

Territórios Hispânicos

PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE
LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO

Organização

Edilene Rodrigues Barbosa
Francisco Lindenilson Lopes
José Rodrigues de Mesquita Neto
Tatiana Lourenço de Carvalho

Territórios Hispânicos

PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE
LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO

Organização

Edilene Rodrigues Barbosa
Francisco Lindenilson Lopes
José Rodrigues de Mesquita Neto
Tatiana Lourenço de Carvalho

2025 © Editora Lupa

© Edilene Rodrigues Barbosa, Francisco Lindenilson Lopes,
José Rodrigues de Mesquita Neto, Tatiana Lourenço de Carvalho.

Editor-Chefe: Geison Araujo
Projeto gráfico: Editora Lupa
Diagramação: Daniel Muniz
Revisão: Autores e Autoras.

Esta obra é de livre acesso e pode ser baixada, compartilhada e reproduzida desde que sejam atribuídos os devidos créditos de autoria. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade dos autores e autoras.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T327

Territórios Hispânicos [livro eletrônico]: perspectivas críticas sobre língua, literatura e ensino/
Organizadores Edilene Rodrigues Barbosa et. al -- 1.ed. -- Tutóia, MA: Editora Lupa, 2025.

Outros autores: Francisco Lindenilson Lopes, José Rodrigues de Mesquita Neto, Tatiana Lourenço de Carvalho.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-5218-065-0

1. Língua espanhola - estudo e ensino. 2. Literatura espanhola. 3. Cultura hispânica. 4. Ensino de línguas. I. Barbosa, Edilene Rodrigues. II. Lopes, Francisco Lindenilson. III. Mesquita Neto, José Rodrigues de. IV. Carvalho, Tatiana Lourenço de.

CDD 460.07



Rua Celso Fonseca, 456, Centro, Tutóia/Maranhão, 65580-000
contato@editoralupa.com.br | www.editoralupa.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Adriana da Paixão Santos (UESB)

Alessandra Folha (USP)

Alice Ferreira Tavares (UFF)

Amanda Motta Castro (FURG)

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

Ana Karla Batista Farias (UNICAMP)

Ana Lúcia Santos Silva (UESC)

Ana Vitória Gomes Moreira (UFCAT)

Andressa de Jesus Araújo Ramos (UEMA)

Ariane Silva da Costa Sampaio (UECE)

Bruno Caetano Felipe da Silva (UNIFESP)

Bruno Ferreira Vicente (UFBA)

Claudemir Ramos (Mackenzie)

Daniel Ferraz (USP)

Deividy Ferreira dos Santos (UFPE)

Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Douglas Santana Ariston Sacramento (UFBA)

Edith Umasi Ramos (UNHEVAL - Peru)

Eliane Vitorino de Moura Oliveira (UFAL)

Elisa Gonçalves Rodrigues (UFPA)

Erick Breno de Jesus Oliveira Silva (UFCG)

Ewerton da Silva Ferreira (UFSC)

Francisco Roque Magalhaes Neto (UFPB)

Franklin Oliveira Silva (UESPI)

Gleydson da Paixão Tavares (UESB)

Gustavo Silva de Moura (UFPI)

Isabela Lapa Silva (UFMG)

Jailson Almeida Conceição (UESPI)

Jane Cristina Beltrami Berto (UFRPE)

José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)

Joseane dos Santos do E. Santo (UFAL)

Josimar Soares da Silva (IFPI)

Julio Neves Pereira (UFBA)

Juscelino Nascimento (UFPI)

Larissa Rosso Dutra (UFSM)

Lauro Gomes (UPF)

Layla de Oliveira Vasconcellos (Mackenzie)

Leonardo Wilezelek Soares de Melo (UNESPAR)

Letícia Maria Alves Braga (UFPI)

Letícia Carolina P. do Nascimento (UFPI)

Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)

Maiune de Oliveira Silva (IFGoiano)

Manuel Bandeira S. Neto (UECE)

Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)

Marcos Antonio Fernandes dos Santos (UEMA)

Marcos da Silva Cruz (SEC-PA)

Marcos da Silva Cruz (USP)

Maria Alcione dos Santos (UFAL)

Maria Aline Rodrigues Bezerra (UFCG)

Maya Moldes (UFRJ)

Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)

Miguel Ysrael Ramírez Sánchez (UAEMEX-México)

Patrícia Azevedo Gonçalves (PUC-RS)

Patrícia Regina Cavaleiro Pereira (USP)

Renata Cristina Alves Polizeli (USP)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Roberto Barbosa Costa Filho (UPE)

Rosângela Nunes de Lima (IFAL)

Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)

Ruy Martins dos Santos Batista (IFTO)

Shenna Luíssa Motta Rocha (UESPI)

Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)

Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

Talita Ferreira Gomes da Silva (UFJF)

Venerson Cardoso Capuano Fontellas (USP)

Waldemar Borges de Oliveira Júnior (UNIFESSPA)

Wanderson Diogo Andrade da Silva (UECE)

Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus (UEMA)

Sumário

PREFÁCIO	7
Alexandro Teixeira Gomes	
INTRODUÇÃO	
HISPANIDADE EM FOCO: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE TERRITÓRIOS HISPÂNICOS E SUA CARTOGRAFIA DO SABER	9
Edilene Rodrigues Barbosa Francisco Lindenilson Lopes José Rodrigues de Mesquita Neto Tatiana Lourenço de Carvalho	
CAPÍTULO 1	
EL LIDERAZGO EDUCATIVO, EL NUEVO COMPONENTE MEDULAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS	21
Renato Ulloa Aguilar	
CAPÍTULO 2	
LAS VARIACIONES LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE POR PROFESORES DEL NORDESTE DE BRASIL	43
Maria Solange de Farias	
CAPÍTULO 3	
A SEMIÓTICA DOS GESTOS: UM ESTUDO DA AUDIODESCRIPÇÃO COM BASE NA TRÍADE DO SIGNO DE PEIRCE	65
Edilene Rodrigues Barbosa	
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE DE VARIANTES FÔNICAS NO LIVRO CERCANÍA JOVEN E PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA	84
Gilson Cunha de Oliveira Neto José Rodrigues de Mesquita Neto	

CAPÍTULO 5

MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL Y RELATO DIGITAL: UNA HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE ELA 103

Moisés Llopis i Alarcón

CAPÍTULO 6

INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) Y DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL 119

Tatiana Lourenço de Carvalho

CAPÍTULO 7

TECNOLOGÍAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO 139

Álvaro José dos Santos Gomes

Breno Pereira Silva

CAPÍTULO 8

O SIGAA COMO AVA DE APOIO AO ENSINO PRESENCIAL: POSSIBILIDADES E RESTRIÇÕES PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO CAPF/UERN 162

Francisco Lindenilson Lopes

Maria Eduarda Bento de Moraes

CAPÍTULO 9

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO UNA TECNOLOGÍA PARA EL EMPODERAMIENTO Y LA PARTICIPACIÓN (TEP) EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS 185

Mônica Ferreira Mayrink

Rubén Hernández Ruiz

Micaela Tourné Echenique

CAPÍTULO 10

**EL LUGAR DE EMILIA PARDO BAZÁN EN LA
HISTORIOGRAFÍA LITERARIA ESPAÑOLA** 206

Tayna Valim

Wagner Monteiro

CAPÍTULO 11

**“LA ISLA QUE SE VACÍA”, MIGRACIÓN PUERTORRIQUEÑA
EN LA OBRA DE EDGARDO RODRÍGUEZ JULIÁ** 218

Cristina Dayana Gutiérrez Leal

CAPÍTULO 12

**O SENTIMENTO AMOROSO NOS VERSOS DE “AMOR
EMPIEZA POR DESASOSIEGO” DE SOR JUANA INÉS DE
LA CRUZ** 231

Ana Catarina Dantas Silva

José Dantas da Silva Júnior

CAPÍTULO 13

**A REPRESENTAÇÃO DO FANTÁSTICO NO CONTO “SÓLO
VINE A FALAR POR TELÉFONO” DO ESCRITOR GABRIEL
GARCÍA MÁRQUEZ** 246

Maria Cristina da Silva Araujo

Francisco Edson Gonçalves Leite

CAPÍTULO 14

**LA GENERACIÓN DEL 60 EN EL PERÚ: UNA POÉTICA
NEO-VANGUARDISTA** 261

Elena Zurrón Rodríguez

CAPÍTULO 15

HUMOR E SÁTIRA EM “CRÍMENES EJEMPLARES” 278

Eleni Nogueira dos Santos

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 294

Prefácio

Prezados/as leitores/as,

É com grande satisfação e orgulho que prefacio o livro **Territórios Hispânicos: Perspectivas Críticas sobre Língua, Literatura e Ensino**. Trata-se de uma coletânea, composta por quinze capítulos, que reúne contribuições de professores/as e pesquisadores/as de língua espanhola oriundos de instituições da Espanha, da Costa Rica, do Chile, do México e de várias regiões e instituições de ensino superior do Brasil. Essa diversidade de olhares e experiências reflete a riqueza e a pluralidade dos estudos hispânicos na atualidade, oferecendo um repertório de ensaios que se propõe a discutir o vasto e multifacetado domínio da hispanidade sob diversas perspectivas, expressando de maneira concreta como a língua espanhola resiste, se reinventa e se (re)afirma como espaço de formação crítica e de produção de conhecimento no contexto contemporâneo.

Ao abrir este volume, o/a leitor/a é convidado/a a explorar uma cartografia complexa e fascinante de territórios hispânicos, delineada por múltiplas vozes que atravessam fronteiras linguísticas, culturais, literárias e pedagógicas e que transitam pelas áreas de Língua, de Literatura e de Ensino, reforçando a relevância dos estudos hispânicos.

No campo da Língua e do Ensino, encontramos reflexões sobre: i) variedades linguísticas; ii) ensino de pronúncia e importância da variação fônica em materiais didáticos; iii) uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem no ensino de espanhol; iv) audiodescrição; v) mediação sociocultural, consciência criativa e identidade cultural dos estudantes; vi) inteligência artificial e vii) formação de professores de línguas estrangeiras com foco na liderança educativa.

No âmbito das Literaturas Hispânicas, o livro oferece análises sobre diversos autores e movimentos, entre as quais destacamos: i) representa-

ção do fantástico em Gabriel García Márquez; ii) migração porto-riquenha na obra de Edgardo Rodríguez Juliá; iii) sentimento amoroso em versos de Sor Juana Inés de la Cruz; iv) lugar de Emilia Pardo Bazán na historiografia literária espanhola; v) poética Neo-Vanguardista da Geração de 60 no Peru; vi) análise do humor e da sátira na obra *Crímenes Ejemplares* de Max Aub.

As metodologias empregadas nos capítulos são diversas e alinhadas ao rigor acadêmico/científico, incluindo análise qualitativa e descritiva, abordagem exploratória, análise de material didático, análise teórica e aplicada, revisão bibliográfica, estudo de caso, pesquisa-ação e análise de textos literários sob diferentes enfoques a partir de uma visão de ensino e de pesquisa que não se furta à complexidade do mundo atual.

O livro assume uma postura crítica, mas também propositiva: questiona, problematiza, aponta caminhos e propõe articulações possíveis entre o conhecimento teórico e as práticas pedagógicas. Cada capítulo representa, por assim dizer, um território de resistência, uma trincheira onde a língua espanhola se (re)afirma não apenas como objeto de estudo, mas como instrumento crítico e comprometido com a diversidade, com o desenvolvimento científico e com a transformação social.

Que esta leitura inspire novas investigações, fortaleça laços entre pesquisadores/as e contribua significativamente para o avanço dos Estudos Hispânicos, tanto no Brasil quanto no exterior.

Alexandro Teixeira Gomes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

HISPANIDADE EM FOCO: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE TERRITÓRIOS HISPÂNICOS E SUA CARTOGRAFIA DO SABER

Edilene Rodrigues Barbosa

Francisco Lindenilson Lopes

José Rodrigues de Mesquita Neto

Tatiana Lourenço de Carvalho

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

Este capítulo introdutório tem por objetivo apresentar o livro *Territórios Hispânicos: perspectivas críticas sobre língua, literatura e ensino*, situando seu tema central, sua abordagem conceitual e os princípios que guiam a organização da obra, identificada como uma coletânea composta por quinze (15) capítulos elaborados por professores(as) e pesquisadores(as) de língua espanhola de diversas regiões do Brasil e de outros países latino-americanos. Essa diversidade de olhares e experiências presentes na obra em questão reflete a riqueza e a pluralidade dos estudos hispânicos na atualidade.

A obra em questão nasceu do impulso gerado na *IV Semana Hispânica CAPF/UERN*, realizada de 29 a 31 de outubro de 2024, no *Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob o tema *¡Soy loco por ti, América!* O evento foi organizado pelo projeto de extensão Núcleo de Estudos de Cultura, Literatura e Língua Espanhola (NECLE) e pelo grupo de pesquisa Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do ambiente universitário em questão. A semana de atividades acadêmicas reuniu estudantes, professores e pesquisadores em comunicações orais, rodas de conversa, oficinas, minicursos e conferências, com o objetivo de celebrar e refletir sobre a riqueza cultural da América Latina e fortalecer os laços entre o Brasil e os países hispano-americanos.

Assim, este capítulo ressalta que a obra em pauta é fruto do entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão, propondo-se a dar visibilidade à vastidão da língua de Miguel de Cervantes, Sor Juana Inés de la Cruz, Gabriel García Márquez, Isabel Allende e tantos(as) outros(as) representantes clássicos(as) deste idioma, celebrando sua riqueza cultural, literária e linguística, que atravessa fronteiras e conecta povos, bem como suas múltiplas manifestações culturais e seu impacto no contexto educacional contemporâneo. Trata-se, portanto, de uma coletânea que busca valori-

zar o espanhol, reconhecendo seu papel fundamental na formação crítica, intercultural e linguística de estudantes, professores, pesquisadores e demais interessados nos processos de ensino e aprendizagem desse idioma.

Diante do exposto, este capítulo organiza-se em quatro seções principais. A primeira, correspondente a esta introdução, apresenta os fundamentos conceituais que sustentam a obra, assim como seus objetivos centrais. A segunda seção, intitulada *Territórios hispânicos*, propõe uma reflexão sobre o ensino da língua espanhola a partir de dois quadrantes interligados: o espaço físico e histórico da América Latina, onde a língua se reinventa em contextos de resistência e identidade, e o espaço simbólico e acadêmico, no qual práticas educativas, discursivas e políticas moldam os sentidos do espanhol enquanto língua de formação crítica. Na terceira seção, *Cartografia do conteúdo*, delinea-se um panorama dos capítulos que compõem o livro, destacando os eixos temáticos e suas inter-relações. Por fim, nas *Considerações finais*, lança-se um convite ao leitor: que se aproprie das ideias aqui apresentadas, permitindo que a leitura deste livro suscite novas perguntas, inspire investigações e fortaleça o compromisso com uma abordagem crítica, plural e comprometida com os múltiplos territórios da hispanidade.

TERRITÓRIOS HISPÂNICOS

Ao abordar o que se entende por territórios hispânicos, é comum pensarmos imediatamente em limites geográficos, fronteiras nacionais ou espaços físicos delimitáveis. No entanto, neste livro, propomos um deslocamento desse olhar, voltando-o, também, para uma noção mais simbólica e fluida de território: aquela que se desenha a partir da língua, da cultura e das múltiplas formas de expressão dos povos que compartilham o espanhol como instrumento de identidade, de comunicação, de criação e de aprendizado. Ao elegermos *Territórios Hispânicos* como título da obra, buscamos ressaltar duas dimensões essenciais: o espaço físico e histórico,

representado pelo conjunto de nações, regiões e comunidades que falam e reinventam o espanhol na América Latina, e o espaço simbólico e acadêmico, que abrange as diferentes áreas do saber que produzem, ocupam e contestam sentidos dentro desse vasto mundo hispânico.

Neste capítulo inicial da coletânea, propomos uma reflexão alegórica, orientada a uma cartografia simbólica e fluida: um território que se desdobra a partir da língua, da cultura e das expressões de quem habita o idioma espanhol. Assim, o título deste livro encapsula a essência dessa discussão, convidando a uma reflexão sobre a riqueza do universo hispânico, que vai além das fronteiras geográficas. Os “territórios hispânicos” são, antes de tudo, espaços de construção cultural e identitária, forjados pela língua e por suas diversas manifestações nas mais diversas esferas. A literatura, nesse contexto, deixa de ser apenas um objeto de estudo e passa a atuar como veículo para a exploração dessas identidades, além de instrumento para a desconstrução de visões hegemônicas. O ensino e a pesquisa sobre a língua espanhola e a literatura neste idioma, por sua vez, constitui-se como elo entre os territórios, promovendo o diálogo intercultural e a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

As perspectivas críticas que embasa este livro apontam para a necessidade de um olhar que interpele, questione e vá além do óbvio, permitindo uma compreensão das relações de poder, e das formas de resistências presentes nesse universo multifacetado. Isso implica em uma abordagem que valorize as vozes dos povos hispânicos, muitas vezes silenciados ou marginalizados por narrativas eurocêntricas. A esse respeito, Walsh (2009) enfatiza a importância de uma “descolonialidade do saber”, ao afirmar que é necessário escutar e reconhecer epistemologias outras, enraizadas na experiência histórica de povos oprimidos.

Nesse entremeados de cartografias que constituem a “territorialidade” da língua espanhola, o livro propõe o mapeamento de dois quadrantes fundamentais: de um lado, o espaço físico e histórico da América Latina, onde o espanhol se reinventa; de outro, o espaço simbólico e acadêmico,

no qual saberes, discursos e práticas disputam significados e moldam territórios de conhecimento.

No primeiro quadrante referente ao espaço físico e histórico da América Latina, destaca-se a observação de Pedrosa (2024), para quem a literatura latino-americana não é apenas uma expressão artística, mas ferramenta essencial de denúncia e compreensão das complexidades sociais e políticas da região. Tal concepção se relaciona diretamente com as reflexões de Antonio Candido (1989), que, ao tratar da literatura e do subdesenvolvimento, aponta a construção de uma literatura marcada por visões exóticas ou utópicas. O autor critica a imagem de que “Na América tudo é grande, só o homem é pequeno” (Antonio Candido, 1989, p. 142), revelando uma perspectiva eurocêntrica que desconsidera a riqueza das experiências locais. Ao propor uma “consciência do subdesenvolvimento”, Antonio Candido antecipa, ainda que não nomeadamente, elementos de uma crítica decolonial ao evidenciar que, diante da precariedade material e simbólica, surge uma literatura que busca “desmascarar realidades escondidas” (p. 144). Essa crítica ecoa na proposta do livro em pauta ao reconhecer a resistência da latinidade como força de afirmação cultural. Não por acaso, a *IV Semana Hispânica CAPF/UERN* adotou como título a evocação poética “*¡Soy loco por ti, América!*”, demarcando, como afirma Pedrosa (2024, p. 3), uma “mudança de perspectiva” frente ao ser latino.

No segundo quadrante, o espaço simbólico e acadêmico, cabe-nos salientar o lugar que ocupa a língua espanhola nos contextos de ensino. Embora as políticas educacionais instáveis no Brasil (Morais, 2018; Barrios, 2018) frequentemente relem o ensino de espanhol a um segundo plano, é inegável que esse idioma mantém, e até amplia, sua relevância, especialmente no âmbito universitário. Assim, a língua espanhola resiste, reinventa-se e se afirma como espaço de formação crítica, construção identitária e produção de conhecimento. Portanto, este livro, é uma expressão concreta dessa resistência e da vitalidade do espanhol como língua de ensino, pesquisa e extensão universitária.

O ensino de espanhol, nesse contexto, vai além da mera aquisição linguística. Constitui-se em ato político e cultural, um exercício de afirmação de identidades e de valorização da diversidade. Como observa Paraquett (2010), “ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro [...] precisam ser transformadas em ação” (p. 17). Aqui, o “outro” remete justamente à interlocução entre sujeitos falantes, brasileiros e hispano-americanos, na construção de sentidos e saberes interculturais.

A noção de “língua de resistência” ganha particular relevância ao considerarmos as políticas linguísticas brasileiras. A Lei nº 11.161, de 2005, que tornou obrigatória a oferta do ensino de espanhol no currículo do ensino médio, representou um avanço significativo para a valorização do idioma no país. No entanto, a revogação dessa lei pela Lei nº 13.415, de 2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, relegou o espanhol a um *status* de opcionalidade, priorizando o inglês como única língua estrangeira obrigatória nas escolas brasileiras. Segundo Hidalgo e Vinhas (2021), essa alteração reflete os impactos de um discurso neoliberal, que, em vez de promover a diversidade linguística e cultural, tende à homogeneização e à mercantilização do ensino de línguas. A retirada do espanhol como disciplina obrigatória comprometeu não apenas a formação de professores, mas também a oferta da língua nas escolas públicas, gerando um cenário de incerteza e descontinuidade.

Apesar desse contexto adverso, a língua espanhola permanece como campo de resistência e inovação, especialmente na universidade. É nesse espaço que a vitalidade do idioma se manifesta mais intensamente, por meio da consolidação de projetos de extensão, do desenvolvimento de pesquisas e da formação docente crítica. A relevância do espanhol reside em sua capacidade de conectar pessoas, culturas e saberes, além de promover uma educação comprometida com a diversidade e com a transformação social. A discussão sobre “territórios hispânicos”, portanto, nos convida a repensar as fronteiras, simbólicas e materiais, e a reconhecer a fluidez das identidades latino-americanas. Este livro insere-se, portanto,

nesse movimento de resistência e afirmação, contribuindo para a consolidação de uma rede de pesquisadores e professores comprometidos com o espanhol como língua de identidade, cultura e crítica social.

CARTOGRAFIA DO CONTEÚDO

Cada capítulo da coletânea delimita um território de investigação, seja na Tradução, na Crítica Literária, na Tecnologia Educativa, na Linguística Hispânica ou na Formação de Professores e, ao mesmo tempo, traça pontes interdisciplinares que cruzam fronteiras geográficas, linguísticas e simbólicas. Esta obra não se configura, à vista disso, apenas como um mapeamento de campos de pesquisa: é, sobretudo, um convite para que o leitor percorra, com olhar crítico e sensível, os múltiplos “quadrantes” em que se manifestam práticas linguísticas, literárias e pedagógicas.

Assim sendo, a seguir, apresentamos os capítulos que estruturam esta obra, com o intuito de oferecer ao leitor uma visão de sua organização interna e dos principais eixos temáticos abordados ao longo do livro. Além deste capítulo introdutório, *El liderazgo educativo, el nuevo componente medular en la formación de profesores de lenguas extranjeras*, de Renato Ulloa Aguilar, segue os capítulos da obra evidenciando a importância dos processos formativos de novos líderes educacionais, destacando suas qualidades e competências no contexto da formação acadêmica de profissionais envolvidos em processos educativos.

Na sequência, o texto *Las variaciones lingüísticas en la enseñanza de ELE por profesores del Nordeste de Brasil*, de Maria Solange de Farias, discute o ensino das variações linguísticas nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). A autora analisa os critérios utilizados para a seleção de variantes linguísticas ou modelos de língua levados pelos professores nordestinos para a sala de aula, investigando ainda as estratégias pedagógicas aplicadas para introduzir e explicar essas variedades, além de refletir sobre as concepções e a importância atribuída a esse ensino.

Já em *A semiótica dos gestos: um estudo da audiodescrição com base na tríade do signo de Peirce*, Edilene Rodrigues Barbosa aborda a audiodescrição de gestos fundamentada na teoria semiótica peirceana. A autora observa uma ênfase maior em gestos expressivos, usados para reforçar efeitos humorísticos, especialmente em filmes. Argumenta que, no contexto cultural espanhol, esses gestos variam em grau de explicitação, sendo descritos de forma mais literal quando exagerados e com mais adjetivos quando sutis.

O estudo intitulado *Análise de variantes fônicas no livro Cercanía Joven e proposta didática para o ensino de pronúncia em aulas de língua espanhola*, de Gilson Cunha de Oliveira Neto e José Rodrigues de Mesquita Neto, concentra-se na análise de variantes fônicas no volume 1 da coleção *Cercanía Joven*. Os autores demonstram que, embora o material inclua atividades sobre correção fonética e ortografia, o ensino explícito da pronúncia e de suas variantes ainda não é tratado de forma direta.

