literatura poética demuestra que la conversión del *spanglish* en norma común es un hecho de prestigio, sobretodo para la comunidad latina (excepto para los estadounidenses anglohablantes monolingües que no comprenden el funcionamiento del *spanglish*) quedando claro su aceptación generalizada como identificación sociocultural y medio difusor de comunicación (CORDEIRO, 2014, p. 6). Entre autores destacados desde libros a poemas, hay: Tato Laviera; Luz María Umpierre (1947), que desde la salida de su poemario en 1979, *En el país de las maravillas*, ha seguido publicando poesía, artículos y narrativa; Julio Marzán (1946), con *Puerta de Tierra* (1998).

Ya en la música, las canciones en *spanGLISH* también forman parte de una identidad cultural hispanohablante pero lo más interesante en este caso es que cantantes no hispanos también adhieren a este movimiento musical llamado “Spanglish Revolution” y estudiado por Paulina Pisarek (2012).

Según la autora el uso del *spanGLISH* en las canciones que llegaron al top 100 de Billboard aumentó considerablemente de la década de 1980, cuando se registraron solo 12 canciones que tenían esta mezcla, a la década de los 2000 cuando aparecieron 62 temas en esta lista de popularidad estadounidense. Y siendo la música una fuente de expresión cultural y artística, muchas veces también una forma de resistencia política y grito social, el *spanGLISH* ahí se agranda.

### **CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS**

Por fin, presentamos algunas características lingüísticas generales y propias del *spanGLISH*.

Figura 3 – Difusión del *spanGLISH*



Fuente: <https://www.languagetrainers.co.uk/blog/pardon-my-spanGLISH/>

En la figura 3 se puede notar como el *spanGLISH* se difunde en internet mostrando la biculturalidad principalmente de los latinos jóvenes, de segunda generación que quieren reafirmar su identidad latina, aunque mezclada a la estadounidense como forma de una conciliación sociocultural.

Figura 4 – Publicidad en *spanglish*



Fuente: <https://www.languagetrainers.co.uk/blog/pardon-my-spanglish/>

La figura 4 es ejemplo de mezcla y alternancia de código, el *spanglish* ocurre de dos maneras, mezclando y alternando código. Pudiendo ser intra-oracional, es decir, cuando el uso de inglés y español ocurre en la misma oración: tengo clase *so* me voy; interoracional, o sea, cuando el uso de las dos lenguas ocurren en cláusulas distintas: mucha gente no sabe *where Manchester is*; que sigue reglas mínimamente implícitas para el hablante para que suene natural.

Ese fenómeno pasa frecuentemente en un ambiente social bilingüe latino de segunda generación porque poseen dominio lingüístico alto del inglés así como notable habilidad comunicativa en el español (TORRES TORRES, 2010).

Figura 5 – Explicando el *spanglish*



Fuente: <https://www.languagetrainers.co.uk/blog/pardon-my-spanglish/>

En la figura 5 se ven los calcos con léxicos y verbos, los cuales son una especie de adaptación fonética a la lengua vernácula, es decir, una españolización. Siendo todo esto un modo de llevar a cabo un movimiento intercultural hacia la comprensión de la diversidad lingüístico-identitaria hispanoamericana.

Tabla 2 - Ejemplos de *spanglish*

Espanglish	Origen inglés	Español
jugársela frío	<i>to play it cool</i>	tomarse las cosas con calma
tener un buen tiempo	<i>to have a good time</i>	pasarlo bien
llamar para atrás	<i>to call back</i>	devolver la llamada
dar para atrás el libro	<i>to give back the book</i>	devolver el libro
esperar por alguien	<i>to wait for someone</i>	esperar a alguien
depender en	<i>to depend on</i>	depender de
casas por alquilar	<i>houses for rent</i>	casas en alquiler
jugar tenis	<i>to play tennis</i>	jugar al tenis
jugando tenis	<i>playing tennis</i>	jugar al tenis
cada otro día	<i>every other day</i>	cada dos días
dispersas lluvias	<i>scattered showers</i>	lluvias dispersas
mi favorita canción	<i>my favorite song</i>	mi canción favorita
saber cómo bailar	<i>to know how to dance</i>	saber bailar
tabajar overtime	<i>to work overtime</i>	hacer horas extra
¿cómo puedo ayudarlo?	<i>how can I help you?</i>	¿en qué puedo ayudarle?
¿qué es tu nombre?	<i>what is your name?</i>	¿cómo te llamas?
mi cara está quemada	<i>my face is burned</i>	tengo la cara quemada
espero que va a venir hoy	<i>I hope he's going to come today</i>	espero que venga hoy
tienes que aplicar para el trabajo	<i>you have to apply for the job</i>	tienes que solicitar el trabajo
no quiero estudiar, pero tengo que	<i>... but I have to</i>	... pero tengo que hacerlo
jugar un rol	<i>to play a role</i>	desempeñar un papel
el punto es...	<i>the point is...</i>	el hecho es...
pasar un examen	<i>to pass an exam</i>	aprobar un examen
ni modo	<i>no way</i>	de ninguna manera
cuello de tortuga	<i>turtle neck</i>	cuello alto

Fuente: Peculiaridades del *spanglish*.

En la tabla 2 se expone la versión del español normativo, inglés y *spanglish* como forma de comparación entre todos los modos lingüísticos.

Además de lo anterior, también están los calcos lingüísticos, como, por ejemplo, *how to dance* - sé cómo bailar, en lugar de sé bailar; extensiones semánticas, por ejemplo, *I realized* - Sí, realicé, con un sentido de percibir del inglés, pero en español sería percibir y préstamos léxicos, por ejemplo, *background*.

Otros rasgos característicos del *spanglish* es la ausencia de elipsis del pronombre personal con función de sujeto que se vuelve más intensa que en otras variaciones del español por cuenta de la influencia del inglés, ej.: Yo pien-

so que nosotros deberíamos marcharnos (Pienso que deberíamos marcharnos). Mientras que con respecto a algunas preposiciones - sobretodo los hablantes de segunda generación - las omiten en el caso de “a”, ej.: Yo conocí mi a esposa (*I met my wife*); Yo admiro a este hombre (*I admire that man*); o las usan indistintamente en el caso de “por/para”, ej.: Trabaja por/para John Jay (*he works for John Jay*) (RODRÍGUEZ, 2019, p. 29). Por lo tanto, se puede comprender que el *spanGLISH* se trata de hecho de una variación lingüística repleta de peculiaridades.

## CONSIDERACIONES FINALES

De lo expuesto, en el presente trabajo se desprende que el *spanGLISH* no es algo nuevo que surgió hace poco tiempo, al contrario, lleva siglos en Estados Unidos, siendo más intenso y visible a partir de las relaciones de inmigración más recientes de varios países hispanohablantes, sin embargo, el *spanGLISH* sólo comenzó a ser objeto de estudio académico después de haber sido acuñado por Salvador Tió.

Es evidente que no hay consenso respecto a una definición del *spanGLISH* ya que algunos lo consideran un problema lingüístico que puede afectar al español en su conjunto y otros simplemente una representación social de un posible idioma/dialecto emergente necesario, pero el hecho es que existe un fuerte proceso de hibridación como intersección y transacción entre latinos en/ de los EE. UU., que es precisamente lo que debería evitar lo que tiene la multiculturalidad de segregacional y pudiendo convertirla en interculturalidad (CANCLINI, 2003 *apud* OLIVEIRA NETO, 2017).

Al fin y al cabo, así creemos que el *spanGLISH* sea una forma de variación lingüística con rasgos identitarios muy sólidos en la sociedad estadounidense visto como la resistencia ideológica de un pueblo que a lo largo del tiempo se va imponiendo y buscando acomodarse en su debido lugar, si bien necesita fortalecerse duramente en el escenario político para ganar más fuerza y respecto de la sociedad de modo general.

## REFERENCIAS

ANDIÓN-HERRERO, M. A.; CASADO-FRESNILLO, C. **Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2**. 2014.

ARDILA, Alfredo. **Spanglish: an anglicized Spanish dialect**. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, v. 27, n. 1, p. 60-81, 2005. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0739986304272358>. Accedido el 10/02/2022.

BETTI, Silvia *et al.* **Una cuestión de identidad... español y "spanglish" en los Estados Unidos**. 2016.

BETTI, Silvia. La definición del *Spanglish* en la última edición del Diccionario de la Real Academia (2014). *Glosas*, v. 8, n. 8, p. 5-14, Octubre 2015.

BRASCHI, de Giannina. **Yo-Yo Boing!** *Latin America Literary Review Press*, 1988.

CORDEIRO, M. I. M.-S. **Norma y Uso Prestigiado del *Spanglish* en los Estados Unidos**. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2014.

DEBATE sobre el *Spanglish* entre los profesores Ricardo Otheguy y Ana Celia Zentella. **Conference on Spanish in the U.S., Miami**, 2009. Transcrição feita por Ericka Acevedo Torres. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=p0DdFvv1itA>. Accedido el 19/02/2022.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Felix. **What is a minor literatura? In *Kafka: toward a minor literature***. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.

EVGENIIA, Kuteinikova. **Problems of Spanish and English languages contact: *Spanglish* as political discourse**. 2018.

LIMA, Thábata. *Spanglish*: representações, ideologias e políticas linguísticas. **Anais do V SAPPIL–Estudos de Linguagem**, v. 1, n. 1, p. 483-498, 2014.

LIPSKI, J. M. La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede. **Revista española de lingüística**, v. 33, n. 2, p. 231-260, 2003.

LODARES, J. R. Gente de Cervantes: **Historia humana del idioma español**. Madrid: Taurus, 2001.

MORALES, Humberto López; DOMÍNGUEZ, Carlos. Introducción a la demografía hispánica en los Estados Unidos. In: **Enciclopedia del español en los Estados Unidos: anuario del Instituto Cervantes 2008**. Santillana, 2008. p. 83-103. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_08/pdf/demografia01.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/demografia01.pdf). Accedido el 05/01/2022.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Sociolingüística del español en los EE.UU**, 2006. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/282612159\\_Sociolingüística\\_del\\_español\\_en\\_los\\_Estados\\_Unidos/link/561404ef08ae4ce3cc636eb7/download](https://www.researchgate.net/publication/282612159_Sociolingüística_del_español_en_los_Estados_Unidos/link/561404ef08ae4ce3cc636eb7/download). Accedido el 19/02/2022.

NIETO-GÖLLER, R. A. **De lengua me como un taco, el fenómeno migratorio mexicano y latinoamericano**. *Huellas de la Migración*, v. 3, n. 5, p. 71-90, 2018.

OLIVEIRA NETO, V. R. D. **Spanglish: nova língua, novo dialeto ou variação híbrida**. Orientadora: Silvia Renata Ribeiro. 2017. TCC (Graduação) - Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, CCHLA, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

OSORNO, Alexander Pietro. Literatura y *Spanglish*. **Instituto Cervantes**. 2004. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/el\\_rinconete/anteriores/mayo\\_04/13052004\\_01.htm](https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/mayo_04/13052004_01.htm). Accedido el 19/02/2022.

PALACIOS, O. B. El Español En Estados Unidos: Problemas Y Logros. **Congresos Internacionales de la Lengua Española**. 2001. Disponible en: <https://congresosdelalengua.es/valladolid/paneles-ponencias/unidad-diversidad/betanzos-o.htm>. Accedido el 09/02/2022.

PISAREK, Paulina. A Spanglish Revolution. **Academia.com**, 2012. Disponible en: [https://www.academia.edu/64847078/A\\_Spanglish\\_Revolution](https://www.academia.edu/64847078/A_Spanglish_Revolution). Accedido el 15/02/2022.

ÞORVALDSDÓTTIR, Sylvía Lind. *Spanglish¿ Un fenómeno pasajero o una nueva lengua?*. 2009. Tese de Doutorado.

RODRÍGUEZ, C. T. Los recursos lingüísticos del *spanglish* en los Estados Unidos de América: un análisis de la colección poética de Tato Laviera. **EDELEX EDITORIAL COLECCIÓN ESTUDIOS**, Valencia, 2019. 978-84-945081-7-2.

STAVANS, Ilan. *Spanglish*. **Greenwood Publishing Group**, 2008.

TORRES TORRES, Antonio. El español de América en los Estados Unidos. M. Aleza Izquierdo y JM Enguita Utrillo (coords.). **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Cap, v. 9, p. 403-427, 2010.

US Census Bureau (2012): **“La Población Hispana: 2010”**. Disponible en <<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04sp.pdf>> (Informe del Censo de 2010 publicado en abril de 2012). Accedido el 19/02/2022.

**TERCEIRO EIXO**  
**ENSINO DE LÍNGUAS**

# LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE FLE: LA DÉCOUVERTE LINGUISTICO-CULTURELLE À PARTIR DE LA GLOIRE DE MON PÈRE, DE MARCEL PAGNOL

Bernardo Luiz Antunes Soares (UFPB)

Karina Chianca Venâncio (UFPB)

## INTRODUCTION

Lorsque nous nous penchons sur les études littéraires contemporaines, l'un des faits les plus marquants, c'est le constat de la baisse du taux de lecture et de l'étude littéraire dans nos classes et au sein des pratiques sociales (COMPAGNON, 2007). La littérature a beaucoup décliné dans l'appréciation populaire, étant perçue comme une matière imposée aux écoles et lycées et souvent envisagée par les apprenants comme embêtante ou impénétrable, comme nous le fait remarquer Compagnon à propos de l'éducation en France (2007).

En revanche, au Brésil, l'étude de la littérature n'est même plus considérée nécessaire, son imposition étant dispensée par la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. L'enseignant voué à la réintroduire en salle de classe doit le faire à travers d'autres stratégies, comme le contact avec d'autres arts. En effet, une exploitation du dialogue entre différentes expressions artistiques, dont le cinéma ou la bande dessinée, semble avoir pris une place importante dans le domaine culturel. À notre avis, insérer en salle de classe ces nouvelles formes artistiques peut attirer l'attention des apprenants, qui vont désormais être plus réceptifs à la littérature.

Dans le contexte où nous nous trouvons, notamment celui de l'enseignement des langues étrangères et plus précisément, du Français Langue Étrangère (FLE), la méthode<sup>1</sup> est souvent le seul matériel pédagogique auquel les enseignants font appel. Or, dans ces méthodes, le texte littéraire apparaît rarement, et quand c'est le cas, il est placé dans des espaces infimes, à la fin

---

<sup>1</sup> Dans ce cas, nous nous reportons au sens de "matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que le livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéos, etc. [...])" (CUQ, 2003, p. 164)..

des unités, en tant que matériel complémentaire. Il est, nous paraît-il, souvent ignoré afin d'économiser du temps et finir le programme. La littérature reste ainsi marginalisée, même en tant qu'outil pédagogique dans un cours destiné à l'enseignement de la langue étrangère, ce qui renforce les notions d'obsolescence – selon Compagnon, "l'accélération numérique morcelle le temps disponible pour les livres" (2007) – ou de négligence, comme dans le cas de l'enseignement de base au Brésil.

À notre avis, cette marginalisation est inquiétante et méprise les diverses potentialités du texte littéraire pour stimuler des discussions et des réflexions importantes dans une salle de classe de FLE. La littérature est l'un des lieux où convergent des questions liées à des champs différents, comme les représentations culturelles, historiques et identitaires, assurant "un rôle déterminant dans l'équilibre psychoaffectif et l'esprit critique" (DUFAYS, 2017, p. 41). Son importance est si substantielle que, pour Cândido, elle est liée aux droits humains: "Une société juste présuppose le respect aux droits humains, et la fruition de l'art et de la littérature dans toutes ses modalités et en tous les niveaux est un droit inaliénable"<sup>2</sup> (2017, p. 193, notre traduction).

Cândido attire l'attention sur le fait que la littérature est une composante essentielle pour l'humanité. Par conséquent, elle a une fonction sociale qui devrait assurer son espace, surtout dans l'enseignement des langues, dont le sujet est la matière source de la littérature. Le poète travaille à partir de la langue et la langue se construit et se développe à partir de ce travail, comme nous le fait remarquer T.S. Eliot (1969, p. 10-12). Mais les univers linguistique et littéraire ne se rencontrent pas seulement à travers l'emploi de la langue, mais aussi grâce à l'indissociabilité entre langue et culture. Pour Dufays, "la lecture littéraire se fait à la fois dans et contre une culture, elle apprécie le jeu d'une partition connue en même temps que sa remise en cause" (2017, p. 87). Tout en conservant son universalité et atemporalité, la littérature incorpore aussi les représentations culturelles d'une société à une époque donnée. Les sociétés sont alors perçues et travaillées à partir du texte, provoquant chez les lecteurs des questions identitaires au sujet des autres et d'eux-mêmes.

---

<sup>2</sup> "Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as suas modalidades e em todos os seus níveis é um direito alienável".

Dans cet esprit, le but de ce travail est de fournir des possibilités didactico-pédagogiques pour travailler le texte littéraire dans la salle de classe. Pour cela, nous utiliserons le roman *La gloire de mon père* (1957), de Marcel Pagnol (1895-1974), objet d'études dans les matières "Littérature et Enseignement de Français Langue Étrangère" et "Interaction Verbale et Représentations Sociales en Cours de Langue-Culture Française", lors d'une formation en troisième cycle réalisée à l'Université Fédérale de Paraíba entre 2020 et 2021. Nous avons choisi de cibler les niveaux intermédiaire ou avancé pour l'élaboration des activités proposées, étant donné le niveau linguistique de l'œuvre en question.

Notre approche sera de travailler un extrait de l'œuvre de Pagnol d'une façon réflexive, menant les apprenants à l'emploi socioculturel de la langue et aux représentations des sentiments proposés dans l'œuvre. Nous nous consacrerons aussi à l'intertextualité entre image, son et mots à partir du texte de Pagnol et de l'adaptation cinématographique éponyme d'Yves Robert, étant donné l'importance de l'image et du dialogue entre les arts que nous avons déjà signalée. Finalement, nous nous servirons aussi de la construction esthétique de l'œuvre, échappant néanmoins de l'enseignement structuraliste, qui enseigne la langue à travers des structures, sans rendre compte des aspects socioculturels d'un contexte réel de communication. De cette manière, nous pensons pouvoir aboutir à un dialogue entre les apprenants et le langage littéraire et aussi à un exercice d'altérité et de découverte de soi-même.

Pour ce faire, nous nous appuierons sur "Les moments d'une classe de langue" (CUQ, 2003, p. 169-170), introduits dans les méthodologies de l'enseignement du FLE au cours des années 70, pour les méthodes SGAV (méthodes structuro-globales audio-visuelles), les adaptant néanmoins à une perspective interactive dans un processus dialogique établi entre les différents partenaires de la salle de classe. Dans notre cas, nous gardons les stratégies didactiques proposées à ce moment-là, découpant l'acte pédagogique en une succession de phases<sup>3</sup> ayant chacune des objectifs précis, visant toujours

---

3 Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (CUQ, 2003, p. 170), même si, d'une méthode à l'autre, il y a une variation par rapport au nombre de phases et si, parfois, nous trouvons des terminologies différentes, le schéma canonique est toujours le même: 1. Présentation/Explication, 2. Répétition/Mémorisation, 3. Exploitation/Fixation, 4. Transposition/Appropriation.

l'appropriation des aspects nouveaux à faire acquérir et, dans notre cas, le réemploi des acquis précédents ainsi que la découverte des aspects non-dits, des implicites et d'autres aspects linguistiques et culturels qui relèvent du vécu de chacun et de tous.

L'unité didactique, qui s'est substituée à la leçon avec l'approche communicative, conserve les deux grandes phases, mais les assouplit, les inscrit dans l'étude des actes de parole et supprime les frontières trop rigoureuses qui compartimentent les étapes distinctes imposées à l'activité pédagogique (CUQ, 2003, p. 170).

Nous mettons ainsi en relief le développement du sens critique de l'apprenant, dans un travail en partenariat, provoquant la prise de parole, dans une perspective linguistico-littéraire et socioculturelle.

## **SENSIBILISATION**

Nous savons que le lecteur n'aborde pas le texte de manière *tabula rasa*, c'est-à-dire, sans apporter son monde de références et d'idées préétablies sur un sujet donné. Alors, avant de montrer aux apprenants le texte littéraire, nous proposons dans un premier moment une sensibilisation, de manière à travailler implicitement sa réception à partir de leurs références et de leurs idées, sans prévenir que *La gloire de mon père* sera le noyau du cours.

La sensibilisation est définie par Cuq comme "l'effort de mettre en contact l'apprenant avec divers corpus pour développer chez celui-ci des savoirs sur la langue et la culture, par une mise en perspective comparative des fonctionnements de divers systèmes linguistiques et des diverses pratiques culturelles" (2003, p. 220). Ainsi, nous aborderons les différentes manières de concevoir la gloire, le sentiment qui encadre les souvenirs d'enfance de Pagnol dans cette œuvre, à partir des éléments paratextuels<sup>4</sup>, notamment les affiches

---

<sup>4</sup> Le paratexte est un terme conçu par Gérard Genette. Selon lui, le texte littéraire "se présente rarement à l'état nu, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions, elles-mêmes verbales ou non, comme un nom d'auteur, un titre, une préface, des illustrations, dont on ne sait pas toujours si l'on doit ou non considérer qu'elles lui appartiennent, mais qui en tout cas l'entourent et le prolongent, précisément pour le présenter, au sens habituel de ce verbe, mais aussi en son sens le plus fort: pour le rendre présent, pour assurer sa présence au monde, sa "réception" et sa consommation, sous la forme, aujourd'hui du moins, d'un livre" (1987, p. 4).

du film, la couverture du roman, le nom de l'auteur, son titre et le fait qu'il appartienne à une série nommée "Souvenirs d'enfance"<sup>5</sup>.

Au début de cette expérience, un dialogue plus ouvert sur le cinéma et la littérature française échauffera la prise de parole des apprenants et engendrera la discussion plus aisément: ils se sentiront plus détendus pour partager leurs avis et leurs goûts à propos d'un sujet ample et d'engagement plus accessible et, ainsi, ils pourront découvrir d'autres collègues qui partagent cet intérêt pour ces deux arts. De cette manière, l'enseignant pourra utiliser toutes ces informations pour faire un diagnostic sur leurs préférences et leurs références culturelles dans l'environnement francophone et les apprenants renforceront leurs liens. Dans ce premier moment, nous désirons développer chez l'apprenant "une oralité permanente et indispensable en cours de langue" (CHIANCA, p. 67, 1999).

Au fur et à mesure que la discussion se prolongera, l'enseignant pourra leur poser des questions plus spécifiques sur l'écrivain Marcel Pagnol et sur les quatre romans qui encadrent la série "Souvenirs d'enfance". Il ne faut pas se limiter à des questions évidentes, mais employer des stratégies de projection même à ce moment ("Quels seraient vos souvenirs d'enfance?", "Sont-ils liés à vos parents, vos secrets et vos souvenirs?", "Quels sont les images ou les représentations que vous avez sur la gloire?" sont des exemples qui peuvent produire des réflexions), ainsi que d'autres questions plutôt liées aux sentiments évoqués par les œuvres, dont les titres sont déjà évocateurs de nostalgie et de bonheur, par exemple.

Les apprenants seront menés vers la thématique traitée par l'extrait choisi pour que celle-ci soit abordée en cours lors de l'introduction des affiches de l'adaptation cinématographique, de la bande dessinée<sup>6</sup> et de la couverture du roman, comme nous pouvons observer ci-dessous:

---

<sup>5</sup> Les livres de cette série sont *La gloire de mon père*, *Le château de ma mère*, *Le temps des secrets* et *Le temps des amours*. Les quatre romans racontent des récits autobiographiques nostalgiques, appartenant au genre *bildungsroman*, où le jeune protagoniste fait des découvertes sur le monde qui le transforme et l'amène vers la maturité.

<sup>6</sup> Adaptée par Éric Stoffel et illustrée par Morgann Tanco, parue en 2015.

Image 1: Affiche du film Image 2: Couverture du DVD du film



Source: <https://tinyurl.com/ms9rwme8>.  
mais 2022      Accès: 02 mai 2022

Source: <https://tinyurl.com/y8rs2ssv>.

Accès: 02

Image 3: Couverture de la bande dessinée

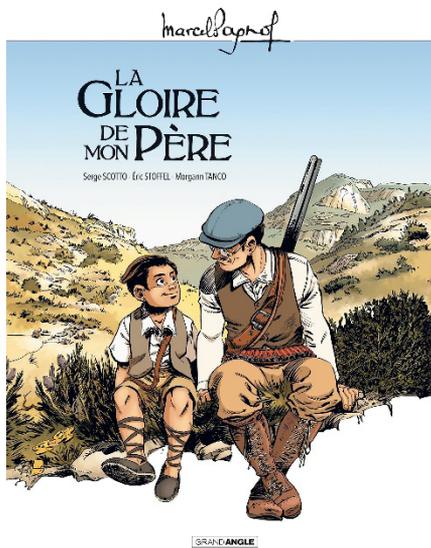
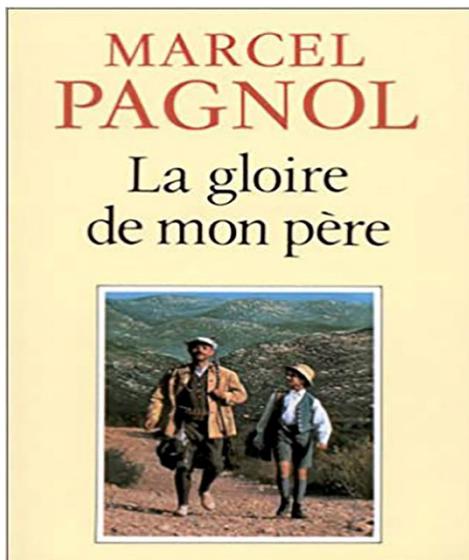


Image 4: Couverture du roman



Source: <https://tinyurl.com/38ejvz5d>.  
mais 2022      Accès: 02 mai 2022

Source: <https://tinyurl.com/yc66rmar>.

Accès: 02

Le dialogue entre la littérature et l'image est l'un des aspects décisifs de la modernité car les arts ne sont plus encloués dans des catégories fermées, ils communiquent et se réaffirment les uns avec les autres (VIART, p. 277-279). Ainsi, notre approche sera de ne pas rejeter ce dialogue à cause d'une défense aveugle au sujet de la pureté de la littérature. En effet, nous nous appuyerons sur cet échange entre texte et image puisque nous le considérons comme un allié pour séduire les apprenants et insérer dans la salle de classe leur monde de références, dans lequel les images sont présentes.

L'enseignant profitera alors des images pour poser des questions prenant en compte plusieurs angles: d'abord, pour décrire ces images et, de cette façon, entrevoir des événements narratifs qui leur seront présentés à un autre moment. Chaque image et détail doivent être exploités pour présenter et anticiper le vocabulaire qui pourra poser des problèmes par la suite – les fusils, les bartavelles – les entraînant ainsi à créer une situation qui puisse lier les images et les titres *La gloire de mon père* et "Souvenirs d'enfance". La présence des indices de l'époque dans laquelle le récit se situe doit aussi être soulignée aussi bien que le sport de la chasse comme faisant partie de la culture d'une certaine région française à un moment donné.

Dans un deuxième moment, nous pourrons nous pencher sur les aspects esthétiques, comme les techniques employées pour renforcer des idées subliminaires. À titre d'exemple, la première affiche du film nous montre une image qui imite un tableau ancien – l'encadrement à partir de petites feuilles, les coups de pinceau, le ton pastel de l'arrière-fond, tout cela nous évoque des sentiments nostalgiques et des souvenirs chers au narrateur. La géographie devient plus nette dans les autres trois images où nous nous rendons compte qu'il s'agit d'une région montagneuse et campagnarde. L'enseignant peut en profiter pour anticiper d'autres questions – "où se situe cette région en France?", par exemple – et déclencher des discussions à propos de différentes régions françaises, certaines méconnues par les apprenants.

De la même manière, la main sur l'épaule dans deux des affiches nous indique une relation proche entre père et fils. Les apprenants pourront alors faire le rapprochement avec le titre du roman/film/bande dessinée. À travers

ces marques du comportement kinésique<sup>7</sup>, dont le sourire et le regard d'admiration, nous conduirons les apprenants à saisir des minuties qui annonceront des éléments importants du récit.

Finalement, nous allons ici nous pencher sur les différentes façons de se représenter cette situation grâce à une analyse de l'image, qui sera reprise ensuite à travers le genre textuel. L'affiche de la bande dessinée nous montre la possibilité de regarder cette histoire d'une nouvelle manière, de la raconter en utilisant des signes différents et, encore une fois, il faudra que ces signes soient explicités par la prise de parole des apprenants. Cela nous amènera à des considérations sur la multiplicité de manières dont l'art peut raconter le même récit, mettant l'accent sur les spécificités des différents domaines. En éveillant chez les apprenants la conscience que les récits peuvent être répétés sans être répliqués (HUTCHEON, 2001, p. 28), nous arriverions au bout de cette première étape nous appuyant sur ce que nous dit Bazin: nous serions capables d'envisager l'œuvre d'art en tant qu'une pyramide de trois (ou multiples) faces où chacune nous révélerait une nouvelle façon de fictionnaliser, d'imaginer un récit, sans que l'une de ces faces soit en position hiérarchique par rapport aux autres, les trois cohabitant harmonieusement ensemble (BAZIN, 1948, p. 40).

Nous soulignons ainsi l'importance de contempler les paratextes prenant en compte trois différents points de vue. D'abord, pour entraîner chez les apprenants la capacité de *regarder* une image et de dégager des informations – des compétences qui nous semblent assez ignorées dans notre contexte contemporain où les images se diffusent avec une telle rapidité que nous ne les apprécions guère. À partir de cet exercice, l'intertextualité sera exploitée, c'est-à-dire, la compétence d'associer des informations qui appartiennent à des domaines différents pour entrevoir des aspects qui seront prochainement véri-

---

<sup>7</sup> Chianca est l'une des plus grandes défenseuses d'une attention, dans la salle de classe de FLE, envers les aspects non verbaux de la communication, dont le comportement kinésique. D'après la théoricienne, "La dimension gestuelle doit donc prendre une place importante dans les cours de langue au Brésil, vu que les Brésiliens ont une gestualité coverbale abondante" (2010, p. 182). Entraîner les apprenants à percevoir les signes établis par le corps, dans le cas des affiches du film, peut être aussi un exercice de développement linguistico-culturel.

fiés ou non. Ainsi, un discernement sur les liens entre les différents aspects de la connaissance sera mis en relief pour que les apprenants puissent se rendre compte des différentes influences interdisciplinaires qui agissent sur le champ linguistique. Enfin, nous mettons aussi l'accent sur l'aptitude de transformer le non verbal en verbal et le verbal en non verbal. En effet, en dégagant les détails de chaque image, les apprenants le feront à partir de l'oralité. Même si dans un premier moment, les lectures des images peuvent sembler évidentes, la complexité de cet exercice ne peut pas être sous-estimée. Il s'agit de concrétiser l'abstrait, d'explicitier ce qui est implicite, de décodifier le visuel et le retransmettre dans un nouveau système. Tout cela posera des défis aux apprenants et l'enseignant les guidera pas à pas vers la sensibilisation de cet enchaînement de procédés cognitifs assez méprisés dans le contexte de l'apprentissage des langues.

## **PRÉSENTATION ET EXPLOITATION**

Afin de briser des préjugés que les apprenants pourraient avoir à propos du texte littéraire, notre stratégie est basée sur une acclimatation de ces derniers à sa présence. Dans cet esprit, nous proposons que le premier moment de contact avec le texte de Pagnol soit réalisé à travers une seule phrase, qui couronne l'âme de l'œuvre: "Et dans mes petits poings sanglants d'où pendaient quatre ailes dorées, je haussai vers le ciel la gloire de mon père en face du soleil couchant" (PAGNOL, 1957, p. 139). Dans cette phrase, nous avons l'apogée du récit, l'apothéose du père de Marcel face à sa réussite, au moment où il tire sur les oiseaux, c'est pourquoi elle nous semble propice pour l'introduction au texte littéraire de Pagnol. L'auteur a préparé le lecteur pour ce moment précis, pour qu'il le vive et fasse ainsi appel à sa mémoire affective.

La présentation est réalisée, comme l'a suggéré Cuq, à travers une exposition de la structure à l'aide d'un autre support (dans notre cas, les paratextes utilisés lors de la sensibilisation) et une explication mot à mot (2003, p.p. 169-170). Bien que les détails soient révélés plus tard, les apprenants seront sur le bon chemin pour lancer des hypothèses à l'égard de cette gloire lorsque l'enseignant attirera l'attention sur certains mots. Ainsi, la métonymie des "ailes"

pour représenter les oiseaux peut être dévoilée par les apprenants, qui auront déjà été introduits au champ lexical des oiseaux à partir de la sensibilisation faite auparavant. Nous pourrions nous pencher sur le contexte dans lequel cette phrase est insérée en leur demandant de faire des conjectures sur les possibles raisons de cette gloire (“enfin, quelle serait la raison de cette gloire?” est une question valable à leur poser).

Au fur et à mesure qu’ils émettent des hypothèses, l’enseignant aura l’occasion de poser des questions au sujet d’autres aspects de la phrase pour entraîner de nouvelles réflexions. Par exemple, les ailes sont *dorées*, ce qui permet d’attirer l’importance sur les métaphores, faisant émerger les représentations de cette couleur, associées au sentiment de la gloire. Lorsque l’enfant les hausse vers le ciel, Pagnol crée une image évocatrice et classique de la gloire, comme si l’enfant ne haussait pas simplement des oiseaux, mais en fait un trophée en or. La gloire ainsi perçue trouve ses racines dans une notion classique, typique de l’imaginaire collectif (y compris celui d’un enfant, le protagoniste du récit), de la gloire associée à l’or, à la hauteur, aux ciels et à la beauté du coucher du soleil. La reconnaissance, ainsi, de ce stéréotype<sup>8</sup> associé au succès met en relief non seulement les savoirs sociaux et idéologiques rapportés à leur réalité, mais aussi “la nature transtextuelle et architextuelle de toute production verbale en rendant visible les continuités et discontinuités entre textes [...] de milieux différents” (DUFAYS, 2017, p. 250).

À son tour, les “petits poings sanglant” et le “soleil couchant” nous fournissent aussi des images si riches que nous nous trouvons véritablement en face d’une hypotypose<sup>9</sup>. En effet, les nouvelles couleurs en plus de celle déjà évoquée, à savoir, l’or (le rouge du sang, le jaune, l’orange et le rouge du soleil couchant et même le bleu du ciel), ainsi que les mises en perspective grâce aux mentions faites aux dimensions spatiales (la hauteur du ciel, la petitesse des poings) et aux jeux de lumière (le soleil couchant) nous plongent dans cette

---

8 À l’écart de la notion sociologique de stéréotype, Dufays adapte la définition pour le champ littéraire. Il s’agit d’un élément plutôt associé au lieu commun ou au cliché, sans la charge négative et réductrice que ce terme peut exprimer.

9 Pierre Fontanier affirme que “L’Hypotypose peint les choses d’une manière si vive et si énergique, qu’elle les met en quelque sorte sous les vœux, et fait d’un récit ou d’une description, une image, un tableau, ou même une scène vivante” (1968, p. 390).

atmosphère. Toute cette image est érigée pour accroître le drame de cet épisode – d’un côté, les efforts entrepris par le petit manifestés par le sang sur ses poings; de l’autre, sa victoire comme une réussite en ce qui concerne un défi qui n’est pas encore connu des apprenants. À partir de ces remarques, nous pouvons poser plusieurs questions: à propos de l’esthétique de cette description, comment cette scène pourrait être dramatisée? Les oiseaux peuvent être dorés, par exemple? Dans ce cas, nous pouvons mettre l’accent sur la spécificité du langage littéraire, dont la souplesse permet de transformer plus aisément les objets à partir du point de vue de celui qui narre le récit.

Nous pouvons aussi exploiter les aspects culturels et idéologiques liés à cette représentation, c’est-à-dire, si l’image peinte par Pagnol est représentative de la manière dont la société représente la gloire. À cet égard, Dufays explique que détacher les stéréotypes peut amener les apprenants à “acquérir une compétence culturelle lucide et opératoire, susceptible de se complexifier constamment” (2017, p. 250). Nous pouvons peut-être nous demander si, à l’instar de Marcel, qui s’est blessé pour réussir à accomplir sa victoire, il faut que nous nous battions pour éprouver ce sentiment de gloire.

Il s’agit d’un sujet qui peut déclencher des réflexions personnelles difficiles. Pour les éclairer, nous proposons que l’enseignant aborde la question d’un point de vue personnel et/ou médiatique, en leur demandant comment ils ont célébré leurs victoires, comment ils sont arrivés à leurs buts et comment nous voyons la gloire représentée dans les médias (nous reprendrions, ainsi, la question déjà posée au début du cours). Ils raconteront des épisodes de leurs vies personnelles et, ainsi, l’enseignant s’en emparera pour faire un lien avec la scène de *La gloire de mon père* et apporter des réflexions plus générales qui pourront peut-être élucider les questions posées.

Une fois que l’enseignant aura épuisé les discussions sur cette phrase si représentative et qu’il aura orienté les apprenants vers une lecture qui se rapproche du texte, l’épisode qui entoure enfin cette gloire (PAGNOL, 1957, p. 138-139) leur sera finalement montré. Il s’agit d’une page et demie où Marcel raconte comment il a écouté les tirs, sa confusion lors de la chute des oiseaux sur sa tête, son désespoir lorsqu’il est le témoin, par hasard, d’une discussion

entre son père et son oncle où ce dernier humiliait le premier, et le bonheur croissant de l'enfant quand il se rend compte de ce qui s'est passé et de son rôle essentiel pour la glorification de son père.

Puisqu'il s'agit d'un extrait assez court et linéaire (les séquences d'action nous semblent bien distinctes pour les repérer), nous suggérons de l'introduire à partir d'extraits mélangés pour que les apprenants s'engagent dans la tâche de les remettre en ordre. Il nous semble important que, après des activités orientées vers la production orale, il y ait une variation dans la manière dont les apprenants participeront, afin qu'ils puissent travailler d'autres compétences linguistiques. Au début, le texte se posera comme un exercice ludique, comme un jeu de casse-têtes, pour qu'ils identifient ses structures et l'évolution du récit jusqu'au dénouement qu'ils connaissent déjà. L'enseignant surveillera le développement de l'activité, mais son rôle sera réduit pour permettre aux apprenants de travailler entre eux, sans leur donner des pistes, poussant leur esprit d'équipe à la résolution de tâches.

Recevoir le texte en bribes est un exercice recommandé dans plusieurs manuels didactiques – nous continuerons de citer Dufays (2017, p. 271), qui le fait pour retracer les caractéristiques du genre littéraire. Nous proposons, après le réassemblage des morceaux et la lecture intégrale du texte, que l'enseignant demande aux apprenants quelles ont été les stratégies employées pour identifier l'organisation de cet extrait, dont nous dissèquerons trois plus profondément. Premièrement, le but sera de détacher les stéréotypes employés par Pagnol pour travailler la tension présente dans l'épisode et parcourir plusieurs émotions: le choc, la confusion, l'hésitation, l'étonnement, le soulagement, la pitié, la tristesse et la fierté. Nous pourrions explorer des constructions comme "j'allais fondre en larmes" (PAGNOL, 1957, p. 138), "mon cœur sauta dans ma poitrine" (PAGNOL, 1957, p. 138) ou "j'étais sauvé" (PAGNOL, 1957, p. 138) qui nous renvoient à ces émotions et nous permettent de suivre l'enchaînement de sensations que subit Marcel.

Ensuite, il est possible de détecter la construction minutieuse du drame et de voir comment les sens sont éveillés par Marcel. Ainsi, il va tout d'abord sentir la chute des bartavelles et puis les retrouver et les rattraper; Marcel va

entendre les voix de son oncle et de son père au loin, les reconnaître (surtout celle de son oncle grâce à son accent) et enfin, les voir. Cette gradation de chaque nuance éprouvée par Marcel nous annonce aussi l'une des spécificités de la littérature, celle de pénétrer dans le personnage, en dévoilant soigneusement ses successifs bouleversements psychologiques. La mise en relief de cet aspect sera importante pour la prochaine section.

Finalement, nous pouvons aussi exploiter le bref quiproquo entre Jules et Joseph et la relation de pouvoir qui s'établit entre eux à propos de qui aurait le plus d'expérience pour tirer sur les oiseaux. Nous observons une isotopie très saillante de mots pour dramatiser ce va-et-vient, Jules qui essaye d'abaisser le père de Marcel (mauvaise humeur, mépris, ton tranchant, ricanement) et la honte qui envahit progressivement Joseph.

## **RAPPORT CINÉMA-LITTÉRATURE ET RÉEMPLOI**

Quand l'enseignant aura enfin discuté et disséqué le fragment et exploité les stratégies littéraires entreprises par l'auteur pour augmenter le suspense, l'extrait correspondant à cet épisode dans l'adaptation cinématographique sera visionné. Un premier visionnement pour une familiarisation sera important, sans que les apprenants aient encore reçu de consignes. Des impressions préliminaires peuvent être déjà discutées, pour anticiper ce qu'ils ont retenu sans une instruction précédente.

Puisque les apprenants auront déjà décelé les structures littéraires, ils seront invités maintenant à trouver des correspondants dans le langage cinématographique. De quelle manière le metteur en scène a fait monter la tension de cet épisode? L'enseignant doit attirer leur attention sur des traits spécifiques du cinéma, notamment la musique, l'encadrement et le jeu des comédiens, mais aussi souligner les emprunts faits à partir de la prose de Pagnol, notamment dans l'emploi de *voice-over*. L'échelle épique de la réussite de Joseph ne nous est plus décrite, mais montrée à partir des encadrements au loin qui renforcent la hauteur de la colline où se trouve Marcel par rapport au vallon où Joseph et Jules sont situés. La petite fille de Marcel, mentionnée sur le texte par ses "petits poings", est aussi travaillée pour qu'un effet d'élévation soit

transmis grâce à la position dans laquelle il est placé, entouré de deux arbres immenses, ce qui enrichit les dimensions spacieuses de la scène. La joie de Joseph, qui est implicite dans le texte, se trouve exposée par le *close-up* sur le visage du comédien, qui sourit ouvertement en même temps que la bande sonore ressort avec grandiosité au moment où le narrateur profère la phrase dans laquelle le titre du roman est explicité.