Por sua vez, *Mediación sociocultural y relato digital: una herramienta para la enseñanza de ELA*, de Moisés Llopis i Alarcón, examina o impacto do relato digital no desenvolvimento da mediação sociocultural, da consciência criativa e da identidade de estudantes de Espanhol como Língua Adicional (ELA) no Chile. O autor argumenta que essa ferramenta favorece tanto a aquisição linguística quanto a expressão identitária e a mediação intercultural, além de apresentar implicações pedagógicas e recomendações para futuras práticas.

O capítulo redigido por Tatiana Lourenço de Carvalho, *Integración de la Inteligencia Artificial (IA) y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza de español*, investiga como tecnologias de IA, aliadas aos princípios do DUA, podem enriquecer o ensino de espanhol como língua estrangeira. A autora destaca contribuições potenciais para práticas educativas mais inclusivas, promovendo acessibilidade, engajamento e personalização da aprendizagem.

No texto *Tecnologías de inteligencia artificial en el aprendizaje del español como lengua extranjera: un análisis comparativo*, Álvaro José dos

Santos Gomes e Breno Pereira Silva exploram o papel de ferramentas de IA, como o ChatGPT e o Gemini, no ensino de espanhol. Os autores comparam diferentes versões dessas tecnologias, avaliando sua capacidade de oferecer *prompts* para a prática linguística, e concluem que a combinação dessas ferramentas com outras estratégias pedagógicas potencializa o desenvolvimento de competências linguísticas.

No que lhes concerne, Francisco Lindenilson Lopes e Maria Eduarda Bento de Moraes, em *O SIGAA como AVA de apoio ao ensino presencial: possibilidades e restrições no ensino de espanhol do CAPF/UERN*, discutem as funcionalidades da “Turma Virtual” do SIGAA enquanto Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os autores analisam tanto o potencial quanto às limitações dessa plataforma para apoiar o ensino presencial de espanhol e concluem que, embora o sistema atenda minimamente aos critérios de um AVA, necessita de aprimoramentos, como o uso de tecnologias interativas e maior flexibilidade pedagógica.

Por outro lado, o capítulo *La inteligencia artificial como una Tecnología para el Empoderamiento y la Participación (TEP) en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras*, de Mônica Ferreira Mayrink, Rubén Hernández Ruiz e Micaela Tourné Echenique, traz uma reflexão sobre os conceitos de TEP e IA. O estudo investiga como participantes de um curso de formação docente estabelecem relações entre esses elementos e destaca a importância de programas formativos que incentivem atividades práticas e reflexão crítica, promovendo autonomia, empoderamento e pensamento crítico.

Já no texto *El lugar de Emilia Pardo Bazán en la historiografía literaria española*, de Tayna Valim e Wagner Monteiro, os autores enfocam suas reflexões no papel da escritora feminista e pioneira do naturalismo na historiografia literária espanhola. O capítulo ressalta a relevância de Emilia Pardo Bazán como figura de destaque no cenário intelectual e literário da Espanha.

Em seguida, *“La isla que se vacía”, migración puertorriqueña en la obra de Edgardo Rodríguez Juliá*, capítulo redigido por Cristina Dayana Gutiérrez Leal, aborda a figura do migrante portorriquenho nos Estados Unidos como elemento central na construção da identidade *boricua*. A autora argumenta que a inclusão de fotografias de migrantes reforça a presença desse sujeito no imaginário social de Porto Rico e nas manifestações artísticas relacionadas à *puertorriqueñidad*.

Ana Catarina Dantas Silva e José Dantas da Silva Júnior, em *O sentimento amoroso nos versos de “Amor empieza por desasosiego” de Sor Juana Inés de la Cruz*, analisam a construção e a desconstrução do sentimento amoroso no soneto da autora mexicana. Os pesquisadores observam a ambiguidade das mensagens, a manipulação lexical e os recursos da linguagem poética empregados para expressar emoções complexas.

Em *A representação do fantástico no conto “Sólo vine a hablar por teléfono” de Gabriel García Márquez*, Maria Cristina da Silva Araújo e Francisco Edson Gonçalves Leite investigam as metáforas que constroem o discurso fantástico no conto, destacando elementos que desestabilizam a realidade da personagem e provocam sensações de angústia e incerteza, marcas do gênero.

O penúltimo capítulo, *La Generación del 60 en el Perú: una poética neo-vanguardista*, de Elena Zurrón Rodríguez, examina as características estéticas e ideológicas da poesia vanguardista dos poetas peruanos da Geração de 60. A autora ressalta o papel dessa produção poética como instrumento de crítica social e transformação cultural em um contexto de intensa efervescência política na América Latina.

Encerrando a obra, o artigo *Humor e sátira em “Crímenes ejemplares”*, de Eleni Nogueira dos Santos, analisa as estratégias discursivas utilizadas por Max Aub, destacando de que modo o autor se vale de situações absurdas e hiperbólicas para provocar o riso, ao mesmo tempo em que formula uma crítica mordaz a aspectos sociais e comportamentais da sociedade contemporânea.

Ao percorrer os quinze capítulos que compõem esta coletânea, é possível perceber a diversidade de temas, métodos e vozes que tensionam e enriquecem os estudos hispânicos. Os textos reunidos dialogam com a realidade social e educacional latino-americana. Encerramos, assim, esta seção com a certeza de que *Territórios Hispânicos* não apenas reflete o que tem sido produzido na área de estudos hispânicos, mas também aponta caminhos fecundos para novas investigações, reafirmando a importância da língua espanhola como espaço de luta, de crítica e de transformação.

CONCLUSÃO

Concluimos este capítulo com o convite para que o(a) leitor(a) percorra, com olhar atento e sensível, os territórios hispânicos que se desdobram ao longo desta obra. Esperamos, em face do aqui apresentado, que a leitura desta obra, originada tanto das atividades desenvolvidas durante a *IV Semana Hispânica* quanto de colaborações acadêmicas resultado de convites, possa inspirar novas propostas investigativas no campo dos estudos hispânicos. Esta obra reafirma nosso compromisso com a valorização das múltiplas vozes que compõem a hispanidade e com a construção de uma rede de saberes comprometida com a diversidade cultural, linguística e histórica dos distintos territórios onde o espanhol é vivido, ensinado e recriado.

Que as reflexões apresentadas no livro *Territórios hispânicos: perspectivas críticas sobre língua, literatura e ensino* sirvam como ponto de partida para aprofundamentos críticos e para o fortalecimento de uma rede de saberes comprometida com a diversidade cultural, linguística e histórica de diferentes cenários territoriais hispânicos.

REFERÊNCIAS

- BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho. *Políticas públicas e ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação*. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2w7rLPz> >. Acesso em: 13 jun. 2025.
- BRASIL. *Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.
- CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989. p. 140-162
- HIDALGO, Luisa da Silva; VINHAS, Luciana Iost. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 20077, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/download/20077/13592/>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- MORAIS, Bárbara Baldarena. *El español no está lejos de aquí: políticas lingüísticas e o ensino de espanhol no Brasil*. 2018. 224 f. Tese (Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar G. de Martins (coords.). *Espanhol: ensino médio*: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.
- PEDROSA, Célia. Literatura e subdesenvolvimento de Antonio Candido. In: *Antologia de textos fundadores do comparatismo literário iberoamericano*. Porto Alegre: UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Letras, [2024]. Disponível em: UFRGS/CdRom/Candido. Acesso em: 16 jun. 2025.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento 'outro' desde a diferença colonial. In: CANDAU, Vera (org.). *Educação e diversidade cultural: outros olhares, novos sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 47-62.

CAPÍTULO 1

EL LIDERAZGO EDUCATIVO, EL NUEVO COMPONENTE MEDULAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Renato Ulloa Aguilar

Universidad de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

El tema del liderazgo, como fenómeno complejo y pluridisciplinario de las sociedades, ha sido objeto de numerosos estudios que pretenden explorar tanto las conductas de los líderes como sus efectos en los subordinados y sus repercusiones en el rendimiento organizacional. A lo largo del presente trabajo se abordarán temas relacionados a categorías de liderazgo, su naturaleza, sus características, la evaluación de estas y su eficacia dentro de las organizaciones sociales y educativas principalmente.

CATEGORÍAS DE LIDERAZGO

Entre las principales categorías de conducta de liderazgo identificadas por Yukl (2008), destacan la consideración y la iniciación de estructura. Por un lado, la consideración hace referencia a la empatía y al apoyo que el líder demuestra hacia sus subordinados, preocupándose por sus necesidades y sus sentimientos. Está demostrado que un líder que muestra una conducta empática hacia sus colaboradores es capaz de generar un ambiente de confianza y comprensión, estableciendo, de esta manera, relaciones interpersonales sólidas que pueden influir en el bienestar emocional y la motivación de los miembros del equipo y, por ende, en un mejor clima organizacional.

Por otro lado, se tiene la iniciación de estructura, la cual implica la orientación hacia el cumplimiento de tareas, con un énfasis en la definición de papeles, la asignación de tareas y la insistencia en la obtención de metas. En este tipo de liderazgo, el líder establece desde el inicio las normas claras y buscará la eficiencia mediante la supervisión adecuada y la coordinación de las actividades de sus subordinados.

A la luz de una revisión documental, podría afirmarse la existencia de una heterogeneidad en lo que respecta a los hallazgos sobre la efectividad de los estilos de liderazgo. Por ejemplo, algunos estudios sugieren que

un liderazgo encauzado hacia la estructura podría generar un aumento positivo en el rendimiento y en la satisfacción de los subordinados. Otros estudios, por su parte, no han conseguido elucidar una relación clara entre estos factores, por lo que se puede decir que la efectividad del liderazgo dependería de múltiples variables contextuales propias a cada espacio de ejercicio de este.

Asimismo, Yukl (2008) identifica otras conductas que contribuyen a la eficiencia del liderazgo, solo por mencionar algunas: las llamadas conductas orientadas a las tareas, enfocadas en la planificación, la organización y el suministro de los recursos necesarios, fundamentales para asegurar que los equipos tengan lo que necesitan para cumplir con sus responsabilidades dentro de las estructuras organizacionales.

Paralelamente, aparecen las conductas orientadas a las relaciones, las cuales incluyen el apoyo emocional, la confianza y la consideración de los problemas de los subordinados por parte de sus líderes; un factor clave dentro de las nuevas formas de liderazgo, ya que las relaciones de proximidad surgidas de estas conductas se tornan cruciales al momento de querer fomentar un ambiente de trabajo positivo y colaborativo dentro de cualquier ámbito.

Siempre sobre la línea de estilos de liderazgo, se vuelve imperativo destacar el participativo, en el que los detentores de este promueven la toma de decisiones colectiva, a manera de facilitar el debate entre los miembros del grupo, en miras de la búsqueda de soluciones colaborativas a los problemas organizacionales; mejorando de esta forma la calidad de las decisiones al incorporar una multiplicidad de perspectivas, además de fortalecer la cooperación y la resolución de conflictos.

Otro elemento necesario a considerar en el ámbito de la evaluación del liderazgo organizacional es el uso del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), como lo menciona Morelo (2010). Este es un instrumento evaluativo de los diferentes estilos de liderazgo, como el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional, solo por citar un ejemplo.

El liderazgo transaccional, por su vez, se basa en un sistema de recompensas en el que los colaboradores reciben incentivos a cambio de cumplir con sus tareas, algo similar a lo expresado en la teoría de condicionamiento clásico de Pavlov. Por su parte, el liderazgo transformacional, desarrollado por Bass (1985), se enfoca principalmente en inspirar y en motivar a los colaboradores a través de una visión compartida y un alto nivel de compromiso.

Estudios realizados por Avolio y Bass (2004) demuestran que el liderazgo transformacional se correlaciona de manera positiva con la eficacia organizacional y la satisfacción de los colaboradores, mientras que los estilos de liderazgo pasivos, como el llamado *laissez-faire* (dejar hacer), se asocian negativamente con los indicadores ya mencionados.

En la misma línea de discusión sobre los estilos de liderazgo, es importante resaltar la relevancia de los diferentes modelos planteados hasta el momento y cómo estos se encargan de moldear el comportamiento y los resultados organizacionales.

El liderazgo transaccional, ampliamente estudiado antes de la introducción del concepto de liderazgo transformacional, como ya fue mencionado, se caracteriza por el intercambio de recompensas entre líderes y subordinados. En este modelo, el foco está en mantener el orden y la previsibilidad, donde los subordinados cumplen con sus tareas a cambio de recompensas económicas u otro tipo de incentivos (Molero, 2010). Este tipo de liderazgo ha demostrado ser eficaz en contextos donde la eficiencia y la ejecución precisa son primordiales, pero a menudo no logra inspirar compromiso o innovación a largo plazo dentro de las organizaciones.

A partir de los trabajos realizados por Bass (1985), se vislumbra el concepto de liderazgo transformacional, sobrepasando el paradigma hasta entonces establecido del liderazgo transaccional, visto que su naturaleza innovadora impulsa la relación entre líder y colaborador a ir más allá del simple intercambio de recompensas. El líder transformacional debe aspirar a despertar en sus colaboradores inspiración, motivación y desafíos, ayu-

dándolos así a superar sus intereses individuales en favor de la hegemonía de una visión u objetivo común a todos los actores organizacionales, creando así un ambiente óptimo para el desarrollo personal y colectivo.

Al influir positivamente en la motivación intrínseca de los subordinados, el líder transformacional promueve un nivel de compromiso trascendental de los límites de las recompensas materiales. Para Molero (2010), este modelo ha sido corroborado por numerosos estudios que han demostrado su correlación positiva con la eficacia organizacional y la satisfacción de los empleados.

Dentro del modelo transformacional, Bass (1985) identificó sub-factores, como la influencia idealizada, donde el líder ocupa una posición de modelo a seguir; motivación inspiradora, que implica utilizar una visión clara para guiar e inspirar a otros; y la estimulación intelectual, animando a los subordinados a cuestionar el statu quo y de esta forma alentarlos a la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas encontrados. Estos factores han mostrado un alto impacto tanto en los criterios subjetivos como objetivos del éxito organizacional (Avolio; Bass, 2004).

Otro punto importante es la distinción entre liderazgo transaccional y liderazgo de laissez-faire. En el primero se ofrece una estructura de intercambio, pero de una manera mucho más indiferente, mientras que el laissez-faire es sinónimo de la ausencia de un liderazgo efectivo, donde los líderes evitan la toma de decisiones o el asumir responsabilidades. Los estudios han demostrado que este estilo de liderazgo se correlaciona negativamente con la satisfacción y la eficacia dentro de la organización. (Molero, 2010).

El liderazgo participativo también es una dimensión esencial analizada por Yukl (2008). Este tipo de liderazgo se basa en la participación de los subordinados en el proceso de toma de decisiones. Este estilo de liderazgo permite al líder incorporar información y perspectivas de los miembros del equipo, lo que mejoraría significativamente la calidad de las decisiones y promovería un mayor compromiso y cooperación dentro de la organiza-

ción. Además, la participación en los distintos procesos de toma de decisiones fortalece las relaciones y ayuda a la resolución de conflictos de manera más efectiva, ya que al ser tomados en cuenta miembros del grupo sienten que sus opiniones son valoradas y apreciadas.

Por último, tenemos el contexto del liderazgo educativo, para el cual podría destacarse la importancia de una vinculación eficaz entre el liderazgo y las relaciones de poder en las organizaciones, entendiendo que la influencia del liderazgo no se limita a una posición jerárquica, sino que es el resultado de un proceso interactivo que implica tensiones y contradicciones o lo que es lo mismo frenos y contrapesos. En el contexto educativo, el concepto de liderazgo va más allá de la gestión de personas y recursos, y se relaciona con el desarrollo profesional y organizacional (Coronel, 2005).

El liderazgo educativo destaca el papel de los docentes como líderes; además de presentar el liderazgo desde su concepción de construcción social, la cual busca la transformación continua de las relaciones dentro de la organización, en este caso específico, institución educativa, en donde la colaboración y la toma de decisiones compartidas son claves para el éxito de la “empresa educativa”.

Un adecuado ejercicio del liderazgo educativo no solo podría influenciar directamente en el rendimiento académico de los estudiantes, como ya ha sido bastante discutido en diversas investigaciones sobre el tema, sino que también desempeñan un papel perentorio en la promoción de una cultura de toma de decisiones compartida y el fortalecimiento de la colaboración entre colegas dentro de la institución.

Por su parte, Sergiovanni y Corbally (1986) sostienen que el liderazgo debería verse menos como una técnica de gestión y más como una expresión cultural de la organización. Se destaca así - desde esta perspectiva - el papel de las relaciones de poder en la construcción de la realidad organizacional, enfatizando que el poder y el liderazgo están profundamente interconectados a partir de sus facultades y competencias de su capacidad de hacer. Una clara comprensión de las dinámicas y de las relaciones de poder es fundamental para el análisis y el desarrollo del liderazgo dentro

de las organizaciones, especialmente en el contexto educativo en donde la toma acertada de decisiones tiene un fuerte impacto en todos los actores sociales que ahí convergen.

A manera de reflexión podría decirse que el campo del liderazgo educativo parece ser múltiple y en constante evolución, como destaca Gunter (2003). El ejercicio del liderazgo dentro de un contexto organizacional más amplio requiere una comprensión de las interacciones entre la dirección y el profesorado, promoviendo la participación en las decisiones y el desarrollo profesional continuo. En la próxima sección, se abordará el tema del liderazgo docente y cómo este podría impactar los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras.

EL LIDERAZGO DEL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La primera concepción del proceso de formación de profesores líderes necesita reafirmarse como la acción precursora, ejercida en una sola línea procedimental, desarrollada por cada agente envuelto en la formación académica, llámese profesor, aprendiente, tutor u otro. Dicha acción debe consolidarse a lo largo del tiempo que se prolongue la formación inicial y que concluirá con la certificación de los docentes universitarios como agentes de cambio social; esta debería extenderse, por consiguiente, a la fase continua o permanente durante los años de servicio del docente.

Actualmente, el liderazgo educativo se ha convertido en un tema central que marca el ritmo de las acciones desarrolladas en el ámbito de la formación de profesores. Como lo indica Paes de Almeida Filho (2022, p. 31):

La formación es un proceso complejo, dinámico, de difícil gestión por parte de formadores (incierto, de avances, reacciones de conservación, estancamiento y hasta retrocesos) y distinto de los procesos interconectados del aprendizaje¹.

¹ Texto original: A formação é um processo complexo, dinâmico, de difícil gestão por parte de

La formación de profesores y especialmente la formación del profesorado de lenguas extranjeras debe ser vista, sin duda alguna, como un elemento vivo, afanoso en donde los avances, los retrocesos y los estancamientos formen parte de ese carácter (re)inventivo de la educación que permita un constante desarrollo de técnicas novedosas de transposición pedagógica de las diversas estructuras lingüísticas.

Cabe destacar que, en un mundo en constante permuta, donde las demandas y las expectativas sobre el sistema educativo son llevadas a parámetros cada vez más elevados, el papel de los líderes formadores en las instituciones educativas es de suma importancia. Según las palabras de Vaillant (2015) la función del liderazgo escolar se constituye en una clave para asegurar la calidad de la educación; por lo que podría afirmarse que las universidades, más allá de formar profesores de idiomas, que puedan responder a los nuevos retos educativos del siglo XXI, deberían centrar, al mismo tiempo, su labor en la formación de líderes educativos, capaces de asegurar un próspero porvenir a la calidad de la educación.

¿QUÉ PODRÍA ENTENDERSE POR LIDERAZGO EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS?

Según Robinson (2017) el liderazgo educativo podría definirse como aquel que ejerce una influencia en otros para realizar acciones, a partir de las cuales se espera una mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por su vez, autores como Lupano y Castro (2006) afirman que el liderazgo puede ser entendido como ese proceso natural de influencia que se presenta entre un referente, llámese líder, y sus seguidores.

Si se aplicasen los conceptos mencionados a la enseñanza de lenguas extranjeras podría verse como el docente de lenguas extranjeras se

formadores (incerto, de avanços, reações de conservação, estagnação e até retrocessos) e distinto dos processos interconectados da aprendizagem.

convierte en ese líder o referente lingüístico capaz de inspirar por medio de sus conocimientos lingüísticos e interculturales una mejora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus estudiantes/seguidores.

Yukl (2008), en su obra *Liderazgo en las organizaciones*, afirma que en su mayoría las definiciones de liderazgo suponen que se trata de un proceso en el cual una persona ejerce su influencia sobre otras, esto con el propósito de dirigir, estructurar y facilitar las actividades y las relaciones a lo interno de un grupo o de una organización. Además, el autor afirma que se otorga la designación de líder a la persona que ejerza el papel especializado de liderazgo y a los demás miembros del grupo que no ejercen dicho papel se les denomina seguidores, aun cuando alguno de ellos se desempeñe como coadjutor en las funciones de liderazgo.

Un docente de lenguas extranjeras debe ejercer ese liderazgo que le permita incidir, positivamente, en la mejora sustancial de las habilidades comunicativas y sociales de sus estudiantes. Puesto que, será él quien se presente como ese referente lingüístico dentro del aula y quien facilite los procesos de adquisición de nuevas estructuras lingüísticas que le permitirán a sus estudiantes ejercer el papel de actores sociales, como bien lo indica el enfoque centrado en la acción en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p. 9):

El enfoque centrado en la acción considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

A partir de la definición del enfoque centrado en la acción, se puede señalar que cada aprendiente de una lengua extranjera, al igual que los

colaboradores de una estructura de liderazgo, tiene consigo la responsabilidad de ejecutar tareas en colaboración con otros usuarios para así alcanzar un objetivo común; en este caso en concreto la tarea común puede ser el desarrollar un nivel de dominio lingüístico satisfactorio que le permita desenvolverse como actor social tanto dentro como fuera del aula y poder, de esta manera, realizar intercambios comunicativos con sus pares y con hablantes de la lengua meta.

Como se puede evidenciar a partir de los conceptos expuestos, el liderazgo está permeado por un eje de fuerza e influencias; en donde una fuerza externa es ejercida por un individuo en posición jerárquica superior. En el caso del liderazgo educativo en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras; dicha posición es liderada por el docente de idiomas, con el fin de poder influenciar a otros individuos (estudiantes) en posición de colaboradores y así de esta forma poder obtener una mejora en los resultados pretendidos (adquisición de competencias lingüísticas que permitan la comunicación entre ellos y con otros hablantes de la lengua).

Por lo tanto, domiciliando dicho concepto de liderazgo al ámbito educativo se podría decir que este hace referencia a la capacidad del líder en guiar, inspirar y motivar a los miembros de una comunidad educativa en la búsqueda de la mejora continua en el logro de objetivos comunes.

Tradicionalmente, según Schleicher (2012) este liderazgo ha sido afín al papel desempeñado por los directores de los centros educativos. No obstante, hoy en día se pone cada vez más en evidencia la importancia del involucramiento de todos los actores del proceso educativo para poder, de esta manera, garantizar la mejora en la realización de un objetivo común, por lo que los docentes de lenguas extranjeras no pueden ni deben quedar fuera de dicho proceso.

Asimismo, el liderazgo educativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras no se podría limitar a los directores de centros educativos únicamente; ya que debe verse como un proceso en cascada que involucra a todos aquellos actores presentes en el proceso

educativo, entiéndase: docentes, coordinadores académicos, estudiantes, padres de familia y demás actores clave de la educación. Ya que, de una o de otra manera, cada uno tiene su cuota de participación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Por un lado, los directores y coordinadores académicos al propiciar espacios para el aprendizaje de lenguas extranjeras en condiciones de igualdad, sin ser permeados por procesos hegemónicos y mercantiles que privilegian la enseñanza de una lengua única. Por otro lado, los docentes de idiomas quienes desde sus aulas pueden y deben facilitar los procesos de adquisición de estructuras lingüísticas e interculturales que le permitan a sus estudiantes comunicarse en una lengua extranjera.

De esta manera, el líder educativo debería ser un individuo de cualidades y calidades superiores que pueda ejercer una influencia positiva en los demás y de este modo alcanzar todos los objetivos trazados desde el seno del proyecto educativo.