Nous retrouvons le travail méticuleux du texte sur les sensations de Marcel à travers le son, qui est propre du langage cinématographique. Nous ne voyons pas à travers l'image l'apparition de Jules et Joseph, mais nous les entendons tout de suite puisque le cinéma peut s'emparer du son sans avoir besoin d'annoncer la prise de parole des personnages. Nous trouvons assez intéressant, néanmoins, de souligner le fait que le metteur en scène ait choisi d'intégrer un narrateur pour le récit – ce qui, bien entendu, est aligné à la vision nostalgique du roman, et encadre d'une façon plus explicite l'origine littéraire de l'adaptation cinématographique. Le cinéma n'a pas besoin d'un narrateur, il s'agit d'une technique littéraire employée par le film. La voix du narrateur adulte peut aussi étonner. Au moment de la lecture, étant donné que le protagoniste est un enfant, cela peut cacher le fait qu'il s'agisse d'un adulte qui raconte le récit, mais cet élément est bien évident grâce à la sonorité de la voix de celui qui narre, qui répète les mots du texte littéraire, mais souligne la double temporalité du récit plus ouvertement. Il s'agit d'un narrateur adulte, contemporain à l'époque de la parution du roman, mais qui raconte ses histoires de jeunesse.

La discussion que nous avons entreprise sur la représentation de la gloire pourra être reprise à ce moment-là, où elle sera plus claire à partir du visionnement de l'extrait. Nous ajouterions des questions que le langage cinématographique incite, comme à propos de l'emploi de la musique pour accroître les émotions ou le mouvement du corps de Marcel et les réactions de son père et de son oncle. Une prise de conscience sur les clichés, littéraires et cinématographiques, pour créer du suspense et renforcer la gloire de Joseph, peut les orienter vers une réflexion sur les obstacles que nous tous devons subir et surmonter pour réussir, comme le manque de confiance de certains (représen-

té par les reproches de l'oncle Jules) et les forces imprévues du destin (quand Marcel surgit sur le rocher).

À partir de cette analyse attentive de l'extrait, nous aboutirons finalement aux dernières étapes de réemploi et d'expression libre. Selon Cuq (2003, p. 95-96), "les exercices de réemploi visent à faire créer par les apprenants [...] de nouveaux énoncés à partir d'éléments linguistiques ou communicatifs déjà observés [...] [et] à favoriser la capacité à produire personnellement des messages". Ainsi, les apprenants devront produire une parodie du texte, soit pour y rendre hommage, soit pour s'en moquer. Pour les aider, nous reprendrons encore une fois la discussion, adoptant une analyse plus personnelle: comment pouvez-vous vous identifier à la situation du récit? Avez-vous remarqué une gloire vécue par vos parents pendant votre enfance? Ou, sinon, quelle serait une gloire que vous avez pu observer qui serait aussi petite ou anodine pour produire l'effet comique d'une parodie? À partir de la compréhension des fonctionnements des stéréotypes, Dufays affirme que les apprenants peuvent arriver à les reproduire (2017, p. 274). Nous suggérons de le faire à partir des exemples personnels, mais les apprenants peuvent réaliser cette activité utilisant l'imagination.

## CONCLUSION

Nous savons que travailler le littéraire signifie, dans la plupart des cas, affronter la résistance des apprenants. En tant qu'enseignants, nous nous insérons dans le contexte contemporain auquel Compagnon a fait mention (et que nous avons cité au début de ce travail). Nous devons assumer la responsabilité d'utiliser la littérature comme instrument de résistance. En nous appuyant sur *La gloire de mon père*, notre but est de renforcer l'importance de la littérature dans la salle de classe de FLE en tant qu'un outil pour stimuler l'imagination et la prise de conscience des apprenants sur les aspects sociaux, culturels et poétiques du langage.

Or, si les apprenants trouvent la littérature ennuyante, c'est parce qu'ils ne se reconnaissent pas eux-mêmes dans les textes. Cette reconnaissance n'est pas restreinte à une identification ou projection *ipsis litteris*. En effet, le texte

ne raconte pas des événements qui se sont produits et que les apprenants ont vécu, il s'agit plutôt d'une prise de conscience de l'universalité du texte littéraire. En d'autres termes, il ne faut pas que les apprenants aient tiré sur des oiseaux, mais qu'ils réfléchissent sur leurs réussites personnelles, dans ce travail de reconstruction du texte.

À partir d'un travail intermédiatique, nous avons aussi envisagé la façon dont ils éprouvent la littérature dans le quotidien, à travers le dialogue des arts. La lecture et l'expérience narrative n'est plus concentrée seulement dans un livre, mais dans des images dont l'omniprésence est inévitable. Nous connaissons différentes dénominations sur l'époque contemporaine, comme une "société du spectacle"—expression de Guy Debord, pour qui "Tout ce qui était directement vécu s'est éloigné dans une représentation" (2003, p. 10) — ou un "empire d'images" (d'après Marc Ferro), parmi d'autres sociologues qui se sont penchés sur le rôle des médias sur nos vies. Quoique nous trouvions des expressions plutôt négatives sur cette invasion des images, nous pensons qu'il ne faut pas les exclure de la salle de classe; il faut effectivement les y introduire et raffiner l'esprit critique des apprenants pour détecter la reproduction des stéréotypes.

Nous ne pensons pas le travail ici proposé comme isolé, suffisant par lui-même; en d'autres termes, les élèves seront exposés à d'autres activités qui développeront aussi chez eux les compétences que nous avons ciblées ici. Les apprenants ne maîtriseront pas les stéréotypes d'un texte littéraire après la réalisation de ces activités, par exemple. Il s'agit d'activités à être reprises et repensées avec d'autres *corpora*, à partir d'autres approches et perspectives. Ce que nous avons présenté peut aider à l'épanouissement des apprenants avec des compétences au-delà du domaine linguistique structuraliste, englobant la langue dans un contexte réel à partir des documents authentiques. Enfin, il s'agit de ne plus mémoriser la langue à travers des structures figées, mais de l'accepter dans son état toujours instable et représentatif d'une culture.

## RÉFÉRENCES

BAZIN, André. **L'adaptation ou le cinéma comme digeste**. Disponível em <https://esprit.presse.fr/article/andre-bazin/l-adaptation-ou-le-cinema-comme-digeste-28222>. Acesso em 02.05.2022. Esprit, 1948.

CÂNDIDO, Antônio. "O direito à literatura". In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 6. ed., reimpr. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. "Interagir en langue étrangère: Une affaire socio-culturelle". In: **Moara** n°11. Belém: Editora Universitária, 1999, p. 65-84.

\_\_\_\_\_. "Cultures croisées dans les mots échangés en milieu exolingue". In: **Synérgies Brésil**. Numéro Spécial. São Paulo: Editora Humanitas, 2010, p. 177-190.

COMPAGNON, Antoine. **La littérature, pour quoi faire?** Disponível em: <https://books.openedition.org/cdf/524#text>. Acesso em 13.09.2021. Collège de France, 2007.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE, 2003.

DEBORD, Guy. **La société du spectacle**. Paris: Éditions Champ Libre, 2003.

DUFAYS, Jean-Louis. **Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe**. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2017.

ELIOT, Thomas Stearns. **On poetry and poets**. Londres: The Noonday Press, 1969.

FONTANIER, Pierre. **Les figures du discours**. Paris: Flammarion, 1968.

GENETTE, Gérard. **Seuils**. Paris: Seuil, 1987.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

PAGNOL, Marcel. **La gloire de mon père**. Paris: Gallimard, 1957.

VIART, Dominique. “Les menaces de Cassandre et le présent de la littérature: Arguments et enjeux des discours de la fin”. In : DEMANZE, Laurent; VIART, Dominique. **Fins de la littérature**: Esthétique et discours de la fin. Paris: Armand Colin, 2012. FILMOGRAPHIE

GLOIRE de mon père, La. Direção: Yves Robert. Produção de Alain Poiré. França: Gaumont, 1990.

# LA LECTURA LITERARIA EN EL AULA DE ELE: UNA MIRADA HACIA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Suellen da Silva Gonçalves (UFPB)  
Maria Luiza Teixeira Batista (UFPB)

## RESUMEN

La motivación para la realización de este trabajo surgió a partir de observaciones hechas a lo largo de la pandemia a un grupo del segundo año de la enseñanza media de la escuela ECI Teonas da Cunha Cavalcante, ubicada en la ciudad de Juripiranga – PB. En este periodo, fue posible identificar cierta resistencia de los alumnos a la lectura en lengua española. Una de las posibles razones para esta resistencia tal vez esté en el hecho de que presentaban dificultades en el desarrollo de la competencia lectora. Sabemos de la importancia de esta competencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por este motivo, nuestro objetivo es pensar alguna forma de auxiliar en el desarrollo de esta competencia a través de la lectura del texto literario en lengua española en el actual contexto de enseñanza remota de emergencia. Para llevar a cabo esta investigación, utilizamos como marco teórico los textos de autores que tratan sobre la lectura literaria en la clase de español como lengua extranjera (ELE), como Mendoza Fillola (2006 y 2008), Aragão (2013), Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2009 y 2016). También trabajamos con los conceptos de *letramento literario* (COSSON, 2007), de competencia literaria (MEDIAVILLA y EGÍO, 2017) y sobre la importancia de la literatura para la formación del lector (PETIT, 2008, 2011 y ZILBERMAN, 2008). Y para comprender mejor la enseñanza remota, buscamos apoyo en los textos de Hodges (2020), Torbay (2021), Veloso y Walesko (2020). A partir de esta investigación, elaboramos una propuesta de actividad en la cual trabajamos la literatura como una forma de ayudar en el desarrollo de la competencia lectora en ELE.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura literaria; Competencia lectora; Competencia literaria; Lengua española

*...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

## **Introducción**

La pandemia nos sorprendió a todos, el “nuevo normal” llegó y se convirtió en la única realidad posible y los cambios impuestos por este “nuevo orden” afectó nuestras vidas, nuestra rutina diaria, nuestro trabajo. En el ámbito de la educación, la situación no fue diferente. El proceso de adaptación a las clases remotas cambió las estructuras de la institución “escuela” y no fue fácil para los profesores y tampoco para los alumnos, que tuvieron que salir del ambiente de las clases presenciales y embarcarse en el desafiador universo virtual. Además, transmitir y compartir conocimientos a los alumnos que no tienen acceso a internet sigue siendo una tarea que aún se encuentra lejos de lo ideal.

Las escuelas públicas de Brasil siempre tuvieron que enfrentar diversos tipos de dificultades, cada región del país tiene sus particularidades, pero en la pandemia todas las regiones fueron afectadas al mismo tiempo y cada una lidió con esta nueva realidad de la mejor forma posible, siguiendo las determinaciones de sus gobernantes. En el estado de Paraíba, al inicio de la pandemia (marzo de 2020) se decretó la anticipación de las vacaciones escolares con el objetivo de interrumpir la proliferación del virus de la covid-19. Después de un mes, se ofreció un curso de formación a los profesores, para que se familiarizaran con la tecnología disponible y la metodología de clases en el modo virtual. Posteriormente, a finales de abril e inicio de mayo, los profesores pudieron empezar con las clases online.

Es importante apuntar que lo recomendado para estas “clases online” se aleja de la enseñanza en EAD que sigue a su vez metodologías y legislaciones ya conocidas desde hace mucho tiempo. En el contexto pandémico,

surgió la llamada “enseñanza remota de emergencia” (ERT) que según Veloso e Walesko (2020) se puede definir como una opción para circunstancias de presión generadas por la crisis que involucra el uso de soluciones exclusivamente remotas para introducción o educación que debería ser presencial (VELOSO y WALESKO, 2020, p. 37). Según Hodges (2020):

A diferencia de las experiencias planificadas desde el inicio y proyectadas para el formato online, la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT) es un cambio temporal a un modo de enseñanza alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la enseñanza que, de otro modo, se impartiría de manera presencial o como cursos híbridos, y que, volverán a estos formatos tan pronto como la crisis o emergencia disminuya o termine. El objetivo en estas circunstancias no es recrear un sistema educativo sólido, sino proporcionar acceso temporal a medios y contenidos educativos de forma rápida, fácil de configurar y confiable durante una emergencia o crisis. Cuando entendemos el ERT de esta manera, podemos comenzar a separarlo del “aprendizaje en línea” (HODGES, 2020, p. 06, traducción nuestra).<sup>1</sup>

Para el autor, es fundamental comprender que las instituciones que ofrecen enseñanza presencial o semipresencial, que cambiaron por cuenta de la pandemia al formato remoto, van a volver a la normalidad luego que la crisis termine. Hodges enfatiza que la ERT es temporal, pero exigió una serie de adaptaciones metodológicas hechas a toda prisa y con recursos mínimos (2020, p. 6). El docente fue obligado a adecuar los materiales y echar mano de recursos tecnológicos para atender a las demandas. Y los alumnos tuvieron que adaptarse al modelo de clase con poca, o ninguna, preparación previa. Ese escenario generó cierta inseguridad por parte de ambos y cambió las relaciones interpersonales (TORBAY, 2021, p. 2). Evaluar ese contexto, nos hizo reflexionar sobre la práctica docente y entender ese “nuevo” modo de enseñanza.

---

<sup>1</sup> Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem *online*, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERT dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado online”.

Para contextualizar nuestra investigación, empezamos con una breve descripción de la escuela ECI Teonas da Cunha Cavalcanti que sirvió de escenario para esta pesquisa. Es necesario aclarar que la investigadora y autora de este trabajo ejerce la función de profesora de español en la mencionada escuela que, a su vez, está ubicada en la ciudad de Juripiranga en el estado de Paraíba y forma parte de un modelo de escuela con jornada completa cuyo objetivo principal es ofrecer una enseñanza de excelencia y capacitar a los estudiantes para que logren realizar sus proyectos de vida como ciudadanos críticos en la sociedad. Es interesante destacar que, en este modelo de escuela, además de las asignaturas de la *Base Nacional Común Curricular* (BNCC), también se ofrecen asignaturas de la *Base Diversificada* (BD) con el objetivo de auxiliar a los alumnos en el desarrollo de la propia autonomía y, en consecuencia, en el planeamiento de su futuro profesional y personal. Es importante mencionar que esta es la única escuela pública de enseñanza media de la región, por ese motivo hay cinco grupos del primer año, cuatro del segundo y tres del tercero, totalizando trescientos cuarenta y tres alumnos.

En la escuela, hay alumnos de distintas realidades sociales, infelizmente la gran mayoría no dispone de los recursos adecuados ni tampoco internet en casa, aumentando los desafíos de las clases online. En este momento de crisis que se extendió más allá de los años de 2020, 2021 y todavía sigue actualmente, las clases remotas se dividen en dos tipos: las que cuentan con momentos síncronos y asíncronos, y los materiales impresos que se entregan semanalmente a los alumnos que no tienen internet. Las clases síncronas son realizadas a través de *Google Meet* y las tareas asíncronas en la plataforma *Google Classroom*. Los materiales impresos son tareas adaptadas a un formato en el cual el estudiante pueda comprender las orientaciones y las actividades propuestas de forma autónoma, ya que, al estar alejado del contexto de la escuela, el alumno no tiene cómo resolver sus dudas con los profesores. Aun así, esta fue la única solución viable para que este alumno pudiese seguir estudiando. Teniendo en cuenta estos datos, los grupos de cada año fueron reagrupados, es decir, todos los alumnos del primer año que tienen acceso a internet participan juntos de las clases síncronas en la plataforma *Google Meet*, independientemente del

grupo al que pertenezcan, sea del grupo A, B, C etc. Lo mismo pasa con los otros años. Con relación a las actividades disponibles en la plataforma *Google Classroom*, cada grupo lo hace separadamente.

Tras evaluar esta nueva modalidad de enseñanza, en el grupo del segundo año nos llamó la atención un dato: los alumnos presentaban mucha dificultad en el desarrollo de las destrezas comunicativas y un cierto rechazo a la lectura en lengua española. Lo curioso es que a estos estudiantes les gusta participar en las actividades de lectura en lengua materna, pues en otras asignaturas de la *Base Diversificada*, como *Projeto de Vida* –también impartida por la profesora de español y autora de este trabajo–, los alumnos leen sin ninguna dificultad y por voluntad propia los textos en lengua portuguesa.

En un intento por comprender mejor esta situación, fue necesario analizar el histórico del grupo. Para la gran mayoría de los estudiantes, el primer contacto con la lengua española se dio en 2020. En ese entonces, tuvieron un mes de clases presenciales y luego llegó la pandemia, las clases presenciales fueron interrumpidas y, como ya hemos mencionado, el proceso de adaptación al modo remoto no fue nada fácil. Para empezar, muchos de los alumnos no tienen acceso a internet y, de los ciento dieciocho alumnos inscritos en el primer año en 2020, solamente once participaban activamente de los encuentros síncronos, cerca de veinte hacían las tareas asíncronas en *Google Classroom* y todos los demás recibían actividades impresas. Esto quiere decir que el 90% del primer año de la enseñanza media fue cursado de forma remota. Creemos que este contexto provocó en los estudiantes un sentimiento de inseguridad para leer, hablar y escribir en español, pues el vínculo con la lengua no se consolidó.

Por suerte, en 2021, las cifras mejoraron. De los ciento dieciocho estudiantes inscritos en el segundo año de enseñanza media cerca de treinta frecuentaron las clases síncronas; aproximadamente el mismo número hicieron las tareas asíncronas online y los demás siguieron con las actividades impresas. Es necesario destacar que la escuela recibe alumnos de las zonas rural y urbana. Once de los que optaron por las actividades impresas viven en la zona rural en un área sin conectividad; los demás posiblemente no tienen

internet, computadora, *tablet* o celular, o están trabajando para ayudar a mantener sus familias, por esos motivos, también optaron por hacer las tareas impresas.

En los encuentros síncronos, la gran mayoría de los estudiantes se niega a leer en español. Por otro lado, acepta que la clase sea impartida en español y demuestra comprender con facilidad cuando la profesora da instrucciones o explica los contenidos en español. En raras ocasiones es necesario utilizar la lengua materna para aclarar algún asunto más complejo.

Con base en estas observaciones, y teniendo en cuenta que a los alumnos les gusta leer en lengua materna, decidimos elaborar una propuesta didáctica utilizando un texto literario como elemento fundamental. Esta propuesta tiene como objetivo principal incentivar la lectura en lengua española como una forma de acercar al alumno a la materia estudiada, también nos propusimos como meta trabajar la competencia lectora para que los alumnos puedan, además de leer y comprender el texto, formular una interpretación crítica sobre lo leído.

### **La competencia lectora y el texto literario**

De acuerdo con Elena Jiménez Pérez (2014), es común confundir los términos comprensión lectora y competencia lectora, por ese motivo es necesario separarlos conceptualmente. Para la escritora, la comprensión lectora se refiere a la capacidad del lector, como individuo, de aprender el mensaje expresado en un texto; en cambio, la segunda es más amplia y compleja, como podemos observar en el siguiente fragmento:

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (*Reading Comprehension*) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (*Reading Literacy*). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (PÉREZ, 2014. p 71).

En otras palabras, Antonio Díez Mediavilla y Vicente Clemente Egío (2017) procuran analizar el término competencia lectora a partir de los parámetros determinados por el Pisa (*Programme for International Students Assessment - 2015*) el cual afirma que la “competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (OCDE, 2015, p. 9. *apud* MEDIAVILLA y EGÍO, 2017, p. 23). Para los autores, desarrollar la competencia lectora va más allá de leer e interpretar, pues incluye el pensamiento crítico y la conciencia ciudadana, por lo tanto, no es una competencia sencilla ya que abarca

Cuestiones muy diversas y complejas; desde la aceptación del hecho de que la lectura integra aspectos cognitivos complejos como son la comprensión y reflexión a partir de textos escritos (no sólo descodificación del código escrito), hasta la admisión de que el acto lector se mueve por el logro de finalidades u objetivos, de aspecto personal y/o social. (MEDIAVILLA y EGÍO, 2017, p. 23).

Comprendemos la complejidad que conlleva trabajar con la lectura, sea para desarrollar la comprensión lectora, sea para desarrollar la competencia lectora. Esa complejidad se intensifica cuando trabajamos con la lectura en ELE. Sin embargo, para mejorar la comprensión lectora del alumno y por ende la competencia lectora, es necesario incluir material de lectura en las clases de ELE y exponer al alumno a diferentes contextos de lectura.

Trabajar la competencia lectora es abrir paso para el aprendizaje eficaz de una lengua. Sabemos que leer va mucho más allá de la simple decodificación de signos, leer es conocer lo nuevo, reconocer lo viejo, crear, recrear y ejercitar como indica Rildo Cosson (2007). Según el autor, la lectura es en sí un ejercicio. Nuestro cuerpo está formado de la unión de otros cuerpos, al cuerpo físico se suma un cuerpo lenguaje, un cuerpo sentimiento, un cuerpo imaginario, un cuerpo profesional; de la misma forma que el cuerpo físico se atrofia por falta de ejercicio, los otros cuerpos también se van a atrofiar si no le brindamos la actividad adecuada. Los cuerpos lenguaje, palabra y escritura encuentran en la literatura su perfecto ejercicio, pues la práctica de la lectura

de literatura consiste en una explotación de las potencialidades del lenguaje que no tiene paralelo con ninguna otra actividad humana (COSSON, 2007, p. 15-16). El escritor aún enfatiza la importancia de la literatura en el contexto de la clase y defiende el *letramento literário* como una pieza fundamental para la formación de lectores críticos y capaces no solamente de comprender e interpretar como también de apropiarse del texto leído.

Otros escritores también resaltan la importancia de la literatura en las clases de lengua, sea materna o extranjera, entre ellos citamos a Antonio Mendoza Fillola (2006), quien afirma que la lectura literaria es fundamental para la formación del lector. De acuerdo con el escritor, la educación literaria explica el proceso que envuelve la comprensión textual, la interpretación, la construcción de sentidos y la producción de nuevos textos. Para él, la educación literaria es el camino para formar lectores competentes, es decir, lectores capaces de formular hipótesis, construir sentidos y elaborar inferencias.

La capacidad del lector para construir sentidos y elaborar inferencias también son aspectos mencionados en el texto de Cleudene Aragão (2013) quien defiende que la lectura va más allá de la simple decodificación de signos, visto que comprender el sentido de un texto requiere la capacidad de rescatar los conocimientos previos. La escritora compara el proceso de lectura al armado de un rompecabezas con una imagen de la Casa Milà, la Pedrera de Gaudí. En este juego, ella propone que se imagine tres personas con experiencias distintas, una que nunca ha visto una imagen de la Pedrera, otra que ha visto una postal de la casa y otra que reside cerca de ella y que, por lo tanto, tuvo muchas oportunidades de verla y contemplar su belleza. Según la escritora, si estas personas intentasen armar el rompecabezas, la que tiene un conocimiento previo de la imagen tendría menos dificultad para realizar la tarea, mientras que, para las demás, la tarea tendría un grado mayor de dificultad. Algo similar ocurre cuando hablamos de competencia lectora y literaria, nuestra experiencia con el contenido de un texto es la clave para lograr interpretar y comprender los sentidos del texto. Por ese motivo, Aragão afirma que:

La competencia literaria podría identificarse, dentro del ejemplo del rompecabezas, como el conjunto de todos los saberes necesarios para

llegar a conseguir visualizar toda la imagen: desde los que se refieren a la naturaleza misma del “texto”, “género” y “código” en cuestión; pasando por aquellos de la parte operacional, sobre cómo se monta o “descodifica” un rompecabezas cualquiera y las estrategias para hacerlo; y además todas las experiencias de “lectura” previas sobre el tema del rompecabezas que intervienen para que se entienda y se disfrute de su composición, estableciendo comparaciones con imágenes que guarden con aquella una relación directa o indirecta (ARAGÃO, 2013. p. 126).

En las palabras de la escritora, establecer relaciones entre lo que se conoce y la información nueva es fundamental para que uno logre comprender y disfrutar del proceso de armado del rompecabezas. Para ella, algo semejante ocurre con la lectura de un texto. Por ese motivo, una lectura que le permita al lector rescatar sus conocimientos y hacer inferencias resulta ser más eficaz en el desarrollo de la competencia lectora.

Como vimos, rescatar los conocimientos del lector es fundamental para su comprensión del texto, pero también es importante para promover una buena experiencia con la lectura, es lo que defiende Regina Zilberman (2008) cuando habla del efecto doble provocado por la lectura. Para ella:

la literatura provoca un doble efecto en el lector: activa su fantasía, poniendo frente a frente dos imaginarios y dos tipos de experiencia interior; pero plantea un posicionamiento intelectual, ya que el mundo representado en el texto, aunque esté distante en el tiempo o diferenciado como una invención, produce una modalidad de reconocimiento en el lector (ZILBERMAN, 2008, p. 53, traducción nuestra).<sup>2</sup>

La literatura hace que el lector reflexione sobre asuntos diversos, sobre la vida diaria, sobre la experiencia del otro y por ende incorpore nuevas experiencias. Según Michèle Petit (2008), la lectura literaria es transgresora y enajenante al permitir al lector construir un espacio suyo, íntimo y reservado, pero a la vez es edificante y educativa, pues agrega conocimientos al lector, le ayuda a construir una visión del mundo y, a la vez, una visión de sí mismo como individuo (2008, p.133). Para Petit, la lectura literaria es una experiencia

---

<sup>2</sup> a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê.

única reservada a cada lector y para que logre vivir esa experiencia es necesario ejercitar la lectura.

Cosson y Aragão también tratan de la lectura como un ejercicio fundamental para desarrollar el *letramento literário* o la competencia lectora y literaria. De acuerdo con la escritora,

El ejercicio más importante para el desarrollo de la competencia literaria es la lectura. A cada nueva experiencia, el lector entra en contacto con diversas manifestaciones de texto y va desarrollando o perfeccionando estrategias que le ayudarán en la descodificación e interpretación de los próximos textos. La experiencia lectora también determina un avance en su capacidad de reconocer el discurso literario y le sirve de momento adecuado para la actualización de su intertexto lector que, para la próxima lectura, ya contendrá nuevos elementos (ARAGÃO, 2013. p 126).

La importancia de la construcción del intertexto lector también es defendida por otro escritor ya mencionado en este trabajo, Antonio Mendoza Fillola (2006). Para él, “el cruce de textos genera los intertextos, o sea los espacios discursivos en los que un conjunto de textos entra en relación con un texto concreto”. Es necesario aclarar que el desarrollo de las competencias lectora y literaria se da mutuamente, es decir, ambas se desarrollan al mismo tiempo a medida que se realiza la lectura de textos literarios.

Además de agregar conocimientos, construir un intertexto lector y desarrollar las mencionadas competencias, el texto literario presenta una función que, según Noelia Ibarra-Rius y Josep Ballester-Roca (2016), ningún otro tipo de texto tiene:

El texto literario supone para el estudiante una aportación singular que no proporciona otra tipología textual: el disfrute estético, lúdico, cognoscitivo o emocional. 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 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 comunicativa. Por este motivo, requiere de una didáctica en la que se atiende los diferentes componentes –cognoscitivo lúdico, estético, sentimental y reflexivo– para poder disfrutarlo de forma plena y diferenciada de otras posibilidades textuales. (IBARRA y BALLESTER, 2016, p 123).

De este fragmento, resaltamos la posibilidad de disfrutar de lo estético, lúdico y emocional que puede llevar al estudiante a despertar a un universo en el cual se sienta seguro para mirar hacia sí mismo y para dialogar con los demás de forma empática, como indican Ibarra y Ballester en el siguiente pasaje:

De esta manera, el texto literario no solo permitirá la adquisición y desarrollo de diferentes destrezas y competencias esenciales como la lectora, literaria y, en definitiva, la comunicativa, sino también la intercultural o social y ciudadana, además del placer y el enriquecimiento personal (IBARRA y BALLESTER, 2016. P. 123).

En este sentido, desarrollar las competencias lectora y literaria ayuda al desarrollo del pensamiento crítico, de la conciencia ciudadana y de la competencia comunicativa del estudiante. Además, leer literatura en una lengua extranjera presenta otra funcionalidad. Según Antonio Mendoza Fillola (2008), el texto literario proporciona a los estudiantes de ELE conocimientos culturales y pragmáticos; estos los acompañarán durante todo el proceso de aprendizaje del idioma. Ibarra y Ballester (2016), agregan que la lectura de literatura puede auxiliar en el aprendizaje de una lengua extranjera fuera del contexto de la clase, cuando el alumno busca en esa lectura una forma de mantener el contacto con la lengua. Por ese motivo, es importante que la literatura esté presente en la clase de ELE para que el alumno tenga el acceso a ese tipo de texto. Pues, como afirma Michèle Petit (2011), estimular al alumno a desarrollar el gusto por la lectura va a influir en su futuro profesional, social y académico. Tras analizar lo que expusimos aquí, elaboramos una propuesta didáctica que presentamos a continuación.

### **La lectura literaria en las clases ELE**

Tras analizar los escritores aquí citados y observar la dificultad de lectura de los estudiantes de la escuela citada, elaboramos una propuesta de actividad con el objetivo de mejorar la competencia lectora. La actividad fue planificada para ser adaptada a los diferentes contextos de clase, tanto remota, sea síncrona o asíncrona, como presencial, con el objetivo de ampliar la posibilidad de aplicación. Es necesario aclarar que esta actividad

fue elaborada para que la profesora, que también es la autora de este trabajo, pueda aplicarla en los próximos cuatrimestres, pero eso no significa que otro profesor de español no pueda adaptarla y aplicarla en una escuela de otra región.

Como hemos mencionado, las clases síncronas contemplan solamente a los alumnos que tienen acceso a internet; las clases son por *Google Meet* en reuniones previamente programadas. Además, también cuentan con la plataforma del *Google Classroom* para realizar tareas asíncronas. Los alumnos que, desafortunadamente, no tienen recursos como un celular, una *tablet*, una computadora o que no cuentan con internet en su casa o región, reciben las tareas impresas. Al observar estos tres contextos, elaboramos una actividad que pudiese ser aplicada al modo síncrono y asíncrono, o incluso adaptada a las clases presenciales como fue mencionado.

Antes de elaborar la actividad, analizamos algunos factores como los gustos e intereses de los alumnos, ya que estos factores influyen a la hora de elegir el texto literario que se va a leer y también ayudan a seleccionar la temática, el género y las estrategias de lectura. También tuvimos en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y la cultura del lugar para poder seleccionar un texto con una temática adecuada que posibilita rescatar estos conocimientos, pero también agregar otros nuevos.

La cultura o los conocimientos compartidos por el pueblo podrían ser un punto de partida interesante para acercar a los alumnos al texto. Por ese motivo, elegimos las leyendas urbanas como temática para la propuesta, ya que las historias extraordinarias están presentes en el imaginario de los habitantes de Juripiranga, muchas de las cuales acompañan la historia de la ciudad desde su fundación en el año de 1777.

Juripiranga es una ciudad pequeña, tiene poco más de 10 mil habitantes. Según dicen los mayores, una parte de la ciudad, que hoy corresponde al centro, fue construida sobre el terreno de un antiguo cementerio, un terreno en el cual también había una horca destinada a los que supuestamente infringían las leyes. Como es común en los pequeños pueblos, los primeros edificios, que correspondían a la iglesia católica, la plaza central y las casas

alrededor, fueron construidos en ese lugar y, según la leyenda, desde hace mucho tiempo son escenario de apariciones de fantasmas, casas embrujadas y de historias fantásticas. Los habitantes del pueblo atribuyen esos sucesos fabulosos al hecho de la región haber sido un cementerio.

Al reconocer que dichas leyendas están todavía presentes en la vida del pueblo, decidimos elaborar una actividad con esa temática y por eso elegimos el cuento *Espantos de agosto* de Gabriel García Márquez. Para que comprendan la propuesta de actividad, vamos a empezar con un resumen del cuento. El cuento narra la historia de una familia; una pareja y sus dos hijos, que viajan a un pueblo en Italia para visitar a un amigo escritor. Viajaban en auto y, como no conocían el camino al castillo donde vivía el escritor, pararon a preguntar, en esa ocasión una mujer les advierte que el castillo tiene fama de embrujado y que por lo tanto no les aconseja dormir en ese lugar. Al llegar al destino, la familia es muy bien recibida. El anfitrión luego les cuenta la historia trágica de Ludovico, el primer dueño del castillo, y les asegura que, todas las noches después de medianoche, el fantasma de Ludovico deambula por la casa. Aun así, la familia decide quedarse a dormir y, por la mañana, el padre se da cuenta de que algo aterrador había ocurrido mientras dormían.

Por ser un cuento fantástico, el final es ambiguo y, por lo tanto, no tiene una explicación lógica, lo que permite al lector imaginar lo que les pasó a los personajes y, como hemos mencionado, la aparición de un fantasma es el punto de contacto con las historias que habitan el imaginario del pueblo de Juripiranga. Además, por ser una narrativa corta, un relato de dos páginas, sería ideal para leerlo en la clase.

La propuesta fue elaborada para ser realizada en tres clases de 50 minutos cada una, en el caso de las clases síncronas online o presenciales; también se elaboraron algunas actividades asíncronas, tanto para los alumnos que hacen las tareas online como para los que no tienen acceso a internet. Hay que aclarar que, en el Estado de Paraíba solo hay una clase de lengua española a la semana, esa actividad, por lo tanto, tendría una duración de 3 semanas: la primera se dedicaría a la introducción de la temática; la segunda, a la lectura

y comprensión de la narración; y la tercera, reservada a la conclusión con la realización de actividades que comprenden las etapas anteriores.

Para la primera clase, elaboramos algunas preguntas exploratorias para que la profesora pueda utilizarlas como introducción a la temática del cuento. Dichas preguntas tienen como objetivo encaminar la discusión hacia las leyendas locales, es decir, las historias sobre apariciones inexplicables. Aquí citamos algunas de ellas:

¿Ustedes creen en las historias de fantasmas?

¿Dónde nacen esas historias?

¿Estas historias les causan miedo?

¿Conocen o ya escucharon hablar sobre alguna casa embrujada en la ciudad?

A continuación, la profesora presentará algunas fotos antiguas de Juripiranga, utilizando el recurso de compartir pantalla en la plataforma *Google Meet*, en el caso de la clase síncrona. La intención es explotar las imágenes para descubrir si los alumnos reconocen este lugar y si saben su historia. Después presentará fotos actuales, les pedirá que comparen las antiguas con las otras y les preguntará si ya escucharon hablar de apariciones extrañas o casas embrujadas en este lugar. Abajo se encuentran las imágenes<sup>3</sup> siguiendo el orden de presentación:



<sup>3</sup> Algunas de las imágenes presentadas en este trabajo están en el Instagram: @juripirangaesuahistoria. Su utilización fue autorizada por Ricardo Andrade, el dueño de la mencionada cuenta.

Esta introducción tiene como objetivo provocar un diálogo entre los alumnos en el que podrán utilizar la lengua meta o la interlengua, el objetivo es permitirles sentirse cómodos para exponer sus conocimientos acerca de la temática. Esta primera clase finalizará con una tarea en la que los alumnos investigarán sobre las leyendas de la ciudad; esa pesquisa puede realizarse a través de entrevistas informales a sus familiares o adultos mayores que viven en la ciudad y conocen la historia del lugar. Los alumnos deberán registrar los resultados de esa investigación en un breve texto que se presentará en la clase siguiente. Al tener en cuenta el grado de dificultad de dicha tarea y para no desestimularlos, si no logran escribir el texto en la lengua meta, podrán escribirlo en portugués, pero con el título en español. Esa tarea de investigación y escritura será considerada una actividad asíncrona, por lo tanto, los alumnos incluirán sus textos en la plataforma *Google Classroom*. Como hemos mencionado, hay alumnos que no asisten a las clases síncronas, pero que hacen las tareas en el *Google Classroom*. Para que consigan realizar la tarea, va a incluirse en la plataforma un material en PDF con las fotos de la ciudad y las preguntas utilizadas como introducción.

Es importante señalar que esa parte de la actividad puede ser adaptada al modo presencial, la única diferencia está en los recursos utilizados, pues en lugar de utilizar la proyección de pantalla en el *Google Meet*, será necesario usar una computadora y un proyector o un televisor para presentar las imágenes. Los alumnos tampoco necesitarán enviar la tarea por *Google Classroom*, ya que la traerán a la clase siguiente.

En el caso de los alumnos que no tienen internet y reciben el material impreso, será necesario hacer algunos ajustes en la actividad para poder realizarla. Considerando el contexto de ese grupo y la dificultad en hacer una tarea sin el auxilio inmediato del profesor, esta introducción no puede estar en español en su totalidad, pues al tener dificultad en comprenderla los alumnos posiblemente no intentarían hacerla. Por esta razón, parte de la tarea, como explicaciones e instrucciones, debe estar en portugués, mientras que las preguntas exploratorias pueden estar en español, pero acompañada de una nota explicativa. A pesar de no ser lo ideal, la utilización de la lengua materna será

fundamental, puesto que funcionará como mediadora y facilitará la ejecución de la tarea.

En la segunda clase, los alumnos presentarán los resultados de la actividad, es decir, van a leer las redacciones que fueron solicitadas en la clase anterior. Habrá también una breve discusión sobre sus textos con la intención de averiguar si las historias se repiten y comparar las distintas versiones de las leyendas sobre la ciudad. La siguiente etapa será dedicada a la lectura del cuento *Espantos de agosto*.

Como forma de introducción a la lectura del cuento en el contexto de clases remotas, la profesora empezará compartiendo pantalla con el título del relato, *Espantos de agosto*, y preguntándoles si logran suponer sobre qué tratará la narración. Esta breve discusión tiene como objetivo provocar al alumno y despertar su interés por la lectura. En esta etapa, en el caso de que no se sientan seguros para hablar en español, los alumnos pueden utilizar la interlengua o la lengua materna. Aun así, la profesora procurará incentivarlos a hablar en la lengua meta.

A continuación, los alumnos harán la primera lectura del cuento. De la misma manera, la profesora utilizará el recurso de compartir pantalla para proyectar el relato. Algunos alumnos van a leerlo en voz alta, mientras los demás acompañarán la lectura. Será necesario hacer una segunda lectura para resolver las dudas tanto sobre el léxico como sobre algunos pasajes que puedan interferir en la comprensión de la narración. Después de la lectura, los alumnos van a confirmar, o no, sus hipótesis iniciales sobre el tema del cuento a partir de su título, van a reconstruir la narración y van a plantear su interpretación del texto. Esta etapa finalizará con una tarea para casa, que consistirá en una breve redacción en español en la que deberán finalizar el cuento. Por ser un relato fantástico, su final es abierto lo que posibilita al lector imaginar cómo seguirá o cómo finalizará la historia. Esta tarea será incluida en la parte asíncrona de la clase.

Es necesario recordar que hay un grupo de estudiantes que, por las razones que ya hemos señalado, no asisten a las clases síncronas, pero consiguen hacer las tareas en la plataforma *Google Classroom*. Por este motivo, la tarea

asíncrona debe incluir orientaciones claras para que la realicen de forma autónoma. La tarea asíncrona consistirá en solicitar a los alumnos que reflexionen acerca del título del cuento, por lo tanto, será necesario que contesten algunas preguntas, tales como: ¿Qué crees que puede ocurrir en una historia con este título? ¿Y a qué te remite? A continuación, deberán leer el cuento con el auxilio de un diccionario para resolver las dudas de vocabulario; posteriormente, van a contestar algunas preguntas, tales como: ¿Cuáles son los personajes del cuento? ¿El narrador es o no un personaje? ¿Dónde se localiza el castillo embrujado de la historia? Y, para terminar, van a escribir un posible final para el cuento.

En un contexto de clase presencial, son muchas las posibilidades para esa segunda clase, por ejemplo, la profesora puede presentar el texto con la ayuda de un proyector, o simplemente entregar a cada alumno una copia impresa, o incluso usar las dos estrategias. La introducción de la actividad puede ocurrir de la misma forma de la remota síncrona, con la proyección del título del cuento para que los alumnos hagan suposiciones sobre el contenido del texto. La lectura puede ser realizada de la misma forma como se describe en la clase síncrona y la redacción puede ser una tarea para casa.

Con relación al material impreso, las instrucciones sobre cómo realizar la actividad deben estar en la lengua materna, pues los alumnos no van a tener la ayuda del profesor para resolver sus dudas, sin embargo, todo lo demás va a estar en español. Los alumnos deberán leer el cuento, responder las preguntas de comprensión textual y escribir una frase para finalizar la historia. En las instrucciones, la profesora va a solicitar al alumno que responda la actividad preferentemente en español. Considerando la dificultad de dicha tarea, en el material impreso se incluirá un glosario con las palabras desconocidas para facilitar la lectura y la realización de la redacción.

La tercera clase va a empezar con el rescate de las historias fantásticas de Juripiranga y con un resumen del cuento de García Márquez. La profesora preguntará a los alumnos si existen semejanzas entre ambos relatos, esa breve discusión servirá de punto de partida para la presentación de la tarea solici-

tada en la clase anterior, con el objetivo de compartir las redacciones escritas por los alumnos.

En un contexto de clase presencial nada cambiaría. Sin embargo, para el material impreso la realidad sería otra. Desafortunadamente, por ser una metodología solitaria, visto que el alumno está alejado del contexto de la clase síncrona o presencial, no sería posible compartir las redacciones con los compañeros de clase. Sin embargo, la profesora puede dar un *feedback* de la tarea como una forma de llenar el vacío dejado por la ausencia de una discusión colectiva.

### **Consideraciones finales**

Para concluir nuestro trabajo, es importante decir que esta pesquisa nos hizo reflexionar sobre la educación en Brasil, mirar las desigualdades sociales y comprender que la realidad en la escuela se aleja de lo ideal. La desigualdad social provoca otras desigualdades, incluyendo el acceso a la educación de calidad. Reflexionar sobre los varios contextos de clase, síncrona, asíncrona y presencial, nos hizo ver lo difícil que es planificar una tarea que atienda a todos de manera equitativa y darles las mismas oportunidades a todos los alumnos. Esa dificultad se agravó en la pandemia, cuando observamos que la realidad de los alumnos que no tiene acceso a internet –o que no tienen computadoras, celulares o *tablets* para acompañar las clases síncronas y asíncronas– es muy diferente de la realidad de los que pudieron estar en los momentos síncronos o de los que pudieron realizar las tareas asíncronas. Buscar formas de atenderlos fue uno de los desafíos de esta investigación.

Darles la oportunidad a los alumnos de desarrollar las competencias lectora y literaria no está solo relacionado con la enseñanza de lengua española, sino que también es una forma de darles la libertad para pensar, es indicarles el camino a la criticidad, a la capacidad de argumentación y a la construcción de sus identidades como ciudadanos. Según Isis Milreu (2018), “la literatura juega un papel fundamental en la construcción de una sociedad igualitaria, dado que el acceso a los bienes culturales es un derecho esencial, que debería

ser difundido” (MILREU, 2018. p. 87, traducción nuestra)<sup>4</sup>. Siguiendo este mismo punto de vista, intentamos ofrecer una posibilidad de abordaje del texto literario en las clases de ELE con el objetivo de despertar en los alumnos el gusto por la lectura literaria e incentivarlos a seguir leyendo y desarrollando las competencias lectora y literaria.

Sabemos que desarrollar las competencias lectora y literaria es un proceso que necesita tiempo y dedicación, por lo tanto, la propuesta didáctica aquí presentada es solamente el paso inicial que abrirá las puertas a nuevas experiencias. Esperamos que este trabajo pueda contribuir, por lo menos, a pensar en un mejor futuro para los estudiantes de las escuelas públicas que sufren diariamente los impactos de esas desigualdades y que el aprendizaje de la lengua española a través de la lectura de textos literarios les pueda proporcionar momentos inolvidables que contribuyan para el desarrollo del pensamiento crítico, de la conciencia ciudadana, y de su crecimiento personal y profesional.

---

<sup>4</sup> a literatura tem um papel essencial na construção de uma sociedade igualitária, dado que o acesso aos bens culturais é um direito essencial, o qual deveria ser difundido.

## Bibliografia

ARAGÃO, C. de O. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, Glauber Lima et al (Org.). **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE**. Fortaleza: EdUECE, 2013, p. 125-144.

BALLESTER, J. R. e IBARRA, N. R. Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). In: **Studia Romanica Posnaniensia**, Poznań, vol. 3, n.43, p.117-130, julho. 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paze Terra, 1996.

HODGES, C.; LOCKEE, S.; TRUST, B.; BOND, A. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado online. **EDUCAUSE Review**. Disponível en: < [encurtador.com.br/dgou2](http://encurtador.com.br/dgou2)>. Acessado en: 12 ene. 2022.

MEDIAVILLA, D. A. y EGÍO, V. C. La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula, **Investigaciones Sobre Lectura**. 2017. p. 22-35.

MENDOZA FILLOLA, A. El intertexto lector. Alicante: Biblioteca Virtual de Miguel de Cervantes, 2006. Disponível en: < [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc-7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc-7-002185ce6064_2.html)>. Acessado en: 12 ene. 2022.

MENDOZA FILLOLA, A. La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Alicante: Biblioteca Virtual de Miguel de Cervantes, 2008. Disponível en: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectolitera->

ria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\_2.html#I\_0\_>. Accedido en: 12 ene. 2022.

MILREU, I. O ensino de literaturas hispânicas na contemporaneidade: desafios e perspectivas. In: CLÍMACO, A. O.; MILREU, I.; ORTEGA, R. da S. (Org.). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. 1. ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2018, p.83-111.

PÉREZ, E. J. Comprensión lectora VS competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. **Investigaciones Sobre Lectura**, 2014. p. 65-74. Disponible en: < <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>>. Accedido en: 12 jan. 2022.

PETIT, M. El derecho a la metáfora. In: **Signo & Seña**. Buenos Aires: UBA, 2008. p. 131-143. PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: FCE, 2011. p. 61-106.

TORBAY, G. P. Educación Virtual vs Enseñanza Remota de Emergencia: semejanzas y diferencias. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 2021. Disponible en: <<https://www.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/sites/2/2021/11/EV-vs-ERE-AV.pdf>>. Accedido en: 20 ene. 2022.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F. dos y OLIVEIRA, L. E. **Literatura & Ensino**. Maceió: Edufal, 2008. p. 45-60.

# LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DANS LA MÉTHODE DÉFI: ÉTAT DU DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE DANS UNE MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT DE FLE

Mayara Maia Pedrosa (UFPB)  
Rosalina Maria Sales Chianca (UFPB)

## INTRODUCTION

Les technologies numériques ont transformé “la façon dont nous nous définissons par le biais de notre identité et de notre présence en ligne” (OCDE, 2013a, p. 102 apud SOUBRIÉ, 2014, p. 2). Cela a fait évoluer les structures de la société, les modes de socialisation et, par conséquent, la conception même du savoir. Cette évolution a possibilité le développement de nouveaux modes d'accès “aux informations, de création et de diffusion de contenus, de gestion des relations interpersonnelles ou encore de la façon d'envisager le temps et l'espace” (SOUBRIÉ, 2014, p. 2-3). Ces changements ne sont pas sans conséquence sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères puisqu'ils ont aussi transformé nos rapports aux langues, dont la maîtrise est désormais requise dans de nombreux secteurs de la vie personnelle et professionnelle, aux savoirs en général et aux pratiques des enseignants et des apprenants.

Depuis l'avènement de l'ère informatique, le numérique est entré graduellement et de manière très variée dans le quotidien de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en occupant une place importante. Selon chaque époque, la portée de l'intégration des technologies numériques a permis d'envisager une vision renouvelée de l'enseignement-apprentissage des langues, faisant évoluer les objets, les objectifs et les enjeux éducatifs qui en découlaient. Dans ce sens, étant donné l'évolution de la didactique des langues étrangères, le développement des conceptions et des pratiques existantes et les innovations didactiques et pédagogiques ont été associés aux technologies

numériques pour perfectionner l'enseignement des langues vivantes, prenant en compte l'évolution cognitive et sociale associée à l'utilisation de ressources numériques disponibles (RIQUOIS, 2010). En effet, lorsqu'il s'agit d'un changement de méthodologie, d'approche ou de perspective d'enseignement, "il est nécessaire de remettre en cause l'ensemble des habitudes prises jusque-là" (RIQUOIS, 2010, p. 131), ce qui entraîne des transformations diverses dans l'ensemble qui constitue le processus d'enseignement-apprentissage. C'est ainsi que les méthodes, les matériaux complémentaires, les ressources et les outils destinés à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ont évolué pour prendre en compte cette réalité bouleversante.

Depuis quelques années, l'intégration des pratiques et des ressources numériques est devenue une réalité à prendre en compte dans la conception des méthodes d'enseignement des langues étrangères et modifie la manière de les façonner. Pour nous, il se veut ainsi une réflexion sur comment l'entrée du numérique dans la conception de ces méthodes change certaines dynamiques pédagogiques du processus d'enseignement-apprentissage et si cette entrée est faite dans une perspective de développement de la littératie numérique, c'est-à-dire, de la capacité à trouver, gérer, utiliser, produire, transmettre et communiquer l'information de façon efficace (MEYERS *et al.*, 2013 apud HAMMEL, 2021 p.34) par le biais du numérique, dans différents types d'interactions sociales et dans un contexte social donné.

Étant donné que l'évolution constante des pratiques sociales numériques oblige à une prise en compte systématique des outils numériques les plus récents à mettre à profit de l'enseignement-apprentissage et qu'aborder la question de la méthode pour l'apprentissage-enseignement des langues, "c'est d'abord faire état de la spécificité d'un domaine dans lequel les acteurs essaient de saisir la réalité mouvante de la langue, écrite et orale, à travers les différents supports disponibles" (RÉMON *et al.*, 2005 p. 1), ce travail vise à réfléchir sur l'état du développement de la littératie numérique dans une méthode d'enseignement de FLE plus actuelle, en vérifiant de quelle mesure les pratiques et les ressources numériques y sont privilégiées en vue de permettre

le déploiement d'une compétence en matière de littératie numérique chez les enseignants et les apprenants par le biais de leur utilisation.

Pour ce faire, nous analysons la méthode d'enseignement de FLE *Défi 3* - niveau B1 des Éditions Maison des Langues (EMDL), afin de comprendre quelles sont les pratiques numériques et les formes d'intégration des dimensions de la littératie numérique prises en compte dans les propositions de différentes activités et tâches<sup>1</sup> présentées dans les séquences didactiques des unités de cette méthode, ainsi que dans les fonctionnalités de l'"Espace Virtuel" d'EMDL. Pour aborder cette thématique, nous présenterons, dans un premier moment, les questions pertinentes à la littératie numérique et ses dimensions<sup>2</sup>. L'analyse du corpus et les discussions seront ensuite présentées en prenant en compte les caractéristiques générales de la *Méthode Défi* et de l'"Espace Virtuel", puis les formes d'intégration des dimensions de la littératie numérique dévoilées par des pratiques numériques analysées dans les propositions de différentes activités et tâches dans les séquences didactiques des unités de la *Méthode Défi 3* – niveau B1 et dans les fonctionnalités de l'"Espace Virtuel".

## LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE

Dans son ouvrage intitulé, *Digital Literacy* (1997), Paul Gilster présentait, pour la première fois, une définition de littératie numérique qui prenait avant tout en compte la dimension cognitive de ce concept et se démarquait de l'aspect purement technologique, selon lequel il était attribué auparavant (BIGOT *et al.*, 2021; HAMEL, 2021). Cet auteur mettait "l'accent sur la dimen-

<sup>1</sup> Selon le CERCL (2001, p.16), la tâche consiste dans "toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé". Il s'agit donc d'une action sociale qui a la spécificité de s'inscrire au sein d'interactions sociales non simulées et dépasse le groupe classe et le processus d'enseignement-apprentissage en général. Les activités sont un ensemble cohérent des opérations cognitives, des exercices et des supports utilisés pour la mise en œuvre des actes langagiers variés relevant soit de la réception, de la production, de l'interaction, ou encore, de la médiation (soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit) (CERCL, 2001).

<sup>2</sup> Nous nous appuyons sur divers travaux qui prennent en compte les sujets abordés dans cette contribution comme ceux de Thierry Soubrié, Christian Ollivier, Marie-Josée Hamel sur le rapport de la littératie numérique et le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et, en particulier, du FLE, et enfin celui d'Estelle Riquois sur les méthodes d'enseignement et le passage au numérique.

sion cognitive de la maîtrise du numérique et l'importance d'une compétence informationnelle critique permettant à l'individu non seulement de comprendre, mais surtout d'évaluer l'information trouvée en ligne" (BIGOT *et al.*, 2021, p. 1).

Depuis Gilster, les conceptions de la littératie numérique ont fortement évolué étant donné que "l'objet qu'elles entendent désigner est en constante évolution" (PANGRAZIO, 2016 apud HAMEL, 2021, p. 32). Il est donc "difficile de parvenir à une conceptualisation universelle" (CONNOLLY; MCGUINNESS, 2018, p. 82 apud HAMEL, 2021, p. 32), par conséquent, nous sommes loin d'atteindre un consensus quant à sa définition et quant aux éléments que cette notion regroupe. En raison de ce fait, nous nous limiterons à définir et à expliquer cette notion telle que nous l'entendons dans le cadre de cette contribution, à savoir, pour la didactique des langues dans une perspective socio-interactionnelle<sup>3</sup>, en mettant l'accent sur les aspects intrinsèques au processus d'enseignement-apprentissage des langues. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur la perspective socio-interactionnelle de la notion de littératie adoptée par Martin et Grudziecki (2006), où les pratiques numériques sont considérées comme étant socialement situées, relevant des contextes culturels, sociaux, politiques et historiques dans lesquels elles se développent (apud HAMEL, 2021). Nous prendrons également en compte le modèle proposé par le *Projet e-lang (Vers une littératie numérique pour l'enseignement et apprentissage des langues)* du Centre européen pour les langues vivantes, mené par Christian Ollivier. Ce projet met en évidence des éléments soulevés dans différents modèles proposés par d'autres théoriciens ayant pour but de guider les interventions pédagogiques en didactique des langues (OLLIVIER, 2018).

Le concept de littératie numérique a bel et bien évolué, passant "d'une dimension purement technologique à une dimension incorporant des aspects cognitifs, socioculturels et critiques et se focalisant plus spécifiquement sur l'individu" (HAMEL, 2021, p. 29). Dans les conceptions élargies de la littératie

---

<sup>3</sup> "La perspective socio-interactionnelle place les interactions sociales au centre des situations de communication. Lorsque nous interagissons en langue cible, il faut prendre conscience du caractère déterminant de ces interactions pour le développement d'une compétence de communication (OLLIVIER, 2018)".

numérique, le contexte socioculturel occupe une place primordiale, comme le note Martin et Grudziecki:

La culture numérique est la conscience, l'attitude et la capacité des individus à utiliser de manière appropriée les outils et équipements numériques pour identifier, accéder, gérer, intégrer, évaluer, analyser et synthétiser les ressources numériques, construire de nouvelles connaissances, créer des expressions médiatiques et communiquer avec les autres, dans le contexte de situations de vie spécifiques, afin de permettre une action sociale constructive de réfléchir à ce processus. (MARTIN; GRUDZIECKI, 2006, p. 255, apud HAMEL, 2021, p. 34-35, notre traduction)<sup>4</sup>.

Dans cette perspective, les pratiques numériques doivent s'inscrire dans un cadre normatif défini par les situations de communication et interactionnelles, où les actions langagières des échanges en ligne prennent en compte les multiples enjeux qui traversent le numérique et le contexte social (HAMEL, 2021; BIGOT *et al.*, 2021). Il est donc essentiel pour le développement d'une compétence numérique réelle de savoir comment "utiliser les ressources numériques en consommateur, de savoir produire et donc d'être acteur et de comprendre et pouvoir évaluer les ressources et outils pour en faire un usage critique et éclairé" (OLLIVIER, 2018, p. 15) dans un contexte social donné.

Le cadre conceptuel proposé par le *Projet e-lang (Vers une littératie numérique pour l'enseignement et apprentissage des langues)* prévoit que toute proposition pour l'utilisation du numérique au sein de divers contextes d'enseignement-apprentissage doit être fondée sur une conception didactique et pédagogique explicitée. Ce cadre se présente comme une synthèse des éléments saillants de différentes propositions existant sur la littératie numérique qui, comme nous l'avons souligné auparavant, mettent en évidence les aspects cognitifs, socioculturels, critiques et technologiques à être considérés lors des pratiques numériques. Il s'articule, d'une part, autour d'une approche interactionnelle de l'usage du numérique, en considérant la mise en œuvre de tâches ancrées dans la vie réelle, et, d'autre part, à travers l'articulation entre

<sup>4</sup> Martin et Grudziecki (2006, p. 255 apud HAMEL, 2021, p. 34-35): "Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action: and to reflect upon this process".

les tâches et l'utilisation de ressources numériques. Pour le développement de la compétence numérique, les enseignants et les apprenants doivent connaître des ressources numériques, savoir les utiliser, en évaluer les potentialités pour l'enseignement-apprentissage des langues, ce qui les amène à une préparation consciente et une détermination en vue de développer leur propre littératie numérique (OLLIVIER, 2018). La littératie numérique est, selon Ollivier (2018), le résultat de l'interconnexion de trois grandes dimensions littératiques dans un cadre critique et éthique (qui constitue lui aussi une de ces dimensions). Conformément au cadre conceptuel de la littératie numérique proposé par cet auteur, la littératie numérique renvoie à la fois à quatre dimensions distinctes: la technologique, de la construction de sens, de l'interaction et du cadre éthique et critique (OLLIVIER, 2018).

La littératie technologique est considérée comme une condition préalable au développement de la littératie numérique puisqu'elle touche directement l'aspect technologique auquel nous sommes confrontés lors de n'importe quelle pratique numérique. Cette dimension envisage les savoirs et savoir-faire techniques nécessaires pour l'usage approprié des outils et des ressources numériques. L'utilisation des technologies numériques requiert en effet des compétences techniques relativement élaborées qui doivent prendre en compte les fonctionnalités des appareils informatiques, des logiciels et de leurs interfaces, aussi bien que leur évolution (SOUBRIÉ, 2021).

La littératie de la construction de sens regroupe plusieurs éléments des différents modèles de littératie numérique comme la littératie informationnelle, des médias et du visuel. Elle concerne le traitement, la production et la diffusion des contenus. Il faut donc considérer l'usage approprié de l'information (la littératie informationnelle). Il s'agit de savoir identifier, trouver, évaluer et organiser l'information en dépit des besoins, ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en observant les différents genres liés aux médias. Il est aussi important de respecter les règles de communication écrite et multimodale (la littératie des médias) et d'éléments visuels (la littératie visuelle) qui participent à la construction de sens (OLLIVIER, 2018).

La littératie de l'interaction privilégie les activités d'échanges interpersonnels suscitées lors de pratiques numériques qui se développent surtout par le biais de la discussion, de la coopération, de la collaboration et de la mutualisation en ligne. La communication médiatisée par le numérique relève de plusieurs spécificités et de divers types d'interaction qui sont associés aux technologies à disposition. Il est donc nécessaire de prendre conscience de ces aspects et d'être capable d'interagir et d'agir de façon efficace et appropriée en les utilisant (OLLIVIER, 2018).

L'ensemble des littératies présentées ci-dessus se trouvent inscrites dans le cadre éthique et critique, la dernière dimension de la littératie numérique. Cette dimension prévoit que l'utilisateur ait conscience de la construction et de la gestion de son identité numérique lorsqu'il prend en compte les comportements appropriés liés aux situations et aux environnements numériques spécifiques et comprend "l'impact (notamment) interpersonnel, social, culturel, sociétal et environnemental des technologies et des pratiques numériques" (OLLIVIER, 2018, p. 14). Dans ce sens, nous ne considérerons pas seulement les apprenants utilisant les technologies pour des fins personnelles, mais aussi les usagers capables de participer activement à la vie de la société "d'une manière signifiante et bénéfique pour eux-mêmes et pour les autres au niveau micro et macrosocial, autrement dit au niveau interpersonnel et au niveau de la société" (OLLIVIER, 2018, p. 14). Soubrié (2021) inclut également la conscience des questions de confidentialité et de sécurité.

Nous nous appuyerons dans ce cadre conceptuel pour analyser quelles sont les pratiques numériques et les formes d'intégration des dimensions de la littératie numérique existantes dans les propositions de différentes activités et tâches présentées dans les séquences didactiques des unités de la *Méthode Défi* et dans les fonctionnalités de l'"Espace Virtuel" d'EMDL, afin de comprendre si leur utilisation est en mesure de permettre le développement d'une compétence en matière de littératie numérique chez les enseignants et les apprenants.

## ANALYSE DU CORPUS

Notre analyse porte sur une partie de l'ensemble méthodologique proposé par la *Méthode Défi*, conçue par EMDL - Éditions Maison des Langues. Pour les considérations sur le développement d'une compétence en matière de littératie numérique chez les enseignants et les apprenants par le biais de l'utilisation de la *Méthode Défi* et de l'"Espace Virtuel", nous avons analysé la version papier du livre de l'élève *Défi 3* - niveau B1 et le guide pédagogique correspondant, ainsi que l'"Espace Virtuel" d'après un compte Premium Enseignant.

Pour ce faire, dans un premier moment, nous présentons des informations générales sur cette méthode, considérant le discours présenté dans "l'avant-propos" et dans l'explication de la "dynamique des unités" du manuel<sup>5</sup>, ainsi que la description de l'"Espace Virtuel" et les sections qui y sont présentées<sup>6</sup>. Ensuite, nous nous attarderons sur des réflexions sur les pratiques numériques résultant de l'analyse concernant les propositions d'activités et de tâches dans les séquences didactiques des unités et les fonctionnalités de l'"Espace Virtuel", en considérant à quel point ces pratiques prennent déjà en compte les dimensions de la littératie numérique présentées dans le cadre théorique de cette contribution et les formes d'intégration qui en ressortent. Pour l'analyse des propositions d'activités et de tâches dans les séquences didactiques des unités, nous prenons aussi en compte les objectifs et démarches proposées dans le guide pédagogique afin de comprendre les orientations pédagogiques impliquées.

### LA MÉTHODE DÉFI ET L'ESPACE VIRTUEL

La *Méthode Défi* est une méthode d'enseignement de FLE – Français Langue Étrangère conçue par EMDL – Éditions Maison des Langues, pour les grands adolescents et les adultes. Dans son avant-propos, cette méthode est

---

<sup>5</sup> Dans ce travail, le terme manuel est utilisé comme synonyme de "livre de l'élève" ou "Méthode".

<sup>6</sup> En ce qui concerne l'"Espace Virtuel", notre analyse porte sur les fonctionnalités offertes par cette plateforme, il ne s'agit pas d'une description détaillée de la version numérique ni des ressources qui y sont disponibles et complètent ou prolongent le contenu des unités didactiques de la version papier.

décrite comme ayant une approche originale et motivante qui place la culture comme élément fondamental dans l'apprentissage de la langue, où "le fait culturel et socioculturel se met au service des acquisitions linguistiques" (BIRAS *et al.*, 2018, p. 2). *Défi* propose des documents actuels et intéressants, où la langue est utilisée en contexte pour que l'apprenant s'approprie des "stratégies à partir de ses connaissances préalables sur le monde, sur les genres et les typologies de textes, et à partir de ses propres connaissances linguistiques" (BIRAS *et al.*, 2018, p. 2). Le nom *Défi* s'inscrit dans l'approche actionnelle. Dans ce sens, pour que l'apprenant soit actif dans son apprentissage, à la fin de chaque dossier sont proposées des tâches, à faire en collaboration, appelées défis. *Défi* existe dans une version numérique, d'après un compte Premium, qui permet l'accès premium de 12 mois à l'"Espace Virtuel", la plateforme des Éditions Maison des Langues. La version numérique est entièrement en autocorrection dans le but de permettre à l'apprenant de travailler en autonomie et, à l'enseignant, de gagner du temps (BIRAS *et al.*, 2018). En effet, le numérique prend une place très importante dans *Défi*, compte tenu de l'apport des pratiques numériques auxquelles les apprenants sont habitués, au service de l'apprentissage du français, en proposant un environnement numérique complet sur l'"Espace Virtuel" avec un itinéraire numérique, "des défis supplémentaires qui mettent à profit les habitudes numériques des apprenants, des capsules vidéo de phonétique, d'exercices autocorrectifs" (BIRAS *et al.*, 2018, p. 2).

L'"Espace Virtuel" est une plateforme virtuelle où nous trouvons les versions interactives des méthodes (disponibles en ligne, à travers une tablette ou encore en application), des ressources pédagogiques associées aux unités des manuels prêtes à l'emploi, des exercices interactifs, des vidéos à exploiter avec les apprenants, des articles de presse didactisés, entre autres. L'"Espace Virtuel" est divisé en plusieurs sections, à savoir : "Manuels et ressources", "Exercices interactifs", "Vidéos didactisées et leurs ressources", "Mes cours en ligne", "Formation continue", "Articles de presse - C'est d'actualité".

D'après un compte Premium Professeur, dans la section "Manuels et ressources", les enseignants ont accès aux manuels et aux cahiers d'exercices disponibles en versions numériques interactives, ainsi qu'à toute ressource as-

sociée aux collections d'EMDL: les vidéos présentées dans les versions papier du livre de l'élève, les pistes d'exploitation et les fiches pédagogiques apprenant et enseignant; les exercices autocorrectifs (plus de 1900); les guides pédagogiques, les corrigés et les évaluations. Sur le manuel numérique, il y a un itinéraire numérique où sont présentés des liens vers des ressources d'autres sections de l'"Espace Virtuel", dans le but de guider les enseignants dans l'utilisation des ressources didactisées disponibles. Dans la section "Exercices interactifs" sont disponibles des exercices interactifs et autocorrectifs dont les réponses correctes peuvent être affichées à la fin de chaque activité, ce qui permet un travail en autonomie. Sur "Vidéos didactisées et leurs ressources" sont proposées des vidéos de formats variés créés ou adaptées pour la classe, accompagnés d'exercices interactifs et de fiches d'activités prêtes à l'emploi (fiches apprenant et enseignant, de travail et de transcriptions). La section "Mes cours en ligne" est consacrée à l'enseignement en ligne et a été créée suite à la pandémie du Covid-19 pour soutenir les cours en ligne. Elle dispose de plusieurs outils qui ont pour objectif de faciliter la gestion de la classe à distance comme, par exemple, une messagerie (unidirectionnelle, du professeur à ses apprenants), le partage de ressources, le suivi des résultats, entre autres aspects. La section "Formation continue" est destinée à fonder la formation continue des enseignants ayant un compte Premium. Elle est divisée dans les sous-sections: "Rencontres FLE", avec des enregistrements de conférences proposées par EDML; "Rencontres virtuelles", avec des enregistrements de webinaires avec les diaporamas utilisés par les intervenants; "Outils TICE", qui présente des tutoriels pratiques et faciles pour l'utilisation des "Outils TICE" et "E-veille", qui comporte des articles, des conférences gratuites en ligne et d'autres ressources didactiques gratuites. Dans la section "Articles de presse - C'est d'actualité" sont mis à disposition de l'enseignant plusieurs articles de presse didactisés pour la classe de FLE (activités sur le thème et la langue, fiches de lecture guidée, cartes mentales à compléter, etc.), afin d'enrichir le vocabulaire, de permettre une familiarisation avec des structures courantes de la langue, de déclencher des discussions et débats et d'élargir la culture générale.

## FORMES D'INTÉGRATION DES DIMENSIONS DE LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE DANS LA MÉTHODE DÉFI ET DANS LES FONCTIONNALITÉS DE L'ESPACE VIRTUEL D'EMDL

De notre analyse ressortent plusieurs formes d'intégration des dimensions de la littératie numérique<sup>7</sup> issues des pratiques numériques analysées dans les propositions de différentes activités et tâches dans les séquences didactiques des unités de la *Méthode Défi 3* – niveau B1 et dans les fonctionnalités l'“Espace Virtuel”, à savoir: former aux aspects techniques, prendre appui sur une pratique sociale de référence, prendre conscience de ses comportements numériques, mutualiser des productions ou des idées, attirer l'attention sur les caractéristiques multimodales des genres textuels et discursifs oraux et rechercher des informations sur Internet. La pratique de former aux aspects techniques consiste à mettre les apprenants et les enseignants en contact avec différents outils numériques et de les initialiser dans leur utilisation (SOUBRIÉ, 2021). Dans la *Méthode Défi*, suivant les démarches proposées dans le guide pédagogique, plusieurs activités peuvent être réalisées en utilisant une application ou un site web pour les accomplir. C'est le cas, par exemple, de la rubrique “Mon panier de lexique” destinée au développement des acquis lexicaux des apprenants qui peuvent aboutir dans un nuage de mots réalisé via “<https://wordart.com>”, un site web dont l'objectif est de créer des nuages de mots. À chaque unité, il y a trois tâches à accomplir (dans la méthode sont aussi appelées “défi” en rapport avec le nom de la méthode). Les deux premières tâches sont présentées suivant une manière simple d'exécution ou encore une version numérique à être développée en utilisant une application ou un site web proposés dans la démarche décrite dans le guide pédagogique. La troisième tâche<sup>8</sup> est conçue dès le départ pour être réalisée à travers l'utilisation

---

<sup>7</sup> Pour la catégorisation de formes d'intégration des dimensions de la littératie numérique, nous nous sommes inspirées de l'article de Thierry Soubrié “Quelle place pour la littératie numérique dans des ressources pédagogiques élaborées par des enseignants de FLE en formation?” (2021) prenant en compte que quelques catégories sont aussi observables dans les propositions d'activités et de tâches de la *Méthode Défi* et dans les fonctionnalités de l'“Espace Virtuel”.

<sup>8</sup> Il s'agit d'une tâche indépendante dont le but est de reprendre les objectifs pédagogiques de l'ensemble des unités, sous le format d'un challenge pour les apprenants ayant un caractère ludique (BIRAS et al., 2018). La troisième tâche, bien qu'elle ne soit disponible

d'une application ou d'un site web. Dans les sections de l'"Espace Virtuel", "Mes cours en ligne" et "Formation continue", les enseignants ont accès à des tutoriels pratiques et faciles pour l'utilisation des outils TICE, ce qui facilite la formation des enseignants aux aspects techniques de chaque outil et, indirectement, des apprenants, par le biais de l'enseignant.

La pratique de prendre appui sur une pratique sociale de référence se fait à partir de l'analyse d'une pratique sociale qui peut servir de base à des activités pédagogiques de compréhension et production orale et écrite ou pour le développement de tâches finales. Dans la Méthode Défi – niveau B1 sont présentées diverses thématiques liées à des pratiques sociales numériques et médiatiques qui font partie de la vie des enseignants et des apprenants. Dans ce niveau, il y a deux unités en particulier qui concernent des pratiques sociales numériques ainsi que les médias: dans l'unité 5 "Le monde 2.0" - "Dossier 01": "L'indispensable 2.0" et "Dossier 02": "Vivre connectés", et dans l'unité 6 "À consommer avec modération" - "Dossier 01": "La jungle de l'information" et "Dossier 02": "La publicité"<sup>9</sup>. Le contexte culturel occupe une place cruciale dans le cadre de ces pratiques sociales de référence puisqu'il s'agit de pratiques numériques ancrées dans un contexte social et culturel donné, dans notre cas, celui des pays francophones. Les apprenants sont en mesure de reconnaître leur identité numérique en observant les ressemblances ou les différences existant entre les pratiques numériques développées dans la culture numérique étrangère qui est analysée et dans la leur.

---

que sur l'"Espace Virtuel", est déjà prise en compte dans le guide pédagogique, la démarche y décrite prévoit que l'enseignant et les apprenants se rendent sur l'"Espace Virtuel" pour trouver les liens vers des sites pour faire tous les défis numériques.

- 9 Dans l'unité 5 "Le monde 2.0" - Dossier 01: L'indispensable 2.0 et Dossier 02: Vivre connectés, les thèmes de culture et sociétaux sont "la folie des applis", "l'illectronisme", "le selfie, narcissisme ou forme d'expression sociale?", "tous connectés", "les profs youtubeurs en France" et "le hashtivism au Maroc" dont les objectifs communicatifs sont "décrire une application et son fonctionnement", "parler de l'inégalité numérique", "analyser la mode des selfies", "parler des usages d'Internet", "parler de l'apprentissage sur YouTube", "parler d'engagement 2.0"; dans l'unité 6 "À consommer avec modération" - Dossier 01: La jungle de l'information et Dossier 02: La publicité, les thèmes de culture et sociétaux sont "les Français et les médias", "l'éducation aux médias à l'école en France", "l'infobésité", "le sexisme dans la pub", "l'influence de la publicité sur la santé des enfants", "la pollution publicitaire", "la publicité" dont les objectifs communicatifs sont "parler de sa relation aux médias et à l'information", échanger sur la vérification de l'information", "échanger sur la publicité", "parler de l'influence de la publicité".

À plusieurs moments, selon la démarche présentée dans le guide pédagogique, le but de certaines activités est d'amener l'apprenant à une réflexion sur ses propres comportements ou sur ceux des autres apprenants pour les remettre en cause, pour les améliorer ou pour les changer. Il s'agit donc de prendre conscience de ses comportements numériques, ce qui permet à l'apprenant qu'il soit en mesure de comprendre son agir numérique et, par conséquent, de se présenter à travers son identité numérique.

La pratique de mutualiser des productions ou des idées privilégie des échanges entre apprenants au sein de la classe par le biais du numérique. Dans la *Méthode Défi*, l'exécution des activités et des tâches à travers l'utilisation d'une application ou site web résulte dans la production d'un contenu numérique qui peut être partagé à travers un lien permettant ainsi aux apprenants de commenter les productions les uns des autres et de soumettre les leurs pour appréciation au sein de la classe.

Dans la méthode analysée, les typologies textuelles sont très variées, les documents présentés sont authentiques, des genres textuels et discursifs oraux diffusés sur Internet y sont privilégiés, comme des infographies, des articles publiés dans des blogs, des articles de presse, des commentaires dans des sites évaluatifs, des tweets, des vidéos humoristiques, le micro-trottoir, l'éditorial, la messagerie instantanée, entre autres. Dans ce sens, il est bien évident qu'il s'agit d'une proposition qui permet d'attirer l'attention sur les caractéristiques multimodales des genres textuels et discursifs oraux. Les démarches présentées dans le guide pédagogique prévoient normalement l'analyse des éléments des paratextes des genres textuels ou des éléments discursifs oraux (des titres, des images, des sons, etc.) et également, l'analyse des intentions communicatives et sociales des agents sociaux concernés à travers les documents et les supports. Cependant, il faut observer que lors des activités de production écrite, certains genres sont détachés de leurs supports de base, comme par exemple le fait de proposer l'utilisation de l'application "Canva" pour créer et publier un post, tandis que, actuellement, ce type de publication est plus utilisé dans d'autres réseaux sociaux comme *Facebook* ou *Instagram*. Avec la section

“Articles de presse - C’est d’actualité”, les enseignants ont à leur disposition plusieurs articles de presse didactisés pour la classe de FLE, ce qui permet d’intégrer ce genre aux séquences pédagogiques et de proposer un travail plus détaillé. Cela touche donc aux littératies informationnelle, visuelle et médiatiques, c’est-à-dire la compréhension des informations, des aspects visuels et des médias.

Dans *la Méthode Défi 3* – niveau B1, rechercher des informations sur Internet est un type d’activité intégré aux séquences didactiques des unités avec des finalités diverses: pour amplifier les connaissances, dans le but d’obtenir des informations spécifiques sur d’autres pays, sur des inventions, des personnalités, des artistes et leurs œuvres d’art ou sur des thématiques diverses, pour combler les lacunes par rapport aux informations dont disposent déjà les apprenants, pour illustrer avec des photos, pour vérifier les hypothèses émises précédemment. Les sources des documents renvoient à des sites existants pouvant être consultés pour accéder à l’intégralité des documents authentiques didactisés.

## DISCUSSIONS

D’après la présentation des informations générales de la *Méthode Défi* et de l’“Espace Virtuel”, ainsi que les formes d’intégration des dimensions de la littératie numérique issues des pratiques numériques analysées dans les propositions de différentes activités et tâches dans les séquences didactiques des unités de la *Méthode Défi 3* – niveau B1 et dans les fonctionnalités de l’“Espace Virtuel”, il convient d’une démarche pédagogique vers le développement d’une compétence numérique.

Nous observons que dans la présentation générale de la *Méthode Défi* dans “l’avant-propos”, l’objectif est de prendre en compte les pratiques numériques auxquelles les apprenants sont déjà habitués dans leur vie quotidienne, comme chercher des informations sur Internet ou utiliser des applications mobiles (ou des applications web, nous soulignons) (BIRAS *et al.*, 2018). C’est dans ce sens que l’“Espace Virtuel” est proposé comme un environnement numérique complet avec “des défis supplémentaires qui mettent à profit les

habitudes numériques des apprenants, des capsules vidéo de phonétique, des exercices autocorrectifs” (BIRAS *et al.*, 2018, p. 2). Proposer l’utilisation de l’“Espace Virtuel” en complément de la version papier est déjà en soi une manière d’améliorer les connaissances numériques des enseignants et des apprenants puisque cela implique qu’ils soient en mesure de savoir comment utiliser cet espace numérique et les fonctionnalités qui y sont disponibles afin qu’elles puissent être effectivement investies dans le processus d’enseignement-apprentissage du FLE. Pourtant, la portée numérique de cette méthode n’est complétée qu’à travers un compte premium. Il faut avoir au moins un compte Premium Enseignant pour avoir accès à l’intégralité de l’ensemble méthodologique proposé parce que les vidéos et les capsules phonétiques présentées dans les séquences didactiques des unités, dans la version papier du livre de l’élève, ne sont disponibles que sur l’“Espace Virtuel”. Cela dit, les dimensions de la littératie numérique sont prises en compte dans la *Méthode Défi 3* – niveau B1 et dans les fonctionnalités de l’“Espace Virtuel” sous diverses formes d’intégration et de pratiques numériques décrites précédemment.

La pratique de former aux aspects techniques est une caractéristique faisant partie de la littératie technologique. L’utilisation des applications ou des sites web est vraiment sollicitée dans différentes étapes des séquences didactiques de la *Méthode Défi*, principalement pour accomplir les tâches proposées à chaque unité. Toutefois, il n’y a pas une réflexion sur les applications ou le site web que les apprenants utiliseraient lors de la réalisation de ces tâches. La maîtrise des aspects techniques de manipulation de ces outils peut être développée à travers les tutoriels disponibles sur l’“Espace Virtuel”. Il est à noter que l’utilisation des applications web implique que l’enseignant maîtrise les fonctionnalités de ces outils afin de pouvoir en proposer l’utilisation.

Les pratiques de prendre appui sur une pratique sociale de référence, d’attirer l’attention sur les caractéristiques multimodales des genres textuels et discursifs oraux, rechercher des informations sur Internet sont des composantes de la littératie de construction de sens. Connaître les pratiques numériques sociales et les genres qui en ressortent permet aux apprenants de manipuler les divers niveaux organisationnels de la communication en rapport à

son objectif social lorsqu'il est en mesure d'agir avec aisance à travers la langue étrangère. Dans la *Méthode Défi*, les divers documents et supports prennent en compte une grande variété de genres textuels et discursifs oraux, ce qui permet à l'apprenant, d'une part, de reconnaître les genres textuels et discursifs oraux dont il connaît déjà les caractéristiques et, d'autre part, de pouvoir connaître d'autres caractéristiques qui y sont associées pour se les approprier de manière adéquate selon la pratique numérique et le contexte social donnés. En ce qui concerne les recherches sur Internet, il faudrait mettre en place un travail d'accompagnement pour guider les apprenants.

La pratique de mutualiser des productions ou des idées fait partie de la littératie de l'interaction. Cette dimension est prise de manière très superficielle, selon les démarches proposées dans le guide pédagogique. Elles ne prennent en compte ni les spécificités ni divers types d'interaction qui sont associés aux activités d'échanges interpersonnels suscités par les technologies lors de pratiques numériques. Dans la *Méthode Défi*, il s'agit plutôt de la mise en commun à travers l'utilisation d'une application ou site web, bien que les élèves puissent commenter leurs productions respectives.

La pratique de prendre conscience de ses comportements numériques constitue un aspect du cadre éthique et critique de la littératie numérique. Selon Soubrié, "cette dimension demande à l'utilisateur d'avoir conscience du comportement approprié lié à une situation et un environnement numérique spécifiques" (2021, p.4).

## **CONCLUSION**

Actuellement, il est primordial de prendre en compte les enjeux communicatifs et sociaux des technologies et des pratiques numériques, en considérant leur impact dans les relations interpersonnelles, sociales, culturelles. En ce qui concerne le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, "la sensibilisation des apprenants aux nouvelles aptitudes rendues nécessaires par la société contemporaine de l'information et de la communication, notamment en matière de littératie numérique" (SOUBRIÉ; DEJEAN-THIRCUIR, 2014, p. 3) est devenue une préoccupation constante et cela

se présente sous diverses formes. Une de ces formes est la prise en compte des pratiques numériques dans la conception des méthodes d'enseignement-apprentissage de langues étrangères et, pour nous, particulièrement, celles du FLE.

D'après notre analyse, la *Méthode Défi* souligne les pratiques de la vie quotidienne des apprenants. Avec la *Méthode Défi*, les apprenants sont confrontés, pendant leur apprentissage, à un éventail très vaste de situations de communication orales ou écrites en langue cible à travers le numérique, ce qui mobilise déjà en quelque sorte les dimensions de la littératie, présentées dans le cadre théorique de cet article, et permettent "aux apprenants de faire l'expérience des différents aspects de la littératie numérique" (OLLIVIER, 2018, p. 16) et aussi de reconnaître leur identité numérique.

Nous constatons que les apprenants sont pris comme des consommateurs des contenus numériques, mais aussi en tant qu'acteurs participant à la construction de ce type de contenu, soit dans la société dans laquelle ils vivent soit dans la salle de classe. Par contre, il faut noter aussi que la portée du numérique de cette méthode est liée notamment à la décision des enseignants et à leur formation aux pratiques numériques, ce qui reste un point essentiel du déploiement de "ces (nouveaux) usages pédagogiques des technologies qui peuvent contribuer à renforcer la motivation des apprenants et l'efficacité de l'apprentissage en diversifiant et en enrichissant les pratiques" (OLLIVIER, 2018, p. 20). Il faudrait accorder une place plus importante à l'autonomie des apprenants dans le choix des pratiques et ressources numériques à mettre à profit dans leur processus d'enseignement-apprentissage.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIGOT, Violaine; OLLIVIER, Christian; SOUBRIÉ, Thierry; NOÛS, Camille. Introduction. — Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde. In: *Lidil* [En ligne], 63, avr. 2021. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/lidil/9181>. Accès dans: le 25 octobre 2021.

BIRAS, Pascal *et al.* **Défi 3 B1- Méthode de français**. France: Éditions Maison des Langues, 2018.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer**. Paris : Didier, 2001. Disponible sur: <https://www.coe.int/lang-CECR>. Accès dans: le 23 mars 2021.

HAMEL, Marie-Josée. Chapitre 2 - Littératie numérique et enseignement-apprentissage des langues. *In*: CAWS, Catherine; HAMEL, Marie-Josée; JEANNEAU, Catherine; OLLIVIER, Christian. **Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle**. France: Editions des archives contemporaines, 2021 (183 p.). Disponible en: <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003911>. Accès dans: le 25 octobre 2021.

OLLIVIER, Christian (coord.). **Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues**. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 2018. Disponible sur: <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>. Accès dans: le 25 octobre 2021.

RÉMON, Joséphine; VISELTHIER, Bernard; PUGIBET, Véronique; GETLIFFE, Nathalie; GUICHON, Nicolas. Manuels de langue et passage au numérique. *In*: **Manuels scolaire, regards croisés**, CRDP de Basse-Normandie, 2005, p. 79-89. Disponible sur: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00648549>. Accès dans: le 03 octobre 2021.

RIQUOIS, Estelle. Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *In*: **Education & Formation** [En ligne], Université de Mons, 2010, p.129-142. Disponible sur: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557>. Accès dans: le 20 septembre 2021.

SOUBRIÉ, Thierry. Les technologies numériques aux portes de l'éducation. *In: Lenguas, comunicación y tecnologías digitales* [En ligne], sep. 2014, Valencia, Espagne. Disponible sur: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01162399>. Accès dans: le 03 octobre 2021.

SOUBRIÉ, Thierry. Quelle place pour la littératie numérique dans des ressources pédagogiques élaborées par des enseignants de FLE en formation? *In: Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International/Français dans le monde, Langue et pratiques numériques: nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues, 2021, p.16-28. Disponible sur: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03134921>. Accès dans: le 03 octobre 2021.

SOUBRIÉ, Thierry; DEJEAN-THIRCUIR, Charlotte. L'introduction du numérique dans les manuels de FLE: un moyen de repenser les finalités de l'éducation et les approches pédagogiques? *In: Les manuels scolaires et le numérique - Journée Pierre Guibert*, Université Montpellier 2 et 3 et IUFM de Montpellier 2, fév. 2014, Montpellier, France. Disponible sur: <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162397>. Accès dans: le 03 octobre 2021.

# ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS EN LA UFPB: UN MAPEO EN CARRERAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES PLURILINGÜES

Pedro Paulo Nunes da Silva (UFPB)

Silvia Renata Ribeiro (UFPB)

**R**ESUMEN: En este trabajo, presento un mapeo de la enseñanza-aprendizaje del español en el contexto académico-universitario de la Universidad Federal de la Paraíba (UFPB), con el fin de identificar en cuáles carreras de pregrado de esta universidad hay asignaturas de lengua española y cómo se realiza su proceso de enseñanza-aprendizaje con relación al abordaje de lenguas con fines específicos/generales. Así, el objetivo principal de esta investigación es comprender cuantitativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera (EFE) y cualitativamente el uso de la didáctica del español con fines específicos (EFE), especialmente, la ramificación de ese abordaje en el español que se enfoca en los fines profesionales. Inicialmente, este artículo presenta algunas características del abordaje de lenguas/español con fines específicos y su ramificación en lenguas/español con fines profesionales (BELTRÁN, 2004; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009; HUTCHINSON; WATERS, 1987). Enseguida, abordo los resultados del estudio, cualitativa y cuantitativamente, para ilustrar la presencia de la enseñanza-aprendizaje del ELE y del EFE en la UFPB y, por consiguiente, identificaré y describiré las tres carreras de la UFPB que tienen como finalidad la formación de profesionales plurilingües en conjunto con la enseñanza-aprendizaje de lenguas/español con fines específicos. A partir del levantamiento realizado, se percibe que la enseñanza-aprendizaje de ELE está presente solamente en 14 carreras de pregrado de la UFPB de un total de 124. Además, con respecto a la enseñanza-aprendizaje de EFE, este enfoque se ha implementado en apenas 5 carreras. De esta forma, se pueden imaginar los futuros impactos y las pérdidas que puede representar en la formación de la

mayoría de los egresados en la UFPB en consideración al español, es decir, la ausencia del idioma en sus carreras antes y, probablemente después, de la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** Español lengua extranjera; Español con fines específicos; Español con fines profesionales; Español lengua de especialidad; UFPB.

## Introducción

La lengua española es una lengua oficial *de jure* o *de facto* en 21 países presentes en tres continentes, en su mayoría Estados latinoamericanos. Además, el castellano revela su importancia en el medio social y político en países que a priori no contienen esa lengua como el idioma oficial en sus documentos constitucionales, por ejemplo, en Brasil y en los Estados Unidos de América (EE. UU.). En esos dos países, existen políticas y planificaciones lingüísticas importantes referentes a la lengua española, pues se trata de un idioma demandado en el ámbito laboral por parte de la sociedad y de las instituciones oficiales estatales. Como ejemplo, se pueden mencionar las políticas de implementación obligatoria del español en las escuelas públicas brasileñas<sup>1</sup> y el uso del español como lengua materna o de herencia en muchas familias que viven en los EE. UU., realidad que hace que el español sea una de las lenguas más habladas en ese país (SEDYCIAS, 2005). Esa realidad en EE. UU. conlleva a la necesidad, del Estado y de sus instituciones públicas o privadas, de utilización de la lengua española en ambientes oficiales o formales; por ejemplo, en la traducción y en la interpretación del acusado o del demandado en las cortes de justicia, en la transmisión de telediarios hispanohablantes, en la enseñanza-aprendizaje de inglés específicamente para hispanohablantes que necesitan integrarse al mundo laboral o al contexto sociocultural. Así, se puede percibir la importancia global de esta lengua, aunque sea en esos contextos oficiales y

---

<sup>1</sup> Aunque la ley federal n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, – conocida popularmente en Brasil como la “Ley del Español” que preveía la prestación obligatoria de la enseñanza del español en la escuela secundaria en todo el territorio nacional – haya sido revocada mediante la ley n. 13.415, de 16 de febrero de 2017, otros estados brasileños decidieron elaborar y promulgar leyes estatales para la oferta obligatoria del castellano en las escuelas, por ejemplo, en Paraíba, en Rio Grande do Sul y en Rondônia.

formales de uso. Sedycias (2005, p. 36, traducción mía<sup>2</sup>) afirma que la importancia del castellano es muy semejante al estatus que la lengua inglesa tiene hoy en día, pues “la posición que hoy ocupa la lengua española en el mundo es de tal importancia que quien decide ignorarla no puede hacerlo sin correr el riesgo de perder muchas oportunidades de carácter comercial, económico, cultural, académico o personal”. Por lo tanto, para los hablantes de otras lenguas, estudiar español es una oportunidad de tener contacto con una coyuntura favorable para el desarrollo personal y profesional.

En el mapeo realizado para este estudio, intento indagar sobre la enseñanza-aprendizaje del español en contexto académico-universitario a partir de la siguiente pregunta: ¿En cuáles carreras de pregrado de la Universidad Federal de la Paraíba (UFPB) hay asignaturas de lengua española y qué tipos de abordajes o enfoques didácticos son utilizados? Por ello, el objetivo general de este trabajo es evidenciar cuantitativa y cualitativamente los enfoques utilizados en la enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera (EFE) en la UFPB y de qué forma se aplica la didáctica del español con fines específicos (EFE), especialmente, la ramificación de ese abordaje en el español con fines profesionales. Así, los tres objetivos específicos son: i) presentar las características del abordaje de lenguas/español con fines específicos y su ramificación en lenguas/español con fines profesionales; ii) investigar cuantitativamente la presencia de la enseñanza-aprendizaje del ELE y del EFE en la UFPB; iii) describir las tres únicas formaciones universitarias de la UFPB que tienen como finalidad la formación de profesionales plurilingües<sup>3</sup> en conjunto con la enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos.

Este trabajo está dividido en cuatro partes principales. Inicio a presentar un recorrido teórico sobre ELE y EFE. Enseguida, serán expuestos los procedimientos metodológicos utilizados en esta investigación. En una tercera parte, serán discutidos los aspectos cualitativos y cuantitativos del ELE y del EFE en

<sup>2</sup> “A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal” (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

<sup>3</sup> En este estudio, los términos *multilingüe* y *plurilingüe* no son utilizados como sinónimos, sino que el primero tiene que ver con los espacios exógenos al individuo que tienen la coexistencia y el uso de varias lenguas, mientras que el segundo está relacionado a la capacidad del individuo utilizar los recursos lingüísticos de varias lenguas.

la UFPB, con especial atención en las carreras de *LEA-NI, Secretariado Ejecutivo* y *Traducción*. Finalmente, serán presentada las consideraciones finales en relación con el levantamiento realizado sobre de la enseñanza-aprendizaje de español en la UFPB.

### **Lenguas con fines específicos: algunas características del abordaje**

La enseñanza-aprendizaje de lenguas puede ser desmembrada, al menos, en dos categorías principales: lenguas con fines generales y lenguas con fines específicos (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998); o en lengua común y lengua de especialidad (GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009). Sin embargo, los dos primeros términos tienen más que ver con el abordaje de enseñanza-aprendizaje con fines específicos y los dos últimos hacen referencia a puntos de vista sobre los lenguajes que forman parte de EFE e igualmente se relacionan a lenguajes de contextos comunicativo-discursivos específicos en la sociedad (español de los negocios, del turismo, de la salud, jurídico etc.). Conforme descrito por Hutchinson y Waters (1987, p. 53, traducción propia<sup>4</sup>, la cursiva es de los autores), “lo que distingue las lenguas con fines específicos de las lenguas con fines generales no es la existencia de una *necesidad* como tal, sino más bien una *conciencia* de la necesidad”, una conciencia en el profesor, pero especialmente en el alumno”.

De acuerdo con Dudley-Evans y St. John (1998, p. 4-5, traducción propia<sup>5</sup>), hay algunas propiedades que son específicas y siempre están en ese abordaje de enseñanza-aprendizaje de lenguas y, aunque esos autores hayan descrito a partir del inglés con fines específicos o *English for Specific Purposes* (ESP), la reflexión se aplica a todas las lenguas, pues el abordaje no se restringe a un grupo lingüístico: “ESP está diseñado para satisfacer las necesidades específicas del alumno; ESP hace uso de la metodología subyacente y las actividades de las disciplinas a las que sirve; ESP se centra en el lenguaje (gramá-

4 “What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 53).

5 “ESP is designed to meet specific needs of the learner; ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse, and genres appropriate to these activities” (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 4-5).

tica, léxico, registro), habilidades, discurso y géneros apropiados para estas actividades”.

Por esa razón, el abordaje de lenguas para fines específicos, presupone la centralidad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que la enseñanza de lenguas con fines específicos es un tipo de didáctica “de la enseñanza de idiomas en el que todas las decisiones sobre el contenido y el método se basan en las razones que tiene el alumno para aprender [...] un abordaje de la enseñanza de idiomas que está dirigido por razones específicas y aparentes para aprender” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19, traducción propia<sup>6</sup>). De hecho, esta atención sobre el alumno demanda un proceso en cual el profesor tiene que observar algunas etapas importantes para que las necesidades, los deseos y las carencias de aprendizaje sean satisfechas (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Así, Gómez de Enterría Sánchez (2009, p. 71) observa que

[...] al abordar las lenguas de especialidad con fines didácticos, el profesor debe aplicar una metodología que incluya tanto la perspectiva de la inscripción lingüística como los aspectos pragmáticos y funcionales, pero además debe situar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un marco que esté fundamentado en la comunicación. En este marco se desarrollarán los contenidos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y socioculturales.

Por lo tanto, para que el profesor pueda diseñar un plan de curso adecuado conforme las necesidades de la situación-meta de los alumnos, autores como Dudley-Evans y St. John (1998) proponen cinco etapas que deberían ser realizadas en alguna medida: el análisis de necesidades, el diseño de curso, la enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la evaluación del curso. No obstante, el orden presentado no es estático y perfectamente secuencial. De hecho, esta secuencia, se puede seguir según la necesidad y la posibilidad de los participantes, pues “no se trata de actividades independientes, relacionadas linealmente, sino que representan fases que se superponen y son interdependientes”

---

<sup>6</sup> “ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning [...] an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for leaning” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19).

(DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 121, traducción propia<sup>7</sup>). Sin embargo, es a partir del análisis de necesidad que se puede empezar a crear un curso adecuado a los propósitos específicos de la situación-meta de los alumnos, pues “sólo a partir de los datos previamente obtenidos a través del análisis de necesidades podremos establecer las destrezas necesarias para delimitar el currículum” (GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009, p. 77).

### **Español con fines específicos profesionales: una lengua de especialidad**

En esta sección, expongo algunas de las posibilidades para designar el abordaje de enseñanza-aprendizaje presentado en el mapeo que desarrollo en este trabajo. La enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos tuvo su inicio, especialmente, con la lengua inglesa debido a la ascensión de los EE. UU. después de la Segunda Guerra Mundial en conjunto con otros países desarrollados de lengua inglesa como Reino Unido, Canadá y Australia. Según Hutchinson y Waters (1987, p. 6, traducción propia<sup>8</sup>), tras ese período de guerra, “el efecto fue crear una masa completamente nueva de personas que querían aprender inglés, no por el placer o el prestigio de saber el idioma, sino porque el inglés era la clave para las divisas internacionales de tecnología y comercio”. En respuesta a este contexto y necesidades, se desarrolló un abordaje de enseñanza-aprendizaje para ese nuevo público de estudiantes de lenguas.

Con respecto a la lengua española, Beltrán (2004, p. 1113) declara que debido a las demandas de instituciones académicas y profesionales “no se puede establecer con exactitud el comienzo y la extensión de esta tendencia en la enseñanza del español. No obstante, [se puede] señalar los años ochenta como el comienzo de una demanda notable de enseñanza y aprendizaje del [EFE]”. Una demanda que promovió el desarrollo de un abordaje de enseñanza-aprendizaje amplio que incluyera más que metodologías, técnicas, productos y recursos metodológicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

---

7 “These are not separate, linearly-related activities, rather they represent phases which overlap and are interdependent” (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 121).

8 “The effect was to create a whole new mass of people wanting to learn English, not for the pleasure or prestige of knowing the language, but because English was the key to the international currencies of technology and commerce” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 6).

Una posible definición con relación a este abordaje, que tiene como uno de sus objetivos la enseñanza del español en el contexto laboral de formación académica o de actuación profesional, es presentada por Beltrán (2004, p. 1116) como “el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requiere para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional”. Sin embargo, los alumnos y los profesores que forman parte de clases en las que se aplican estos enfoques no solamente están ahí para “mejorar”, sino que también para desarrollar esas habilidades lingüísticas, comunicativo-discursivas e interculturales pertenecientes a sus ámbitos de actuación profesional, pues, según Robinson (1991 apud DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998), hay al menos tres distintos tipos de enseñanza-aprendizaje de lenguas para fines ocupacionales/profesionales. Ellos son: *pre-experience*, *simultaneous/in-service* y *post-experience*, es decir, antes, durante y después de la experiencia laboral, en que el primero está más relacionado con el mapeo propuesto para este trabajo. Por ello, al decir que el objetivo de este abordaje es para “mejorar” tiene que ver con la segunda categoría de experiencia del enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Asimismo, cabe destacar que “las lenguas de especialidad [o lenguas con fines profesionales] generalmente están supeditadas por las circunstancias específicas de la comunicación en que los hablantes (especialistas y profesionales) las actualizan” (GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, 2009, p. 21), ya sea en contextos de formación académica en los que hay situaciones-meta, ya sea en ámbitos laborales en que los profesionales actúan. Por consiguiente, ese abordaje tiene como propósito trabajar con todos los aspectos de la comunicación profesional-meta, es decir, elementos que van más allá de la enseñanza de los contenidos lingüísticos verbales. Para Beltrán (2004, p. 1115),

[...] el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas para la comunicación profesional requiere que se tengan en cuenta los procesos de comunicación verbal y no verbal, lingüísticos y no lingüísticos, así como la incorporación de las múltiples formas de la tecnología de la comunicación. Por otra parte, hay que tener en cuenta que la interacción se va a producir en un contexto internacional, lo que implica en un conocimiento de las diferencias culturales en cuanto

a *saber ser*, *saber estar* y *saber hacer*, es decir, los usos y costumbres que rigen en los países en los que se va a producir la comunicación profesional; normas que están estrechamente relacionadas con la cultura de la sociedad y, asimismo, con la cultura empresarial.

En esa descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje de español con fines profesionales, Beltrán (2004) tiene en cuenta la importancia de los aspectos lingüísticos como también la de los aspectos pragmáticos/funcionales que son igualmente importantes. En este orden de ideas, Gómez de Enterría Sánchez (2009, p. 71) añade que este proceso debe valorar la comunicación, desarrollando “contenidos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y socioculturales”. De esa manera, la enseñanza-aprendizaje de la lengua de especialidad conlleva la lengua, la cultura y sus interfaces de la situación-meta, es decir, la lengua española, las culturas hispanófonas y los ámbitos que las subyacen. Además, Beltrán (2004) también subraya que este proceso envuelve algunas capacidades sobre *saber ser*, *saber estar* y *saber hacer*, o sea, hacer con que el alumno sea capaz y esté listo para poner en marcha adecuadamente aquellos conocimientos lingüístico-culturales presentes en la comunicación profesional de la situación-meta.

### **Procedimientos metodológicos**

Para este trabajo, propongo realizar un mapeo cualitativo y cuantitativo de la enseñanza-aprendizaje de español con fines específicos en la UFPB en carreras para formación de profesionales plurilingües y para hacerlo fue utilizado el *Sistema Integrado de Gestión de Actividades Académicas* (SIGAA). Por medio del SIGAA, los profesores, sus alumnos y los otros empleados de la universidad pueden gestionar sus actividades laborales y académicas. De este modo, como alumno de la institución puedo consultar los currículos de los estudios de pregrado y de posgrado, así como los programas curriculares preestablecidos para las asignaturas de español que, en portugués, se define como *ementa universitária*.

Inicialmente, se procedió a una búsqueda por la presencia cuantitativa de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en las

carreras de estudios de pregrado en la UFPB y, a partir de los datos de las asignaturas, se buscó comprender qué características contienen dichas descripciones a fin de percibir posibles relaciones con el español con fines específicos (académicos o profesionales). Es importante mencionar que no fueron considerados en los cálculos los currículos antiguos de las carreras. Se seleccionaron solamente los que están en vigor y los que fueron más recientemente implementados, pues de este modo se puede percibir qué tipo de formación la UFPB tiene en vista para los próximos años en relación con la enseñanza-aprendizaje de español con fines profesionales. Enseguida, en el mapeo cualitativo, se procedió a describir las tres únicas formaciones universitarias de la UFPB que tienen como finalidad la formación de profesionales plurilingües en conjunto con la enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos, es decir, con asignaturas de español con fines profesionales (EFE), objeto de estudio en este trabajo. Los estudios de pregrado vinculados a ese contexto son las formaciones universitarias en *Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales* (LEA-NI), en *Secretariado Ejecutivo* y en *Traducción*.

En la última parte del análisis de este trabajo, no fue considerada la carrera de formación de profesores de lengua española (Letras-Español) con relación al español con fines profesionales, pues sus objetivos no son la instrucción y la educación de un profesional plurilingüe que utilizará la lengua como medio de lograr sus objetivos laborales en las negociaciones, en los asesoramientos empresariales o en la traducción de textos escritos, sino que como medio para enseñar y aprender el español como lengua extranjera. Aunque las actividades comunicativo-discursivas puedan contener semejanzas, en aquellas carreras, el abordaje de lenguas con fines específicos será más semejante a la enseñanza-aprendizaje de español con fines profesionales *pre-experience*. Por otra parte, en el pregrado en Letras-Español, también puede – y debería – existir la presencia de este abordaje, quizás implementado como una asignatura teórica sobre el abordaje para los profesores en formación o como una asignatura en que los estudiantes puedan tener acceso al español con fines académicos o con fines específicos a su situación-meta que es el contexto escolar.

Así, desde un método cualitativo y cuantitativo descriptivo simple, se pretendió evidenciar la presencia del ELE y del EFE en esa institución de educación superior, a partir de las formaciones universitarias que consideran la formación de profesionales plurilingües por medio del español con fines profesionales *pre-experience*.

### La presencia del ELE y del EFE en la UFPB

La Universidad Federal de la Paraíba (UFPB) es una institución de educación superior brasileña presente en el estado de Paraíba en el Nordeste del país con diversos campus en las ciudades de Areia, Bananeiras, João Pessoa, Mamanguape, Rio Tinto y Santa Rita (MONTE, 2020). Según un informe de la institución, hasta el año de 2019, la UFPB contenía 124 carreras de pregrado y 112 programas de posgrado académico o profesional (MONTE, 2020).

La presencia de la enseñanza-aprendizaje de ELE ocurre escasamente en apenas 14 carreras de pregrado de un total de 124 en la UFPB, sin considerar sus distinciones entre *licenciatura* y *bacharelado*<sup>9</sup>, y se encuentra en la modalidad *presencial* o *educación a distancia*. Además, está propuesta en distintas carreras: *Arquivologia*, *Biblioteconomía*, *Ciencias Agrarias*, *Ciencias Agrarias (EAD)*, *Ciencias Contables (Campus Mamanguape)*, *Ciencias Contables (Campus João Pessoa)*, *Fisioterapia*, *Letras-Español*, *Letras-Español (EAD)*, *LEA-NI*, *Matemáticas*, *Música*, *Secretariado Ejecutivo y Traducción*. Sin embargo, cuando se considera solo la enseñanza-aprendizaje de EFE, ese abordaje está propuesto en solo 5 carreras que son: *Arquivologia*, *Ciencias Contables (Campus Mamanguape)*, *LEA-NI*, *Secretariado Ejecutivo* y *Traducción*.

Tabla 1 – Asignaturas de ELE en la UFPB

CARRERA	ASIGNATURA	ABORDAJE	CARÁCTER
Arquivologia	Lengua Española I	Español con fines generales y académicos	No obligatoria
Biblioteconomía	Lengua Española I	Español con fines generales	No obligatoria

<sup>9</sup> En Brasil, las licenciaturas son carreras de pregrado para formación de profesores para la educación primaria y secundaria; los bacharelados son las demás formaciones de pregrado pertenecientes a la educación superior.

Ciencias Agrarias	Lengua Española I	No está descrita	No obligatoria
<i>Ciencias Agrarias (EAD)</i>	Lengua Española	No está descrita	No obligatoria
<i>Ciencias Contables (Campus Mamanguape)</i>	Lengua Extranjera para Finanzas y Contabilidad – Inglés y Español	No está descrita	No obligatoria
	Español Comercial I – II	No está descrita	No obligatoria
<i>Ciencias Contables (Campus João Pessoa)</i>	Español I – II	No está descrita	No obligatoria
Fisioterapia	Lengua Española Nivel Básico I	Español con fines generales	No obligatoria
Letras-Español	Lengua Española I – VIII	Español con fines generales	Obligatoria
<i>Letras-Español (EAD)</i>	Lengua Española I – VIII	Español con fines generales	Obligatoria
<i>Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales<sup>10</sup></i>			
<i>Matemáticas</i>	Lengua Española I (75h)	No está descrita	No obligatoria
	Lengua Española I (60h)	No está descrita	No obligatoria
Música	Lengua Española I	No está descrita	No obligatoria
<i>Secretariado Ejecutivo<sup>10</sup></i>			
<i>Traducción<sup>10</sup></i>			

**Fuente:** SIGAA, 2022.

Se puede percibir, en la Tabla 1, que hay pocas asignaturas de lengua española en la UFPB comparado al número de carreras, pues pocas carreras la ofrecen como una lengua extranjera que pueda ser elegida como parte de los créditos obligatorios u optativos de las estructuras curriculares. En su mayoría, las carreras ofrecen las lenguas inglesa y francesa, especialmente las asignaturas de lengua instrumental. Es decir, con un programa curricular (*ementa*) diseñado para la comprensión de textos escritos en esos idiomas. De hecho, cuando los alumnos pueden inscribirse en una materia de español, generalmente no son asignaturas obligatorias, excepto para carreras de *Letras-Español*,

<sup>10</sup> Estas tres carreras son analizadas con más profundidad en las siguientes secciones del trabajo, con descripciones precisas sobre las asignaturas, su abordaje y el carácter (no) obligatorio, especialmente, de los estudios de pregrado en Traducción que presenta una (in)existencia de la lengua española en su estructura curricular.

*Letras-Español* (EAD), *LEA-NI*, *Secretariado Ejecutivo y Traducción*. En estas carreras hay asignaturas específicas para la formación de esos futuros profesionales, y en especial al abordaje de lenguas con fines específicos.

Al leer detalladamente los *currículos*, se observa que, en *Archivología*, hay solo una asignatura de lengua española prevista en la estructura curricular, la cual utiliza el abordaje de lenguas con fines generales y académicos, es decir, sus propósitos son la enseñanza-aprendizaje del castellano para el contexto universitario en un nivel lingüístico elemental. En *Biblioteconomía*, ocurre la misma situación, pero con énfasis en la lengua común y también en nivel inicial. A su turno, en *Ciencias Agrarias* y *Ciencias Agrarias* (EAD), aunque el nombre de la asignatura indique el mismo contexto de propósitos generales, no se puede acceder a la programación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por este motivo está indicada como “no está descrita” en la Tabla 1. Desafortunadamente, lo mismo pasa con la mayoría de las asignaturas en otras carreras. Por otro lado, en *Ciencias Contables* (Campus Mamanguape), sucede algo diferente, pues, pese a que las asignaturas sean optativas y no estén descritas con relación al abordaje que utilizan, los nombres contenidos en sus títulos claramente sugieren trabajar la lengua española con propósitos profesionales: *Lengua Extranjera para Finanzas y Contabilidad – Inglés y Español y Español Comercial I – II*. Esta situación no ocurre en *Ciencias Contables* (Campus João Pessoa), ya que las dos asignaturas están relacionadas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas con propósitos generales. La misma situación se presenta con la única asignatura no obligatoria en *Fisioterapia* y en *Música*. En *Matemáticas*, hay dos asignaturas que son semejantes a las otras con propósitos de la enseñanza-aprendizaje de lengua común y se distinguen en la carga horaria de 60 horas y de 75 horas.

Por otro lado, las carreras de *Letras-Español* y *Letras-Español* (EAD) las asignaturas son dedicadas al contexto del español con fines generales, ya que existe libertad de cátedra, es posible que los profesores puedan brindar los alumnos con el abordaje del español con fines académicos o acaso con fines profesionales del mundo escolar, es decir, lidiar con los aspectos pedagógico-didácticos del profesor por medio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua

española, sin embargo esto no lo puedo comprobar a partir del descriptivo de la asignatura. Las carreras de *LEA-NI*, *Secretariado Ejecutivo* y *Traducción* serán analizadas con más detalle en la siguiente sección.

## **LEA-NI**

La carrera de *Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales*, a partir de ahora *LEA-NI*, es parte de los estudios de pregrado en la UFPB. Fue creada en 2009, a través del *Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales* (REUNI). Ese programa estimuló la creación de diversas carreras en muchas instituciones brasileñas de educación superior en todo el territorio nacional, por consiguiente, hubo una numerosa cantidad de carreras nuevas en las universidades, incluso, en la UFPB.

Los estudios en *LEA-NI* tienen como objetivo la formación de profesionales plurilingües que puedan trabajar en diferentes ámbitos de las negociaciones internacionales, por eso, esta carrera ofrece la enseñanza-aprendizaje de tres lenguas extranjeras obligatorias en su estructura curricular: español, francés e inglés. En el *Proyecto Pedagógico del Curso* (PPC), es decir, en el documento que diseña toda la estructura de ese grado, el objetivo general descrito, por lo tanto, es que los alumnos puedan “desarrollar habilidades para el ejercicio profesional en el ámbito de las negociaciones internacionales, mediante el conocimiento de tres lenguas extranjeras y de sus implicaciones interculturales, además del conocimiento de contenidos profesionales específicos” (PPC, 2017, p. 18, traducción propia<sup>11</sup>). En el PPC (2017), hay la utilización explícita del abordaje de lenguas con fines específicos en todas sus asignaturas de enseñanza-aprendizaje de lenguas y, por consiguiente, en todas aquellas de lengua española, así como está descrito en la Tabla 2.

---

11 “Desenvolver competências para o exercício profissional no âmbito das negociações internacionais, através do conhecimento de três línguas estrangeiras e de suas implicações interculturais, além do conhecimento em conteúdos profissionais específicos” (PPC, 2017, p. 18).

Tabla 2 – Las asignaturas de ELE/EFE en el grado en LEA-NI

CARRERA	ASIGNATURA	ABORDAJE	CARÁCTER
<i>Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales</i>	Lengua Española Aplicada a las Negociaciones Internacionales I – IV	Español con fines específicos	Obligatoria
	Lengua Española Aplicada al Turismo	Español con fines profesionales	Obligatoria
	Lengua Española Aplicada a los Negocios	Español con fines profesionales	Obligatoria
	Lengua Española Jurídica	Español con fines profesionales	Obligatoria

Fuente: SIGAA, 2022.

Desde los momentos iniciales de la enseñanza-aprendizaje del castellano, es aplicada la didáctica del español con fines específicos/profesionales. Las asignaturas de *Lengua Española Aplicada a las Negociaciones Internacionales I – IV* son las cuatro primeras que, según el PPC (2017), permiten que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas desde el nivel elemental al pré-avanzado según el PPC (2017) y de acuerdo con los “aspectos lingüístico-culturales de los países de habla hispana. Asimismo, se abarcan temas y tendencias complementarios, actuales y emergentes en el área” (PPC, 2017, p. 22, traducción propia<sup>12</sup>). En este orden de ideas, se puede comprender que el español con fines específicos forma parte de las asignaturas, con aspectos muy generales; así, lo que Dudley-Evans y St. John (1998) hacen referencia como *English for General Business Purposes*, yo indicaría aquí como siendo el español con *fines más generales posibles* de las negociaciones internacionales. No obstante, las otras tres asignaturas que, igualmente son obligatorias, tienen características específicas del español con fines profesionales, pues son aplicadas al contexto jurídico, del turismo y de los negocios, a pesar de que sigan siendo materias con fines generales específicos en esas áreas, ya que su público son alumnos en la situación de aprendizaje de español con fines profesionales *pre-experience*.

<sup>12</sup> “[...] aspectos lingüístico-culturais dos países de língua espanhola. Temas complementares, atuais e emergentes, e tendências na área” (PPC, 2017, p. 22).

## Secretariado Ejecutivo

Según la página web de la carrera en *Secretariado Ejecutivo*, este grado fue creado en 2006, con la finalidad de formar profesionales “con competencias para promover y participar en la mejora del proceso de gestión y desarrollo de las organizaciones públicas y privadas” (UFPB, 2016a, online, traducción propia<sup>13</sup>), formando profesionales para actuar como asesor ejecutivo, consultor, emprendedor, gerente y traductor. En relación con las asignaturas de lenguas, hay tres lenguas posibles que los alumnos pueden estudiar (español, inglés y francés), pero solo las dos primeras forman parte de casi todos los semestres de formación universitaria y con especificidad laboral, es decir, tienen que ver con los ámbitos de actuación profesional como se ve en la Tabla 3 acerca del castellano.

Tabla 3 – Las asignaturas de ELE/EFE en el grado en *Secretariado Ejecutivo*

CARRERA	ASIGNATURA	ABORDAJE	CARÁCTER
<i>Secretariado Ejecutivo</i>	Lengua Española I – V Secretariado	No está descrita	Obligatoria
	Redacción Comercial en Español	No está descrita	Obligatoria
	Técnicas de Traducción en Español	No está descrita	Obligatoria

Fuente: SIGAA, 2022.

En la Tabla 3, se puede ver que hay cinco asignaturas de lengua español que, según su descripción, se puede inferir que son dedicadas al contexto del secretario ejecutivo. Las otras asignaturas, aunque tampoco presenten descripciones sobre el enfoque de la enseñanza-aprendizaje en el SIGAA, son sobre producción escrita comercial en castellano y sobre técnicas de traducción, ya que son dos posibilidades de actuación del graduado en el mercado laboral. Pese que esa última asignatura no sea de enseñanza-aprendizaje de lenguas con fines específicos, yo considero como parte, pues en ella el profesor puede manejar cuestiones relacionadas al lenguaje, la lengua y la traducción en los contextos profesionales de un secretario ejecutivo, coincidiendo con la definición de lenguas con fines específicos de Dudley-Evans y St. John (1998).

<sup>13</sup> “com competências para promover e participar da melhoria do processo de gestão e desenvolvimento das Organizações Públicas e Privadas” (UFPB, 2016, online).

## Traducción

Finalmente, la tercera y la última carrera con objetivos de formación de profesionales plurilingües es el grado en *Traducción*, el primer grado de su tipo en Brasil. Los profesionales de esta carrera obtienen un título desvinculado de la carrera en *Letras* que, históricamente, está asociada a la lingüística (aplicada) y a la literatura. De hecho, la carrera en *Traducción* tiene como propósito una formación que va más allá de esas dos disciplinas académicas. Tal como en el grado en *LEA-NI*, la carrera en *Traducción* también fue creada en 2009, por medio del REUNI. Inicialmente, los alumnos tendrían que elegir dos lenguas extranjeras obligatorias para sus estudios y formación en traducción. Sin embargo, en 2016, en el nuevo PPC (UFPB, 2016b) estableció que sólo una lengua extranjera sería obligatoria, la cual sería es decidida por el colegiado de la carrera en *Traducción* antes de cada ingreso anual de alumnos. De todas formas, según el documento los estudiantes tienen – o se supone que tienen – la posibilidad de elegir una segunda lengua extranjera como adicional en la formación. Por ello, de acuerdo con Silva (2021, p. 46, traducción propia<sup>14</sup>, cursiva del autor),

[...] después de la implementación de la Resolución nº40/2016 (UFPB, 2016), la lengua extranjera obligatoria pasó a ser, por lo general, solo el idioma inglés y la lengua extranjera optativa no ha ocurrido con la oferta de disciplinas de forma periódica y continua, es decir, con el fin de asistir periódicamente a cada clase entrante y de manera continua a lo largo de su formación. Por lo tanto, entiendo que, en la práctica, la propuesta curricular ya no es la formación *multilingüe simultánea* de traductores como en el antiguo PCC – en el que había múltiples ofertas de LE para ambos idiomas formativos, posibilitando la formación de traduc-

---

14 “Após a implementação da Resolução nº 40/2016 (UFPB, 2016), a LE obrigatória tornou-se, habitualmente, tão somente a língua inglesa e a LE optativa não tem ocorrido com a oferta de disciplinas de maneira periódica e contínua, ou seja, de forma a atender periodicamente cada turma ingressante e continuamente ao longo da sua formação. Por isso, compreendo que, na prática, a proposta curricular deixou de ser uma formação de tradutores multilingüe simultânea como no PCC antigo – em que havia as ofertas múltiplas de LE para ambos os idiomas de formação, possibilitando a formação de tradutores com pares linguísticos de trabalho diversos com três línguas (uma materna e duas estrangeiras) – para ser um curso teoricamente *multilingüe restrito* – em que há a oferta de duas LE pré-selecionadas pelo Colegiado do Curso para cada turma ingressante –, mas que, ao colocar em prática o atual PCC, tem caráter *pseudomultilingüe*, *multilingüe intermitente* ou mais concretamente *bilíngüe*, isto é, uma formação de fato completa com apenas um par linguístico de trabalho: português © inglês” (SILVA, 2021, p. 46).

tores con pares lingüísticos de diferente trabajo con tres idiomas (uno materno y dos extranjeros) – al ser un curso teóricamente *multilingüe restringido* – en el que hay una oferta de dos [lenguas extranjeras] preseleccionadas por el Colegiado de Curso para cada clase entrante –, pero que, al poner en práctica el PCC actual, tiene un carácter *pseudo-multilingüe*, *multilingüe intermitente* o más concretamente *bilingüe*, es decir, una formación completa con un solo par lingüístico de trabajo: portugués ↔ inglés.

Así, actualmente, lo que se ve en la Tabla 4 no pasa en la carrera de *Traducción*, pues se trata de asignaturas no obligatorias que no son ofertadas por la baja demanda y por la posibilidad limitada de oferta del departamento responsable. Esto se debe a que, por el momento, el Departamento solo cuenta con una profesora de lengua española dedicada a este grado, las otras dos profesoras están asignadas para actuar en la carrera de *LEA-NI*.

Tabla 4 – Las asignaturas de ELE/EFE en el grado en *Traducción*

CARRERA	ASIGNATURA	ABORDAJE	CARÁCTER
<i>Traducción</i>	Lengua Española Nivel Básico I – II	Español con fines generales	No obligatoria
	Lengua Española VII – X Traducción L2	No está descrita	No obligatoria
	Práctica y Lectura de Textos en LE Español L2	No está descrita	No obligatoria
	Español Aplicado a la Traducción Nivel A1.2, A2.1, A2.2 y B1.1	No está descrita	No obligatoria
	Español Aplicado a la Traducción I – V	Español con fines profesionales	Obligatoria

Fuente: SIGAA, 2022.

Aunque en los documentos haya mención a las asignaturas de *Español Aplicado a la Traducción I – V*, dichas materias solamente son obligatorias si el colegiado decide que el castellano sea la lengua extranjera obligatoria tras alguna entrada anual de alumnos. Este caso, es poco probable dada la baja demanda y el número pequeño de profesores para poder ofertar esas asignaturas de lengua española, así como descrito anteriormente. Además, esas son las únicas asignaturas que están interconectadas con el español con fines profesionales, pues tienen como propósito la enseñanza-aprendizaje del castellano

para traductores en formación con aplicaciones de los estudios traductológicos.

## Consideraciones finales

Según Guimarães (2015) informó en el periódico *BBC Brasil*, hubo un estudio académico sobre la percepción del brasileño en relación con la identidad latinoamericana y la conclusión de la investigación fue parafraseado en el título de la noticia: “Brasileño desprecia la identidad latina, pero quiere liderazgo regional” (GUIMARÃES, 2015, online, traducción propia). Aunque de modo inconsciente, esta actitud está presente en el modo de ver y actuar de muchos brasileños (SILVA, 2020) y, por consiguiente, no se integran a los países hispanohablantes latinoamericanos por medio de la lengua española, pues creen que con este idioma no lograrán lo que con otras lenguas – como el inglés o el francés – pueden alcanzar. De ese modo, hay un reflejo en la demanda y en la oferta de la enseñanza-aprendizaje del castellano en Brasil. Igualmente, esta percepción sobre el idioma se ve reflejada en la UFPB en cuanto a la baja proposición de asignaturas de español en las carreras de pregrado y, al mismo tiempo, se percibe una valoración cuantitativa del inglés y del francés en las carreras de pregrado en la UFPB.

En el mapeo presentado en esta investigación, se percibe que la enseñanza-aprendizaje de ELE está presente sólo en un 11,29% de las carreras de pregrado de la UFPB y con relación a la enseñanza-aprendizaje de EFE apenas en un 4,03%. Esos porcentajes hacen referencia solamente a las estructuras curriculares más recientemente implementadas. De esta forma, se pueden identificar algunos impactos futuros sobre la formación de los profesionales graduados en la UFPB en referencia al español. Es decir, la ausencia del idioma en la formación académica antes y probablemente después de la universidad, pues los estudiantes tuvieron poco o ningún contacto con la lengua española y quizás tampoco con sus culturas correspondientes a lo largo del pregrado.

Considerando el contexto de liderazgo deseado por Brasil en el continente, contrastado a los datos encontrados en esta investigación, se puede observar que hay un continuo distanciamiento lingüístico-cultural con nuestros

vecinos latinoamericanos hispanohablantes y que estas diferencias no serán sanadas a partir del contexto académico-universitario, que sigue ignorando las oportunidades que pueden surgir a partir del conocimiento de la lengua española – y de la cultura de los países hispanohablantes – por los profesionales de diversos ámbitos de actuación. En Brasil, seguimos con el objetivo de ser una potencia regional en el continente, pero si continuamos promoviendo ese constante aislamiento lingüístico, social y cultural de Brasil con Latinoamérica hispanohablante, especialmente, en el ámbito académico-universitario en relación con el español, será muy difícil lograr este objetivo y participar activamente del desarrollo regional.

## Referencias

BELTRÁN, B. A. La enseñanza del español con fines profesionales. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. **Developments in ESP: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GÓMEZ DE ENTERRÍA SÁNCHEZ, J. **El español de especialidad: enseñanza y aprendizaje**. Madrid: Editorial Arco Libros, 2009.

GUIMARÃES, T. **Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa**. BBC Brasil, Londres, 21 dez. 2015. Disponible en: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217\\_brasil\\_latinos\\_tg](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg)>. Acceso en: 26 feb. 2022.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MONTE, E. V. **UFPB em números: 2012-2019**. João Pessoa: EDUFPB, 2020. Disponible en: <<https://drive.ufpb.br/s/9XRH8Pzx7JPKZLg#pdfviewer>>. Acceso en: 23 feb. 2022.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso. **Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais – LEA-NI: Reformulação do PPC.** João Pessoa: UFPB, 2017.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SIGAA. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, 2022. Disponível em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/>>. Acesso em: 21 feb. 2022.

SILVA, P. P. N. **Inglês para fins tradutológicos na UFPB.** 64 h. Trabajo de Conclusión de Curso (Licenciatura en Letras-Inglés), Centro de Ciencias Humanas, Letras y Artes, Universidad Federal de Paraíba, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21570/1/TCC%20Letras%20-%20Pedro%20Paulo%20Nunes%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 25 feb. 2022.

SILVA, P. P. N. O lugar da língua espanhola segundo futuros negociadores internacionais brasileiros. In: NASCIMENTO, A. R. S. et al. (Org.). **Espanhol – língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Coordenação do Curso de Secretariado Executivo**, 2016a. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/secretariado/contents/paginas/sobre-o-curso>>. Acesso em: 25 feb. 2022.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 40/2016, de 20 de maio de 2016.** Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Tradução, modalidade Bacharelado. João Pessoa: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016b. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/contents/documentos/res-consepe-40-2016-novo-ppc-traducao.pdf>>. Acesso em: 26 feb. 2022.

# FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: ANÁLISIS DEL PLAN CURRICULAR DE LAS LICENCIATURAS EN LETRAS ESPAÑOL DE LA UFPB

Jessica Delgado Costa (UFPB)

Silvia Renata Ribeiro (UFPB)

**R**ESUMEN: El aprendizaje de español con fines específicos (EFE) ha estado ganando un espacio de discusión significativo, eso porque la demanda por la lengua de especialidad en las áreas de la salud, negocios, jurídico, académico, economía, turismo, y tantas otras, crece a cada día. El español con fines específicos se diferencia del español general en algunos aspectos, pues parte de distintos objetivos y distintos métodos de enseñanza. En este proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor tiene un papel esencial, pues desarrollará cada etapa de las clases y, por lo tanto, debe tener un cierto grado de cercanía con el ámbito de especialidad de sus alumnos. De este modo, es fundamental que este profesional tenga una formación teórica a fin de que esté preparado para atender a estas demandas específicas. Con eso, este artículo trata de la enseñanza del español con fines específicos, de la formación del profesor que se propone a trabajar en los ámbitos de especialidad y realiza un análisis del Plan Curricular de las licenciaturas en Letras Español de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), a fin de observar la temática sobre fines específicos en la formación de los profesionales de Letras. Esta investigación busca contribuir y fomentar la discusión relacionada a la formación de los profesores de español con fines específicos, basándose en los aportes teóricos de BELTRÁN (2008), GÓMEZ DE ENTERRÍA (2009) y CASTELLANOS VEGA (2010).

**Palabras Clave:** Enseñanza de Español; Fines Específicos; Formación del profesor

## INTRODUCCIÓN

El español ha estado ganando énfasis en nuestra sociedad, eso porque en el mundo actual dominar una lengua extranjera trae ventajas en aspectos que van desde un destaque en el campo profesional a la posibilidad de interacción con otros pueblos y culturas.

Esta expansión fue llevando el proceso de enseñanza-aprendizaje del español a contextos de comunicación en ámbitos profesionales y académicos, pero, en este escenario de enseñanza, es esencial una formación especializada del profesor, pues demanda de muchos aspectos, incluyendo habilidades y métodos de comunicación precisos, un amplio conocimiento del área de uso, así como cualidad, eficiencia y adaptación a la realidad del alumno.

De esa manera, el presente trabajo expone algunas reflexiones acerca de la formación del profesor de Español con Fines Específicos (EFE) a partir de tres etapas, un recorrido histórico sobre las lenguas de especialidad, un estudio sobre el perfil del profesor y, por fin, un análisis del Plan Curricular de los Cursos de Licenciatura en Letras Español.