¿CUÁLES DEBERÍAN DE SER LAS CARACTERÍSTICAS DESEABLES PARA EJERCER EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS?

Actualmente, la efectividad de un líder educativo no solo debería medirse por la capacidad de gestionar, sino también, debería de ser imperativo a todo líder la capacidad creadora de ambientes propicios para la realización del aprendizaje y la gestión de la innovación, tan necesaria ante los desafíos actuales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para Bolívar et al. (2013) frente a los problemas que surgen en - el día a día de - los procesos educativos el liderazgo escolar se vislumbra como la solución a muchos de ellos. De ahí la importancia, de poseer los líderes educativos con las mejores características y cualidades. Propiamente, en el ámbito de las lenguas extranjeras debe promoverse por parte de esos

líderes la creación de ambientes educativos propicios e innovadores para la adquisición de competencias lingüísticas e interculturales que permitan una comunicación fluida en lengua extranjera.

Podría afirmarse que una de las características más importantes dentro de la formación de un liderazgo educativo en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras es la visión. Los líderes educativos actuales deben poseer la capacidad de ejercer una adecuada articulación de una visión clara y categórica sobre el futuro de la educación en su institución; tanto hacia adentro como hacia afuera de sus comunidades educativas.

Según lo expresado por Yukl (2008) el liderazgo es un proceso en el cual se pretende influir sobre otras personas para conseguir su consenso y así, facilitar los esfuerzos tanto individuales como colectivos para el alcance de objetivos comunes. Por lo que, dicha visión debe ser lo más inclusiva posible, desde un espíritu de interculturalidad, reflejando de esta manera las necesidades y las aspiraciones de todos los actores de la comunidad educativa que se dirige; esto con el objetivo de poder alcanzar metas trazadas desde una visión articulada de la gestión de la calidad educativa.

Otra de las características deseables de los líderes educativos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras es la capacidad de establecer metas realistas, claras y alcanzables; pues de esto depende que sus esfuerzos por motivar a los estudiantes a trabajar -en conjunto- hacia ese objetivo trazado en común den frutos o no.

Entre las múltiples características deseadas para el ejercicio del liderazgo en el ámbito educativo, Fullan (2002) destaca que todo líder educativo debe poseer un carácter conciliador. En el caso particular de los docentes de lenguas extranjeras este carácter conciliador se torna indispensable, ya que son ellos los encargados de mediar desde la perspectiva intercultural entre la cultura propia de sus estudiantes y aquella transmitida por la lengua extranjera a ser aprendida; con el fin de evitar los prejuicios y las desvalorizaciones hacia la cultura vehiculada por la lengua extranjera; pues no se puede desasociar lengua de cultura.

De igual modo, según el autor, todo líder debe ser a su vez un agente activo del cambio educativo, no debemos olvidar lo mencionado por Yuki (2008) el liderazgo se concibe como aquel proceso de influencia social; por lo que todo líder debe estar consciente de su papel especializado en la modificación de acciones que desencadenan cambios en la sociedad.

Sin duda alguna, el docente de lenguas extranjeras posee desde su formación inicial una sensibilidad mayor hacia los temas sociales e interculturales, por lo que una adecuada formación hacia el liderazgo vendría a complementar dicho bagaje académico que le permitirá incidir en una mejora sustancial de las condiciones sociales de su entorno.

Asimismo, el éxito del liderazgo educativo se basa en la capacidad de promover el espíritu colaborativo dentro de la organización. Por esta razón, se vuelve fundamental que las personas que deseen practicar un liderazgo efectivo estén en la buena disposición de fomentar un ambiente de trabajo en equipo, valorando la opinión de todos y promoviendo la participación en el planteamiento de objetivos a ser alcanzados y de esta manera, retomando las palabras de Yulk (2008), asegurar que su unidad organizacional trabaje de manera integrada en la realización de sus funciones.

La colaboración entre los actores curriculares: directores, docentes, padres y estudiantes se convierte en un aspecto esencial para la creación de entornos de aprendizaje enriquecedores y motivadores. Un líder nato debe promover el empoderamiento de todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para realizar una toma de decisiones compartida y consensuada que asegure el éxito y el desarrollo profesional continuo.

Sobre los aspectos citados, Senge (1992) consigna que es necesario compartir el liderazgo, dejando de lado las prácticas tradicionalistas y en su lugar dándole espacio a las prácticas flexibles, adaptativas, descentralizadas y autónomas dentro de las instituciones, con el fin de garantizar la resolución efectiva de los problemas. En el ámbito educativo de la enseñanza de idiomas debe, de esta manera, garantizar una adecuada repar-

tición de cuotas de participación dentro de la estructura, para así de esta manera involucrar cada vez más a los distintos actores educativos y poder así alcanzar el éxito.

Sin duda, los líderes educativos deben estar dispuestos a enfrentar desafíos y a implementar cambios necesarios de cara a los retos actuales de las organizaciones educativas, tomando en cuenta su capital humano. Como lo mencionan Lupano y Castro (2006) los líderes son conducidos a la generación de cambios basados en valores, ideales e intercambios emocionales, al final de cuentas no debemos olvidar el lado humano del liderazgo educativo, lo cual lo distingue de un proceso gerencial puro. Es evidente que el contexto educativo de la enseñanza de idiomas evoluciona de manera acelerada día con día; por lo cual, la capacidad de adaptación de sus líderes se convierte en una característica deseada. Estos deben desarrollar el papel de gestores dentro del cambio educativo (Uribe, 2005).

Estos cambios implican un mayor conocimiento de las tendencias educativas en boga, de las nuevas tecnologías educativas, así como de los requerimientos de los estudiantes. En fin, un líder educativo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras debe poseer una alta capacidad adaptativa y además ser consciente de la importancia de una actualización profesional constante tanto en el campo pedagógico, didáctico como lingüístico para de esta forma guiar a su equipo hacia la innovación y la mejora continua, lo cual se traduce en el cumplimiento de metas y el alcance de objetivos que garanticen una calidad educativa superior al resto.

¿CÓMO SE PODRÍA EVIDENCIAR EL IMPACTO DE UN LIDERAZGO EDUCATIVO ADECUADO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS?

El impacto que genera el liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras es sin duda alguna significativo. Un liderazgo efectivo puede transformar la cultura escolar, mejorar

el rendimiento académico y aumentar la satisfacción de los estudiantes. Para Bolívar (2010) la influencia ejercida por los líderes escolares sobre los resultados del aprendizaje es medible, ya que un impacto positivo de un liderazgo puede verse reflejado en un mayor involucramiento docente, en mejores dinámicas de clase y hasta en una mejora del ambiente escolar.

Cuando los docentes se sienten apoyados y valorados, es más probable que se comprometan con su labor y busquen la mejora constante de sus prácticas pedagógicas. Esto, a su vez, se ve reflejado en un ambiente de aprendizaje más positivo y productivo para los estudiantes. Como lo señala Bolívar (2010) generalmente la contribución de los líderes al aprendizaje del estudiantado se manifiesta de forma indirecta, ya sea a través de su influencia sobre otros individuos involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje o sobre las características de su organización. Lo cual se traduce en una mejora y una diversificación de la cultura pedagógica de la organización educativa, influenciando positivamente la formación académica del alumnado; de ahí la importancia de saber, como líder educativo, cuáles decisiones tomar y cuánto tiempo, atención y apoyo dedicarles para alcanzar el éxito.

De igual forma, el liderazgo educativo en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras tiene un papel crucial en la implementación de políticas y prácticas que promuevan la equidad y la inclusión de todos los actores de la comunidad educativa. Para Yukl (2008), la eficiencia de un liderazgo se refleja en términos de aporte a la calidad de los procesos grupales percibida tanto por los seguidores de esa figura de liderazgo, cuanto por agentes externos a la organización.

Es decir, los líderes deben ser garantes de que cada uno de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras tenga acceso adecuado a las oportunidades educativas, necesarias tanto para su superación personal como profesional.

Por ende, para Bolívar (2010), existen cinco maneras de medir el impacto de un liderazgo educativo en una organización: promoviendo y par-

ticipando en los procesos de aprendizaje y de desarrollo profesional del cuerpo docente, planificando, coordinando y evaluando la enseñanza y el currículum educativo, estableciendo expectativas y metas para la organización educativa, garantizando el uso adecuado y estratégico de los recursos disponibles y finalmente, asegurando el apoyo en un entorno adecuado y organizado. Métricas presentes e imprescindibles en el perfil de un docente de lenguas extranjeras; pues no se puede concebir un docente de idioma que no trabaje día con día en su desarrollo profesional y lingüístico.

DESAFÍOS DE CARA A UN EJERCICIO ADECUADO DE LA FUNCIÓN DE LIDERAZGO EDUCATIVO Y COMO ESTO PUEDE INFLUENCIAR EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

En el ámbito educativo actual los desafíos para quienes ejercen las funciones directivas son variados; pues de acuerdo con Dess y Picken (2000), las tendencias económicas, políticas y sociales actuales están influenciando un cambio en las labores de dirección de las organizaciones; con el objetivo - podría decirse - de buscar una mejora en la ejecución de sus funciones.

Uno de los primeros desafíos del liderazgo directivo ha sido, sin duda, la capacidad de interactuar y de obtener información de parte de sus colaboradores. Para Yukl (2008), las personas que se desarrollan profesionalmente en los puestos directivos disponen de vías principales para poder acceder a la información, desde los clásicos mensajes escritos tipo informes, cartas, memorandos; pasando por la vía tecnológica de las llamadas telefónicas y de los correos electrónicos, hasta los medios más tradicionales como son las reuniones y las observaciones. Todo líder debe ser capaz de poder extraer datos informativos certeros para, de esta manera, poder ejercer una adecuada función de liderazgo y responder a las necesidades de todos los miembros de su organización.

Este desafío implicaría el reconocimiento y el abordaje apropiado de las barreras que enfrentan ciertos grupos dentro de su organización; llámense barreras de tipo socioeconómicas, en su mayoría encontradas por el estudiantado, o barreras de accesibilidad debido a la existencia necesidades educativas especiales dentro de su población organizacional. Lo cual podría hasta cierta medida comprometer el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un idioma; ya que un abordaje inadecuado de las necesidades especiales de los aprendientes de una lengua puede generar angustia, frustración y hasta desmotivación por los procesos educativos.

No se debe olvidar que un líder educativo comprometido con la equidad, la justicia y la igualdad de acceso a las oportunidades no solo mejora la experiencia educativa de los actores involucrados en el proceso, sino que también contribuye a la construcción de una justicia social; por lo que los cursos de lenguas extranjeras deben ser esos espacios propicios seguros de igualdad en donde el estudiantado más vulnerable vea aumentadas sus oportunidades de superación personal y profesional.

Otro de los desafíos enfrentados por parte de los líderes educativos es la resistencia organizacional al cambio; ya que cuando se pretende una mudanza en la cultura educativa de la organización, ya sea hacia la adopción de nuevas metodologías o enfoques; esta encuentra un terreno árido entre los docentes y demás miembros de la comunidad educativa. De ahí la importancia de establecer una adecuada gestión del liderazgo, buscando una comunicación eficaz e idónea que permita manifestar los beneficios de los cambios propuestos y acompañar durante todo momento los procesos de transición y transformación hacia esta pretendida nueva cultura organizacional.

Como lo señala Bolívar (2010), los directores deben propiciar un clima adecuado para el desarrollo de los procesos de mejora en los docentes y no olvidarse de supervisar los resultados y de alentar el progreso. Por lo tanto, los procesos de mejora en los docentes de lenguas extranjeras de-

ben constituirse en uno de sus objetivos primordiales, visto que, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de un idioma requiere del docente actualización constante ya que, no se debe olvidar que se enseña una lengua y que como tal es viva, cambiante y evoluciona día con día. Por lo que, no podría un verdadero líder educativo conformarse con tener dentro de su equipo un docente de lengua extranjera que decidió hacer frente a todos sus años de servicio con la única herramienta dada por su formación inicial, al contrario el líder debe incentivar el progreso profesional y lingüístico de su colaborador.

Finalmente, los desafíos de los líderes educativos no se limitan solo a la gestión del talento humano, pues tienen que lidiar con uno de los mayores desafíos para los cuales quizá no se cuente con suficiente preparación: la falta de recursos.

Este desafío se torna aún mayor cuando se lideran instituciones educativas inmersas en contextos económicos desfavorecidos, ya sea por la población social a la cual enfocan su labor o por las limitaciones presupuestarias inducidas por una gestión gubernamental deficiente; lo cual se puede evidenciar en una infraestructura inadecuada para atender las necesidades educativas de la población meta y en una falta de oportunidades para el aprendizaje de lenguas extranjeras; tan cotizadas en el mercado laboral actual.

Finalmente, esto se constituye en una dificultad, pues la implementación de cambios, de programas innovadores, de la mejora de la calidad educativa de los estudiantes y de la calidad profesional de los docentes no es tarea fácil ante la adversidad económica. No obstante, los directivos de este tipo de centros educativos no deben anteponer estos obstáculos a la formación académica de sus estudiantes; como bien lo menciona Donoso (2024, p. 9), “algunos centros superiores velan primero por su financiamiento y luego por las habilidades académicas de los nuevos estudiantes y su impacto en su desempeño profesional futuro”. Por esta razón, quienes ejerzan las posiciones de líderes educativos deben ser creativos y proacti-

vos en la búsqueda de soluciones financieras que les permitan responder a las necesidades de formación educativa en materia de lenguas extranjeras de la población a su cargo.

CONSIDERACIONES FINALES

A la luz de los elementos antes expuestos, se podría concluir que el liderazgo educativo se está convirtiendo cada vez más en un componente primordial, en los procesos de mejora y transformación, dentro del sistema educativo. Por medio de una visión clara y posicionada en los objetivos a alcanzar, se busca la promoción de la colaboración de todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; haciendo hincapié en la capacidad de los líderes educativos de incidir positivamente en los procesos de mejora de la calidad educativa.

De igual manera, es imprescindible preparar, desde las universidades, nuevos liderazgos para que sean capaces de hacerle frente a los desafíos que conlleva ejercer puestos de liderazgo y cómo, a partir de la toma de decisiones acertadas, ante las dificultades, se pueda crear el ambiente idóneo para la dinamización de entornos educativos cada vez más equitativos e inclusivos con las diversas poblaciones presentes en las organizaciones educativas.

En la misma forma, el fomento de nuevos liderazgos educativos efectivos en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras se constituye en un elemento generador de desarrollo social, en donde el compromiso hacia la mejora constante y la criticidad frente a los diversos escenarios educativos presentes se tornan imperantes; todo esto en aras de enfrentar los nuevos desafíos educativos; producto de los procesos de evolución social, política y cultural.

Asimismo, una adecuada formación de nuevos liderazgos educativos, en armonía con el escenario social del siglo XXI, asegura en gran medida el éxito no solamente de los programas de desarrollo profesional de los

docentes, sino también los programas de formación académica del estudiantado de idiomas. Por lo tanto, las habilidades comunicativas, de resolución de conflictos, así como la toma de decisiones asertivas se vuelven elementos cruciales dentro de las cualidades y calidades esperadas de los nuevos liderazgos.

Igualmente, dispositivos de formación continua en procesos educativos, nuevas tendencias pedagógicas e innovaciones tecnológicas en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas son fundamentales para garantizar el ejercicio de un liderazgo responsable, dentro de las organizaciones educativas; ya que la actualización de conocimientos y el intercambio de experiencias inciden de manera positiva en los ambientes escolares y en las buenas prácticas educativas dentro de estos.

Finalmente, no se debe olvidar que el liderazgo educativo no debe limitarse a los puestos directivos, sino que debe expandirse a otros miembros de la comunidad educativa, en miras de buscar el mayor involucramiento y participación de todos, lo cual incidirá favorablemente al momento de alcanzar nuevos objetivos que beneficiarán la formación académica del estudiantado. Por lo tanto, la inversión en la formación de un liderazgo, dentro de las organizaciones educativas, se convierte en un bastión fundamental para asegurar la transformación de la educación actual y de esta manera poder contar con un sistema educativo sólido, robusto y transformador que garantice el desenvolvimiento pleno de los individuos dentro de una sociedad más justa, accesible y equitativa en donde todos tengamos representatividad.

REFERENCIAS

- AVOLIO, B. J.; BASS, B. M. *Multifactor Leadership Questionnaire*. Menlo Park: Mind Garden, 2004.
- BASS, B. M. *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press, 1985.

- BOLÍVAR, A. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 9, n. 2, p. 9–33, 2010.
- BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, J.; MURILLO, F. Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, p. 15–60, 2013.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002.
- CORONEL, J. M. El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, v. 63, n. 231, p. 471–490, 2005.
- DESS, G.; PICKEN, J. *Changing roles: leadership in the 21st century*. *Organizational Dynamics*, v. 28, n. 3, p. 18–34, 2000.
- DONOSO, S. *Tensiones y desafíos del liderazgo educativo escolar en la pospandemia*. Páginas de Educación, 2024. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/3625>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- FULLAN, M. El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. In.: *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 2002. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.
- GUNTER, H. M. The challenge of distributed leadership. *School Leadership & Management*, v. 23, n. 3, p. 261–265, 2003.
- LUPANO, M. L.; CASTRO, A. Estudios sobre el liderazgo: teorías y evolución. In.: *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, p. 107–122, 2006.
- MORELO, F. Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. In.: *Psicothema*, v. 22, n. 3, p. 495–501, 2010.
- PAES DE ALMEIDA FILHO, J. C. *Aspectos da formação de professores de línguas: pressupostos de área, práticas e representação*. São Paulo: Pontes, 2022.
- ROBINSON, V. *Liderazgo escolar y resultados de los estudiantes: identificación de lo que funciona y por qué*. 2007. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/004040118631cb0ccc94c>. Acesso em: 10 jan. 2025.

- SCLEICHER, A. *Preparing teachers and developing school's leaders for 21st century*. Paris: OECD, 2012.
- SENGE, P. *La quinta disciplina*. 1992. Disponível em: <https://gerenciaestrategica.pbworks.com/w/file/fetch/55691078/LA%20QUINTA%20DISCIPLINA%20-%20PETER%20SENGE.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- SERGIOVANNI, T. J.; CORBALLY, J. E. *Leadership and organizational culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1986.
- URIBE, M. *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*. PRELAC, 2005. Disponível em: <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/El-liderazgo-docente-en-construcci%C3%B3n-de-cultura-escolar-de-calidad-Urbe-M.-2005-pdf.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- VAILLANT, D. *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000232403_spa. Acesso em: 17 jan. 2025.
- YUKL, G. *Liderazgo en las organizaciones*. Madrid: Pearson Educación, 2008.

CAPÍTULO 2

LAS VARIACIONES LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE POR PROFESORES DEL NORDESTE DE BRASIL

Maria Solange de Farias

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

INTRODUCCIÓN

Determinar qué variante dialectal del español debe priorizarse en el aula y establecer la norma lingüística a enseñar constituye un desafío que demanda no solo esfuerzo, sino también un profundo entendimiento del fenómeno de la variación lingüística. Ese concepto, entendido como los diferentes modos en que una lengua puede manifestarse, depende de diversos factores, tales como la región geográfica, la clase social, el grupo etario y el contexto comunicativo en el que se utiliza.

En ese marco, la variante dialectal se destaca como una de las dimensiones más visibles, ya que representa las diferencias en pronunciación, léxico y estructuras gramaticales que caracterizan a las diversas comunidades de habla. Por ejemplo, el español hablado en México presenta particularidades significativas en comparación con el español de España o Argentina, reflejando cómo las condiciones culturales y geográficas influyen en el desarrollo del idioma.

Asimismo, la elección de una norma para la enseñanza del español requiere un balance cuidadoso que involucra varios factores. No se trata de optar por la variante más prestigiosa o extendida, sino de considerar las necesidades específicas de los aprendices y los contextos en los que emplearán el idioma. Ese proceso debe respetar la riqueza de la diversidad lingüística del español, al tiempo que garantiza la funcionalidad comunicativa que la norma estándar puede ofrecer como un referente común y unificador.

Esta investigación, de carácter cualitativo y descriptivo, se llevó a cabo con el propósito de comprender y reflexionar sobre el papel de las variantes lingüísticas y de los modelos de lengua en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Para la recogida de datos, se empleó la aplicación de cuestionarios. La justificación de este estudio radica en la creciente demanda de profesores de ELE en diferentes contextos.

Los objetivos específicos del estudio son: (a) discutir los criterios para seleccionar la variante lingüística o los modelos de lengua que el profesor del nordeste de Brasil lleva al aula, considerando los desafíos y las implicaciones de esa decisión; (b) investigar las estrategias pedagógicas que esos docentes utilizan para introducir y explicar las variedades lingüísticas del español en sus clases; y (c) analizar las concepciones y la importancia que los profesores del nordeste de Brasil atribuyen a la enseñanza de las variantes lingüísticas, evaluando cómo esas percepciones influyen en sus prácticas didácticas. De esta manera, la investigación no solo contribuye al debate académico, sino que también ofrece herramientas prácticas para la formación de profesores de ELE.

Con el objetivo de garantizar una mejor comprensión de este estudio, hemos estructurado el trabajo en cuatro apartados principales. El primero es la introducción; el segundo detalla la metodología del estudio, el tercero aborda las variedades lingüísticas del español y discute el concepto de norma lingüística; y el cuarto, presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados mediante la aplicación de cuestionarios en el entorno de enseñanza.

METODOLOGÍA

Esta investigación, de carácter cualitativo y descriptivo, se llevó a cabo con el propósito de comprender y reflexionar sobre el papel de las variantes lingüísticas y de los modelos de lengua en la enseñanza de ELE.

Para analizar la enseñanza de las variedades lingüísticas del español por profesores del nordeste de Brasil, se realizó un estudio centrado en tres instituciones públicas de esa región, donde se imparte español como lengua extranjera. Participaron 10 docentes con una experiencia docente promedio de 8 a 15 años. Ese contexto permitió explorar cómo los profesores abordan las variantes del español en sus clases.

La investigación utilizó un cuestionario con preguntas abiertas para la recolección de datos que indagaban sobre la formación de los profesores y sus prácticas relacionadas con la enseñanza de las variantes lingüísticas. El cuestionario aplicado a los docentes incluyó nueve preguntas, cuyas respuestas fueron codificadas y agrupadas en categorías de respuestas, siguiendo la metodología propuesta por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010). Este enfoque permitió identificar tendencias y patrones en las respuestas, facilitando su análisis e interpretación.

Antes de su aplicación, se llevaron a cabo reuniones individuales con los docentes para presentar los objetivos de la investigación y obtener su consentimiento formal mediante la firma del término de autorización para la publicación de los resultados.

LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DEL ESPAÑOL Y LA NORMA

Determinar qué variante dialectal del español y qué norma dentro de esa variante debe ser enseñada en el aula es una tarea compleja que requiere tanto esfuerzo como conocimiento especializado. Esto se debe a que el español, de acuerdo con el Anuario del Instituto Cervantes, es hablado como lengua nativa por más de 498 millones de personas y es idioma oficial en 21 países (AIC, 2024). Una lengua con una distribución geográfica tan amplia y con tantos hablantes necesariamente presenta una notable diversidad. Por ello, el español no puede considerarse una lengua uniforme, sino un conjunto de variedades lingüísticas que reflejan las diferencias culturales, sociales y geográficas de las comunidades que lo hablan.

La diversificación lingüística es resultado, en buena medida, de los procesos de variación y cambio lingüísticos. La variación viene determinada por factores lingüísticos internos y por factores externos a la lengua, como la geografía, la sociedad y, en general, el entorno comunicativo (Moreno Fernández, 2020, p. 7).

Esas características permiten afirmar que las lenguas experimentan transformaciones influenciadas por diversos factores contextuales. En primer lugar, las zonas geográficas donde se habla determinan diferencias en el uso de la lengua, dando lugar a la variación dialectal o diatópica, marcada por particularidades regionales en la pronunciación, el vocabulario y otras estructuras lingüísticas. En segundo lugar, las clases sociales influyen en las formas de hablar de las personas, generando la variación diastrática, que refleja diferencias socioculturales en el uso del idioma. Finalmente, las situaciones comunicativas condicionan el grado de formalidad o informalidad del habla, lo que se conoce como variación diafásica o de registro (Poch Olivé, 1999, 2005; Iruela, 2007).