Para entender cuándo surge la nomenclatura y cómo se desarrollaron las teorías relacionadas con el ámbito de actuación docente, esta investigación inicia con un repaso histórico sobre las lenguas de especialidad. La segunda parte trata sobre el perfil del profesor de EFE, con la intención de entender los aspectos más importantes, saber las dificultades que el profesional puede enfrentar, los criterios que debe tener en cuenta en la preparación de la clase y la didáctica que debe abordar. Por fin, se analiza el Plan Curricular de los Cursos de Licenciatura en Letras Español de la UFPB con el objetivo de observar y reflexionar si hay asignaturas que formen a los profesores para la actuación en el ámbito de los Fines Específicos.

Desde la perspectiva de los estudios que basan este trabajo, (BELTRÁN, 2008), (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009) y (CASTELLANOS VEGA, 2010) se entiende que, además de tener un gran conocimiento de la lengua que va a enseñar y un entendimiento notable del ámbito de especialidad, es esencial que el profesor piense en su formación y en su perfil de actuación. Se espera que esta investigación pueda ayudar a los profesores de español como lengua extranjera a reflexionar sobre la enseñanza de las lenguas de especialidad y, so-

bre todo, a entender que una formación especializada es fundamental para actuar como docente en estas áreas de especialidad.

## **ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS**

La enseñanza del EFE, aplicado a las áreas profesionales y académicas crece a cada día, pues actualmente, en el mercado laboral, las grandes compañías buscan los mejores profesionales, que estén capacitados, con experiencias, que tengan requisitos que estén más allá de la graduación. Con eso, se hizo necesario especializarse, buscar aspectos que traigan el diferencial que buscan estas empresas, cursos de especialización, cursos de idiomas, maestría, doctorado, intercambios, etc. Según Beltrán, Lobato y Gargallo (2012, p.276):

(...) la lengua está estrechamente relacionada con la cultura y es uno de los vectores de la imagen de un país, de su nivel económico y cultural, de sus avances en la investigación, de su desarrollo industrial y tecnológico y de su prestigio. No nos cabe la menor duda de que la lengua —su conocimiento— nos ayuda a ser «invitado» a participar en la sociedad y, por ende, a conocer sus formas culturales de intercomunicación.

De esa manera, como la Universidad camina unida a los avances de la sociedad y sus necesidades, empezó a ofrecer cursos y formación para estudiantes que deseaban este desarrollo profesional y también cultural.

Aunque no lo parezca, los estudios sobre la enseñanza con fines específicos surgen aún antes de lo que muchos imaginan. Según Beltrán (2008, p.9) son iniciados en los tiempos antiguos, “en la antigua Grecia y el Imperio Romano, transitando por todos los períodos históricos”, en que aprender la lengua de otros pueblos era sinónimo de ventaja en las transacciones comerciales. El desarrollo de dichos estudios gana fuerza en los años finales de la década de los 60 en algunos países de habla inglesa cuando, en el aprendizaje de lenguas extranjeras nace el enfoque comunicativo y surge la nomenclatura de English for Specific Purposes – ESP.

En Brasil, los estudios empiezan en los años 70 en proyectos universitarios, en que el objetivo inicial era desarrollar en los aprendices la competencia lectora de textos en inglés, algo que se ha convertido en una problemática a lo

largo del tiempo porque, según Eres Fernández y Bedín (2019, p.35) “la visión reduccionista y errónea” de que la competencia más importante era la lectora ha ganado fuerza y las personas hasta hoy día asocian los estudios con fines específicos al desarrollo de una única habilidad.

Es la Lingüística Aplicada que nos trae el término Lenguas para Fines Específicos – LFE, pero la nomenclatura Español con Fines Específicos – EFE surge solo en los primeros años de la década de los 90. Con el decurso del tiempo, el interés por estos estudios fue ganando fuerza tanto en los ámbitos profesionales como en las áreas académicas, como es posible percibir con el paso de la historia, pero ¿Qué es la enseñanza con fines específicos? ¿Cuál es la razón de estos cursos? ¿Qué diferencias hay entre estudiar una lengua de manera “común” a estudiarla con un fin específico?

Gómez de Enterría (2009) trae en su libro “El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje” la definición de Lerat (1995 apud GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p. 19):

Las lenguas de especialidad, también llamadas lenguas o lenguajes especializados, son las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones. Éstas surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas por los hablantes para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados.

Ya en el diccionario de términos clave de Español Lengua Extranjera, Martín Peris (1997) se define que la enseñanza de lengua con fines específicos se orienta en procesos que favorecen el dominio de la comunicación especializada, o sea, la lengua de un determinado contexto utilizada por profesionales, y que “se denomina Español con Fines Específicos al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos” (MARTÍN PERES, 1997).

Según Hutchinson y Waters (1987 apud BEDÍN, 2017, p.7) las “restricciones de tiempo y dinero crearon la necesidad de cursos efectivos con objetivos evidentemente definidos.”. Los mismos autores observan que dependiendo del contexto en que se utilice la lengua, puede haber variaciones y

que cuando se entiende el contexto, la enseñanza gana un direccionamiento adecuado.

Es decir, cada área profesional o académica tiene sus propios vocabularios específicos, sea el español jurídico, de turismo, de los negocios, de la medicina, entre otros, cada uno posee sus propias particularidades, el español jurídico y el español de la medicina, por ejemplo, son totalmente diferentes.

El español con fines específicos tiene algunas características diferentes del español general. Las LFE “son subsidiarias de la lengua común” (GOMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p.21), ya que dividen rasgos estructurales, morfológicos y sintácticos. Sin embargo, las lenguas de especialidad tienen, de cierta manera, objetivos diferentes, léxicos más específicos y la metodología y las actividades deben estar pensadas directamente para el alumno; pensando en sus necesidades y también en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, el vocabulario y los textos deben ser especializados y esto es lo que las diferencian de la lengua común.

El hecho de enseñar el español con fines académicos y profesionales es “una actividad compleja” (BELTRÁN, 2008, p.14), es necesario que muchos aspectos sean llevados en consideración incluso antes de impartir las clases y que ellos sean cuidadosamente planeados para que todo esté en armonía. El profesor, figura clave en todo este proceso, debe tener habilidades y características específicas y contar con herramientas adecuadas para que esté preparado para llevar a cabo un aprendizaje realmente efectivo.

## **FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EFE**

Como mencionado anteriormente, el hecho de enseñar una lengua es algo complejo e impartir clases de EFE demanda muchos aspectos: tiempo, paciencia, esfuerzo, preparación, planificación, habilidades y métodos de comunicación precisos, así como calidad, eficiencia y adaptación a la realidad del alumno.

Cuando se reflexiona sobre la enseñanza de una lengua extranjera, hay que pensar en su objetivo principal, que, de manera general, consiste en llevar a cabo el hecho de que el alumno logre, principalmente, comunicarse en la

lengua extranjera. En el ámbito del EFE no es diferente, el curso consiste en preparar al aprendiz para desarrollar la competencia comunicativa en el ámbito “general” y en el ámbito profesional o académico en el que actuará. Según Martín Peris, Sabater y García (2012, p.15), en la Guía para el diseño de cursos especializados:

La competencia comunicativa –entendida en el contexto de los currículos especializados– supone ante todo la capacidad del aprendiente de integrarse en una determinada comunidad de prácticas –o discursiva– y participar en los eventos que le son propios mediante un conjunto de procedimientos textuales, retóricos y léxico-sintácticos con los cuales orienta su actividad comunicativa tanto al tema del que se está tratando en cada ocasión como a los otros participantes que interactúan con él. También supone la capacidad de desenvolverse eficazmente con los textos orales y escritos que se generan en la comunidad de prácticas a la que se incorpora, ya como mero receptor del texto, ya como productor, así como en cualquiera de las formas de interacción o mediación en los intercambios comunicativos.

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, es de gran importancia reflexionar sobre la organización de las clases de EFE y acerca del profesional que va a impartirlas, en su formación, sobre si está preparado para diseñar un curso y si tiene las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos de este aprendizaje. Según Eres Fernández (2019, p.42):

“se ha de considerar que para actuar en el área de Elfe<sup>1</sup> los docentes necesitan, obligatoriamente, contar con información y con formación específica teórica y práctica, de tal forma que sean capaces de aplicar esos principios a los cursos que planifican e imparten.

Con eso, se considera extremadamente importante que los profesores tengan las orientaciones adecuadas antes de adentrar en el campo de la enseñanza con fines específicos y el direccionamiento debe ser adquirido en la formación del profesor. Además de considerar los elementos anteriormente mencionados, el profesor de EFE debe tener un gran conocimiento de la lengua que se propone a enseñar y un entendimiento notable del ámbito de especiali-

---

<sup>1</sup> Elfe: Enseñanza de lenguas con fines específicos.

dad, sin dejar de preocuparse también con los “factores de carácter sociológico y contenidos de carácter intercultural” (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p.13).

Pensando en la organización de las clases, es necesario antes de cualquier otra estrategia de enseñanza pensar en algo “primordial para diseñar un curso de fines específicos” (MORENO Y TUTS, 2008 *apud* SANTOS y MORAL 2019, p.19) que es el análisis de necesidades, una herramienta que es, sin dudas, una de las más importantes, pues es a partir de ella que el profesor adoptará una estrategia.

De acuerdo con Castellanos Vega (2010, p.23), “este concepto aplicado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras surgió en la India en la década de los años 20” y es una herramienta que trae sentido, significado y que va a guiar todo el proceso.

O sea, todo es pensado para el estudiante y a partir de este análisis el profesor puede descubrir aspectos como sus debilidades en relación a la lengua, su objetivo principal con los estudios, como es su realidad, es decir, si es un alumno que trabaja todo el día y tiene poco tiempo para dedicarse al curso o si es un estudiante universitario, saber el contexto en que este alumno va a utilizar la lengua, etc.

Todo eso afecta directamente el desarrollo del aprendiz. Conocer al alumno trae una ventaja al profesor que es poder preparar clases que sean adecuadas a su tiempo de manera más atractiva, dinámica y divertida, también posibilitará instruirlo a lograr sus objetivos, aplicando los vocabularios específicos y adecuados a todas las posibles situaciones en que este alumno pueda encontrarse.

Según Castellanos Vega (2010, p.23), el análisis de necesidades surge enlazado a los objetivos y la metodología, Gómez de Enterría (2009, p.106) completa afirmando que la metodología más “adecuada para poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua de especialidad es aquella con la que los aprendices emplean la lengua en situaciones profesionales meta.” La autora también afirma que otro aspecto importante es la elección de materiales adecuados y “auténticos” para cada ámbito de especialidad. Y,

pensando en esto, surge una de las mayores cuestiones ¿Cuáles son las etapas que el profesor debe seguir para la elaboración de un curso de EFE?

Almeida Filho (2014, p.1 *apud* ERES FERNANDÉZ y BEDIN 2019, p.36) indica de modo sintético estas etapas:

[...] partimos para planificar el curso en su base, estableciendo derechos, objetivos y condiciones de trabajo (aprendiendo y enseñando). Después, seguimos en busca de material didáctico adecuado y con él activamos un método, las prácticas de enseñar y aprender la nueva lengua. Por último, evaluamos las proposiciones, el contenido y las acciones reflexivas de los agentes registrados en el plan de curso y evaluamos el progreso del alumnado.

Todos estos aspectos son fundamentales en un curso de español con fines específicos, además “es indispensable que el profesor reflexione sobre cada uno de los elementos que orientará su práctica, entienda su importancia y sus funciones para que todo lo que él se proponga a hacer tenga sentido y produzca efectos.” (ERES FERNÁNDEZ Y BEDIN, 2019, p.36)

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, el profesor es pieza clave y pensando en las clases de EFE surge la duda sobre cómo debe ser este profesor, su perfil, cuáles características debe poseer. Antes de todo, es importante decir que “no existe un perfil definido de profesor especializado y una formación inicial que asegure la posibilidad de actuar en todas las situaciones posibles de enseñanza-aprendizaje” (BELTRÁN, 2012, p.14).

Como mencionado anteriormente, no se puede olvidar que este profesor debe tener maestría en la lengua extranjera y debe tener familiaridad con el área de especialización a la cual va a dedicar sus clases. Como afirma M<sup>a</sup> L. Sabater (2000, p.80):

[...] lo que necesita un profesor/-a de EFE se puede resumir de la siguiente manera. Ante todo, es necesario que posea una actitud positiva y de real interés por las áreas temáticas alrededor de las cuales sus alumnos deben saber desenvolverse en su profesión. Por otra es cierto que debe poseer unos conocimientos básicos sobre el tema específico en el que se centran las actividades profesionales de sus estudiantes. Sin ellos, no podrá abor-

dar aspectos de lengua y de destrezas profesionales realmente relevantes, pero no es necesario ser un especialista en el tema.

Pensando en los papeles que el profesor especializado debe cumplir, es posible definir cinco: “profesor, diseñador de cursos y proveedor de materiales, colaborador, investigador y evaluador.” (DUDLEY- EVANS Y ST. JOHN, 1998 *apud* BELTRÁN 2012, p.14).

El profesor facilitará todo el proceso, programando un curso que supla todas las necesidades del alumno, seleccionando, creando y trabajando, con materiales adecuados, actualizados y con el léxico especializado, utilizando una metodología que contribuya para el desarrollo del aprendizaje, además de hacer evaluaciones continuas al inicio de las clases, a lo largo del curso para ver si hay necesidad de cambiar la estrategia de enseñanza o añadir algo y también se evaluará al final del curso.

Este profesor debe estar dispuesto y motivado para también motivar a su alumno, debe tener cierta atracción por el ámbito de especialidad, esto es, estar siempre atento y actualizado en relación a sus temas, conocer los aspectos más importantes, datos necesarios, como documentos, fechas y leyes, por ejemplo.

Debe ser maleable en todos los momentos, entendiendo la realidad del alumno, buscando siempre traer materiales con los que el aprendiz se identifique y que sean atractivos para él, no solo contenidos discursivos como “contenidos gramaticales, socioculturales y sociolingüísticos” (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009, p.71). Debe preparar el alumno para que esté listo para actuar en su área de especialidad, trabajando con una metodología que acerque al máximo el estudiante a la realidad de la lengua.

Según Calahorro Merino (2015, p. 81) el profesor de EFE con este perfil de especialista en la enseñanza de la LE que corresponde a los deseos de sus alumnos está alterando también el perfil del alumno de español que ya no es más el mismo y tiene otro tipo de interés.

De acuerdo con S. Pastor Cesteros (2004 *apud* CALAHORRO MERINO, 2015, p.81) este aprendiz “no es ya alguien que quiere aprender una lengua en

abstracto, de modo general, sino un individuo que desea aprenderla para hacer algo en particular, para desenvolverse comunicativamente en un espacio profesional o académico (...)"

De este modo, no es solamente enseñar un idioma, hay mucho trabajo y preparación, hay una lógica y un objetivo en cada aspecto de un curso de EFE y el profesor debe estar preparado para cada una de las etapas del curso y para todos los papeles que tiene que ejercer. La formación de este profesional debe estar pensada para abarcar todo este imaginario de especialidades. Pensando en este aspecto, la última sección de este estudio analiza cómo los cursos de Licenciatura en Letras Español de la UFPB se preocupan con este aspecto de la formación de los futuros profesores.

### **ANÁLISIS DE LOS FINES ESPECÍFICOS EN LOS CURSOS DE LICENCIATURA EN LETRAS ESPAÑOL DE LA UFPB**

Este trabajo tiene como uno de sus principales objetivos contribuir para la formación de los profesores y estudiantes de Letras Español que buscan actuar en un ámbito de especialidad y fue con este propósito que realizamos un estudio de carácter cualitativo, eso quiere decir que este estudio: "retrata una situación, con el propósito de describirla y comprenderla en su plenitud" (ERES FERNÁNDEZ; VIEIRA; CALLEGARI, 2008, p. 77).

La investigación emerge de una búsqueda documental y analítica de los datos obtenidos, que, posteriormente, promueve una discusión y reflexión. Con el objetivo de entender cómo y cuando surgen los fines específicos en el proceso de formación de los profesores de español, analizamos el Proyecto Pedagógico de los Cursos (PPC) de graduación en Letras Licenciatura en Lengua Española de la Universidad Federal da Paraíba (UFPB), todas sus asignaturas y contenidos propuestos de las modalidades presencial y a distancia.

El curso de Licenciatura en Letras Español llega a la Universidad Federal da Paraíba, en 2007, para atender el deseo de muchos estudiantes que tenían el interés por la lengua y considerando también la Ley nº 11.161 de agosto de 2005, que estableció la obligatoriedad del español en las escuelas de enseñanza media. Así como el curso de Letras Español a distancia en el Cam-

pus IV de la UFPB, que es el actual y que fue creado por la resolución 29/2011, el PPC fue creado en 2013 y el curso comenzó a funcionar en 2014.2 (2013, p.3).

El PPC de Letras -modalidad a distancia- presenta el perfil que debe tener el estudiante del curso. En resumen, este alumno debe tener la habilidad de reflexionar y enseñar la lengua en sus campos fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático, así como la literatura, tiene que comprender los fenómenos lingüísticos, formar lectores críticos y ejercer su docencia de una forma reflexiva, además de utilizar materiales y procedimientos metodológicos como tecnologías y estimular la educación inclusiva (PPC, 2013, p.10).

El profesional de Letras puede actuar en diversos ámbitos, en PCC (2019/2013) de las licenciaturas encontramos las áreas de actuación que están basadas en la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (1996; 2013) y en las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº02/2015 e Parecer CNE/CP nº 01/2015). En síntesis, los documentos mencionan: la enseñanza infantil, secundaria y media; de jóvenes y adultos; educación especial, profesional y tecnológica; redacción y revisión de textos; producción de textos literarios; clases particulares y a distancia; cursos libres además de la educación indígena y quilombola.

Las licenciaturas disponen de 44 disciplinas, 40 de carácter obligatorio y 4 optativas que van desde los contenidos específicos de lengua y literatura, formación pedagógica, las prácticas docentes hasta los contenidos teóricos y metodológicos. Según el PPC -letras modalidad a distancia- (2013, p.3), el curso de Letras Lengua Española tiene como objetivo preparar profesores que estén aptos para la enseñanza de la lengua española y de sus literaturas en los ámbitos de enseñanza fundamental y enseñanza media y que sus prácticas estén vinculadas con las carencias de la sociedad.

A partir de la lectura de los datos presentes en los dos documentos, no se encontró ninguna mención al español en los contextos de fines específicos de manera explícita. En ninguna de las asignaturas hay bibliografía correspondiente y es importante aclarar que el curso de Letras va más allá de solamente la enseñanza en escuelas, hay muchos caminos y posibilidades.

Hay una demanda para el EFE, como ya mencionamos, que crece a cada día, las personas buscan las lenguas con objetivos diferentes y para muchos ámbitos de actuación, por eso hay que preocuparse con la formación del profesor de EFE.

Según Eres Fernández (2008) “los cursos superiores tienen (o deberían tener) como foco la adecuada capacitación de los futuros profesores” (ERES FERNÁNDEZ, 2008, p. 280), la autora continúa diciendo que las asignaturas de todos los ámbitos del curso de Letras “deben articularse de manera que el futuro profesor concluya su curso con una visión amplia y al mismo tiempo profunda de las principales cuestiones relativas al idioma y a su enseñanza” (ERES FERNÁNDEZ, 2008, p. 280).

La ausencia de la discusión sobre el tema en la formación del profesor de español para este campo de actuación puede cerrar ventanas o quizás desfavorecer a este profesional, desviar para otros caminos laborales y es justo eso lo que acaba sucediendo, muchos estudiantes salen de la graduación sin tener idea de que existe el universo de los fines específicos.

Son estos mismos profesionales que pueden encontrarse en situaciones de enseñanza con los fines específicos, pero sin tener conciencia, y, por consecuencia, no saben cómo preparar el curso o cuáles son los materiales necesarios para las clases, van a enseñar la lengua, pero sin el direccionamiento necesario.

Llevando en consideración todo lo que mencionamos hasta ahora, que es indispensable que haya una formación especializada de los profesores para actuar en los ámbitos de especialidad, se ve muy clara la importancia de la inclusión de los Fines Específicos en los cursos de graduación en Letras Española.

De esta manera, se fomentarían discusiones, estimularían investigaciones, abriría nuevos caminos que seguir y prepararía al futuro profesor a ir desde la planificación del curso hasta las clases de manera consciente y con las herramientas correctas, además de abortar ideas equivocadas que muchos tienen con relación a las lenguas de especialidad.

Pensando en esta inclusión de los fines específicos en las discusiones dentro de la formación de los profesionales de los cursos de Licenciatura en Letras Español, se encontraron algunas disciplinas dentro de los Proyectos Pedagógicos en las que sería posible inserir los fines específicos.

En la Licenciatura presencial, se destacan dos asignaturas: “Práticas de Docência em Cursos Livres” y Docência em Cursos Livres de Idiomas”, en la Licenciatura a distancia: “Linguística Aplicada I”.

**Tabla 1** - Ejemplos de disciplinas en las que sería posible inserir los fines específicos

Licenciatura em Letras Língua Espanhola	Licenciatura em Letras Língua Espanhola Modalidade a distancia
Práticas de Docência em Cursos Livres	Linguística Aplicada I
Docência em Cursos Livres de Idiomas	

Fuente - Elaboración propia.

La disciplina de “Práticas de Docência em Cursos Livres” es de carácter obligatorio, se presenta en el último período del curso, posee una carga horaria de 75 horas y tiene como pre requisito “Língua Espanhola IV”. El PPC (2019, p.19) menciona que la disciplina tiene como propósito la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), elaboración de materiales para cursos libres (presenciales y a distancia), así como las prácticas de docencia que atiendan a fundamentos como los derechos humanos, diversidades e inclusión. Además de traer textos que tratan de aspectos lingüísticos, comunicativos e interculturales.

La asignatura “Docência em Cursos Livres de Idiomas” es presentada como uno de los contenidos complementares y es de carácter optativo, cuenta con una carga horaria de 60 horas y no posee pre requisito. El objetivo de la asignatura es estudiar el ejercicio de los profesores en cursos libres, siguiendo la reflexión sobre los presupuestos de la enseñanza y aprendizaje de LE a partir de una perspectiva intercultural según la bibliografía propuesta.

En la graduación de Letras Español a distancia, se analizó la asignatura de “Linguística Aplicada I” que es presentada en el quinto periodo, posee

carga horaria de 60 horas y tiene las disciplinas de “Língua Espanhola III” y “Teorias Linguísticas II” como pre requisitos.

Según en PPC (2013, p.36), la asignatura se preocupa con introducir las teorías de la lingüística aplicada en la enseñanza del español como LE y de analizar las estrategias metodológicas desarrolladas en esta área. En su bibliografía trae el texto de Sánchez y Santos (2005), el “Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)”, un estudio que ayudará y aclarará a los estudiantes en su jornada docente y que está totalmente vinculado a los fines específicos y en cómo el profesor puede guiar su trabajo.

Analizando los documentos oficiales de los dos cursos percibimos los Fines Específicos como una discusión posible, probable e interesante. Los estudios relacionados a este ámbito podrían estar unidos a otras asignaturas, pues tienen mucha relevancia dentro de la formación docente.

Observando las asignaturas presentadas anteriormente, lo que proponen y sus bibliografías, se comprendió que hay espacio para los fines específicos y que sería posible fomentar una discusión sobre el tema también en las pasantías y en otras asignaturas de lingüísticas que trabajan géneros textuales, por ejemplo.

Como fue posible observar, los planes dejan aperturas para los fines específicos y el interés por las áreas de especialidad es algo auténtico. Lo que se propone con este trabajo es justamente dar inicio y profundizar estos estudios, dando total énfasis a los aspectos de la formación docente del profesional que irá impartir las clases de EFE.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Esta investigación expuso un breve repaso histórico de los estudios relacionados a las lenguas con fines específicos (LFE), en especial al español con fines específicos (EFE), desde cuando surgen las primeras investigaciones, su desarrollo metodológico, entendiendo los aspectos más importantes para la aplicación de esta enseñanza, hasta llegar a la universidad y ganar la nomenclatura.

La intención de esta investigación, además de entender cuando surgen los Fines Específicos (FE), fue presentar la figura del profesor, su papel en las clases de FE, o mejor, los papeles que debe cumplir, presentar también las herramientas que el profesor debe utilizar para crear un curso de EFE, como el análisis de necesidades, por ejemplo.

Como reflexionamos, el profesor es figura clave en todo el proceso de aprendizaje del EFE y con la intención de contribuir con el debate alrededor de este tema, planteamos la idea de que es muy importante que este profesor tenga una formación especializada para impartir clases de EFE.

Además de los aportes teóricos, fue realizado un análisis del Plan Curricular de las Licenciaturas en Letras Español de la UFPB, de la modalidad presencial y a distancia, con la intención de observar si los Fines Específicos están presentes en las propuestas de los cursos, cómo y cuándo ellos surgen.

Como resultado del análisis, percibimos que, aunque los planes tengan aperturas y sean flexibles para abordar los Fines Específicos en ambos cursos, no fue posible encontrar muchos contenidos específicos sobre el tema. Se encontraron solamente dos asignaturas en el curso de Letras Español presencial y una asignatura en el curso de Letras Español a distancia que no eran específicamente sobre FE, pero que traían en sus contenidos aspectos que tienen alguna relación o posibilidad de trabajo con los FE dentro de la asignatura.

Por fin, concluimos que sería muy importante que, en la formación de los futuros profesionales de Letras, los estudios acerca de los FE estuviesen presentes. De esta manera, esperamos que este trabajo contribuya con los estudios direccionados al ámbito de la enseñanza y aprendizaje del Español con Fines Específicos, que pueda ayudar a los estudiantes que desean direccionar su camino para esta área y que también puedan motivar nuevas discusiones y reflexiones alrededor de este y tantos otros temas dentro de los Fines Específicos.

## REFERENCIAS

BASTURKMEN, H. **Ideas and Options in English for Specific Purposes.** Nova York: Routledge, 2006

BEDIN, M. C. **Español con fines específicos en la enseñanza superior tecnológica y formación docente: articulaciones, sendas y posibilidades.** 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BELTRÁN, B. A. **Aprendizaje y enseñanza del Español con Fines Específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales.** Madrid: SGEL, 2012.

BELTRÁN, B. A. **La enseñanza del español con fines profesionales.** In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.). *Vademécum para la formación de profesores.* Madrid: SGEL, 2008. p. 1109-1128.

BELTRÁN, B. A. **El español para la comunicación profesional: Enfoque y orientaciones didácticas.** Español para Fines Específicos: actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. CIEFE. Amsterdam, noviembre de 2000.

BELTRÁN, B. A. ; H., Consuelo. **Curso de español comercial.** Madrid: SGEL, 1987.

CALAHORRO M., Eva María. **Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. La enseñanza de español con fines específicos: el español jurídico.** UMA Editorial. Filología Española, Italiana, Románica, 2015.

CASTELLANOS V., Isidoro. **Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos.** DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. Barcelona, 2010.

DE TOMÁS P., J. M. **La enseñanza del español comercial.** En SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Eds.). **Vademécum para la formación de profesores.** Madrid: SGEL, p. 541-556, 2008.

DUDLEY-EVANS, T., & ST JUHN, M. **Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas.** In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador.** 1a. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 275-281.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M.; BEDIN, M. C. **Soy profesor de español en el curso de turismo: ¿qué hago?** Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP). FATEC – Centro Paula Souza (CEETEPS) 2019.

GÓMEZ de ENTERRÍA S., J. **El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje.** Madrid: Arcos-Libros S. L. 2009.

MARTÍN PERIS, E., SABATER, M<sup>a</sup> L. y GARCÍA SANTA-CECILIA, A.: **Guía para el diseño de currículos especializados.** Madrid: Instituto Cervantes, 2012.

MORAL, A. M. Gil de. SANTOS, M. del C. M. **Introducción a la enseñanza de español con fines específicos.** España, 2019. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=734186>. Acceso en: 10 de agosto de 2021.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Espanhola.** João Pessoa: UFPB, 2019. Disponible en: [http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/documentos\\_portaria-mec-23-2017/letras-espanhol\\_ppc-2019.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/documentos_portaria-mec-23-2017/letras-espanhol_ppc-2019.pdf). Acceso en 10 de agosto de 2021.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Espanhola - Modalidade à Distância.** João Pessoa: UFPB, 2013.

Disponibile en: <https://www.ufpb.br/clleead/contents/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-licenciatura-em-letras-lingua-espanhola-da-ead-word-1.pdf>. Acceso en 10 de agosto de 2021.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 1992.

## EL LUGAR DEL ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES FEDERALES DEL NORESTE DE BRASIL

Rafael Eduardo Santana de Sousa (UFPB)

Andrea Silva Ponte (UFPB)

**R**esumen: En un momento en el que la internacionalización es una de las principales fuerzas que impactan la educación superior en todo el planeta (KNIGHT, 2020), muchas universidades brasileñas han elaborado documentos de internacionalización con acciones, deseos y metas para responder a las demandas de este escenario. Teniendo en cuenta los documentos publicados por las universidades federales del noreste de Brasil hasta la elaboración de este texto, esta investigación tiene como objetivo analizar el lugar del español en el espacio dedicado a las lenguas extranjeras (LEs) en este recorte. La elección por la mencionada región se debe a dos razones: 1) el hecho de que la Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a la cual esta investigación se liga, está ubicada en tal espacio geográfico; 2) los proyectos de Iniciación Científica que participé a lo largo de la carrera de Letras-Español y que enfocaban las lenguas extranjeras en las universidades federales del noreste brasileño. Como marco teórico, la investigación utiliza el modelo ampliado de Planificación Lingüística (PL) de Robert Cooper (1997), que sostiene que la comprensión de la PL no se desvincula de la comprensión del contexto social. El camino metodológico consistió en: 1) preparación de lista con los nombres de las universidades federales del noreste de Brasil; 2) prospección de sus respectivos documentos de internacionalización; 3) lectura y verificación de las referencias a las LEs de forma específica o genérica en los textos, más precisamente en lo que dice respecto al español; 4) interpretación de los datos recopilados. Como resultado, se encontró que el español tiene un lugar secundario en los documentos analizados frente a la hegemonía del inglés.

**Palabras clave:** Lengua española; Internacionalización; Enseñanza Superior; Planificación Lingüística

## INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior, un proceso que está ganando cada vez más atención en la actualidad, no es algo reciente. Sus inicios, de hecho, se remontan a la creación de las primeras universidades en la Europa medieval. En aquel entonces, algunas ciudades universitarias, como Salamanca, Bolonia y Coímbra, grandes centros productores y reverberadores de conocimiento, atrajeron intensos flujos de estudiantes, así como de docentes, de diferentes regiones del mencionado continente (CARVALHO; ARAÚJO, 2020; STALLIVIERI, 2002; CHARLE; VERGER, 1996; VILAÇA, 2014).

A pesar del origen medieval ya señalado, la internacionalización se ha situado solo recientemente en el centro de teorías que enfocan diferentes dimensiones, como la política, la económica, la sociocultural y la académica (CARVALHO; ARAÚJO, 2020). Según Sousa (2017), ha sido solamente en las dos últimas cuatro décadas que la internacionalización ha ganado una dimensión renovada, cobrando protagonismo en muchos países. En Europa, el Proceso de Bolonia, propuesto en 1999, jugó un papel importante ya que impulsó reformas que abrieron puertas a la internacionalización, como la estandarización de los planes de estudio de las universidades en diferentes países del continente, facilitando, por ejemplo, la movilidad dentro de la región.

En Brasil, donde la internacionalización conquista cada vez más espacio en las pautas universitarias en los últimos años, existe una inclinación hacia una llamada internacionalización pasiva, una tendencia que, según Lima y Maranhão (2009), está presente en la mayoría de los países semiperiféricos y periféricos. En un intento de contrastar y, hasta cierto punto, de definir la internacionalización activa y la internacionalización pasiva, las autoras afirman que, si bien la primera se manifiesta en los países centrales a través, solo por mencionar algunos ejemplos, de políticas que se enfocan en la atracción y acogida de académicos extranjeros y la exportación de programas o campi a otros países; la segunda se presenta, sobre todo, en países periféricos con el envío

de académicos a grandes centros, más precisamente a Europa y EE. UU., con el objetivo de desarrollar una élite intelectual que, en teoría, volvería al país de origen e influiría positivamente en algunos sectores que necesitan modernización (LIMA; MARANHÃO, 2009).

El hecho de que la internacionalización pueda ser activa o pasiva, según el contexto en el que se inserte, es un indicador de la complejidad del término. Al tratar de definirlo, Knight (2020) menciona tal complejidad, ya que la internacionalización puede significar cosas diferentes para diferentes teóricos. La autora, sin embargo, acuña la siguiente definición: “el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, en las funciones o en las ofertas de las instituciones y sistemas de educación postsecundaria” (KNIGHT, 2003, p. 2)<sup>1</sup>. Knight se fija en el hecho de que la palabra *proceso* se usa para referirse a un esfuerzo continuo que señala una “cualidad evolutiva en el concepto” (2020, p. 25). Aún acerca del término *proceso*, Stallivieri, Vianna y Gauthier (2019) observan que infiere la necesidad de un modelo, un método y/o procedimiento, que lleva a la necesidad de distinción entre la internacionalización y las acciones aisladas.

Las acciones aparentemente aisladas, sin embargo, predominan en la realidad de Brasil en su reciente proceso de internacionalización, con destaque para los proyectos del gobierno federal. Y aquí cabe mencionar algunos de estos proyectos con mayor alcance nacional. En 2011, a través del Decreto N° 7642 de 2011, el Programa *Ciência sem Fronteiras* (CsF) nace con el objetivo de promover la movilidad académica de universitarios brasileños en el exterior a través de becas. Las limitaciones de los estudiantes del país en un segundo idioma llevaron al gobierno, por medio de la Ordenanza N° 1466, de 2012, a instituir el *Programa Inglês sem Fronteiras*, dos años después ampliado mediante la Ordenanza N° 973/2014, transformándose en *Programa Idiomas sem Fronteiras* (IsF). En 2018, el IsF, hasta entonces vinculado al Ministerio de Educación, se desconecta del mencionado órgano federal y, mediante Resolución del Consejo Pleno de la Andifes N° 01/2019, se crea la *Rede Nacional de Espe-*

---

1 [...] the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education.

*cialistas em Língua Estrangeira - Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes IsF)*. Otro programa importante en el contexto de la internacionalización en Brasil es el *Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt)*, que actualmente se enfoca en el desarrollo de los Planes Estratégicos de Internacionalización de las universidades del país con el fin de mejorar la calidad de sus cursos de posgrado.

Teniendo en cuenta las necesidades que surgen ante el escenario presentado, especialmente en cuanto al CAPES-PrInt, que demanda acciones integradas dentro de las instituciones, en los últimos años las universidades brasileñas han elaborado documentos oficiales de internacionalización con el fin de establecer estrategias, metas y plazos en sus procesos de apertura internacional. Es justamente en los documentos para la internacionalización de las universidades federales brasileñas, más específicamente las del noreste del país, que se centra este artículo. Es importante aclarar que en mi corpus los documentos fueron publicados en el período de 2016 a 2021, con mayor preponderancia en 2018. El objetivo aquí es analizar el lugar que ocupan las lenguas extranjeras, más precisamente la lengua española, en estos documentos. Se espera que las LEs ocupen un espacio destacado en los textos, ya que, como indica Celada:

[...] a necessidade de conceber a linguagem e as línguas como uma questão altamente relevante quando se pensa em internacionalização e em todas as arestas que essa implica; sem dúvida, a questão deve constituir uma preocupação das conduções universitárias, dos órgãos reguladores de pós-graduação e das agências de fomento, e atravessar todos os campos do conhecimento. (2018, p. 194)

Cabe mencionar aquí que la falta de competencia comunicativa en LEs entre los estudiantes, docentes y otros funcionarios es uno de los mayores obstáculos en el proceso de internacionalización de la educación superior en Brasil (ANDRADE, 2018), hecho que constituye una fuerte razón para que los documentos de internacionalización consideren el tema como una prioridad, destacando, por ejemplo, acciones de capacitación en LEs no solo para estudiantes, sino también para profesores y funcionarios técnico-administrativos.

Inicialmente, esta investigación trabaja con la hipótesis de que el español ocuparía un lugar secundario en el espacio destinado a las LEs en el proceso de internacionalización de las universidades federales del noreste de Brasil, con el inglés en una posición hegemónica. Esta hipótesis se basa en las creencias que consideran al inglés como la lengua franca<sup>2</sup>, la lengua de la ciencia, la lengua de la tecnología (JACUMASSO, 2019). Según Elvira Arnoux: “En el campo científico y en la enseñanza superior se tiende a valorar el inglés como lengua de las ciencias en desmedro de otras, apoyándose en los datos de publicaciones y eventos científicos que señalan su hegemonía” (2016, p. 293).

La elección de las universidades del noreste se realizó por dos motivos: 1) el hecho de que la UFPB, la universidad a la que se vincula este trabajo, se inserta en este espacio cultural y geográfico; 2) mi participación a lo largo de la carrera de Letras-Español en la Universidade Federal da Paraíba en dos proyectos de Iniciación Científica orientados por la profesora Andrea Ponte y que investigaban precisamente el lugar de las lenguas extranjeras en el contexto de internacionalización de universidades federales del noreste, a saber, *O status das línguas na pós-graduação no nordeste brasileiro*, en 2019, e *Internacionalização e cultura linguística nas universidades do nordeste brasileiro*, en 2020.

## Referencial teórico

Como referencial teórico, esta investigación se basa en Robert Cooper (1997)<sup>3</sup>, que en su obra *La planificación lingüística y el cambio social*, desarrolla un modelo ampliado de planificación lingüística (PL). Se dice ampliado porque abarca muchas más posibilidades que los primeros intentos de definir la PL, como en el caso de Haugen (1959), que la consideraba como “[...] a atividade de preparar uma ortografia, gramática e dicionário normativos para a orientação de escritores e falantes em uma comunidade de fala não homogênea” (HAUGEN, 1959 *apud* SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019, p. 11).

---

2 Lengua franca, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, es: “lengua mixta, creada sobre la base de una lengua determinada y con la aportación de numerosos elementos de otra u otras, que usan especialmente en enclaves comerciales hablantes de diferentes idiomas para relacionarse entre sí.” (<https://dle.rae.es/franco>)

3 La publicación de la obra de Cooper en inglés ocurrió en 1989, sin embargo, aquí se considera la traducción publicada en lengua español, en 1997.

Cooper (1997) deja claro que su propuesta es demostrar que la comprensión de la PL se vincula directamente a la comprensión de los cambios sociales que la impulsan. En el caso de esta investigación, los cambios sociales estarían en la intensificación del proceso de internacionalización de las universidades brasileñas en los últimos años. Además, el autor sostiene, a diferencia de los autores que entendían la PL como una ciencia que se proponía a solucionar problemas lingüísticos, que la PL generalmente, o quizá siempre, responde a fines no lingüísticos. Sin embargo, es importante aclarar que el autor defiende que no se puede negar que siempre hay problemas lingüísticos involucrados en las PLs.

Cooper (1997) presenta cuatro ejemplos de PL de épocas y lugares distintos, apuntando que el área no es nuevo y que abarca un conjunto de casos muy heterogéneos: 1) el establecimiento de la *Académie Française*, que ayudó a legitimar el gobierno francés; 2) la revitalización del hebreo en Palestina, que contribuyó al proceso de establecimiento de una nación autónoma; 3) los movimientos de las feministas estadounidenses empeñadas en promover el uso de un idioma no sexista, que apoyó la defensa de los derechos de las mujeres; 4) la campaña de alfabetización masiva en Etiopía, que cooperó con el gobierno a la hora de alejar a los estudiantes de las luchas políticas.

Teniendo los cuatro ejemplos en cuenta, además de una serie de definiciones de diferentes autores presentadas en su obra, y considerando, como ya mencionado, que en última instancia lo que está en juego son fines no lingüísticos, Cooper define la PL como: “[...] los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura y la asignación funcional de sus códigos lingüísticos.” (COOPER, 1997, p. 60).

Todavía de acuerdo con el autor, para que se pueda comprender una PL el investigador debe preguntar: ¿quién planifica, qué, para quién y cómo? En el caso de esta investigación el *quién* serían las universidades; el *qué*, el lugar de las lenguas en su dominio; el *para quién*, para la comunidad académica; el *cómo*, por medio de los planes de internacionalización.

## Aspectos metodológicos

Para llevar a cabo este trabajo, inicialmente se realizó una búsqueda por todas las universidades federales ubicadas en la región noreste de Brasil y se encontraron un total de diecinueve instituciones: Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); Universidade Federal de Sergipe (UFS).

En un segundo momento, se hizo un relevamiento de cuáles de las mencionadas instituciones habían elaborado documentos de internacionalización, o sea, el corpus de esta investigación. De este modo, el número de universidades se redujo de diecinueve a solo nueve: UFAL; UFBA; UFRB; UFCA; UFC, UFMA; UFPB; UFPE; UFRN.

En un tercer momento, se llevaron a cabo las lecturas de las nueve resoluciones de internacionalización y la recolección de datos por medio de palabras y expresiones como *espanhol; língua espanhola; inglês; língua estrangeira; plurilinguismo; cursos de idiomas; formação linguística*, etc.

Finalmente, se analizaron los datos por medio de comparaciones, por ejemplo, entre la cantidad de veces que el español y otras lenguas, como el inglés y el francés, eran mencionados en los documentos y, también, mediante la forma cómo ellas aparecían en los textos, es decir, si una determinada lengua era tratada en ciertas situaciones sola, o sea, ocupando espacios de protagonismo, o acompañada de otras.

## Resultados y análisis

### Universidade Federal de Alagoas

La Resolución N° 16/2018-CONSUNI-UFAL, de 26 de marzo de 2018 no menciona de modo específico la lengua española. Por otro lado, el inglés es nombrado, por ejemplo, cuando se admite que profesores e investigadores extranjeros pueden participar de oposiciones públicas utilizándose de lenguas de carácter universal, como el inglés; cuando señala la creación de páginas web en inglés para promocionar la visibilidad internacional de los programas de posgrado; cuando considera el *Relatório Final 2016/2017 - Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020*, cuyas recomendaciones la UFAL juzga prioritarias para la efectiva internacionalización de la institución, como la promoción de condiciones para el dominio del inglés por docentes, investigadores y estudiantes de las instituciones de enseñanza superior de Brasil, bien como la oferta de asignaturas en este idioma.

En otros momentos, se hacen referencias a las lenguas extranjeras (LEs) pero sin especificarlas, por ejemplo, cuando se menciona la necesidad de evaluar el nivel de competencia de estudiantes, docentes y técnicos. Además, se señala la intención de mantener la oferta de cursos de idiomas por medio del IsF y de las Casas de Cultura; y se subraya el objetivo de emprender políticas específicas para funcionarios, dando énfasis inicial a los sectores prioritarios para la internacionalización. Se menciona, también la creación de asignaturas bilingües y/o exclusivamente en otros idiomas.

### Universidade Federal de Bahia

El *Plano de Internacionalização da UFBA*, de 12/04/2018, no menciona de modo específico el español, aunque lo hace con el inglés. El documento enfatiza datos que ya expresan el nivel de internacionalización de la universidad, como la organización de cursos y eventos que buscan mejorar las competencias multiculturales, y la oferta de cursos de lengua extranjera (LE) y la aplicación de exámenes de competencia en LE. Entre las directrices estratégicas,

están la diseminación de competencia en LE entre los estudiantes y docentes. Mencionan el PDI, *Objetivo estratégico e metas globais referentes à internacionalização constante no PDI UFBA 2018/2022*, cuando dicho documento afirma que se debe ampliar la internacionalización de la producción científica de los programas de posgrado por medio de revisión y traducción de trabajos para LE, bien como el desarrollo de competencia en LE; también elaborar material de divulgación de la UFBA, en lengua inglesa y aumentar un 15% al año el número de artículos publicados e indexados en el *Web of Science*. Entre otras acciones, señalan la publicación de edictos que apoyen la publicación en LE. El documento aún señala el esfuerzo de la institución en el sentido de diseminar el dominio de lenguas extranjeras en los últimos años, sobre todo del inglés. Cabe aún mencionar que hay en el documento una referencia a la ya existente enseñanza de portugués como LE en la institución.

### **Universidade Federal do Ceará**

El *Plano de Internacionalização da UFC*, de 2017, menciona el español dos veces, cuando destaca que la institución mantiene convenios para la contratación de profesores visitantes lectores de español, alemán y francés para la difusión de sus lenguas y culturas; y también cuando lista las lenguas presentes en los cursos del IsF (español, francés, italiano, alemán, inglés y portugués). El documento considera el aprendizaje lingüístico como condición necesaria a la inserción de la universidad en el escenario global. Por ello, explicita la necesidad de estimular y promocionar el aprendizaje de lenguas extranjeras, y también del portugués como LE. Señala la necesidad de aumentar la competencia de sus estudiantes e internacionalizar los programas curriculares y ofrecer a los estudiantes y docentes asignaturas y/o cursos ministrados en LEs. El documento menciona las Casas de Cultura Estrangeira (alemana, británica, francesa, hispánica, italiana, esperanto y china) que ofrecen cursos y exámenes de competencia en sus respectivos idiomas en la institución. Como forma de promocionar la visibilidad internacional de los grupos de investigación y los programas de posgrado de la universidad, el documento subraya la necesidad de información en lengua inglesa.

Entre los objetivos específicos, enumeran puntos como la oferta de asignaturas en LEs, el apoyo y la promoción de acciones direccionadas hacia la competencia en LEs, la oferta de cursos de LEs y la ampliación de oferta de certificaciones en LEs. Al final del documento, se demuestra una preocupación en actualizar las páginas web, los datos, los mapas y señalizaciones de los campi, ofreciendo información también en lengua inglesa.

### **Universidade Federal do Maranhão**

La *Resolução nº 341/CONSUN*, de 19 de abril de 2021, no menciona el español, mientras que el inglés es citado una única vez para señalar el prerrequisito para la movilidad estudiantil: “apresentar proficiência em nível básico em língua inglesa ou na língua oficial do país de destino”.

En el restante del documento, las lenguas extranjeras son tratadas de modo no específico, por ejemplo: la creación de actividades académicas en LE y portugués para extranjeros; la capacitación de estudiantes, profesores y funcionarios técnico-administrativos en lenguas y culturas de otros países; ofrecer asignaturas en LE; el apoyo a la interlocución entre actores con competencia en LE y docentes/investigadores de la institución; la viabilización de revisiones de textos en LE para publicación en periódicos de alto impacto. Se menciona también la existencia de actividades artísticas, culturales y académicas que promocionen las LEs y creen un ambiente multicultural en la institución.

### **Universidade Federal da Paraíba**

La *Resolução nº 06/2018* menciona el español dos veces, cuando muestra la necesidad de promoción internacional en LE de edictos y selecciones, principalmente inglés y español; y cuando menciona los trabajos de conclusión de curso, que se pueden presentar en portugués, inglés, francés o español. El inglés es citado dos veces más: “Editais ou outros documentos institucionais necessários para efetivar a integração entre as universidades conveniadas deverão ser traduzidos para língua inglesa ou outra”; los resúmenes y palabras clave de los trabajos finales se deben escribir en inglés.

En el resto del documento, hay menciones acerca de las LEs sin especificación, por ejemplo: la creación de ambiente que permita el conocimiento de otras culturas y soporte lingüístico a docentes y estudiantes por medio de componentes curriculares y/o cursos ministrados en LE; la promoción de la competencia lingüística e intercultural de estudiantes, profesores y técnico-administrativos consolidando y fortaleciendo la calidad para la enseñanza de idiomas como estrategia de internacionalización y promoción de interculturalidad; la posibilidad de que las asignaturas del posgrado sean ministradas en LE. Cabe aún mencionar que el documento expresa la necesidad de cursos de portugués para extranjeros.

### **Universidade Federal de Pernambuco**

El *Plano de Internacionalização UFPE 2017-2027*, de 2018, menciona el español y otras LEs más allá del inglés algunas veces, por ejemplo, cuando sostiene la necesidad de apoyar actividades del *Núcleo de Línguas (NUCLI)* en el programa de formación en inglés, español, francés y portugués para extranjeros; ampliar las plazas de cursos de español, italiano y portugués para extranjeros en el Campus Recife; ampliar y fortalecer la enseñanza de inglés, francés y español en los Campi Caruaru y Vitória; traducir para inglés, español y francés la página web de la *Pró-Reitoria de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação (PROCIT)*. Además de mencionar varias lenguas, el documento explicita que objetiva una política multilingüística y menciona la importancia de las diferentes culturas, llegando a utilizar el término *intercultural* al menos siete veces.

### **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

La *Resolução 052/2018*, menciona el español algunas veces: se aplican exámenes internacionales de competencia en español y alemán, a pesar de que el inglés es el que se destaca numéricamente; entre los cursos ofrecidos por el Instituto Ágora están el español, además de inglés, francés, alemán y griego moderno; se debe traducir al español, también al inglés y al francés, de

las ementas de todos los cursos de grado y posgrado. Aquí el inglés no aparece de modo individualizado, sino con otras lenguas extranjeras.

En muchos momentos señala las LEs de modo no específico, como la realización de actividades académicas en LEs; la necesidad de que las páginas web sean multilingües; cursos de LEs para estudiantes y profesores, bien como para los empleados que interactúan directamente con los alumnos y profesores extranjeros; la señalización de los campi en LEs; Cursos de *English as a Medium of Instruction* o equivalente en otras lenguas para profesores que desean dar clases en LE; cursos de producción escrita en LEs para profesores que tengan planes de publicar en periódicos internacionales; oferta de cursos de especialización en LEs; publicaciones de traducciones y libros en LE en la Editora da UFRN. Se expresa también en el documento el deseo de aumentar la oferta de cursos de portugués como LE.

### **Universidade Federal do Cariri**

La *Resolução nº 89/CONSUNI*, de 2019, no hace mención al español o a cualquier elemento que apunte hacia las competencias lingüísticas en LE. Sin embargo, llama la atención que el documento señala como prioridad la cooperación con instituciones latinoamericanas, como forma de colaborar con la integración económica, política, social y cultural de la región.

### **Universidade Federal do Recôncavo Baiano**

La *Resolução nº 011/2019* no menciona la lengua española o cualquier otra lengua de modo específico. Sin embargo, apunta acciones en otros idiomas, como por ejemplo: diagnosticar programas con potencial de oferta de actividades formativas en otros idiomas; elaborar material de divulgación en distintos idiomas de los cursos de grado y de posgrado; organizar eventos internacionales para presentaciones de trabajos en diferentes idiomas.

Llama la atención el hecho de que hay una sección específica para la realización de acciones para estimular un ambiente multicultural, como: la matrícula de estudiantes de grado y posgrado en una segunda lengua; creación de cursos de corta duración, conferencias y confraternizaciones artísticas

con oferta bilingüe; expansión de la acción del Centro de Idiomas para la oferta de cursos para la capacitación de estudiantes, profesores y funcionarios.

## **Análisis**

Considerando los datos recolectados a lo largo de esta investigación en los nueve documentos de internacionalización, es importante apuntar el hecho de que ocho hacen, en mayor o menor grado, mención a LEs. De estos ocho, siete citan el inglés en algún momento mientras que solo cuatro lo hacen con el español, así como con otras lenguas, como el francés. Si por un lado algunos de los documentos especifican solamente el inglés, como es el caso de la UFAL, la UFBA y la UFMA; otras mencionan el español, que está siempre acompañado de otras lenguas, como en el caso de la UFC, la UFPB y la UFPE. A su vez, un documento, el de la UFRB, considera las LEs, pero sin mencionar ninguna de ellas.

Algunos de los documentos, cuando hacen referencia de modo genérico, utilizan mayormente el término lengua extranjera en singular, como la UFMA, mientras que otros optan por el plural, como la UFPB y la UFPE. Tal elección puede servir de motivo de reflexión, puesto que en muchos casos no está claro si el singular funciona como un sinónimo, de forma implícita, de lengua inglesa o si de hecho se refiere a lenguas extranjeras de modo indeterminado, como en el documento de la UFBA que afirma: “incentivos a publicações em língua estrangeira”. Cabe señalar que la UFRB fue la única universidad que optó por la palabra “idiomas” en lugar de lengua extranjera (o lenguas extranjeras).

Es importante tener en cuenta todavía el hecho de que de las nueve, solamente tres no mencionan el portugués para extranjeros como acción lingüística importante dentro del proceso de internacionalización. Tal constatación indica que hay una preocupación con, además del envío de estudiantes al extranjero, la llegada de estudiantes de otros países a estas universidades.

Por fin, se puede destacar que siete de los documentos hacen referencia a al menos una de las siguientes expresiones, que se pueden juzgar pertinentes para esta investigación, como: la competencia multicultural; la competen-

cia intercultural; el ambiente multicultural; la política multilingüística; y la interculturalidad; ya que tales términos pueden señalar una preocupación con la cultura del otro, más allá de su lengua.

### **Consideraciones finales**

Como ya se afirmó aquí, en el contexto de la internacionalización de la educación superior en Brasil, muchas universidades en los últimos años han publicado documentos en los cuales expresan acciones, deseos y metas dirigidas al tan esperado proceso de apertura internacional; proceso que, es importante señalar, se ha profundizado a lo largo del período de la pandemia de Covid, puesto que hubo una gran oferta de eventos académicos en línea e instituciones de distintas partes del planeta pudieron estrechar sus lazos. Dicho contexto se puede entender como el “cambio social” mencionado por Cooper (1997) al cual se vincula la planificación lingüística. En los mencionados documentos, se esperaba que las LEs ocuparan un lugar destacado considerando la importancia de la competencia lingüística en el proceso de internacionalización y, además, las ya citadas deficiencias, apuntadas por Andrade (2020), que tienen los estudiantes brasileños respecto a una segunda lengua.

De los nueve planes considerados como documentos oficiales de internacionalización de nueve universidades federales del noreste de Brasil, ocho hacen referencia, cada uno a su modo, a las LEs, hecho que señala la relevancia del tema en ese contexto, aunque uno de los planes no haga ninguna mención; y solamente cuatro citan específicamente el idioma español, que casi siempre está acompañado del inglés. Esto solo gana peso en la medida en que este hallazgo se compara inevitablemente con el hecho de que la lengua inglesa, que aparece casi siempre sola, se menciona en siete de los nueve textos. En cierto modo, estos números son un indicador, y confirman la hipótesis de esta investigación, la disparidad de status que existe entre el inglés, considerado la lengua de la enseñanza superior y de la ciencia, y el español, y otras LEs en el contexto de la internacionalización de la educación superior en el país.

Brasil forma parte de Latinoamérica y, considerando dicho contexto, se debe pensar en una internacionalización que atienda a las necesidades de la

región, como su integración que se puede dar, por ejemplo, por medio de la valoración de sus dos principales lenguas, es decir, la presencia del español como lengua de ciencia y de educación superior en Brasil, y también del portugués como lengua del mismo status entre los países hispanohablantes. Ello porque, como señala Arnoux (2016), hay una tendencia a la valoración del inglés, que ocupa un lugar hegemónico como lengua de ciencias y “la producción científica en nuestras lenguas es un aspecto de la lucha contra la subalternización de las comunidades académicas latinoamericanas pero también es un requisito para un desarrollo con cierto grado de autonomía” (p. 305).

Por fin, cabe mencionar que el análisis de los datos recolectados en los documentos apunta hacia los deseos respecto a las lenguas extranjeras expresados en documentos oficiales de las ya referidas universidades, pero que no necesariamente se reflejan en la realidad. Sin embargo, esta investigación, aunque se limite al ámbito de los documentos, indudablemente contribuye a la prospección del lugar del español en las universidades brasileñas.

## Referencias

ANDRADE, Camila Souza de. **Políticas linguísticas e internacionalização acadêmica**: entre o status da língua inglesa e a promoção do plurilinguismo. Niterói: UFF, 2018. 82 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponible en: < <https://app.uff.br/riuff/handle/1/9947>>. Acceso: 01 feb 2022.

ARNOUX, Elvira Narvaja. Minorización lingüística y diversidad en torno al español y al portugués como lenguas científicas. In: Rinesi, E. (ed.). **Hombres de una América Libre**. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016.

CARVALHO, Sabrina Borges Ramos; ARAÚJO, Geraldino Carneiro. Gestão da internacionalização das instituições de ensino superior. **Avaliação** (Cam-

pinas) 25 (01) • Jan-Apr 2020. Disponible en: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/QrmFmDCs45s3s75TsMLCR3q/?lang=pt>>. Acceso: 01 feb 2022.

CELADA, María Teresa. As razões da(s) língua(s). Na produção de conhecimento e na educação superior. **Caracol** (São Paulo), núm. 16, pp. 190-215, 2018. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/journal/5837/583766820009/html/>>. Acceso: 01 feb 2022.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

COOPER, Robert. **La Planificación lingüística y el cambio social**. Traducción española. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

JACUMASSO, Tadinei D. Política linguística na pós-graduação paranaense: um estudo sobre exames de proficiência. In: SOUSA, S. C. T.; PONTE, A.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. (Orgs.). **Fotografias da Política Linguística na pós-graduação no Brasil**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. P. 385-416.

KNIGHT, Jane. **Updating the definition of internationalization**. *International Higher Education*, n. 33, p. 2-3, 2003. Disponible en: <<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>>. Acceso: 15 feb 2022.

\_\_\_\_\_. **Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios**. OI OS Editora, São Leopoldo, 2020.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O Sistema de Educação Superior Mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. Disponible en: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJDvJnk-gsDn9nmwWCCvKbj/?format=pdf&lang=pt>>. Acceso: 01 feb 2022.

SOUSA, José Vieira. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando?. **Educação**, v. 40, n. 3, p.

343-356, 31 dez. 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28979/16528>>. Acesso: 01 fev 2022.

SOUSA, Socorro Cláudia T.; PONTE, Andrea; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. A área de Política e Planejamento Linguístico no cenário internacional e nacional. In: SOUSA, Socorro Cláudia T.; PONTE, Andrea; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. (Orgs.). **Fotografias da Política Linguística na pós-graduação no Brasil**. João Pessoa: UFPB, 2019. p.5-50.

STALLIVIERI, Luciane. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior**. Educação Brasileira, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.

STALLIVIERI, Luciane; VIANA, Cleverson Tabajara; GAUTHIER, Fernando Ostoni. **Internacionalização do Ensino Superior: o projeto sigma e a gestão da mobilidade acadêmica**. XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Florianópolis, 2019.

VILAÇA, Sarah Luana Vieira. O programa Minas Mundi de mobilidade internacional para graduandos da Universidade Federal de Minas Gerais. In: **Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, 14., 2014, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2014.

# LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Ana Beatriz Cândido Vieira (UFPB)  
Ruth Marcela Bown Cuello (UFPB)

**R**esumen: La motivación se destaca como papel importante en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera, pues es a través de ella que los estudiantes son estimulados a empezar sus estudios y continuar estudiando, aún con todas las dificultades que pueden ser encontradas en ese proceso. Así, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los métodos y estrategias de enseñanza y su influencia en la motivación de los estudiantes y saber si los profesores tienen en cuenta el factor motivacional al planificar las clases de ELE. La investigación está fundamentada en autores tales como Dörnyei (1994), Gardner y McIntyre (1991) y Ryan y Deci (2000), entre otros, que estudian el tema de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En un primer momento, la investigación tuvo un carácter bibliográfico y luego entramos en el levantamiento de datos en el cual utilizamos dos cuestionarios respondidos por alumnos y profesores de algunas escuelas públicas y privadas de ciudades del estado de Paraíba. Los resultados parciales han demostrado que los métodos y estrategias utilizados por los profesores contribuyen para una mejor motivación de los estudiantes y que los profesores, en su mayoría, consideran el factor motivacional al planificar sus clases de ELE.

**Palabras-clave:** Motivación; Lengua extranjera; Aprendizaje; Métodos; Estrategias.

## INTRODUCCIÓN

Para hablar sobre motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, debemos comenzar dialogando sobre los métodos. La preocupación con los estudios y desarrollo de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera no es un tema nuevo, por el contrario, viene de cente-

nas de años atrás la búsqueda por una forma de atender las necesidades de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, varios estudios han demostrado que los métodos no son modelos cerrados que funcionan por sí mismos. O sea, existen diversos factores además de los métodos de enseñanza, que influyen en el éxito o fracaso en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Conforme explica Elvira-Valdés (2011), son muchas las variables que interfieren en el proceso de aprendizaje de los alumnos como, por ejemplo, las variables de naturaleza biológica (sexo, edad, nutrición, etc.), variables cognitivas (atención, percepción, memoria, etc.), variables ambientales (clima del aula, interacción entre alumnos y docentes, etc.) y las variables psicológicas (emoción, motivación, etc.).

Con todo, la motivación se destaca como papel importante, pues es a través de ella que los estudiantes son estimulados a empezar sus estudios y continuar estudiando, aún con todas las dificultades que pueden ser encontradas en ese proceso. Principalmente, considerando que se vive en una época en la cual los alumnos tienen el máximo de información y recursos tecnológicos a mano, y están cercados de distracciones que pueden ser más interesantes que el aprendizaje de una lengua extranjera que, muchas veces, puede ser fastidioso.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los métodos y estrategias de enseñanza y su influencia en la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, saber si los profesores tienen en cuenta el factor motivacional al planificar las clases de ELE y cuáles métodos y estrategias son más utilizados o menos utilizados en el aula y por qué.

Siendo así, la justificativa para esta investigación es la importancia de construir un ambiente educativo como espacio acogedor y que promueva la integración del alumno en la construcción de conocimientos que tengan sentido para él y no solo para ser un depositario de informaciones. De esta manera, reflexionar sobre las prácticas docentes que influyen en la motivación o desmotivación de los alumnos en el proceso de aprendizaje de ELE es una forma de tornar el proceso de enseñanza-aprendizaje más provechoso.

En la presente investigación fue realizada una breve revisión bibliográfica acerca de las principales teorías motivacionales y del papel de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua. Además, fueron aplicados dos cuestionarios sobre la motivación, uno para profesores egresos del curso de Letras - Lengua Española de la Educación a Distancia de la Universidad Federal de la Paraíba (UFPB) y otro para sus respectivos alumnos, con objetivo de verificar como el aspecto motivacional funciona en las clases de ELE.

En el artículo primeramente vamos a reflexionar sobre los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, luego presentar algunas de las principales teorías psicológicas sobre la motivación y desmotivación en el proceso aprendizaje de lenguas extranjeras, bien como el papel de los métodos y del profesor en la motivación del alumno. Por fin, serán presentados y discutidos los resultados de las respuestas a los cuestionarios respondidos por profesores y alumnos sobre la influencia de los métodos y estrategias en la motivación o desmotivación de los estudiantes.

## **FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

Según Carrillo et al (2009), la motivación puede ser definida como el estímulo que hace con que las personas tengan un interés por una actividad dada las necesidades (internas o externas al individuo) que surgen en la vida diaria y consecuentemente las hacen aunar esfuerzos para lograr sus objetivos. Para Ospina (2006, p. 158), “la motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso”.

En el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, existen algunos factores que son muy significativos para ese proceso. Conforme explica Spolksy (1969, apud LUJÁN-GARCÍA, 1999), algunos de estos factores son los *métodos* de enseñanza utilizados por los profesores, la *edad* del alumno, pues los niños tienen mayor facilidad de aprender una lengua que los adultos, la *aptitud*, que es la capacidad de una persona en realizar determinadas actividades y la *actitud*, que es la motivación personal y el contexto social en que el alumno está inserido.

En otra clasificación, la autora Cenoz-Iragui (1993, apud LUJÁN-GARCÍA, 1999) divide las variables que influyen en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en *variables individuales* (aptitud, inteligencia y habilidad), *variables socioestructurales* (sexo, edad, nivel socioeconómico y sociocultural), *variables psicosociales* (actitudes hacia la lengua) y *variables socioeducativas* (formación extraescolar, tipo de centro en que ha estudiado y estudia, etc.).

De esta manera, independientemente de la clasificación que es utilizada, se percibe en común en los diversos estudios, que los alumnos que estudian una lengua extranjera desde niños, o a los que los padres estimulan ese aprendizaje, o que tuvieron más oportunidades de contacto, y que tienen objetivos de aprender la lengua, van a tener menos dificultades de obtener éxito en ese proceso. Sin embargo, para que el alumno tenga éxito en sus objetivos lingüísticos es necesaria la motivación para continuar estudiando a pesar de las dificultades que encuentre en el camino.

Según Dörnyei (1998), la motivación es uno de los factores que más influyen en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera, visto que es el paso inicial para que alguien quiera aprender la lengua y después es la fuerza que va a permitir que el alumno siga estudiando la lengua a lo largo de un proceso de estudios que puede ser fastidioso.

Sin motivación suficiente, incluso las personas con las habilidades más notables no pueden lograr metas a largo plazo, y tampoco los planes de estudio apropiados y buena enseñanza por sí mismos para asegurar el logro estudiantil. Por otro lado, la alta motivación puede compensar deficiencias considerables tanto en la aptitud lingüística cuanto en las condiciones de aprendizaje. (DÖRNYEI, 1998, p. 117, traducción nuestra)

No obstante, son muchos los factores que motivan a los individuos a querer aprender una lengua extranjera, desde la necesidad de calificación profesional para buscar un empleo o tener un mejor sueldo, hasta simplemente el placer por aprender algo nuevo.

## TEORIAS DE LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las investigaciones sobre motivación y desmotivación en la psicología son muy variadas, sin embargo, podemos destacar algunas de las principales teorías que contribuyeron para los avances en los estudios de la motivación en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, como la motivación integrativa e instrumental (Gardner y McIntyre, 1991), la motivación intrínseca y extrínseca (Carrillo et al, 2009) y la desmotivación (Ryan y Deci, 2000).

### MOTIVACIÓN INTEGRATIVA E INSTRUMENTAL

Según la teoría de la motivación *integrativa* e *instrumental* de Gardner y McIntyre (1991), la motivación integrativa es despertada por el interés personal de alguien sobre determinada lengua y cultura, mientras la motivación instrumental significa que su interés es despertado por recompensas o ventajas en aprender la lengua, como un mejor trabajo o un mejor sueldo, por ejemplo. O sea, la diferencia es que en la primera al individuo le gusta estudiar la lengua y, en la segunda, estudia por necesidad.

De esta forma, estudiantes con una motivación integrativa tienen más facilidad para aprender la lengua porque son los que van a actuar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, interaccionando y participando más durante las clases, haciendo investigaciones. Aunque, los estudiantes con una motivación instrumental también pueden aprender, la diferencia es que ellos van a estudiar hasta conseguir la recompensa, después de eso, probablemente, su desempeño en el estudio de una segunda lengua, puede reducirse.

Por otro lado, Dörnyei (1994) explica que esas dimensiones son muy amplias y que los contextos socioculturales pueden tener efectos predominantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por ejemplo, en determinado país la motivación integrativa puede ser sustituida por ciertos tipos de orientaciones como obtener conocimiento, viajar y hacer amigos, ya en otra localidad, puede ser el deseo de nuevos desafíos, la influencia de la cultura mediática,

entre otros. O sea, cada comunidad y persona va a tener distintos tipos de factores que les motivan.

## **MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA**

Una de las más conocidas teorías de la motivación es la que clasifica la motivación en intrínseca y extrínseca. Conforme explica Carrillo et al (2009), la motivación *intrínseca* es la que viene de los deseos internos de las personas, de su propia voluntad, por ejemplo, como el bienestar personal, el placer en hacer algo. Y la motivación *extrínseca* es la proveniente de factores externos, determinados por otros individuos, como, por ejemplo, para ganar recompensas o evitar puniciones. Siendo así, la motivación hacia algún objetivo, como ganar alguna recompensa, es clasificada como *positiva* y la motivación para evitar alguna consecuencia o punición es clasificada como *negativa*.

Este tipo de motivación se observa mucho en las clases, el profesor refuerza una determinada respuesta correcta con premios o pune una respuesta errada con castigo. Esta motivación tiene una desventaja, ya que, muchas veces, el estudiante sólo se esfuerza para ganar un premio y si siente que no va a recibir premios se desmotiva.

## **LA DESMOTIVACIÓN**

Si bien, por un lado, existen factores que motivan a las personas en la búsqueda por lograr sus objetivos, por otro, existen factores que las desmotivan. Ryan y Deci (2000), a partir de la teoría de la autodeterminación, añaden a la teoría de la motivación intrínseca/extrínseca el concepto de desmotivación. De esa manera, se explica que la desmotivación ocurre cuando no existe la intención de actuar, o sea, el sujeto no va actuar o va a actuar sin interés en determinadas actividades. Y esto puede ser resultado de varios factores como, por ejemplo, que el individuo no valoriza esta actividad, que no siente que tiene competencia para hacerla o que la actividad no va a producir el resultado esperado.

[...] las personas actúan porque tienen ideas, deseos o metas que las impulsan y que la motivación depende de la voluntad; sin embargo, con el tiempo, las tendencias de la psicología disminuyeron el rol de la voluntad en la motivación, ya que, con frecuencia, la gente no hace las cosas porque quiere hacerlas solamente, sino porque tiene que hacerlas. (CARRILLO et al, 2009, p. 22-23)

Según Anaya-Durán y Anaya-Huertas (2010), la desmotivación es un proceso natural, por ejemplo, los niños están siempre motivados a buscar “el porqué de las cosas”, es una curiosidad interna de aprender, pero conforme van creciendo el gusto por aprender va disminuyendo y va dando lugar al compromiso y la obligación que trae la vida adulta, volviéndose cada vez más desmotivados.

De acuerdo con Cavenaghi (2009), uno de los factores que explican la falta de esfuerzo de los alumnos en realizar sus actividades es el contexto escolar que determina obligaciones como la frecuencia, el contenido a ser estudiado, el desempeño clasificado en forma de notas, entre otras. O sea, muchas veces los alumnos se sienten fracasados y estudian para alcanzar determinadas notas y no consiguen disfrutar del conocimiento que les es proporcionado.

## **LA MOTIVACIÓN EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA**

Los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras es un tema muy debatido en los cursos de formación de profesores de ELE. Eso porque a lo largo de los años se fueron desarrollando técnicas para atender a la búsqueda de la competencia en lenguas extranjeras. Los métodos fueron planteados como estrategias, un paso a paso de cómo los profesores pueden enseñar a los alumnos estrategias y procedimientos más adecuados a sus necesidades.

Las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado cambios de los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos, con un énfasis mayor, por ejemplo, en la competencia lingüística oral, en vez de la comprensión escrita, como objetivo fundamental. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 9)

Sin embargo, las aplicaciones de muchas de esas teorías no fueron capaces de garantizar que los estudiantes aprendiesen y lograsen aplicar los conocimientos en la lengua meta. Pues, muchos de ellos desconsideraban factores de la dimensión afectiva como la emoción y la motivación. Según Cuesta (2009), es común que los materiales solamente consideraran el aspecto cognitivo del aprendizaje del alumno. Con todo, existen más dos aspectos a considerar: el aspecto físico y el afectivo, que generalmente no son integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Los métodos educativos tradicionales olvidaban la importancia de los factores emocionales. Sin embargo, a partir de los años 70 surgen varios métodos que sitúan la dimensión afectiva del aprendizaje en un lugar esencial” (CUESTA, 2008, p. 4).

El primer método para la enseñanza de idiomas identificado fue el Método Tradicional, conocido también como método de gramática y traducción, que surgió en el siglo XVIII y era basado en los procedimientos utilizados en la enseñanza de lenguas clásicas, como el latín. Los procedimientos consistían en estudio de gramática, memorización de léxico, traducción de textos literarios, entre otros. Además, la lengua era vista como un conjunto de reglas gramaticales, conforme explica Sánchez (2009). Por esta razón, al desconsiderar la oralidad, la interacción y promover ejercicios descontextualizados, ese método se tornó poco motivador para el estudiante de ELE.

Así, el Método Directo, difundido por Maximilian Berlitz, surgió como una forma de mejorar los problemas didácticos encontrados en el Método Tradicional, introduciendo aspectos que promoviesen la competencia oral. Como afirmado por Abadía (2000), en este método prevalecía la comunicación oral y el uso de la lengua materna era prohibido en las clases, para que los alumnos la aprendiesen de manera directa y natural, por medio de la audición e imitación, como la adquisición de la lengua materna. Sin embargo, aún presentaba problemas como diálogos y textos descontextualizados de la vida de los alumnos y los que probablemente nunca iban a utilizar en una situación real.

A mediados del siglo XX, surgieron métodos basados en la teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista, como el Método

Audiolingual, desarrollado por Fries (1945) en Estados Unidos, y el Método Situacional desarrollado por estudiosos como Palmer, Hornby y Pittman en Gran Bretaña. De esta forma, para la enseñanza de lenguas se utilizaban actividades de repetición fonética y memorización de reglas gramaticales a través de modelos predeterminados, como afirmado por Sánchez (2009). O sea, eran métodos poco motivadores, porque los alumnos no iban a lograr hablar la lengua con fluidez y naturalidad, teniendo en cuenta que deberían seguir modelos y reglas que no potencializaban la capacidad de creación de los alumnos.

De acuerdo con Abadía (2000), a partir de mediados de los años 60, se empezaron a rechazar las teorías de enseñanza basadas en concepciones estructuralistas de aprendizaje. Además de eso, se notaba una desilusión entre los profesores, visto que los alumnos tenían una baja motivación y, por eso, no conseguían hablar y comprender la lengua que estaban estudiando.

Según Sánchez (2009), a partir de los años 70, con la Revolución Cognitiva, surgieron otros métodos y enfoques de enseñanza basados en teorías de orientaciones cognitivistas, como el Innatismo, el Constructivismo y el Generativismo. Métodos como Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, la Sugestopedia y el Enfoque Comunicativo, entre otros, surgieron para intentar resolver los problemas en la enseñanza de lenguas extranjeras basados en la concepción conductista del aprendizaje.

En síntesis, el Método Respuesta Física Total considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es como el aprendizaje de una lengua materna, por lo tanto, la comprensión auditiva debe ser prioritaria. Mientras eso, el Enfoque Natural tiene como objetivo principal la comprensión de significados, principalmente, a través de la inmersión en la lengua meta. Ya la Sugestopedia entiende que para aprender la lengua, es necesario que el alumno esté relajado y concentrado, para eso el ambiente es importante bien como el uso de canciones, juegos, entre otros recursos. Y el Enfoque Comunicativo tiene como objetivo principal la comunicación oral, o sea, que el alumno atienda a sus necesidades de comunicación en situaciones reales de uso, conforme explica Sánchez (2009).

Es decir, a partir de la década de 70, los métodos y enfoques de enseñanza empezaron a considerar otros aspectos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente relacionados a la comprensión y comunicación oral, visto que los métodos anteriores se centraban más en aspectos estructurales que comunicativos de la lengua. Con eso, los factores motivacionales también fueron siendo incluidos, pues se percibía que estos posibilitaban un aumento de desempeño de los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua.

## **EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS**

El rol del profesor en la motivación de los alumnos es primordial, como afirmado por Lujan-García (1999, p. 271), “la intervención del profesor puede mejorar las actitudes y motivación por medio de técnicas didácticas, materiales, selección de temas, entrenamiento en la utilización de estrategias adecuadas.”

Conforme Cuesta (2009), es necesario contrarrestar las emociones negativas que pueden surgir en el aula de idiomas como la ansiedad, la inhibición y la intraversión. Igualmente, fomentar las emociones positivas como la autoestima, la empatía y la motivación en el aula. Sobre todo, la motivación, pues ésta desempeña un papel fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, y fomentarla, protegerla y mantenerla es labor del profesor.

De este modo, se pueden destacar algunas estrategias descritas por Dörnyei (1994) que pueden ser utilizadas para promover una mayor motivación en los alumnos en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Según el autor, en el nivel del lenguaje se pueden utilizar estrategias como, por ejemplo, incluir aspectos socioculturales en el programa de estudios, como músicas, películas, traer invitados que son hablantes nativos de la lengua. Desarrollar el conocimiento transcultural de los alumnos a través de las diferencias y similitudes entre su cultura y las culturas de la segunda lengua. Discutir cuál es el papel de la lengua meta para ellos y para el mundo.

Continuando con las ideas de Dörnyei (1994), a nivel del estudiante, desarrollar su autoconfianza promoviendo actividades que lo hagan experimentar la sensación de

realización. Proponer objetivos de aprendizaje, estrategias y desarrollar expectativas de lo que se puede aprender en un período determinado. Comunicar a los estudiantes que el error forma parte del aprendizaje. Hablar sobre sus propias dificultades en la segunda lengua. Crear un ambiente de apoyo en el aula que evite tratamientos críticos y punitivos. Hacer reconocer al estudiante el vínculo entre el esfuerzo y el resultado, mostrando que las fallas son consecuencias de esfuerzo insuficiente o estrategias inadecuadas, por ejemplo, y no por falta de capacidad.

Con respecto a la situación de aprendizaje, a los componentes motivacionales específicos del curso, hacer un plan de curso que atienda las necesidades de los alumnos. Utilizar materiales auténticos, grabaciones, recursos visuales y discutir con los estudiantes los puntos débiles y fuertes de esos materiales. Despertar la curiosidad con objetos o materiales auténticos y actividades nuevas para las clases, de manera que se rompa la rutina. Trabajar con juegos, elementos imaginativos y otras actividades desafiantes es una buena manera de despertar el interés de los alumnos. Familiarizar al estudiante con el tipo de tarea, con explicaciones claras y detalladas sobre los procedimientos y los criterios para su éxito. Mostrar el progreso del aprendizaje de los estudiantes para que se sientan orgullosos de sí mismos.

Con relación a los componentes motivacionales específicos del profesor, intentar ser empático, congruente y tolerante. Asumir el papel de facilitador en vez de autoridad. Promover la autonomía, con responsabilidades y planificaciones de su propio aprendizaje, y minimizar presiones externas, como amenazas y punitivos. Modelar el interés de los alumnos para que valoren el aprendizaje de la lengua meta, mostrando sus propias experiencias personales con ella. Integrar las tareas a cosas que los alumnos crean interesantes. Utilizar comentarios motivadores, como *feedbacks* positivos sobre su competencia y no reaccionar exageradamente a los errores de los estudiantes.

Por otro lado, en el ámbito de los componentes motivacionales específicos del grupo, establecer metas a partir de los objetivos del grupo. Explicar desde el inicio cuales son las normas del aula y no dejar que infracciones pasen desapercibidas. Evitar comparaciones entre los estudiantes, haciendo que las evaluaciones sean privadas. Mejorar las relaciones entre los miembros,

creando situaciones en que puedan conocerse, compartir información personal, organizar salidas y actividades extracurriculares, etc. Y utilizar técnicas de aprendizaje cooperativo y promover el trabajo en grupo en las clases.

Sin embargo, Dörnyei (1994) aclara que esas estrategias no son reglas cerradas que van a funcionar igualmente para todos. Son sugerencias que pueden funcionar para un grupo y para otro no, o que pueden funcionar hoy y mañana no. O sea, el profesor debe ser flexible y observar a lo largo de sus clases cuáles estrategias son mejores para sus alumnos de acuerdo con su perfil.

## **METODOLOGIA**

La presente investigación tiene carácter exploratorio, eso porque “[...] tiene como objetivo proporcionar mayor familiaridad con el problema, para tornarlo más explícito o construir hipótesis” (GIL, 2002, p. 41, traducción nuestra). Siendo así, involucra una búsqueda bibliográfica, entrevista con personas del área y análisis de ejemplos prácticos.

En un primer momento, fue realizada una investigación bibliográfica con base en libros y artículos científicos sobre la motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras, fundamentada principalmente en autores como Dörnyei (1994), Gardner y McIntyre (1991) y Ryan y Deci (2000). Luego, entramos en el levantamiento de datos en el cual utilizamos como instrumentos dos cuestionarios, uno dirigido a los alumnos y otro respondido por profesores de escuelas públicas y privadas de ciudades del estado de Paraíba.

Las investigaciones de este tipo se caracterizan por el cuestionamiento directo de personas cuyo comportamiento desea conocer. Básicamente, se procede a la solicitud de información a un grupo significativo de personas respecto al problema que se está estudiando y luego, mediante un análisis cuantitativo, obtener las conclusiones correctas apoyándose en los datos recopilados. (GIL, 2002, p. 50, traducción nuestra)

Teniendo en cuenta la situación pandémica provocada por la enfermedad Covid-19, los cuestionarios fueron elaborados y compartidos a través de la plataforma *Google Forms*, uno dirigido a los docentes y otro para alumnos de español de la red pública y privada de enseñanza básica y de idiomas en

el Estado de Paraíba. Los entrevistados seleccionados, a los que tuvimos acceso, fueron profesores egresos del curso de Letras - Lengua Española de la Educación a Distancia de la Universidad Federal de la Paraíba (UFPB) de las ciudades de João Pessoa, Pombal, Alagoa Grande, Mamanguape, Lagoa de Dentro y Campina Grande y sus respectivos alumnos. La participación de los entrevistados se dio de forma voluntaria y anónima. En total, 11 profesores y 35 alumnos respondieron el cuestionario.

El objetivo de los cuestionarios fue verificar si los docentes tienen en cuenta el factor motivacional al planificar sus clases de Español como Lengua Extranjera. Así como, investigar cuales métodos son más utilizados y cuales factores influyen más en la motivación y desmotivación de los alumnos en el proceso de aprendizaje de ELE. Cada cuestionario era compuesto de nueve preguntas que versaban sobre los enfoques/métodos más utilizados en las clases de ELE, la consideración de los factores motivacionales en la planificación de las clases y, en la visión de docentes y discentes, cuales son los factores que más motivan/desmotivan a los alumnos.

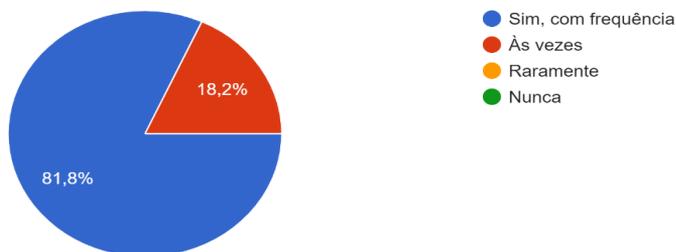
## **RESULTADOS Y DISCUSIONES**

En relación al cuestionario enviado a los profesores, se pudo identificar que seis (54,5%) son de escuelas públicas de enseñanza básica, tres (27,3%) son de escuelas privadas de idiomas, dos (18,2%) son de escuelas particulares de enseñanza básica y uno (9,1%) es docente de escuela pública de idiomas.

Para 72,7% de los profesores, el método o enfoque más utilizado en las clases es el Enfoque Comunicativo, mientras 18,2% utilizan más el método tradicional y 9,1% prefiere utilizar el Enfoque por Tareas. Sin embargo, aunque exista un método predominante, no recurren solamente a uno, también suelen utilizar un poco de otros métodos en sus clases.

Gráfico 1 – Selección de estrategias y materiales considerando la motivación

Você seleciona estratégias e materiais considerando seu aspecto motivacional para os discentes?  
11 respostas



**Fuente:** Datos de la investigación (Google Forms, 2021)

Cuando los docentes fueron cuestionados sobre el factor motivacional de los métodos, todos contestaron que creen que los métodos y enfoques pueden contribuir para la motivación o desmotivación de los alumnos en el aprendizaje de la lengua española. De los cuales, la mayoría afirma siempre seleccionar las estrategias y materiales pensando en el factor motivacional para el alumno y la minoría contestó que lo hace a veces. Para diez de los once profesores, la mayoría de sus alumnos está motivada para aprender la lengua española y uno piensa que no está.

El gráfico 1 confirma que la mayoría de los docentes sí considera el aspecto motivacional para seleccionar los materiales utilizados en las clases.

Al cuestionados sobre los factores que motivan a los alumnos en el proceso de aprendizaje de ELE, como la respuesta era abierta, las respuestas fueron muy variadas. La respuesta que más apareció fue sobre relacionar la lengua con la realidad del alumno, mostrando situaciones del día a día, por ejemplo. Otros factores como trabajar con canciones y la voluntad de conocer algún país hispánico son percibidos por los profesores como algo que los motiva a querer estudiar la lengua.

Por otro lado, los factores que la mayoría de los profesores consideran como más desmotivadores para sus alumnos son las clases de gramática de forma tradicional, mecánica y descontextualizada. Otros dicen que es cuando

un contenido está fuera de la realidad del alumno o porque creen que aprender la lengua es muy difícil. Uno de los profesores también contestó que algunos de sus alumnos solo van porque la empresa paga el curso o para no perder el empleo.

Ya en relación al cuestionario enviado a los alumnos, se pudo identificar que la mayoría de los que contestaron el cuestionario son de escuelas públicas de enseñanza básica (85,7%). Los demás son de escuelas públicas de idiomas (8,6%) y de la enseñanza básica privada (5,7%).