Según Poch Olivé (1999), al elegir la variante social, tanto profesores como alumnos tienden a dar preferencia a la variedad de mayor prestigio, que es la culta. En cuanto a la variante de registro, en los cursos de lengua, cuyo objetivo principal es la comunicación cotidiana, generalmente se enseña más la variedad coloquial, aunque también se abordan aspectos de la variedad culta. Por otro lado, en cursos orientados a fines profesionales, se opta por la variante formal de la lengua, debido a la necesidad de adaptarse a contextos más estructurados y formales. Aún de acuerdo con Poch Olivé (1999), la selección de las variedades sociales y situacionales no representa un gran desafío para el docente, ya que las diferencias entre esas variantes son más evidentes y fáciles de identificar. Sin embargo, debido a la diversidad de variantes dialectales que existen dentro del mundo hispanohablante, la determinación de la variante geográfica a enseñar en clase es una tarea compleja que genera debates y discusiones sobre cuál norma lingüística se debe priorizar.

Esa amplia extensión geográfica y el gran número de hablantes del español requieren la definición de una norma estándar para cada zona hispanohablante. Esa norma debe ser flexible y considerar la adecuación comunicativa y el uso de las variaciones según el grado de formalidad.

Adherirse a una norma estándar facilita tanto el trabajo del profesor

como el aprendizaje de los estudiantes, ya que proporciona un referente común que les permite adquirir la competencia necesaria para comunicarse en español, independientemente del centro educativo o del profesor (Carbó Morro et al., 2003). Sin embargo, no es posible establecer una norma oral única para el español, ya que los estudiantes también deben conocer las variantes no normativas de los diferentes territorios para comprender adecuadamente el idioma.

Por tanto, aunque en una primera etapa quizás sea más conveniente circunscribir la enseñanza a la de una única variante, resultará imprescindible contemplar también las variaciones sociales y locales, especialmente, las características diatópicas con amplia extensión territorial (seseo-ceceo, yeísmo, aspiración, etc.) no para que los estudiantes las incorporen a sus producciones orales sino para ampliar sus conocimientos y mejorar su comprensión del español (Carbó Morro et al., 2003, p. 176).

En contra de lo dicho, durante años, la didáctica de lenguas extranjeras ha estado marcada por la creencia de que cada idioma posee una variante dialectal de mayor prestigio que sirvió como referencia y meta en los programas de enseñanza. En el caso del español, factores históricos y sociales han alimentado la percepción de que la variante más prestigiosa es la hablada en el centro peninsular de España. Aunque esa idea aún persiste en ciertos contextos, ha ido perdiendo fuerza con el tiempo, y actualmente se reconoce cada vez más que no existen dialectos “mejores” ni “peores”.

En este sentido, los profesores, al definir los objetivos de enseñanza, deben considerar una diversidad de factores al seleccionar un modelo lingüístico. El modelo ideal sería aquel hablado por personas con un buen nivel cultural, que sea mutuamente inteligible y que presente mínimas diferencias con respecto a otras variantes. Sin embargo, como señala Gil Fernández (2007, p. 122), los docentes no están obligados a seguir estricta-

mente esas pautas y pueden optar por la “modalidad dialectal con la que estén más familiarizados”, siempre y cuando esa elección no sea impuesta como la única norma.

Con el propósito de ofrecer un modelo lingüístico común que sea funcional y prestigioso para la enseñanza de ELE, varios lingüistas han introducido conceptos clave en el estudio de las variedades lingüísticas. Entre esos conceptos se encuentran el de español estándar, español neutro o internacional y el de norma lingüística, cada uno diseñado para abordar las necesidades específicas del aprendizaje del idioma en contextos internacionales y multiculturales.

El español estándar se caracteriza por presentar elementos lingüísticos comunes a todas las variantes del español, siendo considerado el modelo de lengua más formal y académico, ampliamente aceptado en contextos oficiales y en la enseñanza del idioma. Por otro lado, el español neutro se entiende como un “sistema lingüístico que se caracteriza principalmente por incorporar los rasgos comunes a las distintas variedades de una lengua” (Delgado Fernández, 2013, p. 22), lo que lo convierte en un modelo que busca evitar los regionalismos y peculiaridades específicas de ciertas áreas geográficas, con el fin de ser comprendido por hablantes de diferentes países hispanohablantes.

Finalmente, la norma se refiere al modelo lingüístico considerado correcto y prestigioso, tal como se refleja en las gramáticas y diccionarios, que establecen las reglas y convenciones aceptadas para la lengua escrita y formal.

Esos modelos buscan ofrecer un referente común para la enseñanza del español, promoviendo la comprensión mutua entre los hablantes y facilitando el aprendizaje de la lengua en contextos internacionales (Delgado Fernández, 2013). Para hacer comprensible a los docentes los términos presentados, se ha propuesto una sistematización en la que se toma el término estándar en sentido amplio y, en ella, se presentan las siguientes modalidades:

(a) Estándar 1: se crea a través de un proceso de reflexión lingüística que busca seleccionar los rasgos del idioma que son estrictamente comunes a todas sus variedades. En este sentido, se trata de una modalidad internacional, pero irrealizable por ningún hablante debido a la existencia de casillas vacías en el sistema. (b) Estándar 2: aúna lo común (estándar 1) y los rasgos de uso general, es decir, los huecos del sistema (cf. *supra*) a los que da paso la elección de los rasgos comunes se rellenan con los rasgos más generalizados entre las distintas variedades. En este caso, existe cierto grado de intervención lingüística con la intención de crear un sistema de lengua que los hablantes sí puedan utilizar. Al igual que en el caso anterior, se trata de un estándar internacional. (c) Estándar 3: se identifica con lo normativo. La intervención lingüística en este caso es puramente prescriptiva y tiene como fin el crear un modelo de corrección y cultura. Como expusimos al hablar de la norma, estos parámetros no tienen más que valor regional; por ello, no podremos hablar de un único estándar 3, sino de varios (Delgado Fernández, 2013, p. 24).

La discusión sobre la aplicabilidad de los modelos lingüísticos en la enseñanza de ELE sigue abierta y genera opiniones diversas. Uno de los principales debates gira en torno a cuál de las modalidades propuestas podría ser llevada al aula.

La modalidad estándar 1 es considerada un modelo incompleto, ya que presenta lagunas en su sistema y carece de algunas de las “herramientas lingüísticas necesarias para la comunicación” (Delgado Fernández, 2013, p. 26). Debido a esas limitaciones, no se considera adecuada para la enseñanza. Sin embargo, el conocimiento de los rasgos comunes que esa modalidad identifica entre las variedades dialectales puede ser de gran utilidad para los docentes al enseñar español.

Por su parte, la modalidad estándar 2 surge como un intento de superar las deficiencias de la modalidad 1, combinando sus características con los rasgos generales de las distintas variedades dialectales para rellenar las lagunas existentes. No obstante, ese modelo aún enfrenta críticas por ser considerado artificial y no representar una variedad hablada por nati-

vos, lo que dificulta su aceptación como modelo idóneo en la enseñanza del idioma.

La modalidad estándar 3, aunque más amplia, también resulta problemática para la enseñanza. En su uso cotidiano, esa modalidad incorpora numerosos “fenómenos lingüísticos ampliamente extendidos en la comunidad hispanica” que no forman parte de la norma establecida (Delgado Fernández, 2013, p. 25), lo que puede generar inconsistencias y confusiones en el aula.

A pesar de sus limitaciones, la modalidad estándar 2 ha sido la más valorada en “la enseñanza de entornos heteroglósicos” (Delgado Fernández, 2013, p. 26). Esa modalidad ha encontrado una gran aceptación en los medios de comunicación y ha sido ampliamente difundida en Hispanoamérica, donde es percibida como una herramienta positiva para facilitar la intercomunicación en el mundo hispanohablante (Delgado Fernández, 2013).

Numerosos investigadores coinciden en que el modelo de enseñanza de ELE debe integrar “distintas variedades y sistemas lingüísticos”. Este modelo debe incluir los “rasgos comunes a todas las variedades de la lengua, el estándar 1”, pero también es fundamental que el docente elija una “variedad preferente” que sirva como referencia principal para sus alumnos. Además, se sugiere incorporar otras variedades en los materiales de clase, ampliando así el panorama lingüístico y cultural de los aprendices (Delgado Fernández, 2013, p. 27).

La elección de la variante dialectal a enseñar es un proceso complejo que debe considerar diversos factores: (a) las necesidades específicas del estudiante, que pueden variar según sus objetivos de aprendizaje; (b) la variedad geográfica del propio docente, ya que resulta poco práctico e incluso antinatural exigir a un profesor nativo que modifique su manera de hablar en función de una norma externa (Poch Olivé; Harmegnies, 2009); y (c) la variedad hablada en el lugar donde se imparte la enseñanza, particularmente si el aprendiz se encuentra inmerso en un entorno his-

panohablante (Iruela, 2007, p. 229). Es importante recordar que, desde la perspectiva lingüística, todas las formas de hablar tienen igual categoría e importancia, lo que desmonta la idea de un “mejor” o “peor” español. Dentro de las variantes, coexisten una norma culta y formas de hablas coloquiales o vulgares, y ambas tienen su lugar y función en la comunicación (Poch Olivé, 1999).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para analizar la enseñanza de las variedades lingüísticas del español, se realizó un estudio centrado en tres instituciones públicas del nordeste de Brasil, donde se imparte español como lengua extranjera. El cuestionario aplicado a los docentes incluyó nueve preguntas abiertas, cuyas respuestas fueron codificadas y agrupadas en categorías, siguiendo la metodología propuesta por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010). Ese enfoque permitió identificar tendencias y patrones en las respuestas, facilitando su análisis e interpretación.

Cuadro 1 - Pregunta sobre la formación de los profesores

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Licenciados en Letras Español (6)
2	Licenciado en Letras Portugués/Español (3)
3	Licenciado en otra área, con posgrado en Lengua Española (1)

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran una diversidad significativa en la formación académica de los docentes que participan en la enseñanza de ELE. Si la mayoría de los profesores tienen una licenciatura directamente relacionada con la enseñanza del español (Letras Español o Letras Portugués/Español), también se evidencia la presencia de profesionales que han complementado su formación inicial en otras áreas mediante estudios de posgrado en lengua española. Eso refuerza la importancia del continuo

desarrollo profesional para la especialización en la enseñanza de ELE.

Para Silva (2021), la formación del docente es un elemento clave para garantizar la calidad en la enseñanza de las variedades lingüísticas, ya que un docente con preparación adecuada está mejor equipado para abordar la variación dialectal y la norma lingüística.

Les preguntamos si habían hecho, durante su formación, alguna asignatura que tratara de las variedades lingüísticas o algún curso dedicado a la enseñanza de las variedades del español; se han observado las siguientes respuestas:

Cuadro 2 - Pregunta sobre formación inicial y continuada

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	No (10)

Fuente: Elaboración propia.

Todos los profesores contestaron “no” y han afirmado que durante su formación recibieron pocas instrucciones e informaciones sobre las variedades de la lengua; esto puede representar una limitación a la hora de tratar cuestiones complejas como la enseñanza de las variantes dialectales y el uso de un modelo de lengua en el aula. La necesidad de formación continua y específica es, por tanto, esencial para garantizar un enfoque integrador y eficaz en la enseñanza de ELE, como señala Silva (2021).

Por tanto, aunque el grupo analizado cuenta con un buen nivel académico en general, la heterogeneidad en su formación refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas y programas de capacitación que equipen a los docentes con herramientas y conocimientos sólidos para abordar de manera crítica y efectiva las variantes lingüísticas en el aula.

En relación con la pregunta sobre la importancia de enseñar las variedades lingüísticas en clase, todos los docentes participantes coincidieron en que es fundamental abordarlas. Las razones principales expresadas por los profesores fueron las siguientes:

Cuadro 3 – Pregunta sobre la importancia de enseñar las variedades lingüísticas

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Sí (10). Para facilitar al alumno el acceso a la realidad geopolítica del español, romper estereotipos y prejuicios y facilitar la comunicación con diferentes hablantes.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados reflejan una conciencia clara entre los docentes sobre la importancia de enseñar las variantes lingüísticas en el aula. A pesar de la diversidad en su formación, como se señaló en el análisis anterior, todos los profesores reconocen el valor de integrar esas variedades en el proceso de aprendizaje. Como señalan Gil Fernández (2007) e Iruela (2007), el conocimiento de las diferentes formas de hablar el español facilita la interacción con hablantes de diversas regiones, lo que resulta crucial en contextos internacionales y multiculturales.

El consenso entre los docentes sobre la importancia de enseñar las variantes lingüísticas refuerza la necesidad de incorporar este enfoque en los programas de formación inicial y continua. Aunque los profesores participantes demuestran una comprensión intuitiva de la relevancia de ese tema, su implementación efectiva puede verse limitada por la falta de recursos didácticos o de formación específica (Silva, 2021).

La pregunta sobre la variación lingüística que los profesores utilizan y el lugar dónde la aprendieron trajo las siguientes respuestas:

Cuadro 4 – Pregunta sobre la variación lingüística que enseñan y el lugar de aprendizaje

	Categorías (frecuencias)
1	La peninsular/la española/ la castellana. En la universidad, en clases de español, y en programas de televisión y radio (3)
2	La del sur de Hispanoamérica. Con amigos y visitando Uruguay y Argentina (1)
3	El yeísmo. En la universidad y escuchando canciones hispanoamericanas (1)
4	Las de Bolivia y España. He vivido en estos países (1)
5	La de Bolivia. He vivido en este país (1)
6	Mezclo las variedades de Bolivia y Argentina. En contacto con hablantes nativos de estos países (1)

7	La de América (1)
8	No tengo una variación específica. La aprendí en cursos de idioma y en el grado (1)

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran una diversidad en las variantes lingüísticas utilizadas por los profesores, así como en los contextos en los que aprendieron el español. Sin embargo, algunos datos revelan percepciones y conceptos equivocados sobre las variantes, como el caso de un docente que confunde el yeísmo (un fenómeno fonético) con una variedad dialectal. Esa confusión sugiere la necesidad de fortalecer la formación teórica de los docentes en relación con los conceptos de variación y diversidad lingüística, algo ya señalado por autores como Iruela (2007) e Silva (2021), quienes enfatizan que el conocimiento adecuado de las variantes es esencial para su enseñanza en el aula.

Además, la diversidad de variantes que los profesores afirman usar refleja la riqueza y heterogeneidad del español. No obstante, esa diversidad también plantea retos pedagógicos, ya que los profesores deben ser capaces de explicar y enseñar las diferencias entre las variantes. Para Poch Olivé (2005), el docente de lenguas extranjeras debe transmitir a los alumnos que no existe una única forma de hablar el idioma, sino que este es un sistema dinámico y diverso.

A la pregunta sobre las variedades dialectales del español que los docentes conocen, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Cuadro 5 – Pregunta sobre las variedades que conocen

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	El yeísmo, el seseo, el ceceo, el tuteo, el voseo, la aspiración (3)
2	De argentina y Paraguay (1)
3	El peninsular, los de Sudamérica y algunos de Centroamérica(1)
4	Argentina, Bolivia, México, Cuba, Uruguay y España (centro y sur) (1)
5	América: Sur de América, Mesoamérica y Centroamérica; España: Andalucía, Castilla la Mancha e Islas Canarias (1)
6	España, Argentina, Bolivia, Cuba, Chile, Uruguay, Colombia y Costa Rica (2)
7	Buenos Aires, Montevideo y Paraguay (1)

Fuente: Elaboración propia.

os resultados revelan una percepción variada y, en algunos casos, imprecisa sobre las variedades dialectales del español. Tres docentes confunden fenómenos lingüísticos como el yeísmo, el seseo y el ceceo con variantes dialectales, lo que evidencia una limitación conceptual. Esa confusión refuerza la necesidad de una formación más sólida en sociolingüística, como destaca Silva (2021), quien subraya que los docentes deben comprender las características distintivas de las variantes para enseñarlas adecuadamente en el aula.

Además, algunos profesores admiten que solo conocen las variantes de los países que han visitado o sobre los que han estudiado, mientras que uno menciona que “nadie puede conocer completamente una variante”, lo que denota una perspectiva realista pero limitada. Otro participante hace una distinción interesante al afirmar que “reconozco más que conozco”, lo cual sugiere un nivel básico de familiaridad con las variantes, pero sin profundidad suficiente para explicarlas o enseñarlas en detalle.

El conocimiento limitado o parcial de las variedades dialectales por parte de los docentes puede influir directamente en su capacidad para abordar este tema en el aula (Silva, 2021).

Al preguntar a los docentes qué variedad lingüística enseñan y por qué, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Cuadro 6 – Pregunta sobre qué variedad enseñan y por qué

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	Mezclo las variedades del español que conozco (3)
2	La de España porque es la que más conozco y la que predomina en los materiales didácticos (2)
3	La de la región sur de Hispanoamérica, porque es la que más conozco (1)
4	El seseo porque es la más difundida (1)
5	Presento todas, no elijo una específica (1)
6	El español internacional porque acepto que soy un hablante no nativo (1)
7	Mi variación pero les explico sobre la existencia de otras variantes y que les cabe elegir la que más les guste.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran una diversidad en las prácticas de enseñanza de las variantes lingüísticas, pero también reflejan ciertas inconsistencias teóricas y prácticas. Tres docentes indican que mezclan las variantes del español que conocen, y uno de ellos incluso define esto como “enseñar un español neutro”.

Dos docentes afirman enseñar la variedad de España debido a su familiaridad con ella y su presencia en los materiales didácticos. Ese resultado dialoga investigaciones previas, como la de Silva y Castedo (2008) que posicionan la variedad de España como la de mayor prestigio en la enseñanza de ELE en Brasil.

Un docente que afirma enseñar “todas las variantes” parece equiparar fenómenos como el seseo, el yeísmo y el ceceo con variedades completas, lo que refleja una confusión conceptual. Un profesor opta por enseñar la variante del sur de Hispanoamérica debido a su familiaridad con ella, mientras que otro selecciona el seseo por su amplia difusión.

Dos profesores destacan enfoques más flexibles: uno enseña su propia variante pero informa a los estudiantes sobre otras opciones, permitiéndoles elegir; otro utiliza el “español internacional” para enfatizar su papel como hablante no nativo. Esas estrategias pueden ser efectivas para fomentar una comprensión más amplia de la diversidad lingüística del español y romper con la idea de una única norma estándar.

El enfoque inclusivo adoptado por algunos docentes es coherente con el objetivo de la enseñanza de ELE de preparar a los estudiantes para comunicarse en un contexto global, donde interactuarán con hablantes de diferentes regiones.

Se ha preguntado cómo enseñan las variedades en clase; las respuestas han sido:

Cuadro 7 – Pregunta sobre cómo enseñan las variedades en clase

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	A través de textos escritos, canciones, audios, videos, diálogos, cortometrajes y películas (5)
2	A través de seminarios sobre los países y textos escritos (2)
3	Me detengo más en la pronunciación (1)
4	Las enseño a medida que aparecen en los manuales (1)
5	No las enseño (1)

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados revelan una diversidad en las estrategias pedagógicas utilizadas para abordar las variedades lingüísticas en las clases de español, destacándose un enfoque mayoritario en el uso de materiales audiovisuales y textuales.

La mayoría de los docentes opta por el uso de recursos variados (textos, canciones, audios, videos, cortometrajes y películas), lo que refleja un enfoque comunicativo y cultural en la enseñanza de las variedades lingüísticas. El uso de recursos auténticos como canciones, videos y películas facilita la exposición de los estudiantes a diferentes variedades del español en contextos reales, promoviendo tanto el desarrollo lingüístico como cultural.

Dos profesores recurren a seminarios sobre países hispanohablantes, combinados con textos escritos, para enseñar las variedades lingüísticas. Ese enfoque tiene el potencial de profundizar en los aspectos culturales y sociolingüísticos que subyacen a las variantes del español, pero podría limitar la comprensión auditiva y oral si no se complementa con recursos orales o audiovisuales.

Un docente enfatiza la enseñanza de la variación a través de la pronunciación. Esa práctica es relevante para que los estudiantes reconozcan diferencias fonéticas entre variedades, pero centrar exclusivamente en este aspecto podría restringir la comprensión de otras dimensiones de la variación, como el vocabulario, las estructuras gramaticales, etc.

Un profesor menciona que enseña las variedades lingüísticas únicamente cuando aparecen en los manuales didácticos. Ese enfoque sugiere una dependencia del material disponible y refleja una posible carencia de formación en el diseño de actividades que integren de forma autónoma la variación lingüística. Como indican estudios como el de Delgado Fernández (2013), muchos manuales de ELE priorizan la variante peninsular estándar, lo que puede limitar la exposición de los estudiantes a otras variedades relevantes.

Un docente afirma no enseñar las variedades lingüísticas, aunque señala que, en ocasiones, las presenta a través de películas y audios, estableciendo comparaciones con el español peninsular. Ese enfoque reactivo y ocasional contrasta con la importancia de una enseñanza sistemática de la variación, como lo destacan autores como Iruela (2007) y Delgado Fernández (2013). La falta de enseñanza explícita puede perpetuar una visión reduccionista del español como lengua homogénea.

Cuando se preguntó a los docentes si existe un “mejor” español que deba enseñarse en clase, todos los participantes (10) coincidieron en que no hay un español superior o inferior. A continuación, se detalla el análisis de las respuestas:

Cuadro 8 – Pregunta sobre si existe un “mejor” español a enseñar en clase

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	No, no hay (10)

Fuente: Elaboración propia.

La unanimidad en las respuestas refleja una perspectiva inclusiva y acorde con los principios fundamentales de la Lingüística, que sostiene que todas las variedades de una lengua tienen igual valor comunicativo y cultural. Ese posicionamiento contrasta con visiones más tradicionales que priorizan el español peninsular estándar, comúnmente considerado la variante “prestigiosa” en contextos educativos de ELE.

La afirmación de que no existe un “mejor” español responde a la necesidad de disminuir el prejuicio lingüístico, un fenómeno que puede perpetuar estereotipos culturales y desigualdades entre hablantes de distintas variedades del español. En este sentido, los docentes reconocen la importancia de valorar y enseñar la riqueza lingüística de la lengua española, promoviendo así una visión democrática e inclusiva.

La idea de que los estudiantes deben conocer las variedades lingüísticas para poder elegir aquella que mejor se adapte a sus necesidades o contextos es congruente con las propuestas de Poch Olivé (2005). Esa autora subraya que enseñar las variedades no solo fomenta la comprensión de la diversidad, sino que también empodera a los estudiantes al ofrecerles herramientas para tomar decisiones informadas en sus interacciones comunicativas.

Aunque solo un docente menciona la enseñanza del “español neutro”, esa noción refleja una interpretación pragmática orientada hacia la comunicación. Sin embargo, como argumenta Delgado Fernández (2013), el “español neutro” no representa una variedad auténtica ni natural, sino un constructo simplificado, utilizado principalmente en los medios de comunicación. Su enseñanza puede ser útil en situaciones específicas, pero no debe reemplazar el enfoque en la diversidad, ya que limita el contacto del estudiante con el dinamismo real de la lengua.

Las respuestas son coherentes con los principios expuestos por Poch Olivé (2005), quien señala que el profesor de ELE debe desmitificar la idea de una lengua uniforme y enseñar a los estudiantes que todas las variedades son igualmente válidas. Este enfoque está en línea con las tendencias actuales en la enseñanza de ELE, que promueven una perspectiva inclusiva y culturalmente consciente.