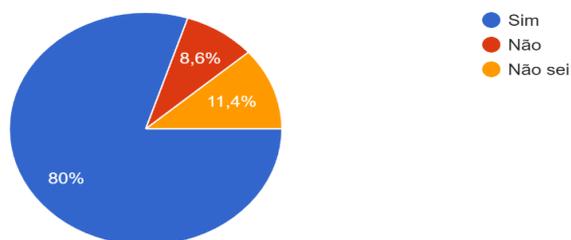
Cuando consultados sobre lo que más les gusta en las clases de lengua española, las respuestas fueron muy variadas, pero las que más aparecieron fueron prácticas de conversación y aprender nuevas palabras y contenidos. Y, por el contrario, sobre lo que no les gusta en las clases de lengua española, la mayoría contestó que no había nada que no les gustaba. Pero, algunos también comentaron que no les gustaba estudiar gramática y hablar en la lengua española.

Eso demuestra una contradicción, pues, si para algunos alumnos las prácticas de conversación es un factor motivacional, para otros es un factor que les desmotiva, teniendo en cuenta que la timidez y la ansiedad de hablar en público aún están muy presentes en los estudiantes de lenguas extranjeras. Sin embargo, utilizar actividades que estimulen la conversación en las clases motiva más a los alumnos que utilizar actividades más tradicionales, basadas en memorización de reglas gramaticales

**Gráfico 2** – Los métodos contribuyen para la motivación o desmotivación de los alumnos

Na sua opinião, os métodos utilizados pelo (a) professor(a) contribuem com sua motivação ou desmotivação em estudar o idioma?

35 respostas



Fuente: Datos de la investigación (Google Forms, 2021)

Sobre la pregunta “¿Cuál es su mayor motivación para aprender la lengua española?”, 57,1% respondieron que su mayor motivación es que un segundo idioma puede contribuir para ingreso o permanencia en el mercado de trabajo. Los que contestaron que tienen afinidad con el idioma y les gusta la cultura de los países hispánicos fue 25,7%. Los que estudian la lengua únicamente porque forma parte del programa curricular obligatorio 14,3% y 2,9% la estudia para mejorar sus conocimientos y saber más sobre los contenidos.

En relación a los métodos utilizados por los profesores, la mayoría de los alumnos contestó que los métodos contribuyen para su motivación o desmotivación al aprender la lengua, como mostrado en el gráfico 2.

En la opinión de 65,7% de los alumnos, los profesores siempre escogen los recursos y estrategias pensando en su motivación, 28,6% contestaron que a veces, 2,9% dijo que nunca y 2,9% dijo que raramente.

Para 57,1% de los alumnos, los profesores tienen en cuenta sus sugerencias/opiniones sobre los contenidos y actividades ministradas en las clases, 20% contestaron que a veces, 17,1% contestaron que no sugieren nada, y 5,7% dijeron que el profesor nunca considera. Eso sugiere que los profesores están cada vez más flexibles y teniendo en cuenta los intereses y necesidades de sus alumnos.

Por fin, cuando cuestionados “¿Si los profesores llevasen actividades más motivadoras para las clases, ustedes se interesarían o aprenderían más la lengua española?” del total de los estudiantes 77,1% contestaron que sí, 20% no supieron responder y 2,9% dijo que no. Esto significa que las opiniones de los alumnos ratifican que su interés o éxito puede ser elevado dependiendo de los métodos y materiales que se utilice en las clases.

Siendo así, al analizar los resultados, se percibe que la mayoría de los profesores piensa en el factor motivacional para el aprendizaje de sus alumnos. Y que para eso optan por trabajar principalmente la comunicación oral, a través del Enfoque Comunicativo. Sin embargo, no se detienen solamente en este y mezclan un poco de cada método. O sea, trabajar con situaciones del día a día, presentarles canciones y otros componentes socioculturales de los países

hispanicos son una buena manera de motivar a los alumnos en el aprendizaje de ELE.

## **ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES**

Es importante analizar las teorías educacionales, lingüísticas, motivaciones, con base en el contexto en que vivimos, pues, eso posibilita al profesor adecuar su actuación pedagógica a la realidad y necesidades de sus alumnos, ya que sus necesidades no necesariamente van a ser iguales a las de los estudiantes en Estados Unidos, Canadá, países de Europa, etc.

Además, podemos percibir cómo las prácticas docentes han cambiado a lo largo del tiempo en relación a la orientación de los profesores hacia un aprendizaje más motivador. Pues hace poco tiempo atrás era muy común observar en libros y artículos la crítica a la enseñanza tradicional que se preservaba en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hoy día se percibe que los profesores están más actualizados en relación a los métodos y enfoques de enseñanza, utilizando estrategias y materiales que visan una motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de las diferentes competencias lingüísticas y socioculturales. O sea, cada vez más la enseñanza de ELE se va alejando de un proceso descontextualizado y basado en solamente contenidos y reglas gramaticales, para una experiencia motivadora y enriquecedora de sus estudiantes.

Con relación a la opinión de los estudiantes, podemos afirmar por sus respuestas que la gran mayoría de los alumnos entrevistados están motivados a aprender la lengua. Sin embargo, si por un lado, hablar la lengua española es un factor que motiva a parte de los alumnos, para algunos es un factor desestimulante hablar la lengua española en las clases. El motivo no es especificado, pero algunas razones más comunes para no les gustar hablar en las clases pueden ser la vergüenza, la timidez y la ansiedad de hablar en público, el típico miedo al ridículo, a ser expuesto. De esta manera, sería importante aplicar algunas prácticas que dejen a los estudiantes más relajados y sin miedo de interactuar con la lengua española durante las clases. Otro factor impor-

tante es convencer a los alumnos de que el error forma parte del proceso de aprendizaje y que no deben tener miedo de errar.

Además, podemos afirmar de los alumnos que la mayoría tiene una motivación extrínseca para estudiar la lengua española, como mejorar el currículo, ingresar o permanecer en un empleo. Pues es sabido que es muy importante hoy en día dominar un segundo idioma para tener más oportunidades en el mundo competitivo del trabajo. Asimismo, piensan que los métodos y actividades utilizados por los profesores contribuyen para su motivación y para un mejor aprendizaje de la lengua española.

Resaltamos un dato interesante observado a través de las respuestas de los alumnos y es que las preferencias, gustos o sugerencias de estos con relación a las clases de español son considerados por la mayoría de los docentes. Este hecho nos hace pensar que los profesores sí están preocupados en motivar sus alumnos, en conquistarlos.

## REFERENCIAS

ABADÍA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000. p. 165.

ANAYA-DURÁN, Alejandro; ANAYA-HUERTAS, Celina. ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. **Tecnología, Ciencia, Educación**, v. 25, n. 1, p. 5-14. ISSN: 0186-6036. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002> Accedido en: 17 de oct. de 2021.

CARRILLO, Mariana; PADILLA, Jaime; ROSERO, Tatiana; VILLAGÓMEZ, Maria Sol. La motivación y el aprendizaje. **Alteridad: revista de educación**, v. 4, n. 2, 2009, p. 20-33. ISSN-e 1390-8642, ISSN 1390-325X. Disponible en: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2009.03> Accedido en 8 de sep. de 2021.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 14,

n. 2, 27 jul. 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/101/89> Acesso em: 15 de out. de 2021.

CUESTA, Ana Ramajo. La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. **Biblioteca virtual redELE**, Madrid, n. 10, primer semestre 2009, 134 p. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:24b70047-b0f7-4eef-97c4-30c4dcf6381d/2009-bv-10-19ramajo-pdf.pdf> Accedido en: 25 de set. de 2021.

DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, vol. 78, n. 3, 1994, p. 273–84. Disponible en: [https://www.jstor.org/stable/330107?origin=JSTOR-pdf&seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/330107?origin=JSTOR-pdf&seq=1#metadata_info_tab_contents) Accedido en: 27 sep. de 2021.

\_\_\_\_\_. Motivation in second and foreign language learning. **Language Teaching**, v. 31, n. 3, p 117 135, jul. 1998.

ELVIRA-VALDÉS, Maria Antonieta. Motivación y Neurociencia: Algunas Implicaciones Educativas. **Acción pedagógica**, n. 20, ene./dez. 2011, p. 104 – 109. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222150> Accedido en 15 de oct de 2021.

LUJÁN-GARCÍA, Carmen. La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. **Boletín Millares Carlo**, n. 18, Centro Asociado UNED, Las Palmas de Gran Canaria, 1999. p. 269-178. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1464838> Accedido en: 21 de oct. de 2021.

GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. An instrumental motivation in language study: Who Says It Isn't Effective?. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, n. 1, Cambridge University Press, 1991. p. 57-72.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OSPINA RODRIGUEZ, Jackeline. La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 158-160, oct. 2006. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/237036396\\_La\\_motivacion\\_motor\\_del\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/237036396_La_motivacion_motor_del_aprendizaje) Accedido en: 18 de feb. de 2022.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, v. 55, n. 1, jan., 2000, p. 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68 Disponible en: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf) Accedido en 17 de out. de 2021.

SÁNCHEZ, Miguel A Martín. Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, v. 5, p. 54-70, fev. 2009. Disponible en: <https://tejuelo.unex.es/article/view/2356/1513> Accedido en: 05 de sep. de 2021.

# EL DESARROLLO DE LA SENSIBILIZACIÓN HACIA LA EQUIDAD ÉTNICA Y DE GÉNERO EN LA CLASE DE ELE A TRAVÉS DE LA FIGURA DE MALINCHE

Anna Karla de Arruda Lira Albuquerque (UFPB)  
María Hortensia Blanco García Murga (UFPB)

**R**ESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las representaciones en torno a la figura de la Malinche y como a partir de este estudio podemos contribuir a que el alumno de español como lengua extranjera (ELE) pueda sensibilizarse sobre la equidad étnica y de género. Por lo tanto, el trabajo se encuadra en una visión humanística de la adquisición de lenguas en la que la clase de ELE se define como un punto de encuentro intercultural (KRAMSCH, 2017). A lo largo de este trabajo nos hemos centrado en la figura de la Malinche, como mujer e indígena, con la intención de establecer un hilo conductor que nos lleve desde esa Malinche de las Crónicas del siglo XVI (DIAZ DEL CASTILLO, 1522), a otra muy distinta, con voz propia, como es en el caso de la obra de Castellanos (1972) o de la propia Esquivel (2006). El análisis de estas representaciones se ha hecho a partir de los estudios postcoloniales, los virreinales (GLANTZ, 2001), así como de los estudios feministas indígenas (GIL, 2019). Por otro lado, para poder mostrar los diversos caminos a ser recorridos para alcanzar la visibilización de esta y de tantas otras Malinches, hemos esbozado una propuesta didáctica con la finalidad de desarrollar diversas competencias clave en ELE y pautada desde una perspectiva multimodal e interdisciplinar. A partir de una propuesta didáctica de este cariz, consideramos que se podría contribuir tanto al desarrollo de las capacidades discursivas como a la sensibilización hacia la equidad étnica y de género en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de español como lengua extranjera; Interculturalidad; Equidad; Malinche

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las representaciones en torno a la figura de la Malinche y de qué forma desde el estudio de dichas representaciones se puede favorecer la sensibilización sobre la equidad de género y étnica en la clase de ELE. Por lo tanto, el trabajo se encuadra en una visión humanística de la adquisición de lenguas y en la que el espacio de significación que es la clase de ELE se define como un punto de encuentro intercultural (KRAMSCH, 2017), como un lugar de negociación, (re)construcción e interpretación de significados desde la interacción. Como tal, se guía por principios centrados en la formación de ciudadanos críticos (WALSH, 2007), de modo que, en última instancia, puedan transformar no solo su propia imagen, sino también sus relaciones con el mundo (LARROSA, 2003) y con aquellos que los rodean.

A modo de contextualización, el propósito de este trabajo es reinterpretar el mito de la Malinche traidora y, seguidamente, esbozar una propuesta didáctica para trabajar en la clase de ELE con la “desnaturalización de prejuicios y discriminaciones que impregnan las relaciones sociales y educativas” (CANDAU, 2012, p. 246, traducción nuestra)<sup>1</sup> y poder así desarrollar la sensibilización hacia la equidad étnica y de género.

Como referente teórico y metodológico partimos de la Educación Intercultural, dado que contempla la “apertura ante las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, aceptación positiva de la diversidad, respeto mutuo [...]”. (LÓPEZ-HURTADO QUIROZ, 2007, *apud* CANDAU, 2012, p. 242, traducción nuestra)<sup>2</sup> y, al mismo tiempo, incorpora una pedagogía y metodologías en LE que tienen en cuenta las condiciones locales (KRAMSCH; SULLIVAN, 1996). De este modo, estaremos dando voz al alumnado y, consecuentemente, avanzando hacia su empoderamiento; a la vez que estaremos estimulando el desarrollo de diversas competencias en LE.

---

1 “[...] desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam as relações sociais e educacionais”.

2 “[...] abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo”.

Por otro lado, además del aporte de los estudios sobre interculturalidad, para la elaboración de este trabajo hemos tenido muy presente tanto los textos de los cronistas del siglo XVI (DIAZ DEL CASTILLO, 1522), como los estudios postcolonialistas, en los que se reivindica y humaniza la figura de la Malinche (GLANTZ, 2001). Asimismo, como referente, también se han tenido muy en cuenta los estudios feministas indígenas (GIL, 2021).

Finalmente, dicho referencial se concreta mediante el esbozo de una propuesta didáctica, cuyo objetivo se centra en el desarrollo de la competencia lecto-literaria y discursiva en LE y la sensibilidad hacia la equidad étnica y de género. Esto se hará a partir del concepto de texto considerando su faceta multimodal. De esta forma, se trabajará con diversos textos literarios, imágenes de códices, canciones y otras manifestaciones artísticas. Ello permitiría acercar al lector los contenidos a ser abordados, contribuyendo a desvendar así las posibles interpretaciones de dichos textos.

## **REPRESENTACIONES DE LA MALINCHE EN LA HISTORIA Y EN LA LITERATURA**

De todos es sabido que la Historia nos es contada desde un determinado punto de vista y que, muy a menudo, suele ser el de quien detenta en ese momento histórico el poder. Quien cuenta, decide qué y de qué formar contar. Es este el caso de los cronistas europeos del siglo XVI, quienes relegan en sus crónicas a un segundo plano el papel de los pueblos originarios en la conquista para poder así, destacar sus propias hazañas.

A partir de las narraciones de estos cronistas y de quienes vinieron más adelante, se nos revela, por tanto, una serie de representaciones, que a su vez nos desvelan las ideologías tras los discursos de esos hombres. Mientras a unos les convenía apuntar al escaso protagonismo de estos hombres y mujeres miembros de diversos pueblos originarios, otros los encasillaban bajo el rótulo de traidores, como es el caso de la Malinche.

Aracil (2014) concibe a la Malinche como un signo polivalente, con diversas interpretaciones, significados y que ha adquirido un significado mítico. Cada uno de sus nombres - Malintzin, Malinalli, Marina, Malinche - representan a una Malinche. La primera es la indígena, hija de un cacique del Imperio

Azteca y que se la vendieron como esclava a los mayas; la segunda, forma parte del botín que se le ofrece a los conquistadores; la tercera es la Marina cristianizada y bautizada. La última de ellas es la traductora traidora de México, la amante de Cortés, el símbolo de la vergüenza. Cabría preguntarse entonces cómo se han ido formando estas representaciones en torno a esta figura. Para ello, tenemos que indagar acerca de quién habla de y por Malinche.

El primer registro que se tiene de Malinche se encuentra en las crónicas escritas por los aliados de Cortés en el siglo XVI. Así, en los relatos de Díaz del Castillo (1522), quien reconstruye parcialmente a la Malinche histórica, este manifiesta su admiración por su figura y lo hace describiéndola a partir de las siguientes cualidades: “buen parecer, buena lengua, entremetida, desenvuelta y bulliciosa” (GLANTZ, 2006, p. 59). También tiene en cuenta otras cualidades que, en principio, no eran de esperar en una mujer en aquellos tiempos y mucho menos en una mujer “indígena”; eran estas cualidades propias de los hombres, en este caso, de los españoles.

[...] digamos cómo doña Marina, con ser mujer de la tierra, qué esfuerzo tan varonil tenía, que con oír cada día que nos habían de matar y comer nuestras carnes [...], jamás vimos flaqueza en ella, sino muy mayor esfuerzo que de mujer. (DÍAZ DEL CASTILLO, 1976 *apud* GLANTZ, 2006).

Aparece entonces su figura asociada al signo de la palabra en unos tiempos en los que la mujer no tenía presencia en el espacio público, ni tampoco en el ámbito doméstico. Este signo de la palabra en la boca y alzando la mano al cielo indicarían que es ella la que manda y no Cortés. De hecho, de acuerdo con Díaz del Castillo, a Cortés se le conocía entre aquellos pueblos originarios bajo el nombre de Malinche, como muestra de desprecio hacia su figura, por el hecho de depender de una mujer para hablar y negociar. La dueña del discurso era ella, la Malinche, quien hablaba por Cortés. En todo caso, Malinche es una excepción, ya que a lo largo de estas crónicas, tal y como destaca Glantz (2001, p. 70-73) sobre las mujeres “indígenas”: “no hay detalle de su experiencia corpórea en la conquista y por lo tanto no tienen presencia”

(*apud* BUENO, 2009, p. 96), aparecen como grupo, una masa y que además, son botín.

A Malinche también se la menciona en la cuarta carta de Hernán Cortés, una como su intérprete y la otra cuando se refiere a su nombre de bautismo “Marina”. Asimismo, aparece su nombre en la obra de Francisco López de Gómara, las crónicas de Bernardino de Sahagún o las de Alvarado Tezozómoc, entre otros. El hecho de que se la haya mencionado revelaría de por sí el papel preponderante que esta mujer desempeñaba en esta época. Sin embargo, algunos autores, como Giacomolli (2019) sostienen que la presencia de la Malinche se debía no solo a sus destacadas capacidades lingüísticas citadas anteriormente, sino también al hecho de que a través de su figura, los cronistas podían explayarse y dar a conocer al resto del mundo la empresa de la conquista, ufanándose de sus propias hazañas, para poder así obtener las mercedes de sus gobernantes.

En todo caso, a pesar de su reconocida labor como lengua, Malinche no tiene voz propia: es otro, un cronista hombre y europeo, quien tiene voz y habla de y por ella en tercera persona, de forma que, de cierto modo, acaban invisibilizándola. Claro que cabe señalar que el hecho de que Malinche provenga de una tradición oral, tal como nos recuerda Glantz (2006), determina esa condición: “[...] La palabra no le pertenece. Su función de intermediaria [...] es una respuesta a la otra voz, aquella que en verdad habla, porque permanece, la voz escrita”. (GLANTZ, 2006, p. 8).

Su identidad como mujer náhuatl desaparece, ello se hace aún más patente cuando se la menciona bajo el nombre de Marina.

En contrapartida, frente al sesgo de los cronistas europeos, en los fragmentos de los Códices *Cuauhtlatzingo* y del *Lienzo Tlaxcala* (1552) Malinche aparece representada como la diosa del agua. En las pinturas del *Códice Florentino* (KERPEL, 2020, lib. XII, f. 433r.), se nos muestra a la poderosa diosa de la tierra, personaje esencial que ocupa una jerarquía de gran autoridad, dada su capacidad como intérprete. En el Códice de Tizatlán (1530-1540), se la representa de igual tamaño que los señores indígenas y con un ángulo directo hacia la mirada de Cortés (JARAMILLO TABA, 2012).

Más adelante, nos topamos con las primeras alusiones al mito de la traidora y que vienen de la mano de Fray Bartolomé de las Casas (1552), quien hace referencia a la Malinche como la servidora de los españoles, como la informante, la traidora, la impía y la espía de Hernán Cortés (ARDILES VETHENCOURTH, 2019). Esta visión se intensificó y llegó, en cierta medida, a distorsionarse a través del discurso nacionalista imperante en el periodo independentista de México, siglo XIX, en un momento en el que se pretendía establecer una identidad mexicana. De esta forma, culparon a la Malinche de todos los males habidos desde la caída del Imperio Azteca. De acuerdo con Margo Glantz (2001), con el surgimiento de la leyenda negra, Malinche fue condenada al escarnio y a un olvido injustificado. El haber tenido un hijo con Cortés, facilita incluso la elaboración de un mito institucional y lo refuerza. Esa idea de Malinche como la traidora va a ganar más fuerza en el siglo XX, a través del libro *El laberinto de la soledad* (2000, p. 35), de Octavio Paz, en que le achaca todas las desgracias del pueblo mexicano:

Si la Chingada es una representación de la Madre violada, no me parece forzado asociarla a la Conquista, que fue también una violación, no solamente en el sentido histórico, sino en la carne misma de las indias. El símbolo de la entrega es doña Malinche, la amante de Cortés. Es verdad que ella se da voluntariamente al Conquistador, pero éste, apenas deja de serle útil, la olvida. Doña Marina se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el niño no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo mexicano no perdona su traición a la Malinche. (PAZ, 2000, p. 35).

Aun así, conforme Aracil (2014), cabe resaltar que a pesar de que Paz no rompe con este mito negativo, el autor ya nos muestra a una Malinche compleja y ambivalente. De acuerdo con esta misma investigadora (2014, p. 18) “[...] la Malinche se convierte en «chivo expiatorio» de todos los males de ese país en formación que necesariamente se construye como rechazo al período de dominación española”. En este sentido, la construcción nacional de México se basó en la figura de la mujer indígena como símbolo de sumisión, de no resistencia; la construcción de ese proyecto de nación se hizo a partir de

un sustrato racista y misógino, provenientes de la época de la conquista y de la colonización (CRUZ, 2015). Es más, el orden colonialista opresivo, conforme Yásnaya Gil (2021), continúa hasta la actualidad “mediante un proyecto de genealogía criolla llamada Estado mexicano y este mismo orden, que iguala a todos los “indígenas”, se fue implementando desde entonces violentamente y de manera superpuesta, sigue actual, activo, capitalista, extractivo y occidentalizante hasta nuestros días”.

Siguiendo adelante en el tiempo, a mitad del siglo XX se empieza a revisar el signo de la Malinche y a reinterpretarlo de forma diferente. Los estudios poscoloniales y la literatura van a encargarse de desmontar esos mitos, de desmitificar para así poder humanizar a la Malinche, tal y como señala Glantz. A partir de sus trabajos de investigación en estudios virreinales, esta autora destaca el papel de Malinche como traductora, faraute y mediadora, rompiendo así con la visión que se tenía de la mujer de aquella época.

Asimismo, desde los Estudios de Traducción se destaca su inigualable labor como intérprete y niegan su supuesta pasividad, destacando de este modo su talante (como el de muchos otros tantos intérpretes de la época) de resistencia ante los conquistadores:

[...] da cuenta de instancias de traducción desviadas, erradas tal vez a propósito [...] estos pequeños actos de *mistranslation* representaban acaso grandes gestos de resistencia. Estos ejemplos, entonces, cuestionan además la posición clásica del traductor traidor y maldito, para pasar a mostrar un traductor empoderado cuya fuerza reside justamente en su capacidad para moldear y malograr el lenguaje”. (BRICKHOUSE, 2003, *apud* KRIPPER, 2015).

Con la llegada de la Literatura Postcolonial, nacida “de la tensión entre el sujeto colonizado con el poder colonizador”, se abre espacio para que el colonizado cuente su historia y asuma su propio protagonismo (BONNICI, 2009, *apud* MERINO; PEREIRA, 2019). Así, a lo largo de los 60 y 70, la literatura va a reivindicar a la Malinche y se va a construir el personaje desde la perspectiva de género. Tanto en la narrativa como en la poesía aparece la transformación positiva de Malinche, principalmente a partir de la literatura chicana, para cuyas autoras la Malinche es un emblema de la madre y del feminismo que

les hace sentirse mexicanas en un país que no es el suyo. En sus obras, autoras como Sandra Cisneros, Carmen Tafolla, Naomi Quinonez y Lorna Dee Cervantes, así como las escritoras mexicanas Helena Alberú de Villava, Marisol Martín del Campo, Elena Garro, Rosario Castellanos y Laura Esquivel van a otorgarle a Malinche visibilidad, van a humanizarla, darle voz y así hacerla dueña de su relato. Malinche habla en primera persona de quién es y nos hace partícipes de sus sentimientos.

Una de estas escritoras, Rosario Castellanos, en su poema “Malinche” (1972), pone en entredicho la afirmación de que Malinche vendió a su pueblo, porque ya en su inicio fue su propia madre la que la vendió como esclava. Es en ese momento cuando ella pierde su identidad, su cultura. El poema, cuyo tema gira en torno a la traición y al desarraigo, nos muestra los sentimientos de Malinche, hablando en primera persona, después de haber sido expulsada por su propia familia. De este modo, se nos acerca al personaje de forma íntima y personal: “vendida a mercaderes, iba como esclava, como nadie [...] expulsada del reino [...] de la que me dio a luz [...] y que me aborreció porque yo era su igual” (CASTELLANOS, 1972, v. 30- 36).

Por su parte, Laura Esquivel en su novela histórica *Malinche* (2006), al rescatar el pasado desde una perspectiva crítica a partir de la mirada femenina, se propone hacer una relectura y nueva interpretación en la que se nos muestra a una Malinche rehén de la violencia colonizadora, pero con voz y, por tanto, dueña del relato de su historia, de su cuerpo y de sus sentimientos. Malinalli, bajo la forma de narrador omnisciente, aparece como protagonista. De esa forma, la autora hace una crítica al dominio del poder masculino (HOFFMAN, 2013) a la vez que reivindica los valores indígenas vinculados a las diversas fuerzas de la naturaleza, tratando el tema de la condición femenina, la mujer inteligente, extraordinaria, de mucha fuerza interior y que se vale de la palabra como forma de resistencia, con plena conciencia del poder de dicha palabra: “la palabra era la mejor de las armas” (p.29). Aun así, y a modo de crítica, Aracil (2014) señala que esta postura de Esquivel puede acabar suponiendo la sustitución de un mito por otro: del mito de la traidora por el mito de lo femenino. En este sentido, tal y como nos recuerda Glantz, ideologizar a

la Malinche haciendo que de traidora se convierta en salvadora tampoco sería válido, ya que en el fondo de lo que se trata es de desmitificar, aunque tampoco se puede negar la realidad de su tiempo que, en última instancia, explicaría parte de sus acciones. Así, de acuerdo con Glantz, no podemos endiosarla ni crucificarla.

La reivindicación de la figura de la Malinche también se puede observar en otras manifestaciones artísticas como por ejemplo en el cuadro de la pintora argentina Rosario Marquardt, *La Malinche* (1992), en el que se nos presenta a una Malinche de mirada fija, serena y segura: el ojo central parece ser un ojo divino que simboliza su sabiduría y cuyas dos caras representan su dualidad. Se nos da a entender que es Malintzín quien, en realidad, manejaba la situación, la que tenía la clave de la intercomunicación entre los dos mundos, de ella dependía el entendimiento entre las dos culturas. Es “una mujer que, a pesar de haber sido vendida, regalada, entregada, devuelta, abandonada y, finalmente, culpada, sabe que ha vencido” (SLAUTINA, 2007, p. 49).

A esta apuesta por la visibilización y humanización de la Malinche y, por ende, de la mujer indígena, también ha contribuido en buena parte el Movimiento de mujeres indígenas feministas de México, que reivindica el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de este país, con una fuerte crítica al proyecto occidental homogeneizador, excluyente y discriminador que se impuso sobre los pueblos indios (DAMIÁN, 2009). Este Movimiento ha contribuido al combate contra la misoginia y el prejuicio hacia la mujer “indígena”. De ese modo, los estudios actuales sobre mujeres indígenas, como los de Yásnaya Gil, Gisela Espinosa, Aida Hernández Castillo, Mercedes Olivera en México, Lorena Cabnal en Guatemala o Lasmar y Eliane Potiguara en Brasil, van a despertar la conciencia de quienes son estas mujeres, algo que se hace muy presente en afirmaciones tales como “Además de indígena soy mujer, (...)” (GIL, 2019, p. 2). Asimismo, dicha conciencia está inextricablemente ligada al concepto de sororidad entendida en términos de “toma de conciencia colectiva sobre nuestra condición, con la finalidad de asumir un posicionamiento político y ético para erradicar nuestra opresión” (BERBEL; CÁRDENAS; PALEO, 2013. LAGARDE, 2006, *apud* TOVAR-HERNÁNDEZ;

TENA-GUERRERO, 2017, p. 315). Ello supone una nueva forma de mirar a las mujeres, desde el respeto, el cuidado mutuo y creando redes para cambiar las estructuras de poder (LAGARDE, 2021). En el caso específico de la sororidad intercultural, estamos hablando sobre mujeres de diferentes culturas entre las que se genera la alteridad: “[...] ser mujer, así, comienza un nuevo proyecto de relación interpersonal basado en el diálogo, el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, no solo de la semejanza” (ISLAS SALINAS, 2021, p. 14).

Llegados a este punto de nuestro trabajo y teniendo en cuenta las reflexiones del inicio, en las que se reivindicaba la clase de ELE como un punto de encuentro intercultural, vamos a describir de manera muy sucinta una propuesta didáctica, en la que pretendemos no solo desarrollar la competencia lecto-literaria, intercultural y discursiva en LE, sino también y, en última instancia, fomentar la sensibilidad hacia la equidad étnica y de género. En este sentido, se pretende que el alumnado pueda reconocer y mostrar un talante abierto hacia las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, tanto con relación a las de dentro como a las de fuera de su espacio local. Para la elaboración de este esbozo de propuesta, nos hemos valido de nuestro propio referencial teórico, ya que el camino trazado a lo largo de ese marco teórico nos ha servido como guía a la hora de diseñar dicha propuesta.

Siguiendo el hilo argumental de este marco teórico marcado por la figura de la Malinche, en el primer momento de nuestra propuesta hemos contemplado la reflexión en torno al término “indígena”, nos hemos detenido a pensar en la invisibilización de estos pueblos, para pasar a continuación a centrarnos en la Malinche y poner en entredicho el mito de la traidora. Finalmente, se han planteado algunas actividades en las que se abordará tanto la reinterpretación de este mito como su reivindicación de mano de autoras como Rosario Castellanos o Laura Esquivel. Esta reivindicación supone, por ende, una apuesta por la visibilización de la mujer “indígena”, de ahí que ya en la parte final de nuestro esbozo hayamos incluido algunas actividades para el ejercicio de una reflexión crítica en torno a diversas realidades. Dicha reflexión se apoya en el concepto de sororidad, así como en el poder que tiene la palabra para transformar la relación con estas otras realidades.

## ESBOZO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Este esbozo de propuesta didáctica está pensado para trabajarlo con alumnos de un nivel avanzado de español y en el ámbito universitario, no solo por el material seleccionado, sino también por el grado de dificultad lingüístico inherente a las actividades propuestas. En cuanto a la asignatura en la que se podría llevar a cabo una propuesta de este cariz, podría ser tanto en la asignatura de Lengua Española como en la de *Metodología de Ensino Língua Espanhola I*, una asignatura que yo había cursado durante la carrera de Letras Español en la UFPE y en la que se nos desafiaba a buscar formas de didactizar diversos materiales y también contenidos (lingüísticos, literarios o culturales) de orden teórico. De este modo, supuse que esta asignatura en especial nos permitiría articular, de cierto modo, los saberes teóricos y el hacer práctico. Además, cabe señalar que ya desde el inicio, desde el momento en que se nos ocurrió elaborar dicha propuesta, se nos presentó - a modo de experimento -, la oportunidad de realizar algunas de las actividades en una clase de la asignatura de Lengua Española de nivel avanzado en el ámbito universitario, con lo cual, decidimos aprovechar esta oportunidad para ver en qué medida algunas de las actividades y materiales seleccionados se adecuaban o no a ese nivel.

A continuación, vamos a relatar cómo sería esta propuesta didáctica, que está diseñada para llevarla a cabo en tres etapas, cada una de ellas dividida en varias sesiones. A su vez, cada sesión está pensada para realizarse en aproximadamente 2 horas de clase, salvo las sesiones 2 y 3 de la segunda etapa que exigirían una media de 3 horas cada una. En total, calculamos que serían necesarias 20h de trabajo dentro de clase, lo que corresponde a un período de un mes y medio, si se tiene en cuenta que el tiempo semanal de la asignatura (en el contexto universitario) es de 4 horas. Por otra parte, el nivel del alumno sería un nivel avanzado de competencia que correspondería a un nivel C1 del MCER.

En cuanto al contenido de cada etapa, la primera corresponde a la presentación temática, contextualización y activación de conocimientos previos. La segunda, comprende las actividades de interpretación, reflexión, análisis

textual y que conllevan la negociación de significados y la construcción colectiva de los posibles sentidos de los textos trabajados. Incluidas, además, las actividades de aprendizaje lingüístico-discursivo. La tercera y última etapa consistiría en la creación de textos. Los objetivos de dicha propuesta serían los siguientes:

#### Objetivo general

- Sensibilizar al alumno de ELE sobre la equidad étnica y de género a partir de reflexiones sobre las representaciones de la Malinche.

#### Objetivos específicos

- Desarrollar la competencia lecto-literaria.
- Desarrollar la competencia comunicativo intercultural.

En cuanto a las fases de desarrollo de esta propuesta, la primera etapa, a la que hemos denominado Invisibilización, se iniciaría con una sesión titulada “Además de ‘indígena’ soy mujer”, en la que se trabajaría con una serie de imágenes y se haría paralelamente una reflexión sobre el término “indígena”. Ello nos permitiría introducir una segunda sesión a la que hemos titulado “De la folklorización y esencialización de lo indígena” y que se iniciaría con tres imágenes<sup>3</sup> de México y de Brasil a modo de presentación de la temática, contextualización y de activación de los conocimientos previos del alumnado. A continuación, cerraríamos esta primera etapa con una última sesión, a la que hemos denominado “¿Nos hacen invisibles, nos volvemos invisibles?”. En dicha sesión se reflexionaría sobre la cosificación e invisibilidad de las mujeres “indígenas” a través de algunos fragmentos de la película “Roma”<sup>4</sup> de Alfonso Cuarón (2018).

Seguidamente, se propondría una segunda etapa, dedicada toda ella a trabajar en torno a lo que hemos denominado “Reinterpretando la historia”.

---

3 Imágenes 1 y 2. Lo indígena – folklorización: [https://verne.elpais.com/verne/2018/07/06/mexico/1530834172\\_803248.html](https://verne.elpais.com/verne/2018/07/06/mexico/1530834172_803248.html); Imagen 3. Mujer “indígena” Brasil- [http://www.cdllbc.com.br/portal/wp-content/uploads/2017/05/indigenas\\_artesanato\\_270113.jpg](http://www.cdllbc.com.br/portal/wp-content/uploads/2017/05/indigenas_artesanato_270113.jpg). Acceso: 26 ag. 2021.

4 Película “Roma”, disponible en la plataforma “Netflix”.

Así, en la primera sesión, los alumnos verían previamente el documental “Malintzin, la historia de un enigma”<sup>5</sup> y en clase se discutiría sobre la figura de la Malinche y también sobre el papel de los *línguas* de Brasil. Finalmente, se reflexionaría sobre el término “malinchismo”.

Después, plantearíamos una segunda sesión en la que se abordaría y se pondría en entredicho el mito de la Malinche - “Malinche ¿traidora?”. Se trabajaría con la canción “La maldición de la Malinche”<sup>6</sup> y el cuadro “Malinche”<sup>7</sup>. Ambas obras nos permitirían abordar la deconstrucción de la imagen de la Malinche traidora y la reivindicación de su figura. A continuación, en la tercera sesión, siguiendo en la misma dinámica que la anterior, se trabajaría con el poema de Rosario Castellanos “Malinche” (1972)<sup>8</sup>, al que habría que sumar el fragmento de la novela “Malinche” (2006)<sup>9</sup> de Laura Esquivel en el que reflexiona sobre el poder de la palabra a partir de la figura de Malinalli.

En la última sesión de esta segunda etapa, titulada “Tengo mucho que contarte”, pretendemos concretar el concepto de sororidad. Así, se retomaría la película “Roma” y a partir de una escena de la misma (2h6m) y se realizaría un debate en torno a un posible despertar de conciencia de la protagonista. Simultáneamente, se reflexionaría sobre el significado de sororidad y su presencia e interpretación en el contexto local del alumno; asimismo, se reflexionaría en el cómo llevarlo a la práctica y, al mismo tiempo, se trataría de identificar diversos procesos vividos por el alumnado, de modo que se pudiera avanzar en su comprensión sobre dicho concepto.

Finalmente, en la tercera y última etapa, titulada “Dime entonces qué es lo que te hace callar...”, se realizaría la tarea final: se propondría una tarea de expansión textual del poema *A denuncia*” (2018)<sup>10</sup> de Eliane Potiguara

---

5 Documental disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=S2P58qu\\_pZo&t=172s](https://www.youtube.com/watch?v=S2P58qu_pZo&t=172s). Acceso: 13 ag. 2021.

6 Canción “La maldición de la Malinche”: <https://www.letras.com/amparo-uchoa/964887/>. Acceso: 10 ag. 2021.

7 Imagen 4. Cuadro “Malinche” - Rosario Marquardt: <https://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/2573/2563>. Acceso: 15 ag. 2021.

8 Enlace del poema de Castellanos - <https://escamandro.com/2018/03/21/malintzin-malinche-malinalli-marina/>. Acceso: 19 ag. 2021.

9 Fragmento disponible en: [https://www.amdcba.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/La\\_Malinche\\_-\\_Laura\\_Esquivel11.pdf](https://www.amdcba.org.ar/wp-content/uploads/2020/05/La_Malinche_-_Laura_Esquivel11.pdf) (p. 29, penúltimo párrafo). Acceso: 19 ag. 2021.

10 Enlace del poema de Eliane Potiguara: <https://revistacult.uol.com.br/home/eliane-potiguara-perfil/> (6º párrafo). Acceso: 17 set. 2021.

(2018), a partir del verso “Diz aí o que te faz calar...” – “Dime entonces qué es lo que te hace callar [...]”. De este modo, a partir de esta tarea final podríamos no solo valorar el grado de desarrollo de las diferentes competencias lingüístico- discursivas del alumno, sino también mostrar a partir del trabajo realizado hasta qué punto se ha podido desarrollar la sensibilidad hacia la equidad étnica y de género.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo nos habíamos planteado reinterpretar el mito de la Malinche traidora, a la vez que reivindicar su papel y su figura como ejemplo de resistencia y, de ahí, elaborar el esbozo de una propuesta didáctica para la clase de ELE en la que se pudiese reflexionar de manera crítica en torno a diversas realidades, identidades y culturas y, por tanto, avanzar en el desarrollo de la sensibilización hacia la equidad étnica y de género.

Nuestro marco teórico ha tenido como base tanto los estudios de Educación Intercultural como los textos de los Cronistas, los Estudios Postcoloniales y los estudios feministas “indígenas”. Todos ellos nos han ayudado a vislumbrar el porqué de una invisibilidad que, por desgracia, continua presente en la sociedad actual. Al mismo tiempo, desde el ámbito de la enseñanza de ELE y teniendo como punto de referencia el marco de una educación intercultural, podemos entrever que es posible romper con el obsoleto discurso institucional y patriarcal a través de prácticas didácticas que promuevan, desde y mediante el discurso en la LE, el pensamiento crítico reflexivo y que trabajen conceptos como la sororidad intercultural, pudiendo de esa forma fomentar la sensibilización sobre la equidad étnica y de género.

Por otro lado, dado que una buena parte de las actividades de esta propuesta no se han llevado a la práctica, no podemos hablar aquí de resultados. Aun así, sí se procedió a seleccionar y elaborar el material y se pudo llevar a cabo algunas actividades y lo que sí podemos decir es que la respuesta que tuvimos por parte del grupo validó, en cierto modo, el trabajo llevado a cabo.

Finalmente, destacaríamos que el hecho de que hayamos planteado dicha propuesta pensando en un grupo de alumnos universitario, además de lo

que habíamos expuesto en el punto anterior, se debe a que exigiría bastante tiempo para poder desarrollarla, un tiempo del que lamentablemente carecemos en las escuelas, ya que la asignatura de Lengua Española corresponde a escasos 50 minutos de clase semanales. Asimismo, debido a la pandemia, en mi caso en particular, hemos tenido una clase a la semana de tan solo 50 minutos y, como estábamos trabajando presencialmente, pero alternando los grupos, eso significaba que al final teníamos dos clases por mes.

Aun así, claro que se podría plantear llevar una propuesta como esta al ámbito escolar. Si quisiéramos incluir las tres etapas descritas anteriormente sería necesario organizarlas y articularlas en torno a un proyecto interdisciplinar en el que se podría contar con la participación de profesores de lengua portuguesa, literatura, historia, artes o música, por ejemplo, para poder llevarlo a cabo. Asimismo, también se podría reducir la oferta de actividades y podríamos centrarnos en una sola actividad, como las actividades que se plantean en la primera y segunda sesión de la primera etapa en la que se aborda la discusión sobre el término “indígena”. De esta forma, se podría plantear para más adelante una propuesta didáctica para la clase de ELE en el ámbito escolar que pueda contribuir tanto al desarrollo de las capacidades discursivas del alumnado como de diversos valores y actitudes en el marco de un aprendizaje intercultural y de equidad étnica y de género.

## REFERENCIAS

ARACIL, Beatriz. **La Malinche**: historia y mito en dos novelas mexicanas contemporáneas. En: EUDAVE, Cecilia; ORTIZ, Alberto; ROVIRA, José Carlos (Ed.). *Mujeres novohispanas en la narrativa mexicana contemporánea*. Alicante: Universidad de Alicante (Cuadernos de América sin nombre), p. 13-41, 2014. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/mujeres-novohispanas-en-la-narrativa-mexicana-contemporanea-783133/>. Acceso: 9 sep. 2021.

ARDILES VETHENCOURTH, Francisco Javier. Análisis comparado de las raíces históricas y literarias de la leyenda de la Malinche. **Revista Abehache**,

v. 15, p. 102–120, 2019. Disponible en: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/268>. Acceso: 9 jul. 2021.

BUENO, Maria Elena. **La Malinche**: ¿vindicación del México del siglo XXI? 2009. Master's Theses and Graduate Research, 2009. Disponible en: [https://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=4636&context=et\\_d\\_theses](https://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=4636&context=et_d_theses). Acceso: 9 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, Jan./Mar. 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL-9nWpMwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acceso: 28 jul. 2021.

CASTELLANOS, Rosario. **Poesía no eres tú**: obra poética, 1948-1971. Fondo de Cultura Económica, 2004.

CRUZ, Saúl Velasco. Racismo y educación en México. **Rev. mex. cienc. polít. soc.**, Ciudad de México, v. 61, n. 226, Ene./Abr. 2016. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-19182016000100379](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182016000100379). Acceso: 4 ago. 2021.

DAMIÁN, Gisela Espinosa. Movimientos de mujeres indígenas y populares en México. Encuentros y desencuentros con la izquierda y el feminismo. **Revista Laberinto**, n. 29, 2009. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157280>. Acceso: 9 jul. 2021.

DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal. **Historia verdadera de la conquista de la Nueva España**. Edición de Guillermo Serés, 2016. Disponible en: [https://www.rae.es/sites/default/files/Aparato\\_de\\_variantes\\_Historia\\_verdadera\\_de\\_la\\_conquista\\_de\\_la\\_Nueva\\_Espana.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Aparato_de_variantes_Historia_verdadera_de_la_conquista_de_la_Nueva_Espana.pdf). Acceso: 9 jul. 2021.

ESQUIVEL, Laura. **Malinche**. México: Suma de letras, 2006.

GIACOMOLLI, Dóris. A representação literária de La Malinche no século XX. **Letras Escreve**, p. 143-156, 2019. Disponible en: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/5234/pdf>. Acceso: 9 jul. 2021.

GIL, Yásnaya. **La sangre, la lengua y el apellido**: mujeres indígenas y estados nacionales. UNAM, 2019. Disponible en: <http://www.catedrainterculturalidad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Mujeres%20indi%CC%81gena s.pdf>. Acceso: 9 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Tëkëëk**. Los 500 años de la caída de Tenochtitlan y los “indios conquistadores”. *El país*. 2021. Disponible en: <https://elpais.com/mexico/opinion/2021-06-13/tekeek-los-500-anos-dela-caida-de-tenochtitlan-y-los-indios-conquistadores.html>. Acceso: 09 ago. 2021.

GLANTZ, Margo. **La Malinche, sus padres y sus hijos**. México. D.F.: Taurus, 2001.

\_\_\_\_\_. **La Malinche**: la lengua en la mano. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc02958>. Acceso: 9 jul. 2021.

HOFFMAN, Elisa. **Porta-voz entre dois mundos** - uma análise da narrativa *Malinche*, de Laura Esquivel. 2013. Disponible en: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79036/000900859.pdf?sequence=1>. Acceso: 12 jul. 2021.

ISLAS SALINAS, Patricia. **Una mirada a mi hermandad, verte a ti desde el mí**. Introducción. Editorial Rediech. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. 2021. Disponible en: <https://rediech.org/wp-content/uploads/2021/03/Sororidad01-introduccion-Web.pdf>. Acceso: 11 oct. 2021.

JARAMILLO TABA, Mónica Andrea. **La reivindicación de malinche en la obra de Laura Esquivel**. 2012. Disponible en: <https://repositorio.utp.edu.co/items/b7c3db57-b0be-4308-b7f152aab845327a>. Acceso: 12 jul. 2021.

KERPEL, Diana Magaloni. Malintzin, poderosa diosa de la tierra. “El Apocalipsis en México. La historia de la conquista en el libro XII”, **Arqueología Mexicana**, 2020. Disponible en: <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/malintzin-poderosa-diosa-de-la-tierra>. Acceso: 9 ago. 2021.

KRAMSCH, Claire; SULLIVAN, Patricia. Appropriate pedagogy. **ELT Journal**, v. 50, n. 3, p. 199-212, 1996. Disponible en: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.6366&rep=rep1&type=pdf>. Acceso: 28 jun. 2021.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, Set./Dez. 2017. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXrS5H/?format=pdf&lang=pt>. Acceso: 28 jun. 2021.

KRIPPER, Denise. La Malinche: tres paradigmas de traducción. **The Quiet Corner Interdisciplinary Journal**, v. 1, Iss. 1, 2015. Disponible en: <https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=tqc>. Acceso: 9 jul. 2021.

LAGARDE, Marcela. **Caminando hacia la sororidad**. 2021. Disponible en: [https://m.facebook.com/elcolmex/videos/caminando-hacia-lasororidad/454924518891536/?\\_se\\_imp=0BkiesrNeTHRkgisj](https://m.facebook.com/elcolmex/videos/caminando-hacia-lasororidad/454924518891536/?_se_imp=0BkiesrNeTHRkgisj). Acceso: 1 oct. 2021.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

MERINO, Ximena Antonia Díaz; PEREIRA, Walquíria Rodrigues. Reescritura literaria: malinche bajo la mirada de los estudios postcoloniales. **Revista Palimpsesto**. 2019. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/43093/31254>. Acceso: 9 ago. 2021.

PAZ, Octavio. **El laberinto de la soledad**. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1991-1992. Disponible en: <https://www.hacer.org/pdf/Paz00.pdf>. Acceso: 12 jul. 2021.

SLAUTINA, Yevgeniya. "Pinceladas y palabras en la paleta de imágenes de la Malinche" [artículo en línea] **Extravío**. Revista electrónica de literatura comparada, n. 2, 2007. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/extravio/article/view/2204/1769>. Acceso: 28 sep. 2021.

TOVAR-HERNÁNDEZ, Deysy Margarita; TENA-GUERRERO, Olivia. Alianzas entre mujeres nahuas: una alternativa para trastocar el patriarcado. **Revista de Humanidades, Tabula Rasa**, núm. 26, pp. 311-329, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/396/39652540015/html/>. Acceso: 15 mar.2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas (RFDP)**, v. 5, n. 1, p. 6-39, Jan./Jul. 2019. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/download/15002/10532>. Acceso: 28 jul. 2021.

## GENTE ÚNICA ¿CÓMO TÚ?: LO LOCAL EN UN MANUAL DE ENSEÑANZA DE ELE PARA BRASILEÑOS

Dayse Helena Viana de Albuquerque Gouveia (UFPB)  
Profa. Dra. María Hortensia Blanco García Murga (UFPB)

**R**ESUMEN: Los manuales de enseñanza representan un importante apoyo para que los profesores y alumnos puedan conocer y trabajar los contenidos culturales, lingüísticos y gramaticales de la lengua meta. El manual de enseñanza *Gente única* está pensado y destinado a los docentes y discentes de la enseñanza media en Brasil. Los autores de este manual nos proponen en su presentación que se trabajará a partir de una muestra diversificada de la rica cultura de los países hispanoamericanos, así como de la del Brasil. Asimismo, sostienen que el material ha sido ideado para los estudiantes brasileños, con lo cual esperan que a través de sus páginas el alumno se sienta identificado con dicha propuesta. El objetivo principal del presente artículo es identificar y analizar de qué manera lo local está representado en el manual de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) *Gente única*. Además, se ha llevado a cabo un segundo análisis con el objetivo de comprender de qué modo se aborda el componente intercultural en dicho manual. Como referencial teórico nos hemos basado en los conceptos de cultura e interculturalidad y su importancia en la formación crítica del estudiante brasileño de ELE a partir del pensamiento de Claire Kramsch (1993, 1998, 2017), Santos y Queiroz (2018) y Candau (2008). Tras su análisis, y a pesar de la propuesta de los autores, hemos identificado una baja frecuencia de referencias de textos y/o imágenes relacionadas con las culturas de Brasil. Además, cabe destacar que dichas referencias, se encuentran al servicio de lo que constituye el centro de interés de la propuesta, que era trabajar con el contenido lingüístico y gramatical. Por lo tanto, constatamos que no ha habido un incentivo para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumno de ELE.

**PALABRAS-CLAVE:** ELE; Interculturalidad; Manual de enseñanza; *Gente única*

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge del interés en investigar cómo aparece representado lo local en el manual de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) *Gente única*, un material que está pensado y destinado a los estudiantes brasileños de la enseñanza media. Seleccionamos dicho manual porque conocíamos su propuesta y también porque ya desde el propio título como en su prólogo se veía que había por parte de sus autores una clara apuesta por un enfoque en el que se hicieran presentes las alusiones a las culturas, realidades e identidades locales. A partir de dicha propuesta, nos hemos preguntado qué espacio ocupan las culturas de este país, Brasil, en el manual *Gente única*.

En su introducción, los autores sostienen que el manual presenta una mirada más cercana a la vida y a la cultura de los países de Latinoamérica a través de una muestra de su riqueza y diversidad, la misma que se puede encontrar en el caso de Brasil. A partir de este punto, se propone analizar qué imágenes se construyen de Brasil y observar en qué medida el alumno puede sentirse contemplado en esa propuesta de trabajo, es decir, si este manual incorpora elementos de la realidad local del alumno brasileño de forma que pueda contribuir al desarrollo de la conciencia intercultural y, en última instancia, al desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. Esta conciencia intercultural a la que hemos aludido anteriormente se puede definir como: “(...) la capacidad de reconocer la existencia de diferencias y analogías entre las propias culturas y otras culturas – esto se manifiesta a través de habilidades de descentramiento y abandono de perspectivas etnocéntricas (...) (VAN HOOFT *et al.*, 2002 p. 59). En este sentido, ello va de encuentro con las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) del español, en las que se subraya

(...) los objetivos a establecer para la enseñanza de la Lengua Española en secundaria deben contemplar la reflexión – consistente y profunda – en todos los ámbitos, en especial sobre lo “extranjero” y sus (inter)relaciones con lo “nacional”, de tal forma que se vuelvan más conscientes las nociones de ciudadanía, de identi-

dad, de plurilingüismo y de multiculturalismo, conceptos relacionados tanto con la lengua materna como con la lengua extranjera. De este modo, hay que tener en cuenta no solo la lengua extranjera, sino también, la realidad local/regional en la que se enseña (BRASIL, 2006, p. 149, traducción nuestra)<sup>1</sup>

Ya para finalizar, teniendo en cuenta que nuestro objetivo es analizar un manual cuya editorial está radicada en España, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* en sus fines generales del currículum sostiene que la enseñanza del español pretende promover el acercamiento entre la cultura hispánica (culturas hispánicas, añadiríamos nosotros a modo de corrección) y la del país de origen (las culturas, en plural, diríamos), así como transmitir una imagen auténtica de la que ellos denominan la cultura hispánica para no seguir perpetuando tópicos y prejuicios. El gran problema aquí, sin pretender extendernos en ello, es cómo interpretar el sentido de transmitir una imagen auténtica de esa cultura y qué se entiende por imagen auténtica, si es que la hay, teniendo en cuenta que con frecuencia tras el discurso de los manuales de enseñanza de LE se encuentran una serie de representaciones que, mayoritariamente, se sitúan dentro una perspectiva de educación etnocéntrica.

## MARCO TEÓRICO

En su artículo *Context and culture in language teaching*, Claire Kramsch (1993) nos propone algunas cuestiones clave que nos ayudarán a nortear el análisis del manual de enseñanza *Gente única*. La autora se pregunta sobre qué culturas habría que enseñar y qué papel desempeñarían las culturas del alumno en el proceso de adquisición del conocimiento de las culturas extranjeras. Nuestro interés se centra en este segundo punto, el espacio que se le dedica en el manual a las realidades locales del alumno al que está destinado este material y de qué modo se aborda el trabajo con lo local.

---

1 (...) os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino.

Antes de nada, se hace necesario abordar el concepto de lengua y de cultura que estamos manejando en este trabajo. De acuerdo con Blanchet (2005), podemos partir de una concepción de la lengua como un instrumento de comunicación que nos permite expresar el pensamiento y nombrar la realidad. Además de dicha función comunicativa, la lengua tiene un papel identitario fundamental. Por ello, si la concebimos exclusivamente como un código que sirve para comunicarnos, estaremos excluyendo a los individuos que la constituyen y se expresan a través de esta lengua. De esta forma, presenta una naturaleza en constante cambio, siendo los hablantes quienes, conscientemente o no, la adaptan de acuerdo con sus necesidades.

Por otro lado, el concepto de cultura adoptado en nuestra investigación retoma la definición de Kramsch (2017), quien concibe cultura como una práctica discursiva: “(...) es el significado que los miembros de un grupo social les dan a las prácticas discursivas que comparten en un determinado espacio y tiempo, durante la vida histórica del grupo” (2017, p. 146, traducción nuestra)<sup>2</sup>. En este sentido, conforme la autora, dicha práctica discursiva está mediada tanto por la lengua como por otros sistemas simbólicos. De acuerdo con Cortí (2019), Kramsch describe ese escenario como un “campo de prácticas culturales no universales, relativas al uso de grupos que comparten no solo esquemas conceptuales comunes, sino creencias e intereses. Estos no están ‘necesariamente’ unidos a una cultura nacional” (CORTÍ, 2019, p. 62).

De esta manera, esta conceptualización de cultura le permite a esta investigadora alejarse de una posición muy común en los manuales didácticos que es la de la esencialización de la lengua y la cultura, en la que se asume el binomio lengua-cultura nacional, llevándonos así hacia un concepto de cultura como algo homogéneo y estable que en el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera da pie a manejar términos tan engañosos como lo puro o lo auténtico. En este sentido, se equipara el concepto de cultura al de civilización y se ahonda, aún más si cabe, en una visión instrumental de la cultura. Así, tal

---

2 “(...) cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo”.

y como Beacco (2000, p.64) señala: “en la clase de lengua, la parte esencial del esfuerzo docente se basa a menudo (excepto en niveles avanzados) en la lengua: la civilización constituye un apego, amable y lúdico”. Aquí, el papel de la enseñanza de la cultura sería el de mero complemento de la lengua, los contenidos culturales se limitan a destacar los grandes hechos y producciones de los países hablantes de aquel idioma (AREIZAGA, 2000). Desde esa perspectiva, Kramsh (1993) destaca que se corre el riesgo de abordar la cultura como si se tratara de un territorio neutral y que, además, se puede generar un cierto grado de inseguridad entre los profesores no nativos, quienes para no caer en los típicos estereotipos presentes en estos manuales acaban refugiándose en las habituales zonas de seguridad como son la de la gramática y el vocabulario.

¿Cómo se traduce este entendimiento de cultura al ámbito de la enseñanza de LE y a la elaboración de manuales de enseñanza de LE? Al abordar la pedagogía adecuada para la enseñanza de idiomas, Kramsch y Sullivan (1996) argumentan que se debe pensarla de manera global, pero teniendo en cuenta la realidad local del alumno que aprende la LE. Más adelante, Kramsch (1994) señala la necesidad de que en nuestras prácticas educativas nos centremos en las condiciones locales, de manera que se contemple el contexto específico en el que está inmerso el alumno de LE. De esta forma, estaremos contrarrestando el peso que mayoritariamente tienen las culturas de los Otros y, por tanto, la figura del nativo. Se saldría así de la órbita de lo foráneo y se le otorgaría al alumno una representatividad que se le niega cuando partimos de una visión instrumental de la cultura. De este modo, el alumno no tendría necesidad de ajustarse a un modelo de normas y comportamientos propio de un hablante nativo, sino que se le abre la posibilidad de transitar entre las muy diversas culturas, entre ellas, por supuesto, las culturas que le son propias. Así, de acuerdo con Kramsch, tenemos que hablar de lo que sería el “lugar” de este alumno de LE, un espacio al que la autora denomina como una “tercera cultura” en donde el alumno dispondría de una serie de recursos provenientes tanto de la L1 como de la L2 y cuyo objetivo sería el de “posicionarse ‘entre’ ambas culturas y, a su vez, ir ‘más allá’ de estas. Los procesos de significación

resultantes de estas prácticas que se sitúan ‘entre’ culturas diferentes son los que crean este ‘tercer espacio’” (CORTÍ, 2019, p. 63).

Todo lo anterior relativo al término cultura, se enmarca en un concepto de clase de LE como un punto de encuentro intercultural (KRAMSCH, 2017). Es este un lugar en el que confluyen tanto las diversas variedades lingüísticas como las culturas locales de los alumnos y profesores o las representaciones de las culturas del Otro que se exhiben a través de diversos artefactos como el manual de LE, por ejemplo: “El espacio en el que tiene lugar el aprendizaje y la enseñanza se puede concebir como un punto de intersección de diversos flujos lingüísticos y culturales representados por identidades lingüísticas y culturales heterogéneas” (RISAGER, 2006, *apud* CORTÍ, 2019, p. 73). De esta manera, lo intercultural apunta hacia esa intensa interacción entre las diversas culturas, realidades e identidades, las propias y las no propias.

Por tanto, desde una perspectiva intercultural se asume como legítimo el reconocimiento de los diferentes actores que intervienen en ese proceso de la enseñanza y aprendizaje de LE, con lo cual se consigue superar prácticas de carácter monocultural y etnocéntrico. Así, Santos y Queiroz (2018), señalan que la interculturalidad se convierte en un camino que permite llevar a cabo una serie de prácticas dialógicas pautadas por el respeto, el reconocimiento y el empoderamiento de las diferentes culturas. Candau (2008) sostiene que dicho diálogo intercultural contribuye a una mayor valorización y, por tanto, empoderamiento del alumnado. Asimismo, Santos y Queiroz (2018), subrayan que una enseñanza que prioriza una visión monocultural, en la que los conocimientos se difunden de forma estandarizada y homogeneizada, no favorece el empoderamiento ni valorización de los estudiantes, ya que se ignoran las diferencias culturales presentes en el espacio escolar y se dejan de lado otras versiones de la “historia”, con lo cual no se llega a discutir sobre los diversos procesos de jerarquización, subalternización y exclusión. En ese mismo sentido, Mendes (2007) destaca que este encuentro entre culturas y entre los pueblos supone la presencia de una intrincada red de fuerzas y tensiones que son resultado de las diferentes visiones de mundo que entran en juego en ese espacio que es la clase de LE.

Ante este escenario, la interculturalidad surge como una alternativa viable para valorar el diálogo y la diferencia. Santos y Queiroz (2018) señalan algunas características que se deben adoptar en esta práctica: libertad, proactividad, dinamismo, compromiso con la producción de ideas y el reconocimiento cultural y el diálogo entre culturas. La enseñanza intercultural puede ayudar a los sujetos a percibirse como agentes de cambio en los contextos en los que se insertan, de modo que se pueda promover la formación de ciudadanos críticos en una sociedad. En este sentido, partiendo de la idea de lo intercultural como una dialéctica, tenemos que pensar en el aprendizaje intercultural como la capacidad para reflexionar sobre diversos factores que atañen a la realidad de diferentes comunidades, de manera tal que esa reflexión pueda contribuir al desarrollo de la conciencia ciudadana, de una habilidad para transitar entre diferentes perspectivas y relacionarlas con nuestra propia experiencia de vida (RISAGER, 2014)

Por ello, tal como venimos describiendo a lo largo de estas páginas, nos situamos dentro del marco de la llamada interculturalidad “crítica” (WALSH, 2009), que se opone a la denominada interculturalidad “funcional” y que comparte la lógica de la clase dominante, que más que pensar en cómo avanzar hacia sociedades más igualitarias, se preocupa por controlar el conflicto étnico y preservar la mal llamada estabilidad social. En el campo educativo, esto se asocia a la folclorización de actividades, ya que se consideran prácticas interculturales aquellas que se limitan a presentar fechas conmemorativas o las festividades sin promover un debate que profundice sobre la diversidad sociocultural de la que forman parte los estudiantes.

En contrapartida, de acuerdo con Walsh (2009), la interculturalidad crítica pone en primer plano las cuestiones sociales y cuestiona las relaciones de poder que se establecen entre los sujetos. De esta forma, la autora considera esta propuesta crítica como una herramienta que pone en entredicho la racia- lización, la subalternización, la minusvaloración y sus modelos de poder y cuyo propósito es desarrollar, comprender y dialogar con las diferencias desde la legitimidad, la dignidad, la igualdad, la equidad y el respeto y, al mismo tiempo, crear otras formas de ser, estar, pensar, aprender y enseñar. Por lo

tanto, concluyen Santos y Queiroz (2018) esta problematización permite rescatar las más diversas identidades de los sujetos y abre espacio a la discusión de asuntos relacionados con la igualdad y la diferencia. Esta propuesta de la interculturalidad crítica, conforme estos autores, se traduce en la práctica pedagógica mediante una serie de actividades que empoderan a los estudiantes, convirtiéndose en un espacio que promueve el diálogo entre todas las culturas, reconociendo lo positivo de uno mismo y del otro, sin discriminación ni subordinación.

Solo es de esta forma y a partir de este enfoque de interculturalidad en la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, como lo cultural deja de estar relegado a un segundo plano para poder así asumir su centralidad en la práctica pedagógica. Tal y como subraya Kramsch (1993), la finalidad de una enseñanza basada en la interculturalidad se centra en que el estudiante piense y reflexione sobre las diferentes culturas a las que está expuesto, tanto las locales como las extranjeras. Por ello, y teniendo en cuenta esa perspectiva, autores como Scheyerl (2010), Lima (2010) y Mota (2012) defienden la integración entre la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación del individuo como uno de los principales objetivos de este proceso. Así, destacan la necesidad de desarrollar actividades enfocadas en el fortalecimiento del *yo* para preservar de esa forma las identidades de nuestros alumnos. Como señalan Scheyerl, Barros y Espíritu Santo (2014), se debe estimular a que los estudiantes busquen la autenticidad entre el material didáctico desarrollado localmente y el “extrañamiento” de la cultura del otro. En consecuencia, el estudiante asume el rol de coautor de los textos desarrollados interculturalmente, ya que, a la hora de preguntarse por sus propias experiencias, el aprendiente toma una posición de agente activo, lo cual favorece la reflexión crítica sobre sus propias imágenes y sus relaciones establecidas con el mundo. Además, según los autores, hay que recordar que el sujeto local llega al espacio escolar con un amplio e importante inventario que quienes producen el material didáctico no deberían desconsiderar. Por eso, es de suma importancia considerar lo local como punto de partida hacia lo intercultural. Tal como habíamos señalado anteriormente, esa presencia de lo local proporciona representatividad y empodera al

alumno de LE, fortaleciendo así su construcción identitaria y contrarrestando el fenómeno de las culturas hegemónicas.

Así, nuestro actual desafío en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras - dentro de este mundo globalizado - es el de que el aprendiente no se sienta subyugado o vea sus marcas de identidad siendo reducidas a burdos estereotipos y que pueda, de esta forma, conocer al Otro sin que por ello tenga que pasar por el silenciamiento de su propio discurso y de sus marcas identitarias.

## **PRESENTACIÓN DEL MANUAL DE ENSEÑANZA *GENTE ÚNICA***

El manual de enseñanza *Gente única* (2018) de las editoriales Difusión y McMillan Education Brasil está destinado a los alumnos brasileños de la enseñanza media. Este material ofrece los niveles de A1, A2 y B1 en un único volumen, ya que está pensado para trabajarlo durante los tres años de la escuela secundaria. Es una obra elaborada colectivamente por Ernesto Martín Peris, Neus Sans Baulenas, Nuria Sánchez Quintana, Jaume Muntal Tarragó, Carmen Pastor Villalba, bajo la consultoría académica de Egisvanda Sandes. *Gente única* se basa en el Enfoque por Tareas, cuyo objetivo es el aprendizaje orientado a la acción. El manual está pensado en los alumnos que quieran presentarse a los exámenes de selectividad y al *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem). Los autores afirman que este material realza la diversidad del español en el mundo destacando, sobre todo, las manifestaciones latinoamericanas. Además, sostienen que dicho material se ha elaborado con la intención de mostrar una mirada más cercana a la vida y a la cultura de los países de Latinoamérica, de ahí que quieran enseñarnos toda su riqueza y diversidad, la misma que, de acuerdo con los autores, encontramos en Brasil.

El manual está compuesto de tres partes con ocho unidades cada una, además de una unidad introductoria, bajo el título de Cero. Al final, hay un apéndice con las secciones complementarias: *Consultorio gramatical*, *Consultorio verbal* y *Glosario*. En la entrada de cada unidad se presentan la tarea principal, los objetivos y los contenidos gramaticales y comunicativos y el vídeo relacionado con la temática. Dada su larga extensión, este manual de enseñanza está

pensado para trabajar durante los tres años de la enseñanza media, por lo tanto, se destina al nivel A1, A2, B1 según el MCER. Cada una de esas unidades están formadas por 12 páginas que se distribuyen a partir de las siguientes secciones: *entrar en materia*, *en contexto*, *formas y recursos*, *gramática y léxico*, *tareas*, *mundos en contacto*, *lectura e interpretación* y *listos para el Enem*.

La sección *entrar en materia* ofrece un primer contacto con los temas y el vocabulario de la unidad a través de imágenes, textos y actividades. *En contexto* presenta una serie de documentos con imágenes, textos escritos y orales similares a los encontrados en situaciones reales para desarrollar la capacidad de comprensión del alumno. Las secciones *formas y recursos* y *gramática y léxico* presentan diversas actividades relacionadas con el uso de algún aspecto gramatical. En el apartado titulado *tareas* se trabaja con diferentes tipos de actividades para realizar en pequeños grupos o entre toda la clase y que demandan del alumno su implicación en diferentes situaciones de comunicación similares a las de la vida real. En las secciones *mundos en contacto* y *lectura e interpretación* se encuentran las actividades de lectura sobre diversos textos del género verbal y no verbal y de los más variados temas. Finalmente, la unidad termina con la sección *listos para el Enem*, en la que los alumnos se encuentran con muchas cuestiones de este examen o que han sido elaboradas por los autores según criterios relacionados con el tema de la unidad.

Para la elaboración del manual, los autores se inspiraron en los cuatro pilares del aprendizaje ya destacados por Jacques Delors (1996): el *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Teniendo en cuenta estos cuatro pilares del aprendizaje, en el *Libro del profesor* también se menciona el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) y se destaca que el enfoque adoptado en este manual es el enfoque por tareas, que presupone el desarrollo de competencias destinadas al trabajo en equipo, la autonomía y aptitud para la comunicación.

Asimismo, los autores subrayan que este enfoque se centra en la acción y los alumnos pasan a ser agentes sociales que tienen que cumplir determinadas tareas no solo las relacionadas con el aprendizaje de la LE, sino también las que se realizan dentro de un campo específico de acción. Así, además

de la competencia lingüística, entran en juego diferentes recursos cognitivos, emocionales, volitivos y todas las capacidades que un individuo utiliza como agente social.

## **ANÁLISIS DEL MANUAL DE ENSEÑANZA *GENTE ÚNICA***

Para el análisis del enfoque cultural del manual *Gente única* se ha optado por el método de Byram y Esarte-Sarries (1991). Dicho método se subdivide en cuatro categorías de análisis de los manuales de enseñanza y que se pueden analizar en conjunto o por separado, según el objetivo de la investigación. Las cuatro categorías son las siguientes:

**El nivel individual** analiza las diferentes características de los individuos presentes en los manuales, tales como: las identidades sociales y geográficas de los personajes, los sentimientos que comparten entre ellos, la posición profesional desempeñada, el rol profesional ocupado por los hombres y mujeres, la interacción entre los personajes.

**El nivel social** considera el contexto social y cultural en los que interactúan los individuos. Los aspectos que los autores mencionan que se pueden observar son: la variedad de temas, las relaciones humanas, la inclusión o no de temas considerados sensibles a nivel social y/o cultural, la relación con otros asuntos, aspectos culturales y/o lingüísticos.

**El punto de vista que el autor expresa** observa si los autores exponen su visión sobre algún contenido y si presentan sus propios valores y aptitudes sociales y culturales de forma implícita o explícita.

**El nivel intercultural** analiza cómo se abordan las representaciones de la(s) cultura(s) local(es) y de la(s) cultura(s) extranjera(s) y si hay estereotipos y se comparan dos o más culturas.

Teniendo en cuenta el método presentado, se realizará el análisis del manual de enseñanza *Gente única* para poder comprender si este manual cumple con el objetivo de presentar una muestra diversa de las culturas de aquí de Brasil y si se propone fomentar un diálogo intercultural.

El análisis del manual *Gente única* se ha realizado teniendo en cuenta todo el volumen y con el objetivo de encontrar referencias de textos, ejercicios

o de imágenes relacionadas con las culturas locales de Brasil para poder, de este modo, saber si esta presencia abre espacio a una reflexión y diálogo que contribuyan al desarrollo de una competencia intercultural.

A partir del análisis de las unidades, se puede observar que el manual se divide en temas, cada unidad trae un tema central a través del que se organizarán los contenidos lingüísticos, gramaticales, los textos e imágenes relacionados a ello. En la página de entrada de cada unidad, se presentan todos los contenidos gramaticales y recursos lingüísticos necesarios para cumplir una tarea final, así como preconiza el enfoque por tareas.

Tomando el método de Byram y Essarte-Sarries (1991) como base para nuestro análisis, se ha prestado especial atención a los textos escritos, los ejercicios propuestos, la presentación de las imágenes y dibujos que aparecen en las unidades teniendo en cuenta su procedencia geográfica. De esta forma, nuestra intención es la de observar si este material didáctico nos trae esa muestra de la diversidad brasileña que sus autores mencionan en el prólogo.

A continuación, presentamos los resultados del análisis sobre las referencias textuales y las imágenes encontradas a lo largo del manual. Para el análisis, se han considerado todas las referencias textuales y/o de imágenes relacionadas de algún modo con la(s) cultura(s) de Brasil. Finalmente, después del primer levantamiento cuantitativo, se analizará una actividad planteada inicialmente para fomentar el diálogo intercultural.

Una primera consideración general con respecto a los temas seleccionados para integrar las diferentes unidades didácticas del manual es la de que se percibe la ausencia de temas considerados sensibles a nivel social y cultural para, de este modo, abordar aquellos que no susciten polémica. Las temáticas van desde las vacaciones, al mundo laboral, pasando por la salud, las compras o las emociones. Está claro que una parte de estos temas sí podría generar un amplio debate en las clases, sin embargo, la manera en que se aborda es superficial y no se estimula la implicación reflexiva del alumno. De este modo, las actividades planteadas no facilitarían el aprendizaje intercultural, salvo algunos pocos ejemplos que presentaremos en la próxima sección.

El primer aspecto que se ha analizado ha sido la presencia de imágenes o dibujos que representan alguna referencia sobre personas o personajes brasileños. A lo largo de las 25 unidades de *Gente única* solo se han encontrado tres referencias. Todas ellas representan a personas anónimas identificadas en el manual como brasileñas. Por ejemplo, en la unidad 0 *Gente en clase*, aparece una estudiante que se llama Sarita y que estudia español. Los otros dos ejemplos en la unidad 2 *Gente con gente*, siguen el mismo modelo de atribuirle la nacionalidad brasileña a personajes del manual entre otros personajes con otras nacionalidades. Sin embargo, no se ha ido más allá de lo de atribuirle una determinada nacionalidad, no se ha explotado bajo una perspectiva (inter)cultural la diversidad de habitantes de este país, por ejemplo. Parece que estos personajes se han incorporado a modo de pretexto, ya que el principal interés es trabajar con los aspectos de carácter lingüístico y gramatical.

De modo semejante, en cuanto a las imágenes y dibujos referentes a las ciudades brasileñas, se han encontrado tan solo dos ejemplos que están relacionados con la ciudad de Rio de Janeiro. Al igual que lo que habíamos considerado en el tópico anterior, esas referencias no tienen en cuenta ningún aspecto sociocultural o (inter)cultural, sino que nos muestran a unos personajes recién llegados a esta ciudad y, una vez más, el trabajo con lo lingüístico es lo que prevalece.

Con relación a los textos que hacen alguna referencia a Brasil, tenemos un ejemplo, situado al final de la unidad, en la sección *listos para el Enem*. La unidad 16, titulada *Gente genial*, presenta un texto sobre *Abraço cultural*, una escuela de idiomas que tiene una propuesta fuera de lo común. Situada en Rio de Janeiro y São Paulo, todos los profesores del proyecto son refugiados, han pasado por una capacitación pedagógica y los materiales didácticos que utilizan siguen las orientaciones del MCER. Además, de acuerdo con ese texto de lectura, los manuales utilizados en esta escuela de idiomas pretenden romper con los modelos europeos o norteamericanos, ya que tienen en cuenta una perspectiva sociocultural. Tras la lectura del texto, aparece una actividad, siguiendo los moldes del *Enem*, en la que presentan 5 alternativas al alumno y se le pregunta sobre la respuesta correcta. Estas alternativas están escritas

en portugués y proponen presentar alguna información para que los alumnos evalúen la respuesta adecuada sobre el proyecto *Abraço cultural*.

Una vez más se puede observar que no ha habido un incentivo en el marco de un aprendizaje intercultural. Lo que prima es el trabajo con la comprensión lectora, sin llegar en ningún momento a fomentar la interpretación por parte del alumno. Así, a pesar de la buena elección del texto no ha habido otras cuestiones que incentivasen, por ejemplo, la reflexión sobre los movimientos migratorios de los brasileños dentro de nuestro propio país o en el extranjero. También se podría incluir el caso de los extranjeros que viven en Brasil o preguntar sobre el perfil y la procedencia de los profesores que forman parte del proyecto que aparece en ese texto.

Finalmente, en la última categoría analizada, presentamos las referencias que hemos encontrado en los ejercicios en los que se haya considerado algún aspecto relacionado con Brasil. Con relación a los tópicos ya presentados, aparecen 23 referencias, que van desde, por ejemplo, el nombre de una ciudad brasileña y que aparece en las alternativas de los ejercicios gramaticales, como Salvador o Rio de Janeiro, hasta llegar a personalidades del país, como Neymar. Asimismo, en esta misma línea, ha habido referencias a platos gastronómicos brasileños como la *feijoada* o la yerba mate, que apareció en una de las alternativas en las actividades propuestas. A pesar de que ha habido un mayor número de referencias a la(s) cultura(s) de Brasil, la mayor parte de ellas se limitan a simples menciones a modo de ejemplos o alternativas en los ejercicios planteados.

Hasta aquí, el análisis panorámico del manual de enseñanza *Gente única* ha tenido como objetivo identificar en qué medida y de qué manera aparece lo local en un manual de ELE destinado a alumnos brasileños. En la primera parte del análisis se ha identificado y contabilizado una serie de referencias y se ha observado si los textos y actividades propuestas contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural promoviendo, desde la reflexión crítica, el diálogo entre las diferentes culturas: las extranjeras y las locales.

Siguiendo con nuestro análisis y de forma más específica aún, también hemos seleccionado las actividades propuestas para el texto *Besos y abrazos*,

que aparece en la unidad *Gente y emociones*. En dicho texto, se introduce el tema de los saludos según cada cultura y sus diferentes contextos: formal e informal. Se nos informa cómo los hispanohablantes se saludan, y lo que más nos ha llamado la atención es el hecho de haber generalizado de tal manera que los hispanohablantes, de acuerdo con el texto, forman parte de una única cultura en la que se comparten costumbres como el saludarse con besos y abrazos como una forma de aproximarse y de muestra de cariño.

Lo que sí cabe destacar es que en el manual del profesor se deja claro que hay que considerar que siempre es difícil abordar las cuestiones culturales más generales y que, por lo tanto, para facilitar un mejor entendimiento, se debe tratar lo relativo a lo cultural teniendo en cuenta cómo es en cada región. Como ejemplo, los autores mencionan que a pesar de la cercanía entre Rio de Janeiro y São Paulo, en estos lugares no se saluda igual. Además, se resalta la importancia de identificar los contextos formales e informales no solo a nivel lingüístico, sino también comportamental y cómo uno debe portarse en cada situación. Así que, como podemos observar, la atención hacia lo local está mucho más presente en el manual del profesor que en el del alumno y la inclusión y reflexión sobre lo local, así como lo que ello implica a nivel socio(inter)cultural va a depender en buena parte del compromiso de este docente.

Sin embargo, a pesar de esa indicación en el manual del profesor, la lectura del texto *Besos y abrazos* sugiere que, en cuanto a la proximidad y la calidez en las relaciones sociales formales e informales, los países hispanohablantes se portan igualmente como un bloque homogéneo. De ese modo, se incurre una vez más en la generalización y contradicción, pues se dice que las costumbres sociales cambian según el lugar. Al final del texto, se vuelve a mencionar la cultura hispana como si se tratase de una cultura única y uniforme, lo que indica así que el concepto de cultura manejado por los autores remite a una entidad homogénea e inmutable.

En nuestra opinión, si hubieran sido planteadas de otra forma, las actividades que aparecen en el ejercicio sobre ese texto le permitirían al estudiante incorporar elementos de su realidad personal, ya que este podría poner en entredicho cómo se dan las relaciones sociales a través de los saludos, besos y

abrazos y sus diferentes contextos. Asimismo, se pide que los alumnos comparen cómo se utilizan esas convenciones sociales en su propia región, país u otro que conocen. Sin embargo, una vez más, la actividad aborda este asunto de un modo neutral y evita los posibles conflictos que podrían surgir al tener que hablar sobre las diferencias entre las distintas regiones. De ese modo, las actividades no permiten desarrollar una conciencia intercultural y, por supuesto, la propuesta no obedece a lo que se supone que sería un aprendizaje intercultural.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

El manual de enseñanza de ELE *Gente única* está destinado a los estudiantes brasileños que van a cursar los tres años de enseñanza media. Una de las propuestas mencionadas por los autores es la de presentar una muestra de la rica diversidad cultural de los países hispanoamericanos, la misma que podemos encontrar en nuestro país. En ese sentido, los autores finalizan la introducción del manual señalando que ese material está pensado en “gente única, como tú” con lo cual, aparentemente pareciera que el alumno brasileño se siente representado. Por lo que hemos podido constatar, ello no va más allá de una mera declaración de intenciones.

Hemos constatado a través del análisis cuantitativo que ha habido una bajísima inserción de referencias a las culturas locales del alumno brasileño. Hemos encontrado 23 referencias en los ejercicios en las que, de alguna manera, se ha mencionado algo relacionado con Brasil: se trataba simplemente del nombre de una ciudad, de un plato gastronómico o de un artista. Eran, por tanto, simples menciones que aparecían en los ejercicios gramaticales y no ha habido una explotación de las diversas posibilidades que podrían viabilizar un diálogo intercultural que comprenda tanto lo local como lo de fuera. Ese mismo tratamiento superficial se ha trasladado a los textos escritos y a las imágenes o dibujos relacionados con las ciudades o personas/personajes brasileños. Además de la baja frecuencia en el manual de enseñanza analizado, a saber, dos veces para las imágenes de ciudades y referencias en los textos escritos y tres para las imágenes relacionadas con las personas/personajes bra-

sileños, dichas imágenes, en realidad, han servido como pretexto para realizar los ejercicios gramaticales o los de comprensión lectora. Asimismo, el hecho de limitarse a plantear actividades para la comprensión, dejando de lado el fomento de las destrezas interpretativas del alumno, nos muestra lo lejos que está dicha propuesta de un concepto de cultura como práctica discursiva. Además, ello ha supuesto una reducción muy expresiva de la implicación discursiva del alumno y, por tanto, de su representatividad.

Finalmente, en cuanto al concepto de cultura, hemos identificado el tratamiento en singular de las muy diversas culturas hispanohablantes, como si se tratase de un bloque homogéneo, algo que se contradice con las observaciones que aparecen en el manual del profesor. Así, se ha podido constatar que el concepto de cultura manejado en el manual es el de una entidad homogénea y estable. Por último, podemos señalar que lo intercultural se entiende como una comparación entre culturas. De esta forma, dadas las limitaciones observadas a lo largo de nuestro análisis de este material, consideramos necesario seguir invirtiendo esfuerzos en propuestas de enseñanza de ELE elaboradas desde dentro de este país y en colaboración con profesionales de otros países que contemplen y apuesten por una amplia presencia de lo local dentro de un marco de enseñanza y aprendizaje intercultural del español.

## REFERENCIAS

AREIZAGA, Elixabete. El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Revista de Psicodidáctica**, País Vasco, n. 9, p. 194-202, 2000. Disponible en: <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/129/125>. Acceso: 4 dic. 2021.

BEACCO, Jean Claude. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue**. Paris: Hachette FLE, 2000.

BLANCHET, Philippe. **Cours de didactique générale des langues**. Rennes: Université Rennes 2, 2005.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acceso: 12 ene. 2022.

BYRAM, Michael; ESARTE-SARRIES, Veronica. **Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching: A Book for Teachers.** Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CORTÍ, Agustín. **La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE).** Münster: Waxmann, 2019. Disponible en: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4009>. Acceso: 3 dic. 2021.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes.** Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching.** Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Language and Culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Cultura no ensino de língua estrangeira / Culture in Foreign Language Teaching. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 12, p. 134-152, Set./Dez. 2017. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXr-S5H/?lang=pt>. Acceso: 2dic. 2021.

KRAMSCH, Claire; SULLIVAN, Patricia. Appropriate pedagogy. **ELT Journal**, Oxford, v. 50, n. 3 p. 199-212, jul. 1996. Disponible en: <http://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=D2EB7CA0620D44980C->

0039F994700A9D?doi=10.1.1.457.6366&rep=rep1&type=pdf. Acesso: 6 dic. 2021.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

MARTÍN PERÍS, Ernesto; BAULENAS SANS, Neus; SÁNCHEZ QUINTANA, Nuria; MUNTAL TARRAGÓ, Jaume; PASTOR VILLALBA, Carmen. **Gente única**. São Paulo: MacMillan Education do Brasil, 2018.

MENDES, Edleise. **A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”**. In: ORTIZ ÁLVAREZ, María Luisa e SILVA, Kleber Aparecido (Orgs). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, p. 119- 139, 2007.

MOTA, Kátia. A prática da escrita de si no processo de interação com a aprendizagem de língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise.; SIQUEIRA, Sávio. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 213-233. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAIS-DIDATICOS\\_Repositorio.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAIS-DIDATICOS_Repositorio.pdf). Acesso: 20 nov. 2021.

RISAGER, Karen. Analysing culture in learning materials. In: **Sprogforum** 59, 2014, 78-86. Disponível em: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/risager\\_\\_intercultural\\_learning\\_intro\\_ts\\_me\\_finished.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/risager__intercultural_learning_intro_ts_me_finished.pdf). Acesso: 20 dic .2021.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. Interculturalidade: instrumento de mudança da práxis escolar. **Revista Aleph**, Niterói, n. 38, p. 363-378, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39293/22730>. Acesso: 8 dic. 2021.

SCHEYERL, Denise.; BARROS, Kelly; ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira do. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios.

**Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 50, p. 145-174, jul./dez. 2014. Disponible en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/citationstylelanguage/get/apa?submissionId=14816&publicationId=11791>. Ac.: 1 dic. 2021.

VAN HOOFT, Andreu; KORZILIUS, Hubert; PLANKEN, Brigitte. La conciencia intercultural y la adquisición de segunda lenguas ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la «conciencia intercultural»? ASELE. Actas XIII, 2002. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0052.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0052.pdf). Acceso: 10 en. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. CANDAU, Vera Maria (Org.). Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.