Cuando se preguntó a los profesores sobre las principales dificultades que enfrentan al enseñar las variedades lingüísticas del español, se identificaron las siguientes categorías:

Cuadro 9 – Pregunta sobre las dificultades para enseñar las variedades lingüísticas

Códigos	Categorías (frecuencias)
1	La falta de material producido para esta finalidad(4)
2	La diversidad de variedades que presenta la lengua (5)
3	Inculcarles a los aprendices que hay muchas formas de hablar el español (2)
4	Qué variedad es más relevante para mi alumno (1)
5	La falta de formación del profesor para esta finalidad (1)

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas de los profesores reflejan desafíos que abarcan aspectos materiales, formativos y conceptuales, en consonancia con lo señalado por diversos estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

La escasez de materiales didácticos que aborden la diversidad lingüística de manera inclusiva y representativa es una dificultad ampliamente reconocida. En Brasil, los materiales utilizados en la enseñanza de ELE suelen estar producidos por editoriales españolas, que priorizan el español centro-norte peninsular. Esto limita la exposición de los aprendices a variedades americanas y refuerza la hegemonía de una variante específica. Para superar esa limitación, los docentes necesitan elaborar sus propios recursos, lo que implica un esfuerzo adicional y una formación sólida en sociolingüística.

La insuficiencia en la formación para abordar la diversidad lingüística evidencia una necesidad urgente de incluir contenidos específicos sobre variación en los programas de formación de profesores (Silva, 2021).

Las dificultades identificadas por los docentes subrayan la necesidad de cambios estructurales y pedagógicos en la enseñanza de ELE. Abordar esas barreras es crucial para garantizar que los aprendices no solo adquieran competencias lingüísticas, sino también una comprensión profunda y respetuosa de la diversidad cultural y lingüística del español.

CONCLUSIONES

Al establecer los objetivos de enseñanza de ELE, los profesores deben reflexionar cuidadosamente sobre la variedad lingüística a ser utilizada en clase. Esa decisión debe considerar las necesidades específicas de los alumnos, el contexto de aprendizaje, la variedad hablada por el propio docente y el compromiso con la eliminación de prejuicios lingüísticos. Es fundamental que los profesores reconozcan que no existe un “mejor” español para enseñar en clase, y que, al exponer a los aprendices a diversas variantes, estarán fomentando su capacidad de reconocer, interpretar y respetar otras formas de hablar el idioma. El enfoque ideal combina el uso de una variedad base con la introducción de muestras de otras variantes, preparando a los estudiantes para comunicarse de manera eficaz con hispanohablantes de diferentes países.

El análisis de las respuestas de los participantes de esta investigación, revela que muchos docentes aprenden español en contextos formales, donde suelen estar expuestos a diferentes acentos y variantes. Esto los lleva, en muchos casos, a enseñar una mezcla de dichas variantes. Se concluye, además, que los profesores participantes reconocen la importancia de enseñar las variedades lingüísticas del español en clase. No obstante, enfrentan obstáculos significativos que limitan su capacidad para desarrollar ese trabajo de manera efectiva. Entre esos desafíos, los profesores reportan haber recibido poca información e instrucción sobre cómo abordar la enseñanza de las variedades lingüísticas durante su formación inicial y continuada. Esto les genera incertidumbre sobre qué variedad elegir, cómo y cuándo introducir las variantes, y cómo diseñar o adaptar materiales para esa finalidad.

Superar esas barreras implica una transformación en la formación docente y en la producción de materiales didácticos, promoviendo un enfoque más inclusivo y representativo de la diversidad lingüística del español.

REFERENCIAS

- AIC. Anuario del Instituto Cervantes. *El español en el mundo*. Madrid: Instituto Cervantes, 2024. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2024.pdf. Acesso em: 03 dez. 2024.
- CARBÓ MARRO, C., LLISTERRI BOIX, J., MACHUCA AYUSO, M. J., MOTA GÓRRIZ, C. de la; RIERA MASJOAN, M.; RÍOS MESTRE, A. Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. *ELUA: Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, (17), p. 161-179, 2003. Disponível em: <https://revistaelua.ua.es/article/view/2003-n17-estandar-oral-y-ensenanza-de-la-pronunciacion-del-espan>. Acesso em: 07 dez. 2024.
- DELGADO FERNÁNDEZ, R. M. Las variedades diatópicas como fuente de dificultades en la elección de un modelo de lengua trasladable al aula de E/LE. In: CABEDO NEBOT, A.; AGUIAR RUIZ, M. J.; NAVARRO VIDAL, E. L. (eds.). *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*. Valencia: Tecnolingüística, SL, 2013.
- GIL FERNÁNDEZ, J. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/ Libros, 2007.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO C.; BAPTISTA LUCIO, M. del P. *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill, 2010.
- IRUELA, A. Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. *Marco ELE, Revista didáctica del español como lengua extranjera*, 2007. Disponível em: www.marcoele.com/revista/index.php/marcoele/search/titles?searchPage=2. Data de acesso: 03 dez. 2024.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Variedades de la lengua española*. New York: Routledge, 2020.
- POCH OLIVÉ, D. Los contenidos fonético-fonológicos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2005, p. 753-765.
- POCH OLIVÉ, D. *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

- POCH OLIVÉ, D.; HARMEGNIES, B. Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Monográfico marcoELE*, 2009, nº 8, p. 105-110. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/expo-lingua1994_poch-harmegnies.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.
- SILVA, B. R. C. V. da. *Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños*. 2021. 777f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32887?mode=full>. Acesso em: 11 dez. 2024.
- SILVA; B. R. C. V. da; CASTEDO, T. M. de. Ensino do espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. *HOLOS*, [S. l.], v. 3, p. 67-74, 2009. DOI: 10.15628/holos.2008.145. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/145>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CAPÍTULO 3

A SEMIÓTICA DOS GESTOS: UM ESTUDO DA AUDIODESCRIÇÃO COM BASE NA TRÍADE DO SIGNO DE PEIRCE

Edilene Rodrigues Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da segunda metade do século XX, a acessibilidade aos meios audiovisuais passou a ganhar destaque, impulsionada pela crescente necessidade de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Inicialmente, esse avanço foi possibilitado por meio da legendagem para surdos, conhecida como *closed caption*, e, posteriormente, pela audiodescrição (AD), voltada às pessoas com deficiência visual (PcDVs). Ambas as modalidades de tradução audiovisual visam integrar indivíduos com deficiências sensoriais — surdos ou cegos — em uma sociedade cada vez mais marcada pela hegemonia dos conteúdos audiovisuais.

Nesse contexto, a AD se consolida como um recurso fundamental, aplicável a diversos suportes como televisão, DVDs, videogames, páginas da internet, teatro, ópera, entre outros. Sua função é descrever as cenas e elementos visuais, permitindo que o público com deficiência visual compreenda e desfrute, de forma plena, das produções audiovisuais.

O presente estudo tem como objetivo discutir a audiodescrição de gestos no filme espanhol *2 francos, 40 pesetas*, à luz da teoria semiótica da tríade do signo, proposta por Charles Sanders Peirce.

No que se refere ao embasamento teórico, destacamos a obra de Mauricio Beuchot (2014), que explora a teoria peirceana com ênfase em dois conceitos centrais: a iconicidade e a analogia. O autor analisa a tríade do signo — *representamen*, objeto e interpretante — evidenciando como esses elementos interagem na construção de significados. Sua abordagem oferece uma compreensão aprofundada sobre o funcionamento do signo e da produção de sentido, conforme proposto por Peirce. Complementarmente, recorreremos a Floyd Merrell (2012), cuja contribuição reside na análise da atualidade das teorias semióticas de Peirce. O autor revisita a tríade do signo e reflete sobre suas possíveis aplicações nas práticas semióticas contemporâneas, demonstrando a relevância dos conceitos peirceanos no campo da comunicação e da linguagem.

Dessa forma, ao examinar os gestos presentes na obra cinematográfica analisada, observa-se a incidência da teoria da tríade do signo no processo de explicitação, operado pela audiodescrição, ao traduzir o signo visual em signo verbal.

Este trabalho está estruturado em quatro seções. Inicialmente, apresentamos algumas considerações sobre a audiodescrição de filmes; em seguida, abordamos a teoria semiótica aplicada à AD, com foco específico na descrição de gestos e sua interpretação à luz da teoria do signo de Peirce; posteriormente, realizamos a análise do *corpus*; e, por fim, apresentamos as considerações finais.

AUDIODESCRIÇÃO DE FILMES

Antes de nos aprofundarmos no tema da audiodescrição (AD), é pertinente revisitar algumas teorias sobre tradução e, mais especificamente, sobre a tradução audiovisual (TAV). No campo da tradução, destaca-se um conceito amplamente difundido, porém frequentemente mal compreendido: o conceito de equivalência, defendido por Eugene Nida (1964). De acordo com o autor (apud McGonigle, 2007, p. 14), a tradução deve produzir uma “resposta equivalente”, ou seja, o texto traduzido deve provocar no receptor um efeito comunicativo semelhante ao do texto original.

Importa salientar que a equivalência, para Nida, vai além da reprodução estrutural do texto de partida, afastando-se da ideia de fidelidade ou literalidade. O foco recai sobre a transmissão eficaz da mensagem, de modo que o leitor do texto traduzido perceba-o como natural e familiar, sem que a intervenção do tradutor seja notada. Nida, inclusive, propõe quatro critérios para uma tradução equivalente: 1) fazer sentido; 2) transmitir o espírito e a forma do original; 3) apresentar uma forma de expressão natural e acessível; e 4) produzir uma resposta comunicativa semelhante.

Tais exigências também se aplicam à Tradução Audiovisual, que busca preservar a naturalidade e a fluidez do produto original, proporcionando ao público uma experiência de recepção tão natural quanto possível. No entanto, definir a TAV e delimitar seu objeto de estudo é tarefa complexa, uma vez que essa modalidade se caracteriza por sua natureza multissemiótica, integrando diferentes códigos comunicativos.

Em termos gerais, entende-se por TAV a modalidade de tradução aplicada a produtos audiovisuais, como dublagem, legendagem, voice-over, legendagem para surdos e ensurdecidos (closed caption), tradução simultânea, entre outros. Orrego (2013, p. 299) afirma que todo produto audiovisual é composto por dois canais que fornecem informações ao espectador: o canal visual e o canal acústico, cuja interação codifica o sentido da mensagem. Assim,

O termo "audiovisual" (AV) é qualquer meio de comunicação expresso com a utilização conjunta de componentes visuais (sinais, imagens, desenhos, gráficos, etc.) e sonoros (voz, música, ruído, efeitos onomatopéicos, etc.) que sejam, tudo o que pode ser visto e ouvido ao mesmo tempo, seja na sua produção ou nos equipamentos envolvidos na sua apresentação. O cinema e a televisão são os exemplos mais populares de AV, mas essa descrição também inclui, por exemplo, apresentações de slides preparadas por qualquer programa dedicado, em que a imagem é complementada pela voz do apresentador. (Crespo et al. 2012, p.12)

O crescimento exponencial da produção cinematográfica, com mais de sete mil filmes lançados anualmente, evidencia a centralidade dos produtos audiovisuais na cultura contemporânea e, por consequência, a importância de recursos que tornem essas produções acessíveis a todos.

Nesse contexto, a audiodescrição cumpre uma dupla função: por um lado, é uma tecnologia assistiva de caráter comunicacional; por outro, é uma modalidade da TAV voltada à tradução de signos visuais em signos

verbais. Motta (2010, p. 58) define a AD como “a arte de transformar o que se vê no que se ouve”, afirmando que essa prática “abre muitas janelas para o mundo para pessoas com deficiência visual”. De modo semelhante, Franco e Araújo (2011, p. 20) ressaltam que a AD, ao lidar com “narração adicional que descreve a ação, a linguagem corporal, as expressões faciais, os cenários e os figurinos”, atua como tradução das imagens, do enredo e da mise-en-scène, tornando a narrativa compreensível a quem não vê.

Para garantir que a AD seja percebida como parte coesa do produto audiovisual, o audiodescritor deve desenvolver competências específicas. Díaz-Cintas (2006, p. 19-24) aponta cinco categorias de habilidades exigidas para a elaboração de AD: linguísticas, temáticas, tecnológicas e aplicadas, pessoais e gerais. Dentre essas, destacam-se as competências linguísticas, tanto verbais quanto não verbais, incluindo: domínio aprofundado da língua materna (especialmente no que tange ao léxico, à gramática e à sintaxe); sensibilidade e criatividade linguística; conhecimento do universo da cegueira e da deficiência visual; familiaridade com a linguagem cinematográfica; além de capacidade analítica e interpretativa da imagem.

No Brasil, a AD é regulamentada por normativas que visam garantir sua aplicação eficaz em diversas mídias. A ABNT NBR 15290:2011 estabelece os requisitos técnicos para a produção de audiodescrição em obras audiovisuais, determinando aspectos como a colocação das descrições, a neutralidade da linguagem, o tempo de inserção das falas descritivas e o perfil profissional dos audiodescritores. Além disso, a legislação brasileira, por meio do Decreto nº 5.296/2004 e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), determina que conteúdos audiovisuais exibidos em espaços públicos e canais de comunicação devem dispor de recursos de acessibilidade, entre os quais se inclui a audiodescrição.

Assim, percebe-se que a AD, enquanto prática tradutória e ferramenta de acessibilidade, está profundamente imbricada em processos multisemióticos. Ela requer domínio linguístico, sensibilidade artística, conhecimento técnico e, sobretudo, compromisso ético com os princípios de

inclusão e cidadania. No caso deste estudo, a AD é analisada enquanto procedimento tradutório que explicita o signo visual por meio de signos verbais, tendo como base a semiótica peirceana.

A SEMIÓTICA DOS GESTOS

Os gestos, sejam faciais ou posturais, constituem elementos fundamentais da comunicação não verbal, uma forma de linguagem que complementa e, em muitos casos, supera a comunicação verbal em termos de expressividade e impacto. A comunicação não verbal é composta por gestos, expressões faciais, posturas e movimentos corporais que transmitem significados tanto de forma consciente quanto inconsciente, integrando-se à comunicação humana de maneira intrínseca. De acordo com Knapp, Hall e Horgan (2014), até 93% do significado em interações sociais pode ser atribuído à comunicação não verbal. Tal predominância reforça a relevância dos gestos e de outras expressões não verbais na construção de sentidos e na transmissão de emoções.

Como destacam Stamatis (2012), Mesquita (1997) e Olarte (2007), a comunicação não verbal funciona como linguagem complementar à verbal, sendo composta por elementos que expressam, de modo sistemático, humores, sentimentos e intenções. Birdwhistell (1985, p. 158) e Stamatis (2012, p. 72) reforçam essa concepção ao afirmar que apenas 35% do significado social de uma interação é transmitido por meio das palavras, enquanto os 65% restantes advêm da linguagem não verbal. Isso ocorre porque o ser humano é um ser multisensorial, que nem sempre depende da verbalização para comunicar-se de forma eficaz.

Segundo Birdwhistell (1985), não há gestos ou movimentos universais: cada cultura possui seu próprio repertório gestual. Para compreender a comunicação não verbal, é necessário considerar três aspectos fundamentais: (i) o contexto, que confere sentido ao movimento ou à expressão

corporal; (ii) a cultura, que normatiza posturas, gestos e expressões; e (iii) o comportamento dos membros de um grupo, dado que as atividades corporais e fonéticas são influenciadas pela comunidade à qual pertencem. Desse modo, a comunicação não verbal é um fenômeno eminentemente cultural, cujos significados são construídos e validados socialmente.

Os gestos podem ser classificados conforme sua função e significado. McNeill (2005) propõe uma tipologia amplamente utilizada, que compreende: (i) gestos icônicos, que representam visualmente o objeto ou a ação a que se referem (ex.: simular o ato de dirigir com as mãos); (ii) gestos metafóricos, que expressam ideias abstratas por meio de formas concretas (ex.: mover as mãos para cima e para baixo para indicar equilíbrio); (iii) gestos dêicticos, que indicam direção, localização ou referência espacial (ex.: apontar para um objeto); e (iv) gestos batuta, que acompanham o ritmo da fala, enfatizando trechos ou marcando pausas comunicativas.

Nesse cenário, a semiótica, à luz da perspectiva de Charles Sanders Peirce, é compreendida como a ciência geral dos signos e dos processos de significação. Para Peirce, os signos não se limitam à linguagem verbal, estendendo-se a todas as formas de representação e comunicação: imagens, sons, símbolos, gestos e até mesmo fenômenos naturais. A lógica, em sua visão, é intrínseca à semiótica, pois o pensamento opera por meio de signos e seus encadeamentos inferenciais.

Conforme Barrena (2007), a semiótica peirceana é uma teoria ampla e integradora, aplicável aos mais diversos fenômenos: da arte à ciência, da publicidade aos gestos cotidianos. Um exemplo comumente citado é o da nuvem escura que anuncia a possibilidade de chuva: trata-se de um signo natural, cuja interpretação depende de uma experiência culturalmente mediada.

No caso da audiodescrição, os gestos são tomados como signos visuais que requerem tradução. Segundo Peirce (apud Beuchot, 2014, p. 16), "o signo em geral é aquele que representa um objeto tomando o seu lugar, e o faz referindo-se a alguma qualidade ou atributo do objeto". Beuchot

(2014) observa que a semiótica peirceana é dinâmica e interativa, uma vez que o interpretante pode, por sua vez, tornar-se um novo signo, originando uma cadeia potencialmente infinita de significados, processo denominado semiose ilimitada.

Essa estrutura triádica da significação, conforme sistematizada por Peirce e comentada por Merrell (2012), compreende três elementos interdependentes:

- a. Representamen: o signo em si, aquilo que é percebido sensorialmente e que representa algo (ex.: o gesto realizado);
- b. Objeto: aquilo que o signo representa ou a que se refere (ex.: o isqueiro, ou a ideia de um isqueiro);
- c. Interpretante: o efeito semiótico ou o significado mental gerado no intérprete a partir da relação entre representamen e objeto.

Merrell (2012) destaca ainda que essa estrutura está em constante transformação, uma vez que o interpretante pode gerar novos signos, configurando um processo dinâmico e evolutivo de construção de significados.

Para ilustrar esse mecanismo, vejamos o seguinte exemplo: uma pessoa, caminhando na rua, é abordada por outra que realiza um gesto icônico — fecha a mão em punho e fricciona o polegar no indicador em pequenos movimentos verticais. A primeira pessoa responde: “Desculpa, não tenho isqueiro”. Analisando essa situação à luz da semiótica peirceana, podemos dizer que há:

Representamen: o gesto em si — punho fechado e movimento do polegar sobre o indicador — que atua como signo.

Interpretante: a ideia mental gerada no interlocutor, que associa o gesto a um pedido de isqueiro.

Objeto: o isqueiro (ou a necessidade de acendê-lo), que é representado simbolicamente pelo gesto.

Esse exemplo evidencia como os gestos funcionam como signos visuais dinâmicos, cuja eficácia depende do repertório cultural compartilhado pelos interlocutores. A correta decodificação do gesto depende, portanto, da familiaridade cultural com a sua forma e função.

Essa categorização reforça a ideia de que os gestos não são meros complementos da fala, mas sim formas autônomas de comunicação, portadoras de significados próprios. A análise semiótica, nesse sentido, permite compreender como a comunicação não verbal — especialmente os gestos — opera como um sistema de signos que interage com a linguagem verbal para construir sentidos de modo eficaz, contextual e culturalmente situado.

Como afirma Santaella (1983, p. 8), “todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação”. Nessa perspectiva, os gestos e outras práticas não verbais constituem práticas significantes, ou seja, formas de produção de linguagem e de sentido. Eles não apenas complementam a comunicação verbal, mas também se configuram como uma dimensão autônoma e essencial da significação nas interações sociais.

ANÁLISE DA AUDIODESCRIÇÃO DOS GESTOS NO FILME 2 FRANCOS, 40 PESETAS

O filme *2 francos, 40 pesetas* (2014), escrito, dirigido e protagonizado por Carlos Iglesias, apresenta-se como continuação da obra *1 franco, 14 pesetas*. A narrativa se passa em 1974, tendo como pano de fundo a crise vivenciada na Espanha no fim da ditadura franquista. A trama acompanha Martín e sua família, sete anos após terem deixado a Suíça, retornando ao país para o batizado do segundo filho de Marcos (Javier Gutiérrez), amigo de Martín. Ao reencontrar antigos conhecidos e vivências, o grupo se depara com uma nova onda migratória de espanhóis, o que altera novamente a dinâmica da pequena cidade de Uzwil.

O longa-metragem conta com dois recursos de acessibilidade: legendagem para surdos e audiodescrição para pessoas com deficiência visual. A análise aqui proposta, caracterizada metodologicamente como estudo de caso, parte de uma perspectiva que entende os gestos como construções culturais e sociais, ou seja, como fenômenos semióticos que não se restringem à comunicação verbal. Seguindo a tipologia gestual de McNeill (2005), o estudo foca especialmente naqueles gestos que substituem palavras, oferecendo múltiplas camadas de sentido.

No *corpus* analisado, os gestos são descritos sob três abordagens principais: **(i) Descrição literal dos gestos**, quando os movimentos são relatados de forma objetiva e descritiva; **(ii) Descrição explicativa**, quando o tradutor da audiodescrição recorre à explicitação e à adjetivação para interpretar o gesto; **(iii) Construção de sentido pelo espectador**, quando o gesto é mencionado sem detalhamento, deixando a interpretação a cargo do receptor.

DESCRIÇÃO LITERAL DOS GESTOS

Na primeira abordagem, observamos a literalidade descritiva na audiodescrição. Esse tipo de descrição é adotado, geralmente, quando há maior espaço sonoro, isto é, minutos de silêncio que permitem inserções de audiodescrições mais longas, ou quando o audiodescritor evita emitir juízos de valor que possam conduzir a uma interpretação unívoca ou antecipar o enredo (spoiler).

Um exemplo significativo ocorre quando Pilar, mãe de Pablo, cuida de um ferimento no joelho do filho, ao mesmo tempo em que o repreende. O trecho da audiodescrição oferece os seguintes elementos:

Quadro 01 – Martín pisca o olho



(Fonte: Iglesias, 2014).

AD: Señala una herida a la rodilla de Pablo

Pilar: ¿Y ahora eso? Solo nos das alegría, hijo. Te lo dije, Martín, dije que no le autorizase a sacarse el pasaporte.

AD: Le cura la herida

Pilar: En qué hora habéis decidido ir a Suiza. Bendito sea Dios.

Pablo: Si no hay más sitios, mamá.

Pilar: Te has querido tú. Y yo que me chupo el dedo. Tú lo que quieres es volver a Uzwil. ¿Sabes tú, Uzwil? Qué tendrá Uzwil, con lo bien que podríamos pasar el verano en Torrevieja.

Martín: Tiene razón tu madre

AD: Le guiña un ojo.

Sob a perspectiva da teoria triádica de Peirce, o gesto do piscar de olho pode ser compreendido como um Signo. O *Representamen* (o signo em si) é o ato de fechar um dos olhos; o Objeto é a mentira ou a ironia — conceito imaterial, porém acessado pela mente do receptor; e o Interpretante é a interpretação do espectador, que compreende o gesto como um desmentido irônico da fala de Pilar.

Esse gesto assume, ainda, função dêitica, recuperando a fala anterior e a negando com sutileza. Como lembra Peirce (apud Vitale, 2002, p. 11), o Signo depende de um Objeto previamente conhecido, direta ou indiretamente, para que se produza informação significativa: “[...] se houvesse ‘algo’ que transmitisse informação e ainda assim não tivesse relação ou referência com qualquer outra coisa sobre a qual a pessoa [...] não tivesse

o menor conhecimento, direto ou indireto, [...] esse veículo não seria chamado de Signo”.

Os gestos, portanto, apresentam objetos dinâmicos, que embora muitas vezes imateriais, são reais no plano cognitivo. Segundo Vitale (2002, p. 10), eles se mostram “por algum meio, arbitram a forma de determinar o signo à sua representação”, permitindo uma pluralidade de Interpretantes. Assim, uma piscadela pode representar mentira, saudação, ironia, afirmação ou paquera — tudo dependerá do contexto e da experiência prévia do intérprete.

DESCRIÇÃO EXPLICITATIVA DOS GESTOS

A segunda abordagem identificada ocorre quando o audiodescritor explicita o gesto por meio de uma interpretação, utilizando adjetivos ou advérbios que traduzem o sentido subentendido do movimento corporal. Esse procedimento, conhecido como explicitação, é uma estratégia tradutória que transforma o implícito em explícito, muitas vezes necessária para garantir a compreensão da cena.

Gestos como abrir os olhos podem significar medo, espanto ou surpresa. A literalidade, nesse caso, não dá conta da complexidade interpretativa. Por isso, audiodescritores frequentemente adjetivam ações como “olhar”, “sorrir” ou “andar”, como nas frases: “Ela olha para ele preocupada”; “Ele sorri nervoso”; “Juan olha perplexo”; “Martín sorri ironicamente”; “Ele fecha o livro, irritado”.

Um exemplo ilustrativo é o momento em que Martín liga para a Suíça buscando informações sobre o paradeiro do filho:

Quadro 02 – Martín pensativo



(Fonte: Iglesias, 2014)

AD: *En una casa de Uzwil. Una mujer embarazada descuelga y contesta*

Maricarmen: *Hus familia Ramírez. ¿Martín? Martín de España. Martín, soy yo, Maricarmen. Qué tonta soy, si nos está llamando tú. Qué sorpresa. Oye, Marcos está trabajando. ¿Pablo? Pablo, es Pablito, sí claro, tu hijo. Pues no, no está aquí. Yo no sé dónde está.*

AD: *En Madrid*

Martín: *Esta mujer es tonta, no se entera. ¿No sabes dónde está mi hijo? Pablo, sí. Pero vamos a ver, no está en vuestra casa.*

AD: *Martín a Pilar.*

Martín: *No me vuelvas a tocar. Pilar, te lo pido por favor, siéntate, leche.*

AD: *Se sienta, nerviosa.*

Martín: *Maricarmen, ¿Pablo está en Uzwil?*

Maricarmen: *¿Es que tenía que venir? Un billete de inter ¿qué?. Chico, yo no sé nada, pero, Marcos, ya te digo, está a punto de llegar.*

Maricarmen: *Ay ... Martín, qué viene*

AD: *Tiene dolores de parto*

Pilar: *¿Dice que está llegando?*

Maricarmen: *Ay, que viene*

Pilar: *¿Está llegando, Pablo?*

Martín: *Maricarmen, ¿Está llegando Pablo?*

Maricarmen: *Señora Petre.*

Martín: *Se ha puesto a gritar.*

Pilar: *que exagerada, si nunca fue tan cariñosa con Pablo.*

Martín: *No, no, no. Está llamando una tal señora Petre.*

Maricarmen: *Señora Petre.*

Martín: *Maricarmen.*

AD: *Martín cuelga. Se queda pensativo sin comprender.*

Nesse momento, há um mal-entendido: Maricarmen menciona que “alguém está chegando”, mas refere-se ao parto, não ao filho de Martín. Sob a ótica peirceana, o *Representamen* é o gesto de mão no rosto e olhar vazio; o Interpretante, neste caso, é fornecido pela própria AD: “pensativo”; e o Objeto dinâmico é a confusão mental de Martín diante da ambiguidade do enunciado.

CONSTRUÇÃO DE SENTIDO PELO ESPECTADOR: OMISSÃO INTERPRETATIVA

A terceira forma de descrição é aquela em que o audiodescritor menciona a ocorrência de um gesto, mas sem detalhá-lo, deixando que o espectador o reconstrua mentalmente. Essa escolha pode decorrer da falta de tempo sonoro disponível para inserir uma descrição mais longa ou do caráter evidente do gesto no contexto narrativo.

Como visto anteriormente, McNeill (2005) classifica os gestos em quatro categorias principais: iconográficos, deíticos, metafóricos e batônicos. Muitos dos gestos deixados à interpretação do espectador situam-se na categoria de deíticos, como apontar para um objeto ou pessoa. Eles são comuns, recorrentes e, por isso, dispensam descrição detalhada. Além disso, a sonoplastia auxilia na interpretação por parte do cego.

O exemplo a seguir apresenta três *frames* do filme, ilustrando uma sequência de gestos produzidos pela personagem Carmem. Neles, é possível observar tensões faciais, movimentos rápidos das mãos— gestos que indicam raiva em relação aos “vermelhos” — forma como a personagem se

refere aos comunistas. Esses movimentos aparecem no texto da audiodescrição como: *gestos veementes*.

Quadro 03 – Carmen gesticula (01)



Fonte: Iglesias (2014).

Sirvienta: *Hola, Martín. Compañía.*

Martín: *De hecho he dicho a mi chico, pásate y ayúdame. Le saluda, Pablo*

Pablo: *Hola*

Doña Antonia: *Hola. Qué guapo es, ¿eh?*

Martín: *De hecho iba a proponer a la criada si no le quería para novio.*

Doña Antonia: *Mira, Martín, yo en mi casa no quiero lío. Me ha dicho el portero que no lo dejaba subir y tu hijo le ha llamado fascista.*

Martín: *Bueno, son cosas de crío.*

Doña Antonia: *Pues no sabes lo que está formando los críos en la ciudad universitaria. Es que vivo rodeada de rojos, ¡coño!*

AD: (*Gesticula vehementemente*).

Doña Antonia: *Que les ha hecho el pobre Franco.*

Como se pode observar, a audiodescrição não explicita quais gestos estão sendo realizados. Analisando essa cena à luz da teoria triádica de Peirce, temos o *Representamen*, aqui concebido como o movimento do corpo da personagem — caminhar de um lado para o outro e agitar os braços rapidamente para cima e para baixo. O Objeto, neste contexto, é a emoção da raiva, vinculada ao conteúdo político do discurso. Já o Interpretante — que corresponde à compreensão do sentido do signo — é deixado a cargo do espectador, que infere os “nervos expostos” da personagem a partir do gesto e do contexto. O cego faz remissão dessa significação pelo tom de voz e efeitos sonoros presente na cena, assim, nessa abordagem, são sempre complementados por elementos paralinguísticos da fala, como o tom de voz, a escolha lexical e as conotações ideológicas das palavras utilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de gestos em filmes não é uma tarefa simples, uma vez que fatores como o gênero cinematográfico, a direção artística e a interpretação dos atores influenciam diretamente na produção e leitura dos movimentos corporais. Este trabalho, embora estabeleça um diálogo constante com a comunicação não verbal, não tem como foco principal a análise gestual em si, mas sim o modo como esses gestos são traduzidos verbalmente na modalidade de tradução audiovisual que mais tem crescido nos últimos anos por seu papel fundamental na promoção da acessibilidade: a audiodescrição.

A análise da audiodescrição dos gestos no filme *2 francos, 40 pesetas* evidenciou a complexidade semiótica envolvida na transposição dos movimentos corporais para a linguagem verbal. Os gestos, como parte intrínse-

ca da comunicação humana, são frequentemente percebidos pelos audiodescritores e, sempre que considerados relevantes para a compreensão da trama, são incorporados às descrições com o intuito de proporcionar ao público com deficiência visual uma experiência mais completa e significativa da obra audiovisual.

Na amostra selecionada, foi possível identificar três estratégias recorrentes utilizadas na audiodescrição de gestos: (i) a descrição literal, que apresenta os movimentos de forma objetiva e padronizada, como no caso do “piscar de olho”; (ii) a explicitação, na qual o audiodescritor atribui sentidos específicos aos gestos por meio de adjetivos e advérbios; e (iii) a omissão interpretativa, que transfere ao espectador a responsabilidade de construir o significado a partir do contexto comunicativo e efeitos paralinguísticos.

Essas estratégias revelam o papel ativo do audiodescritor como mediador semiótico, responsável por escolhas tradutórias que interferem diretamente na forma como os gestos são percebidos e compreendidos. O equilíbrio entre fidelidade visual e acessibilidade comunicacional é constantemente negociado, sobretudo quando os gestos não possuem significados fixos e permitem múltiplas interpretações.

A aplicação da teoria triádica de Peirce mostrou que os gestos audiodescritos funcionam como *representamen*, remetendo a *objetos* que, muitas vezes, não são materiais, mas acessados cognitivamente – como emoções, intenções ou posicionamentos discursivos. O interpretante, por sua vez, pode ser sugerido pelo audiodescritor ou deixado em aberto, respeitando a autonomia interpretativa do espectador com deficiência visual. A classificação gestual de McNeill também se mostrou produtiva para categorizar os diferentes tipos de gestos (deíticos, metafóricos, icônicos e batônicos) e compreender como sua tradução verbal pode alterar a forma como o discurso audiovisual é construído e apreendido.

Portanto, esta análise reafirma a importância de práticas de audiodescrição que considerem a complexidade semiótica dos gestos e respeitem tanto os sentidos construídos na obra quanto a experiência interpre-

tativa do público. Ao tratar o corpo como signo e a audiodescrição como uma forma de tradução intersemiótica, amplia-se o horizonte para o desenvolvimento de propostas acessíveis mais sensíveis, éticas e coerentes com a pluralidade das experiências comunicativas presentes no cinema contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BARRENA, S. *La razón creativa: crecimiento y finalidad del ser humano según C. S. Peirce*. Madrid: Rialp, 2007.
- BEUCHOT, Mauricio. *Charles Sanders Peirce: semiótica, iconicidad y analogía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.
- BIRDWHISTELL, Ray. *Kinesics and context: essays on body motion communication*. 4. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.
- BRASIL. *Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.
- BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- CRESPO, Ángel García et al. *Principios de accesibilidad audiovisual en el cine*. Madrid: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad, 2012.
- DÍAZ-CINTAS, Jorge. *Competencias profesionales del subtitulador y del audio-descriptor*. Londres: Roehampton University, 2006.
- FRANCO, Eliana; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Questões terminológico-conceituais. Tradução em Revista, n. 11, fev. 2011.
- IGLESIAS, Carlos. *2 francos, 40 pesetas*. [Filme]. Espanha: Avalon, 2014.
- KNAPP, Mark. *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós, 1982.
- MCGONIGLE, Frances. *The audio description of children's films*. Guildford-Surrey: University of Surrey, 2007.

- MCNEILL, David. *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- MERRELL, Floyd. *Semiótica e pensamento complexo: para uma nova epistemologia*. São Paulo: Paulus, 2012.
- MESQUITA, Rosa Maria. Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 11, jul./dez. 1997.
- MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. A audiodescrição vai à ópera. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010. p. 57-72.
- NIDA, Eugene A. *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: E. J. Brill, 1964.
- OLARTE, Marco Antonio. *Lenguaje no verbal*. Lima: Universidad Alas Peruanas, 2007. Disponível em: <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=ui-7ZKBtZQQ0C&pgis=1>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- ORREGO, David. Avance de la traducción audiovisual: desde los inicios hasta la era digital. *Mutatis Mutandis*, 2013. DOI: 0211-799X.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- STAMATIS, Panagiotis. Introducción de la comunicación no verbal en la enseñanza griega: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, v. 10, n. 3, p. 71-88, 2012. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=89236821&lang=es&site=ehost-live>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- VITALE, Alejandra. *Lenguaje y modelos semióticos*. Cátedra de Lingüística, 2002. Disponível em: <http://catedradelinguistica01.blogspot.mx/>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE VARIANTES FÔNICAS NO LIVRO CERCANÍA JOVEN E PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PRONÚNCIA EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Gilson Cunha de Oliveira Neto

José Rodrigues de Mesquita Neto

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

O presente capítulo contribui para o campo do ensino de pronúncia nas aulas de língua espanhola, por meio de uma análise que focaliza as variantes fônicas do espanhol no volume 1 da coleção de livros didáticos *Cercanía Joven* (Couto; Coimbra; Chaves, 2016), aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático. Esse volume foi examinado a partir da análise das propostas de atividades que abordam o tratamento dado às variantes fônicas da língua espanhola, por meio de subtópicos denominados *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*.

Levando em consideração as dificuldades relacionadas ao ensino de pronúncia e às variantes fônicas nas aulas de língua estrangeira, este capítulo tem como objetivo responder às seguintes questões: Como são abordadas as variantes fônicas do espanhol no volume 1 da coleção *Cercanía Joven*? Quais propostas de atividades esse volume oferece no campo do ensino de pronúncia para a sala de aula? De que forma essas atividades contribuem para o desenvolvimento do ensino de pronúncia e para o tratamento das variantes fônicas?

A partir desses questionamentos, o objetivo geral do trabalho é analisar as variantes fônicas do espanhol e sua relação com o ensino de pronúncia. No que se refere aos objetivos específicos, propomos: 1. Identificar as variantes fônicas abordadas no material didático; 2. Avaliar as propostas de atividades do volume 1 da coleção *Cercanía Joven* no que tange ao ensino de pronúncia e à variação fônica; e 3. Propor uma unidade didática para o ensino de pronúncia com foco na variação fônica.

Quanto à organização desse capítulo, ele está dividido em quatro seções, além da introdução e da conclusão. No referencial teórico, abordamos a pronúncia e a relevância das variantes fônicas no seu ensino. Na seção seguinte, expomos a metodologia, na qual detalhamos a natureza da pesquisa e o passo a passo de sua realização. Em seguida, expomos e discutimos os resultados. Por fim, apresentamos e explicamos nossa proposta de unidade didática.

ENSINO DE PRONÚNCIA NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E A VARIAÇÃO FÔNICA

A pronúncia é um elemento fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois, sem uma pronúncia inteligível, a comunicação pode não ser compreendida e, conseqüentemente, ser interrompida. Falcão (2010, p. 39) informa que “a pronúncia pode ser entendida como um conjunto de aspectos articulatórios e perceptivos de elementos segmentais (pronúncia de vogais e consoantes) e suprasegmentais (entoação, acento, ritmo, pausa, velocidade de elocução) de uma língua”. Dessa forma, ao se trabalhar com pronúncia, é necessário abordar não apenas os sons, mas também as marcas acentuais e entoacionais, a fim de promover uma comunicação efetiva. Portanto, ensinar pronúncia em sala de aula implica adotar propostas coesas, claras e contextualizadas à realidade dos alunos, que favoreçam o desenvolvimento da percepção e da produção oral, mediante a intervenção do professor e o uso de materiais didáticos adequados.

O ensino de pronúncia está diretamente relacionado a estratégias que permitem aos estudantes desenvolver habilidades capazes de romper com a chamada surdez fonológica. Nesse sentido, o aprendiz deve ser capaz de perceber, entender e, conseqüentemente, produzir os sons da língua estrangeira. Como afirma Iruela (2004), é nas aulas de pronúncia que os alunos têm a possibilidade de fazer uso oral da segunda língua. Dessa maneira, pensar no ensino de pronúncia desvinculado da competência comunicativa é, no mínimo, incoerente com a realidade de um mundo globalizado.

Segundo Villaescusa Illán (2005), há certa fragilidade no trabalho com a pronúncia em práticas comunicativas. Farias (2014, 2018) e Mesquita Neto (2020) apontam que, em termos gerais, o ensino da pronúncia sofre diversos descasos, perceptíveis principalmente nos materiais didáticos que minimizam sua importância, reduzindo-o a exercícios de repetição e pares mínimos ou, em casos mais graves, omitindo completamente seu ensino em favor da gramática ou do léxico.

Ainda no tocante ao ensino de pronúncia e sua relação com o livro didático, Mesquita Neto (2020) realizou uma análise dos elementos fônicos no livro *Nuevo Español en Marcha* (A1+A2) e constatou a ausência de um ensino sistemático voltado para a pronúncia, observando, em seu lugar, práticas fonéticas isoladas, como listas de palavras sem contexto, exercícios de escutar e repetir, ou atividades de pares mínimos. Essa carência é perceptível nas aulas de língua estrangeira e contribui para a manutenção de traços de interfonologia em diferentes níveis de ensino, conforme apontam Mesquita Neto (2018) e Farias (2018). Os problemas de pronúncia, advindos da interlíngua ou da surdez fonológica, podem gerar mal-entendidos, constrangimentos, ambiguidades e confusões, sendo, por vezes, interpretados como falhas de inserção social por parte dos falantes nativos. Do ponto de vista didático, metodologias vagas e sem fundamentação comunicativa contribuem para a construção de uma visão equivocada de que o ensino de línguas estrangeiras é entediante, sem objetivo ou finalidade (Villaescusa Illán, 2005).

Com base nos objetivos do ensino de pronúncia, Iruela (2004) reflete sobre alguns conceitos importantes. A inteligibilidade refere-se à capacidade de um falante ser entendido por seus interlocutores, ou seja, ao grau em que o discurso oral é reconhecido e interpretado corretamente, mesmo que o falante tenha sotaque ou cometa pequenos desvios fonológicos. Já a compreensibilidade está relacionada à facilidade com que o ouvinte entende a fala, isto é, ao esforço necessário para interpretar o que foi dito. Quando a fala é pouco compreensível, o ouvinte precisa se concentrar muito mais para entender, o que pode prejudicar a comunicação.

Diante do exposto, o professor de língua estrangeira adquire um papel ativo no ensino da pronúncia, devendo possuir conhecimento sobre o sistema fonético-fonológico e estar apto a auxiliar os alunos na identificação e correção de desvios de pronúncia, com argumentos claros e fundamentados (Poch Olivé, 2002; Llisterri, 2003). Segundo Iruela (2004), é necessário realizar a correção fonética durante as aulas de pronúncia, res-

peitando, contudo, princípios básicos para evitar frustrar os alunos. O professor deve saber o momento adequado para corrigir, preferencialmente não interrompendo a produção oral, mas abordando os erros em momentos oportunos. Para isso, Iruela (2004) sugere atividades que desenvolvam a percepção dos alunos diante dos sons e dos perfis entonativos esperados. Para Cantero (2003), trabalhar com pronúncia não significa trabalhar com sons isolados, pois os sons precisam interagir e organizar-se em uma hierarquia fônica para a construção do discurso.

A variação fônica é um aspecto intrínseco às línguas naturais e deve ser considerada no ensino de pronúncia de línguas estrangeiras. Como salienta Moreno Fernández (2010), a variação fonética é inevitável e se manifesta em função de fatores geográficos, sociais e situacionais. Dessa maneira, é fundamental que os aprendizes não apenas conheçam uma variedade padrão, mas também desenvolvam sensibilidade para perceber e, se necessário, adequar sua produção às distintas variedades linguísticas. No contexto do ensino de espanhol como língua estrangeira, a variação fônica entre diferentes países hispânicos — como as diferenças entre o espanhol da Espanha, da Argentina e do México — pode ser um desafio, mas também uma oportunidade para ampliar a competência comunicativa dos alunos.

Izquierdo (2010) ressalta que a língua espanhola apresenta uma grande variedade fônica, o que indica que ela vai muito além do que é tratado no livro didático. Mesquita Neto (2022) aponta que, dentro da seção de ensino de pronúncia do livro analisado, apenas uma atividade aborda a variação fônica. Dessa forma, podemos afirmar que ignorar a variação no ensino de pronúncia é reduzir o fenômeno linguístico a uma caricatura artificial da língua, o que pode gerar frustração e insegurança no aluno quando confrontado com falantes de diferentes regiões. Por isso, é importante propor atividades que exponham os estudantes a diferentes sotaques e variantes, promovendo não apenas a inteligibilidade, mas também a flexibilidade comunicativa. A exposição a amostras variadas, por meio de áudios

autênticos, filmes, músicas e interações com falantes de distintas origens, é essencial para que o aprendiz desenvolva competências de acomodação fonológica (percepção) e estratégias de compreensão em situações reais de comunicação.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, uma vez que, além de realizar uma análise do primeiro volume da coleção de livros didáticos *Cercanía Joven* (Couto; Coimbra; Chaves, 2016), objetiva também descrever e interpretar esse material, com a finalidade de identificar o tratamento dado às variantes fônicas e avaliar as propostas de atividades voltadas para o ensino de pronúncia. Por fim, com o intuito de articular pesquisa e ensino, propomos uma unidade didática para o trabalho com a pronúncia e a variação fônica.

O *corpus* da pesquisa é composto pelos materiais da coleção *Cercanía Joven*, escolhida por ter sido aprovada no PNLD (2018) e adotada pelas escolas públicas de Pau dos Ferros (RN), local de atuação do pesquisador. A análise abrange todos os volumes da coleção, com foco nas seções destinadas à prática oral e ao ensino de pronúncia.

Os procedimentos analíticos incluem: (a) identificação das variantes fônicas abordadas; (b) avaliação das atividades de pronúncia quanto aos tipos de exercícios, sons trabalhados e atenção às variações linguísticas; (c) análise da representação da diversidade linguística e da conscientização dos alunos sobre a variação; e (d) discussão da efetividade das propostas didáticas, refletindo sobre os desafios enfrentados pelos professores e a adequação das atividades ao contexto comunicativo real.

Para a elaboração da unidade didática, baseamo-nos na proposta de Mesquita Neto (2021), que define quatro passos para o ensino de pronúncia dentro de uma abordagem comunicativa e integradora, explicados a seguir:

- a) Para calentar:** etapa responsável por introduzir a temática comunicativa da aula, possibilitando a interação e o relaxamento entre alunos e professor;
- b) Conociendo el sonido:** seção em que se apresenta uma explicação explícita do elemento fônico, mostrando sua realização e articulação. Inicialmente, centra-se na percepção dos sons para que os estudantes os compreendam e notem as diferenças contextuais (posição dentro da palavra ou regional). A ortografia pode ser utilizada em um segundo momento como suporte;
- c) A comunicarse:** após adquirirem consciência da realização do som, os discentes realizam exercícios práticos, como situações comunicativas, para desenvolverem a oralidade;
- d) Para finalizar:** trabalham-se atividades mecânicas de repetição ou de pares mínimos, com o objetivo de promover a correção fonética. Também são realizadas atividades de escrita baseadas no léxico da unidade e nos sons estudados.

ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A coleção *Cercanía Joven* adota a abordagem comunicativa para o ensino da língua espanhola, estruturando um aporte metodológico que contempla as quatro habilidades linguísticas — oralidade, escrita, escuta e leitura — por meio de diversos gêneros discursivos. No tocante ao ensino de pronúncia e à variação fônica, destaca-se a seção intitulada *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*, que aborda aspectos perceptuais e articulatórios da língua.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa — analisar as variantes fônicas do espanhol e sua relação com o ensino de pronúncia — e os objetivos específicos — identificar as variantes fônicas abordadas e avaliar as propostas didáticas do volume 1, a análise concentrou-se nas atividades dessa seção do material.

No que tange ao desenvolvimento da oralidade na língua-alvo, é imprescindível que o ensino de pronúncia contemple aspectos segmentais e suprasegmentais, conforme preconizado pelas diretrizes contemporâneas da metodologia comunicativa.

Entretanto, identificam-se limitações nas atividades analisadas, que podem impactar negativamente o processo de ensino e aprendizagem. As propostas concentram-se majoritariamente em exercícios de escuta, repetição e prática de palavras isoladas, com pouca inserção em contextos autênticos de comunicação. Como apontam Moreno Fernández (2010) e Cypriano (2022), a exposição a diferentes variedades do espanhol é fundamental para o desenvolvimento da percepção fonológica e adaptação a múltiplos contextos comunicativos, devendo, portanto, ser priorizada.

A seguir, exemplificam-se as atividades analisadas por meio das figuras extraídas do material.

Figura 1 - Atividades *Cercanía Joven* vol. 1

OÍDO PERSPICAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES

1. ¿Sabías que en español todas las letras son femeninas? Escucha el audio y repite el nombre de cada letra del alfabeto español.

A	B	C	D	E	F	G	H	I
(la) a	(la) be	(la) ce	(la) de	(la) e	(la) fe	(la) ge	(la) hache	(la) i
J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q
(la) jota	(la) ka	(la) ele	(la) eme	(la) ene	(la) eñe	(la) o	(la) pe	(la) cu
R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
(la) erre	(la) ese	(la) te	(la) u	(la) uve	(la) uve doble	(la) equis	(la) ye	(la) zeta

a) ¿Qué letra del alfabeto español no existe en portugués?

b) Ahora escucha estas palabras fijándote en el sonido de la letra ñ:

año – carriño – señor – uña – ñoqui

¿Hay algún sonido semejante en portugués? ¿Cuál(es)?

2. ¡Deletreando! Estás hablando con un hispanohablante por teléfono, pero él no comprende tu nombre. Deletreásele como en el ejemplo siguiente:

Pedro: pe – e – d – erre – o

3. ¡Para repasar! Deletrea las palabras a continuación:

México – Chile – España – Venezuela

A QUIEN NO LO SEPA

Aunque se recomienda utilizar solo un nombre para cada letra, otras variantes no son incorrectas, como las que se nombran a continuación:

B: be, be larga, be grande, be alta
V: uve, ve, ve corta, ve chica, ve pequeña, ve baja
W: uve doble, doble ve, ve doble, doble u, doble uve
Y: ye, i griega
I: i, i latina
R: erre, ere

Fonte: Couto; Coimbra; Chaves (2016, p. 15).

Na Figura 1, apresenta-se o alfabeto espanhol, com destaque para os grafemas e padrões de escrita correspondentes. Essa prática é acompanhada de recursos auditivos que visam reforçar a percepção, recepção e repetição dos sons.

Os exercícios propõem o desenvolvimento da percepção auditiva e da decodificação sonora, conforme defendido por Nunan (1998), que resalta a importância da combinação de unidades fônicas para a criação de sentidos orais significativos. Do mesmo modo, Perozzo e Alves (2016) enfatizam a relevância do gesto acústico-articulatório na percepção de novos sons, destacando a gramática fônica como um espaço de relações dinâmicas entre unidades sonoras já conhecidas e novas.

A estratégia de repetição, defendida pelos métodos tradicionalistas, é válida como forma de fixação linguística e de desenvolvimento da proficiência oral, sobretudo nos níveis iniciais. Contudo, conforme observado, o foco excessivo em atividades mecânicas pode limitar a espontaneidade comunicativa, que deveria ser incentivada desde os primeiros momentos da aprendizagem.

Figura 2 - Atividades *Cercanía Joven* vol. 1.

OÍDO PERSPIGAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES

El dígrafo //y y la letra y

¿Prestaste atención en cómo Messi pronuncia el dígrafo ll y la letra y? ¿Y cómo lo pronuncia el entrevistador? Aunque hablen la misma lengua, ten en cuenta que los dos son de lugares distintos: Messi es de Rosario, Argentina, en América del Sur; y el entrevistador es de Barcelona, España, en Europa.

1. Escucha las siguientes palabras de la entrevista:

	Messi	Entrevistador
dígrafo ll	llamaron – allá – llevaba – ellos	desarrollas – llevas – sencilla – llegar – detalles
letra y	ya – yo	yendo – ya – yo

a) ¿Existe alguna diferencia de pronunciación del dígrafo ll y de la letra y en el habla de Messi? ¿Es igual o distinta? ¿Y en el habla del entrevistador? ¿Es igual o distinta?

b) ¿Existe alguna diferencia entre la pronunciación de Messi y la del entrevistador en lo que se refiere al dígrafo ll y la letra y?

2. Lee las siguientes palabras escritas con el dígrafo ll y la letra y. Pero, primero, pronúncialas como si fueras el rosarino Messi. Después, como si fueras el entrevistador catalán.

llavero – cebolla – toalla – payaso – yuca – leyes

3. Seguro que has notado que el sonido del dígrafo ll y de la letra y es igual en la pronunciación de Messi, por ejemplo. Busca en un diccionario las siguientes palabras y en tu cuaderno complétalas con ll o y. Después, pronúncialas:

I. aní (1) o	III. sí (3) a	V. a (5) udar	VII. (7) ema
II. a (2) er	IV. tra (4) ecto	VI. panta (6) a	VIII. (8) uvía

Fonte: Couto; Coimbra; Chaves (2016, p. 70).

Na Figura 2, são trabalhadas as distinções fonéticas entre <y> e <ll> por meio de exercícios auditivos baseados em entrevistas com falantes da Argentina e da Espanha. Essa proposta favorece a conscientização fonológica, como destacado por Lima Jr. (2022), ao sensibilizar os alunos para as variações fonológicas da L2.

No entanto, a abordagem permanece limitada à percepção e repetição, com escassa exploração da produção oral espontânea. Segundo Mesquita Neto e Oliveira Neto (2024), a ausência de práticas mais livres restringe o desenvolvimento da competência comunicativa, reduzindo o trabalho com variantes linguísticas a exercícios mecânicos e pouco comunicativos.

Conforme Farias (2014), a imitação e a repetição são eficazes nos níveis iniciais, mas precisam ser gradativamente complementadas por práticas articulatórias conscientes e exercícios de produção livre para alcançar uma pronúncia mais próxima à de um falante nativo.

Figura 3 - Atividades *Cercanía Joven* vol. 1

O/DO PERSPIGAZ: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES
La z, la s, la c + e/i

1. ¿Te fijaste en cómo se pronuncia la **z** en la palabra **plaza** en los audios? Escucha nuevamente el nombre de las plazas y observa el sonido de esa letra. Luego, repite las palabras en voz alta.
 Plaza Libertad – Plaza de Mayo

2. Ahora, observa el sonido de las letras **s** y **c** en la palabra **desaparecido**. Escúchala:
 desaparecido
 ¿Hay alguna diferencia entre el sonido de las letras **c**, **s** y **z**?
 El hecho de pronunciar la **z** o la **c** ante **e/i** como **s** se llama **seseo**. Su uso es muy corriente en los países hispanohablantes de América, como Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile, y también ocurre en algunas regiones de España, como Andalucía y las Islas Canarias.

3. Escucha ahora las mismas palabras y verifica si hay algún cambio en la pronunciación de las letras **c**, **s** y **z** comparándolas con el sonido del audio anterior. Luego, intenta reproducirlas.
 plaza – desaparecido

4. A continuación, aparecen algunas palabras escritas con **z** y **c**. Escúchalas y contesta en tu cuaderno: ¿en cuáles hay **seseo** y en cuáles se verifica la distinción entre los sonidos /s/ y /θ/?
 a) cementerio d) cocinero g) zapato j) corazón
 b) cenicero e) zorro h) zapatilla k) zumo
 c) cocina f) razón i) Cecilia l) zurdo

A QUIEN NO LO SEPA
 El hecho de pronunciar la **s** con articulación igual o semejante a la de la **z** o a la de la **c** ante **e/i** se llama **ceceo**. No se trata de un uso normativo en español.

Fonte: Couto; Coimbra; Chaves (2016, p. 118).

Na Figura 3, as atividades são pensadas para a análise da percepção dos fonemas <c, s, z> e introduz fenômenos sociolinguísticos como o seseo e o ceceo. Tais fenômenos são apresentados para evidenciar contrastes fonológicos regionais da língua espanhola, conforme discutido por Ferreira e Pontos (2020).

Nesta seção, propõe-se a identificação de diferenças fonéticas por meio de atividades auditivas, permitindo que os alunos reconheçam a neutralização ou manutenção de distinções entre /s/ e /θ/ em diferentes contextos fonológicos. A atividade, embora pertinente, ainda carece de propostas de produção oral espontânea que possibilitem o uso efetivo das variantes em situações reais de comunicação.

A perspectiva sociolinguística, conforme Mollica e Braga (2015), é fundamental para desconstruir preconceitos linguísticos e relativizar a noção de erro, ressaltando a legitimidade das diferentes variantes e a necessidade de sua abordagem no ensino de línguas.

Portanto, a análise do volume 1 da coleção *Cercanía Joven* revela que o material reconhece, ainda que de maneira incipiente, a existência da variação fônica no espanhol. Contudo, as atividades propostas priorizam a percepção auditiva e a repetição, com pouca ênfase na produção livre e no desenvolvimento da consciência sociolinguística. Dessa forma, verificamos que o material carece de estratégias que efetivamente promovam a conscientização e a produção comunicativa a partir da diversidade linguística. Tal lacuna representa um desafio para o professor, que deverá adaptar as propostas didáticas a fim de integrar práticas que contemplem a realidade variada do espanhol contemporâneo. Dessa maneira, na próxima seção, apresentamos a proposta de uma unidade didática.

PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA

A presente unidade foi elaborada com o propósito de proporcionar aos alunos o contato com a língua espanhola, centrando-se na prática fônica e no reconhecimento de algumas de suas variantes. Para isso, escolhemos como temática “Vamos al cine”. Embora a proposta enfoque o ensino da pronúncia, ela integra o uso contextualizado do vocabulário, promovendo a imersão dos estudantes nas práticas orais da língua-alvo.

A estrutura da unidade segue os quatro passos sugeridos por Mesquita Neto (2021) para o ensino de pronúncia em uma abordagem comunicativa e integradora: *para calentar*, *conociendo el sonido*, *a comunicarse* e *para finalizar*, explicadas na seção metodológica.

Figura 4 - Etapa *para calentar*

¡Para calentar!

a) ¿Sabe lo que significa la palabra película en español?
 b) ¿Cuál es o cuáles son su(s) película (s) predilectas?
 c) ¿Cuál es o cuáles son su(s) película (s) que no te gusta (n)?
 d) ¿Cuál es el género de película que no puede faltar en su noche con sus amigos?
 e) ¿Te gusta ir al cine? ¿Cuál fue la última vez que has ido? ¿Cuál película has visto? ¿Te ha gustado?

A seguir, les presentamos algunas películas muy famosas de los 2000s, comenta con sus compañeros lo que te pareció cada una de ellas.

Relaciona los nombres de las películas con las respectivas imágenes

Crossroads: hasta el final
 Fuera de onda
 Muévete esto es New York
 Chicas malas
 Enamorados por accidente

a) ¿Ya has visto alguna película en español?
 b) ¿Cuál de estas te pareció más interesante?
 c) ¿Conoces alguna de estas películas y los actores?
 d) ¿Cuál de ellas verías junto con sus amigos? ¿por qué?
 e) ¿Cuál de ellas no te caería bien? ¿por qué?
 f) ¿Te gustaría actuar en películas? ¿por qué?

Fonte: Elaboração nossa.

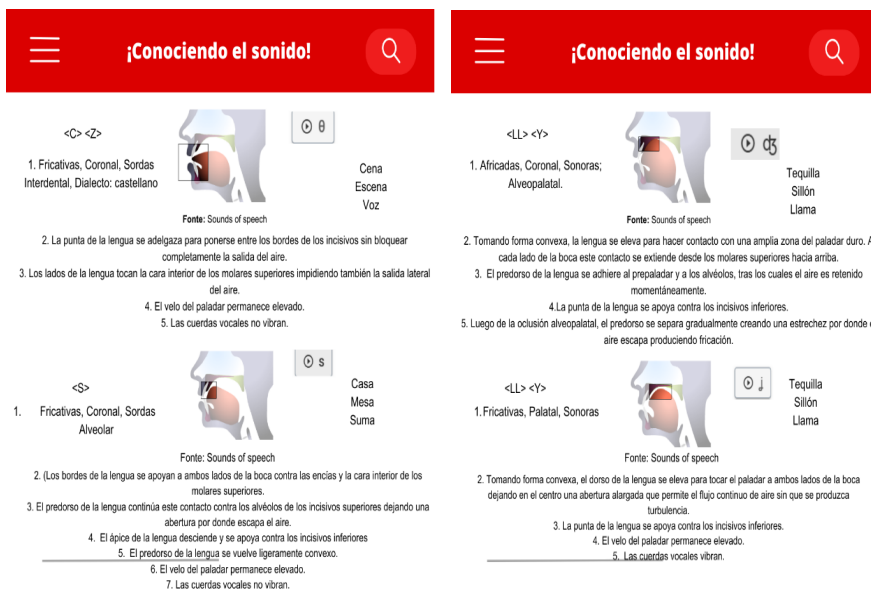
Na primeira etapa (*para calentar*), apresentada na Figura 1, o professor é orientado a iniciar a aula com perguntas que introduzam a temática, possibilitando a interação inicial em língua espanhola. As questões propostas são de natureza pessoal e envolvem o gosto dos alunos por cinema, suas obras favoritas, hábitos de frequentar salas de cinema e preferências cinematográficas.

Essa etapa inicial tem como objetivo não apenas promover o relaxamento e a abertura comunicativa, mas também ativar conhecimentos prévios e interesses dos alunos, conforme defendido por Cassany, Luna e

Sanz (1994), que enfatizam a importância da comunicação significativa no ensino de línguas, vinculada às experiências e rotinas do discente.

O quadro apresenta sugestões de filmes em espanhol, acompanhados de cartazes ilustrativos, incentivando a curiosidade e o envolvimento afetivo com a língua. Esta atividade também promove a percepção visual e escrita, uma vez que os alunos associam os títulos dos filmes às imagens. Segundo Richards e Rodgers (2001), a comunicação entre professor e estudantes constitui o meio principal de interação na abordagem comunicativa, permitindo que a língua-alvo atinja um estado funcional em sala de aula.

Figura 5 - Etapa *conociendo el sonido*



Fonte: Elaboração nossa.

Na segunda etapa (representada na Figura 5), propomos a apresentação de símbolos fonéticos (fones) acompanhados de imagens que ilustram o ponto de articulação dos sons a serem trabalhados. Esse momento destina-se à percepção e ao conhecimento explícito dos aspectos fônicos da língua, promovendo a consciência fonológica dos estudantes.

A consciência fonológica, segundo Mesquita Neto (2021) e Alves (2012), envolve tanto a reflexão sobre a produção dos sons quanto a capacidade de manipulá-los. A reflexão implica o conhecimento sobre como os sons são articulados, o reconhecimento das diferenças entre a língua materna e a estrangeira e a habilidade de julgar as próprias produções orais. Já a manipulação refere-se à operação ativa sobre as unidades sonoras.

Além disso, ao introduzir a variação fônica, essa etapa dialoga com os princípios da sociolinguística, que, como afirma Silva-Corvalán (2001), destacam a importância de compreender as diferenças socioculturais que influenciam a realização dos sons, promovendo uma comunicação mais diversa e inclusiva.

Figura 6 - Etapa a comunicarse

Recién Cazado (2009)

Por Sensacine

Sebastián (Jaime Camil) es un vividor, algo dado a empujar el codo, que bebe hasta perder el conocimiento, y quien cada mañana se levanta con una mujer nueva en su cama. Tras otra noche de desfase, Sebastián despierta sin recordar nada de lo acontecido la noche anterior, para descubrir que a su lado hay una mujer dormida, con la que ahora está casado. Él, ansioso por anular el matrimonio, se ve obligado por su nueva esposa (Gabriela Vergara), a esperar tres semanas hasta asegurarse de que no está embarazada, amenazándolo con quitarle la mitad de todos sus bienes.

Foto: Filmov

Lee la sinopsis de la película, luego sigue una conversación con sus compañeros y su profesor:

- a) ¿Conoce esta película? ¿Ya la vieron?
- b) ¿Cómo suceden los hechos de la película?
- c) ¿Quién son los actores protagonistas de la película?
- d) ¿Recomendaría esta película para sus amigos?
- e) ¿Qué haría si se te pasara lo mismo con Sebastián?

Fonte: Elaboração nossa.

Na Figura 6, apresentamos a terceira etapa intitulada *comunicarse*. Propõe-se a prática de leitura de uma sinopse de filme. Inicialmente, os alunos escutam a leitura do texto em áudio, favorecendo a percepção auditiva dos sons trabalhados. Em seguida, realizam a leitura em voz alta, promovendo a articulação dos fonemas e o monitoramento da pronúncia tanto pelos próprios estudantes quanto pelo docente.

Conforme Mvondo (2020), a leitura de um texto implica traduzir seus signos em sons, pronunciando corretamente e com fluência as palavras. Assim, o exercício de leitura se torna um momento de prática fonética fundamental para o desenvolvimento da oralidade. Além disso, com a leitura, realizamos um trabalho de produção controlada para depois uma prática mais espontânea, sugestões apontadas por Gil Fernández (2007) e reforçadas por Mesquita Neto (2021).

A leitura é seguida de uma socialização, em que os alunos expressam suas interpretações e opiniões sobre a sinopse lida e ouvida, promovendo a prática comunicativa e a espontaneidade na produção oral. Esse movimento de leitura, escuta e expressão oral reflete o terceiro passo da proposta de Mesquita Neto (2021), que enfatiza a comunicação ativa dos aprendizes em situações contextualizadas.

Figura 7 - Etapa *para finalizar*

Cine	Película	Palomitas
Boletos de cine	Carteleras	Tequilla
Estreno	Doblada	Subtitulada
Agotadas	Máquinas Exendedoras	Sillón

¿Vamos a formar frases con las palabras escuchadas?

Fonte: Elaboração nossa.

Na última etapa, *Para finalizar*, trabalha-se com vocabulário específico relacionado ao contexto do cinema, abordando expressões e termos essenciais para a comunicação em situações cotidianas, como comprar ingressos, adquirir alimentos ou perguntar sobre sessões de filmes.

Além do trabalho lexical, são apresentadas palavras que ilustram variações fônicas, como *sillón* e *taquilla*, discutindo suas diferenças de pronúncia em distintas regiões hispânicas. Esta abordagem visa sensibilizar os estudantes para a diversidade linguística e preparar sua competência sociolinguística.

Mesquita Neto (2021) salienta que, para que o aprendiz use a língua estrangeira de maneira eficaz e comunicativa, tanto o docente quanto o discente devem dominar parte da competência fônica. Assim, após o correção fonética, propõe-se que os alunos elaborem frases utilizando o vocabulário aprendido, estimulando a autonomia e a confiança no uso da língua espanhola.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as variantes fônicas do espanhol e sua relação com o ensino de pronúncia no volume 1 da coleção *Cercanía Joven*. No que tange aos objetivos específicos, propusemos: (1) identificar as variantes fônicas abordadas no material didático, (2) avaliar as propostas de atividades quanto ao ensino de pronúncia e variação fônica e (3) propor uma unidade didática para o ensino de pronúncia com foco na variação.

Partimos das questões norteadoras — Como são abordadas as variantes fônicas do espanhol no volume 1 da coleção *Cercanía Joven*? Quais propostas de atividades esse volume oferece para o ensino de pronúncia? Como essas atividades contribuem para o desenvolvimento do ensino de pronúncia e para o tratamento das variantes fônicas? — as quais foram respondidas ao longo da análise.

Verificamos que, embora o material apresente iniciativas pontuais para o ensino da pronúncia, há uma predominância de práticas baseadas em escuta e repetição, com foco restrito na percepção auditiva e escassa promoção da produção oral espontânea. As variantes fônicas são abordadas de maneira superficial, limitando-se a poucos exemplos e sem explorar a diversidade linguística de forma sistemática. Dessa forma, as atividades propostas contribuem apenas parcialmente para o desenvolvimento da competência comunicativa e para a percepção do elemento fônico e da variação fônica.

Diante dessas constatações, a proposta de unidade didática elaborada neste estudo busca suprir essas lacunas, fundamentando-se na abordagem comunicativa e integradora de Mesquita Neto (2021). O modelo de ensino sugerido promove a percepção, a consciência fonológica, a produção oral em contextos comunicativos e a valorização da diversidade linguística do espanhol.

Para pesquisas futuras sugerimos a realização de investigações que analisem a eficácia de propostas didáticas baseadas na variação fônica para o desenvolvimento da competência oral em espanhol como língua estrangeira. Além disso, seria pertinente ampliar a análise para outros livros didáticos de espanhol, a fim de avaliar de forma mais abrangente o tratamento dado ao ensino da pronúncia e à abordagem da variação linguística. Por fim, propomos a realização de estudos de intervenção em sala de aula que validem a proposta metodológica apresentada neste trabalho, verificando sua aplicabilidade e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. *Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2*. In: LAMPRECHT, R. et al. (org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

- CANTERO, F. J. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: MENDOZA, Antonio (org.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, 2003.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Madrid: Graó Educación, 1994.
- CYPRIANO, A. P. T. M. S. A pronúncia e a oralidade nas aulas de língua inglesa. In: PINHO, R. (org.). *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 115-134.
- COUTO, A.; COIMBRA, L.; CHAVES, L. *Cercanía Joven*. São Paulo: SM, 2016.
- FALCÃO, C. A. Ensino dos elementos suprasegmentais do espanhol: diagnóstico e proposta didática. In: GOMES, A. T. (org.). *Estudos de Linguística aplicada ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira*. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.
- FARIAS, M. S. Reflexões sobre o ensino de pronúncia nas aulas de línguas estrangeiras. In: RIBEIRO, E. S.; FARIAS, M. S. (orgs.). *Ensino de línguas estrangeiras: o que é? Como se faz?* Curitiba: CRV, 2014.
- FARIAS, M. S. *La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes portugueses y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica*. 2018. 368f. Tese (Doutorado em Espanhol: Investigación Avanzada en Lengua y Literatura) – Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, 2018.
- FERREIRA, J. S. C.; PONTES, V. O. La variación lingüística en la realización del fonema /s/ en el habla de participantes de programas televisivos de Granada. *Revista de Letras Norte@mentos*, n. 32, p. 83-102, 2020.
- GIL FERNÁNDEZ, J. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- IRUELA, A. *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. 383f. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidad de Barcelona, 2004.
- IZQUIERDO, M. A. *La lengua española en América: normas y uso actuales*. Valencia: Universitat de Valencia, 2010.
- LIMA JR, R. O. O ensino explícito de pronúncia. In: PINHO, R. (org.). *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 79-90.
- LLISTERRI, J. La enseñanza de la pronunciación. Cervantes. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, v. 4, n. 1, p. 91-114, 2003. ISSN 1593-4896.

- MELLADO PRADO, A. La necesidad de un enfoque multimodal (vocal-verbal-gestual) y cultural para la didáctica de la pronunciación del ELE. In: *I Congreso Internacional FIAPE: El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23 mar. 2005.
- MESQUITA NETO, J. R. *Interfonologia dos róticos na realização de professores de espanhol como língua estrangeira: uma visão multirepresentacional*. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.
- MESQUITA NETO, J. R. O ensino dos elementos fônicos no livro didático Nuevo Español en Marcha. *Veredas*, v. 24, n. 3, p. 84-107, 2020.
- MESQUITA NETO, J. R. Ensino de pronúncia: uma abordagem comunicativa dos aspectos segmentais. *Revista Trama*, v. 17, n. 42, p. 90-101, 2021.
- MESQUITA NETO, J. R.; OLIVEIRA NETO, C. G. Uma análise das variantes fônicas do espanhol para o ensino de pronúncia na coleção “Cercanía Joven”. *Revista CBTECLE*, v. 8, n. 1, 2024.
- MOLLIKA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Barcelona: Arco/Libros, 2010.
- MVONDO, W. *La lectura como actividad en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE)*. Camarões: Universidade de Yaundé, 2020.
- NUNAN, D. *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1998.
- PEROZZO, R.; ALVES, U. Uma discussão acerca da aplicação do Perceptual Assimilation Model-L2 à percepção fônica de língua estrangeira: questões de pesquisa e desafios teóricos. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 1, p. 733-764, 2016.
- POCH OLIVÉ, D. *Fonética para aprender español: pronunciación*. Serie Estudios. Madrid: Edinumen, 2002.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: George Washington University Press, 2001.
- VILLAESCUSA ILLÁN, I. *La enseñanza de la pronunciación en clase de ELE*. Hong Kong: Universidad de Hong Kong, 2005.

CAPÍTULO 5

MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL Y RELATO DIGITAL: UNA HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE ELA

Moisés Llopis i Alarcón
Universidad de Chile

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza del español como lengua adicional (ELA), la mediación sociocultural desempeña un papel crucial en la adquisición lingüística y la integración de los estudiantes en la cultura de la lengua meta. La narración digital ha emergido como una estrategia eficaz para fomentar el aprendizaje significativo, permitiendo a los estudiantes expresar sus experiencias e identidades en un formato multimodal. A través de relatos digitales, los estudiantes no solo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que también profundizan su comprensión cultural y fortalecen su identidad personal.

Además, la incorporación de metodologías innovadoras en la enseñanza de ELA ha demostrado ser clave para aumentar la motivación de los estudiantes. La mediación sociocultural, entendida como el proceso a través del cual se facilita la comprensión e interacción entre diversas culturas, ha sido reconocida por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) como un componente esencial en la enseñanza de lenguas. Este estudio analiza la implementación de un proyecto de relato digital en una universidad chilena, evaluando su impacto en la mediación sociocultural y la construcción de identidad.

LA MEDIACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, la mediación se vincula con la comprensión, la facilitación de la comunicación y la construcción compartida del significado entre hablantes que, de otro modo, no lograrían entenderse (Mendizábal de la Cruz, 2022). Su naturaleza bidireccional permite que la interacción se transforme en un proceso colaborativo, lo que sustenta la concepción del aprendiz de lenguas como un agente social.

Si bien el concepto de mediación comenzó a abordarse en la década de 1990 en respuesta a los flujos migratorios (Cassany, 1996), su significado abarca una variedad de dimensiones que requieren ser precisadas y contextualizadas (Mendizábal de la Cruz, 2022, p. 79). En la primera versión del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) de 2001, la mediación no recibe un tratamiento detallado, lo que ha llevado a que, con frecuencia, se interprete de manera restringida como sinónimo de traducción e interpretación (Consejo de Europa, 2002)

Mariottini, Tedeschi y Sánchez Castellanos (2020, p. 3) definen la mediación como “cualquier proceso en el que los hablantes (con o sin ayuda de un tercero) intentan superar las dificultades comunicativas para alcanzar la comprensión mutua y el reconocimiento del otro”. Estas dificultades pueden originarse por diversas razones, como la falta de instrucción, carencias informativas, baja competencia oral y/o escrita en la lengua meta, discapacidades (visuales, auditivas, cognitivas) o diferencias culturales, tanto básicas como complejas.

A diferencia de lo planteado por North y Piccardo (2016), en este enfoque no se considera imprescindible la presencia de un mediador, quien tradicionalmente actúa como puente entre las partes involucradas mediante estrategias orales y/o escritas, como la simplificación, el resumen, la paráfrasis, la glosa, la explicación, la interpretación o la ilustración. En este sentido, el hablante desarrolla su competencia mediadora cuando logra mejorar la comunicación y resolver problemas lingüísticos, ya sea como agente social que optimiza su propia interacción o como mediador en contextos sociales y profesionales (Luka, 2005).

La teoría sociocultural (TSC) engloba un conjunto de enfoques y escuelas que tienen como base común las investigaciones de Lev S. Vygotsky y su posterior aplicación a la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf y Beckett, 2009; Lantolf, Poehner y Swain, 2018). Estas aportaciones han sido fundamentales para la reflexión y reconceptualización de diversos plantea-

mientos en la enseñanza de lenguas, así como para la reinterpretación de nociones clave en la adquisición de segundas lenguas (ASL), tales como proficiencia, competencia, interacción y mediación.

Uno de los pilares de la teoría sociocultural es, precisamente, el concepto de mediación. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano es un proceso dinámico que ocurre a través de la interacción social, donde la mediación actúa como un vínculo esencial entre los procesos cognitivos individuales y los factores culturales externos (Negueruela-Azarola, García y Escandón, 2024). En este sentido, la mediación se convierte en el eje central de la actividad sociocultural, manifestándose a través de diversas herramientas, tanto materiales como psicológicas.

Desde esta óptica, la adquisición de una lengua adicional no solo implica el aprendizaje de estructuras lingüísticas, sino también una integración social y cultural que abarca la identidad, el contexto sociocultural, la comunicación interpersonal y la transdisciplinariedad (Atkinson, 2011; Fir, 2016).

MEDIACIÓN Y CONSCIENCIA

Esta interpretación de la mediación se vincula directamente con un nuevo tipo de conciencia: la onto-meta-conciencia (Negueruela-Azarola, 2010). En esencia, esta se define como la “conciencia creativa de cómo construimos nuestra realidad a través de representaciones simbólicas en la lengua, la escritura, la pintura o la fotografía” (Negueruela-Azarola y Gavela, 2024, p. 51). Así, la mediación cultural se convierte en un eje central para comprender la investigación sociocultural sobre la conciencia humana y el desarrollo del individuo en sociedad.

Más allá de una visión formalista del lenguaje, centrada en la comunicación inmediata (no mediada), la interacción transaccional y el dominio de estructuras gramaticales (Schmidt, 2001), la teoría sociocultural postula

el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (FPS) (Tomasello, 2008; Vygotsky, 2012). Estas funciones emergen y evolucionan gracias al papel fundamental de la mediación en toda actividad colaborativa.

¿Cuál es, entonces, el rol del docente en este marco? Su función es la de acompañar al estudiante en su proceso creativo de expresión personal, promoviendo un diálogo intertextual entre producciones simbólicas. En definitiva, se trata de concebir el aprendizaje como un acto de personalización y creación, impulsando el desarrollo conceptual y la conciencia creativa en contextos formales (Negueruela-Azarola y Gavela, 2024, p. 47). En relación con la mediación, Negueruela-Azarola y Gavela (2024, pp. 51-53) distinguen tres tipos y órdenes de conciencia sociocultural:

1. Conciencia simple o de primer orden: corresponde al reconocimiento de los rasgos más evidentes y formales de la realidad, vinculada con el sentido común y los conceptos cotidianos (Vygotsky, 1986).
2. Conciencia analítica o de segundo orden: se asocia con la capacidad de análisis y la identificación de principios que permiten clasificar la realidad en distintas categorías, relacionándose con el pensamiento científico.
3. Conciencia sintética, creativa o de tercer orden: implica la interiorización de categorías conceptuales que guían la acción personal y la creación. Se describe como “la conciencia que nos permite ver y entender los conceptos que enmarcan nuestra actividad” (Negueruela-Azarola y Gavela, 2024, p. 53).

Desde esta perspectiva, la mediación no solo facilita la comprensión y el aprendizaje, sino que también desempeña un papel clave en la transformación de la conciencia y en la construcción del conocimiento en sociedad.

MEDIACIÓN, CONSCIENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Si la mediación es el eje central de toda actividad sociocultural y se manifiesta en distintos niveles de conciencia, el aprendizaje de lenguas trasciende el dominio del código lingüístico: es una expresión de identidad y una oportunidad para actuar creativamente en el mundo. En esta línea, Serrani (2005) destaca que una lengua no es solo un instrumento de comunicación, sino la materia prima de la identidad.

Desde esta perspectiva, los docentes de ELA deben fomentar la mediación, la conciencia y la creatividad en sus aulas, promoviendo herramientas que generen nuevos marcos de reflexión conceptual y enfoques innovadores en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Negueruela-Azarola y Gavela, 2024). A diferencia del paradigma cognitivo-computacional, que concibe el aprendizaje como un proceso lineal basado en la transmisión de *input* a *output* (Reddy, 1979; Schmidt, 2001; Johnson, 2004), la teoría sociocultural plantea que la adquisición de una lengua es un proceso mediado. El lenguaje, como herramienta de comunicación, se ancla en el significado contextualizado, la simbolización, la identidad y la colaboración, elementos esenciales para la construcción del conocimiento (Tomasello, 2019). Aprender una lengua es, en definitiva, un acto de construcción identitaria y desarrollo conceptual. A través de la imitación creativa y la interiorización de patrones y categorías propias de la conciencia de tercer orden, se generan nuevos marcos de pensamiento y una renovada conciencia sociocultural.

LA COMUNICACIÓN MULTIMODAL Y EL RELATO DIGITAL

La práctica multimodal integra actividades que abarcan el espectro comunicativo más allá del código lingüístico oral o escrito. Dado que la competencia comunicativa en el aula de segundas lenguas no debe limi-

tarse a un enfoque verbocentrista (Royce, 2002; Kress, 2009), es fundamental diseñar proyectos pedagógicos que fomenten la multimodalidad. Esto permite que los estudiantes comprendan que todos los elementos de un texto contribuyen a la construcción de significado (Álvarez, 2016, en Mejía, 2021, p. 69). De hecho, algunos académicos han propuesto ampliar la noción de “competencia comunicativa” para incluir una visión multimodal del lenguaje (Elsner y Vierbrock, 2013; Heberle, 2010). Desde la perspectiva de la mediación y la conciencia, este enfoque implica que el aprendiente articule simultáneamente imagen, música y palabra en la producción de relatos digitales (Negueruela-Azarola y Gavela, 2024, p. 55).

Aunque la tecnología es omnipresente en el aula, la narración digital (*digital storytelling*) se originó en la década de 1990, cuando el *Center for Digital Storytelling* ofreció talleres para quienes querían contar sus propias historias. Su estructura se basa en la narración tradicional, pero ha evolucionado en formato, presentación y distribución. Handler-Miller (2008) identifica múltiples géneros dentro de la narración digital, como los videojuegos, el cine interactivo, la realidad virtual y la televisión interactiva. A su vez, se considera un subgénero híbrido entre el documental, el reportaje y las formas tradicionales de comunicación oral y escrita (Gregori-Signes, 2010).

En la enseñanza del ELA, esta herramienta facilita tanto la construcción identitaria como la reflexión intercultural. Por un lado, permite a los estudiantes representar su biografía a través de la narración (Bruner, 2002). Por otro lado, favorece una interpretación más profunda de su experiencia en el país de acogida, alejándose de la mirada del turista para adoptar una perspectiva reflexiva y crítica. Además, el relato digital les ofrece acceso a sus propias prácticas culturales y emociones, conectando vivencias pasadas y presentes mediante una reflexión simbólica y significativa. Este proceso culmina en *una catarsis artística* (Vygotsky, 1971), en la que sentimiento y pensamiento convergen para abrir nuevas posibilidades creativas.

PROYECTO DE RELATO DIGITAL EN LA CLASE DE ELA EN CHILE

Este trabajo se enmarca en una investigación-acción (Dörnyei, 2007; Burns, 2011) que integra una intervención fundamentada en la metodología de Investigación Basada en el Diseño (Anderson y Shattuck, 2011), y se desarrolla a través de cuatro fases: análisis, diseño, implementación y evaluación. Adicionalmente, se presenta como un estudio de caso (Duff, 2008), dado que se recopilaron y analizaron las experiencias de un grupo de 10 estudiantes. La pregunta de investigación que guía este estudio es: *¿Cómo contribuye el relato digital al desarrollo de la mediación sociocultural y la identidad del estudiante no hispanohablante en la clase de ELA? Esta cuestión se desglosa en dos subpreguntas: ¿Cuál fue la experiencia de los participantes en actividades de esta naturaleza? y ¿Cómo proyectan los participantes su identidad y conciencia creativa en relación con un problema social y una expresión artística de la sociedad chilena?*

PARTICIPANTES Y RECOGIDA DE DATOS

Las y los participantes de este estudio son 10 estudiantes (8 mujeres y 2 hombres) de nivel B2 de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa 2002, 2021) de un curso semestral de 16 semanas (de marzo a julio) de una universidad chilena. El curso cuenta con 4,5 horas semanales de clases, con tres módulos de 1,5 horas semanales cada uno (Español académico-profesional, Gramática comunicativa y Español comunicativo). Este estudio se realizó dentro del módulo de Español comunicativo.

Los datos recopilados incluyeron un cuestionario inicial, todos los borradores de las tareas intermedias, las correcciones realizadas por el profesor, los videos finales y un cuestionario final. En total, se logró obtener los materiales completos de 8 participantes; sin embargo, en el caso de los 2 participantes restantes, faltó alguno de los documentos, específicamente la tarea final.

LA DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Para implementar el proyecto de relato digital como tarea final del módulo, se diseñaron fases de trabajo individual y colaborativo que integraron contenidos lingüísticos y habilidades extralingüísticas. Estas incluyen la reflexión sobre el lenguaje visual, los símbolos urbanos compartidos y los elementos narrativos (punto de vista, voz narrativa, paisaje externo e interno, entre otros), evitando así una narración superficial o meramente descriptiva. Siguiendo la progresión por fases propuesta por Negueruela-Azarola y Gavela Ramos (2023, p. 56), se desarrolló una unidad didáctica estructurada en tres etapas de 2-3 semanas cada una:

- **Exploración y planificación:** investigación sobre el contexto social, histórico, geográfico y artístico del país, además de la preparación de la estructura narrativa y los elementos visuales del relato.
- **Generación del relato digital:** creación del contenido a partir de la información recopilada, incorporando la experiencia personal de los estudiantes extranjeros.
- **Edición y revisión:** mejora del trabajo tras un proceso de retroalimentación formativa.

Cada fase también abarca el desarrollo de habilidades lingüísticas, permitiendo el trabajo con estructuras gramaticales y léxicas clave para la construcción del relato, como la expresión de hipótesis y probabilidad, conectores, uso del pretérito indefinido e imperfecto, expresiones idiomáticas y recursos literarios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente estudio ha examinado la forma en que el relato digital contribuye al desarrollo de la mediación sociocultural y la identidad de es-

tudiantes no hispanohablantes en clases de ELA, a través de un análisis detallado de las experiencias y percepciones de ocho participantes. Los resultados obtenidos han sido esclarecedores y destacan varias aportaciones significativas de los estudiantes investigados. Para la pregunta sobre la experiencia, se utilizan las respuestas al cuestionario final. El análisis es, como suele ser habitual en este tipo de investigaciones, de carácter cualitativo (tipo de preguntas y comentarios realizados).

DESARROLLO DE LA MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL

Uno de los principales hallazgos es el impacto del relato digital en la mediación sociocultural. El 87.5% de los estudiantes afirmó que, a través de la creación e intercambio de relatos, comprendieron y valoraron mejor la cultura chilena, fortaleciendo su capacidad para mediar entre su cultura de origen y la sociedad anfitriona.

El relato digital se convirtió en un espacio de exploración e intercambio, donde los estudiantes narraron aspectos clave de sus culturas y los compararon con la realidad chilena, promoviendo una comunicación intercultural bidireccional. No solo transmitieron información sobre sus orígenes, sino que también aprendieron a interpretar y valorar la cultura de sus compañeros chilenos. Además, esta herramienta les permitió reflexionar sobre los desafíos y oportunidades de vivir en un entorno diferente, favoreciendo el desarrollo de sensibilidad y competencia intercultural.

FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD

Otro hallazgo clave es el impacto del relato digital en el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes. El 75% de los participantes afirmó que esta herramienta les ha brindado un espacio para expresar su identidad en español, conectando sus experiencias personales con el aprendizaje del idioma y la cultura meta.

Los relatos digitales han ofrecido un entorno seguro para explorar y compartir aspectos de su identidad que, en otros contextos educativos, podrían haber quedado invisibilizados. Este proceso de autoexploración ha sido esencial para su desarrollo personal y académico, permitiéndoles integrar su identidad de manera más coherente en su aprendizaje del español.

Además, los relatos han favorecido la reflexión sobre la identidad cultural en relación con la cultura chilena. Más allá de la autoexpresión, han servido como herramienta de análisis crítico sobre temas sociales, ayudando a los estudiantes a conectar su experiencia personal con problemáticas universales. Así, el aprendizaje del español se convierte no solo en una adquisición lingüística, sino en un medio para la autoafirmación y la reflexión social.

EXPERIENCIA POSITIVA DE LOS PARTICIPANTES

El 87.5% de los estudiantes valoró positivamente la experiencia del relato digital, destacando su carácter colaborativo y creativo como clave para el aprendizaje y la integración cultural. Así pues, la interacción con compañeros enriqueció la actividad, permitiéndoles compartir ideas, comparar perspectivas y aprender en un entorno de apoyo mutuo. Esta colaboración no solo mejoró sus habilidades lingüísticas, sino que también fortaleció los lazos sociales del grupo. Además, el proceso creativo les ofreció un espacio para explorar su expresión artística a través de imágenes, videos y música, haciendo la actividad más atractiva y significativa. El relato digital también proporcionó un contexto auténtico para el uso del español, ayudándolos a comunicar ideas complejas con mayor fluidez y confianza. Esta experiencia hizo que el aprendizaje fuera más relevante y motivador.

PROYECCIÓN DE IDENTIDAD Y CONCIENCIA CREATIVA

La proyección de identidad y conciencia creativa a través del relato digital permitió a los estudiantes explorar no solo quiénes son, sino también cómo perciben e influyen en el mundo. Además de reflejar su identidad personal y cultural, la actividad les abrió un espacio para debatir temas sociales y políticos. El 62.5% abordó problemáticas como discriminación racial, derechos de las mujeres, migración y educación, evidenciando una reflexión profunda sobre su impacto en distintos contextos.

Por otra parte, la combinación de elementos narrativos, visuales y sonoros enriqueció la expresión de sus ideas. La integración de música y arte visual permitió transmitir emociones y contextos que las palabras por sí solas no lograrían, fortaleciendo la conexión con la audiencia y profundizando la resonancia de los temas tratados.

El relato digital también promovió una mayor conciencia sobre identidad y justicia social, ayudando a los estudiantes a analizar la intersección de factores como raza, clase y género en sus propias experiencias. Asimismo, el proyecto actuó como catalizador para el desarrollo del pensamiento crítico, al incentivar la reflexión y el debate entre pares, fortaleciendo sus habilidades analíticas y argumentativas.

En definitiva, el relato digital no solo impulsó su fluidez en español, sino que también los empoderó para participar activamente en diálogos culturales y sociales. Esta dimensión del aprendizaje de idiomas refuerza la importancia de la comunicación y la creatividad en la educación moderna, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos globales informados y comprometidos.

CONCLUSIONES

Este estudio analizó cómo el relato digital facilita la mediación sociocultural y el desarrollo identitario en estudiantes de ELA. La creación e

intercambio de relatos permitió a los participantes profundizar en la cultura chilena, mediar entre distintos contextos culturales y fortalecer su identidad en el nuevo idioma. La mayoría destacó la naturaleza colaborativa y creativa de la actividad, lo que aumentó su motivación y compromiso con el aprendizaje, además de fomentar un ambiente de apoyo en el aula.

Los relatos abordaron temas sociales como discriminación, derechos de las mujeres, migración y educación, evidenciando su potencial para estimular la creatividad y la reflexión crítica. Estas actividades colaborativas no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también fortalecen la integración en entornos multiculturales. Para optimizar su impacto, es fundamental evaluar periódicamente las estrategias pedagógicas y ajustarlas a las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, el estudio destaca la importancia de capacitar a los docentes en herramientas digitales para potenciar el uso del relato digital en ELA. Explorar su aplicación en distintos contextos y niveles, así como su impacto a largo plazo en las competencias interculturales y lingüísticas, resulta clave. La integración de otras herramientas digitales y multimodales podría complementar y enriquecer estas experiencias.

En conclusión, el relato digital es una herramienta poderosa para la enseñanza de ELA, a través de la cual podemos promover tanto la comprensión cultural como la reflexión personal.

REFERENCIAS

- ANDERSON, T.; SHATTUCK, J. Design-Based Research. *Educational Researcher*, v. 41, n. 1, p. 16-25, 2011.
- ATKINSON, D. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, 2011.
- BRUNER, J. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.

- BURNS, A. Action research in the field of second language teaching and learning. In: HINKEL, E. (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Londres; Nova York: Routledge, 2011.
- CASSANY, D. La mediación lingüística: ¿una nueva profesión? *Terminómetro*, n. 2, p. 62-63, 1996.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- DUFF, P. *Case study research in applied linguistics*. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- ELSNER, D.; VIEBROCK, B. Developing multiliteracies in the 21st century: motives for new approaches of teaching and learning foreign languages. In: ELSNER, D.; HELFF, S.; VIEBROCK, B. (ed.). *Film, graphic novels & visuals: developing multiliteracies in foreign language education. An interdisciplinary approach*. Berlin: LIT Verlag, 2013. p. 17-32.
- HANDLER-MILLER, C. Tales from the digital frontier: breakthroughs in storytelling. *Writers Store*, 2008. Disponível em: http://www.writersstore.com/article.php?articles_id=505. Acesso em: 6 fev. 2025.
- HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Cuadernos de Letras (UFRJ)*, n. 27, p. 101-116, 2010.
- GREGORI-SIGNES, C. Practical uses of digital storytelling, 2010. Disponível em: https://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/DST_15_ene_08_final.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.
- JOHNSON, M. *A philosophy of second language acquisition*. New Haven: Yale University Press, 2004.

- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Nova York: Routledge, 2009.
- LANTOLF, J. P.; BECKETT, T. G. Sociocultural theory and second language acquisition. *Language Teaching*, v. 42, n. 4, p. 459-475, 2009.
- LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E.; SWAIN, M. *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. Oxford: Routledge, 2018.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LUKA, G. Il mediatore interculturale. In: RUSSO, M.; MACK, G. (ed.). *Interpretazione di trattativa: la mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*. Milão: Hoepli, 2005. p. 203-212.
- MARIOTTINI, L.; TEDESCHI, S.; SÁNCHEZ CASTELLANOS, A. *La mediación lingüística y cultural: teorías y nuevos enfoques para el estudio de la lengua y cultura española e hispanoamericana*. Milão: Hoepli, 2020.
- MEJÍA LAGUNA, J. A. La didáctica del español como lengua extranjera. In: AGRAY-VARGAS, N. (ed.). *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera: teoría y práctica*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2021. p. 49-86.
- MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, N. La mediación lingüística y cultural: de la teoría a la práctica en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Foro de profesores de E/LE*, n. 18, p. 77-95, 2022. DOI: 10.7203/foroele.18.24439.
- NEGUERUELA-AZAROLA, E.; GARCÍA, P. N.; ESCANDÓN, A. Claves de la teoría sociocultural aplicada al español LE/L2. In: NEGUERUELA-AZAROLA, E.; GARCÍA, P. N.; ESCANDÓN, A. (ed.). *Teoría sociocultural y español LE/L2*. Oxford: Routledge, 2024. p. 18-39.
- NEGUERUELA-AZAROLA, E. Metáforas de la mente y enseñanza de idiomas: principios básicos para un enfoque conceptual basado en la teoría sociocultural de la mente humana. In: SUEIRO-JUSTEL, J.; CUEVAS ALONSO, J. M.; DACOSTA CEA, V.; PÉREZ, M. R. (ed.). *Hispanismo y lingüística*. Lugo: Axac, 2010. p. 27-48.
- NORTH, B.; PICARDO, E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): a Council of Europe project. *Language Teaching*, v. 49, n. 3, p. 455-459, 2016.

- REDDY, M. The conduit metaphor. In: ORTONY, A. (ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- ROYCE, T. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 2, p. 191-205, 2002.
- SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo – leitura – escrita*. Campinas: Pontes, 2005.
- TOMASELLO, M. *Los orígenes culturales de la cognición*. Buenos Aires: Amor-ortu Editores, 2008.
- TOMASELLO, M. *Becoming human: a theory of ontogeny*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2019.
- VYGOTSKY, L. S. *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press, 1971.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: ÁLVAREZ, A.; DEL RÍO, P. (ed.). *Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012. p. 9-340.

CAPÍTULO 6

INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) Y DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

Tatiana Lourenço de Carvalho

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

INTRODUCCIÓN

El español, uno de los idiomas más hablados en el mundo, tiene presencia significativa en Brasil, siendo la segunda lengua extranjera más buscada por los estudiantes del país. Su inserción en las instituciones brasileñas se remonta a más de un siglo, período caracterizado por cambios curriculares y legislativos que a veces fortalecen, otras veces debilitan su presencia en la educación formal.

Como observan Costa Junior y Carvalho (2020), la inclusión o exclusión de ciertas lenguas en el currículo escolar brasileño no se limita a una cuestión pedagógica, sino que también refleja decisiones políticas. Un ejemplo de ello es la Ley n.º 11.161 de 2005 (Brasil, 2005), que hizo obligatoria la oferta del español en la educación secundaria, promoviendo su difusión en Brasil hasta su derogación en 2017 (Brasil, 2017). Esta situación fue resultado de una serie de factores, entre los cuales se destaca la reforma de la educación secundaria brasileña, implementada a partir de la Ley n.º 13.415/2017. Dicha legislación estableció, entre otros aspectos, el inglés como lengua extranjera obligatoria en el currículo, lo que implicó la relegación del español a una condición opcional, lo que representa un retroceso en la educación nacional al reducir las oportunidades de aprendizaje de idiomas y limitar el acceso de los estudiantes a una lengua de gran relevancia internacional como es el caso del español.

La educación en Brasil, en general, y la enseñanza de idiomas, en particular, además, enfrentan desafíos crecientes para atender a estudiantes con perfiles de aprendizaje diversos y necesidades educativas específicas. Entre este alumnado, aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) requieren metodologías pedagógicas adaptadas que consideren sus particularidades cognitivas, emocionales y conductuales. En este contexto, se hace imprescindible adoptar estrategias de enseñanza accesibles y personalizadas, asegurando aprendizajes significativos para los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, físicas o psicológicas.

Considerando esta amplitud de dificultades educativas, desde la década de 1980, conforme abordan Oliver (1983) y ONU (2006), en su *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, el activismo de Derechos Humanos ha impulsado la transición del modelo médico al modelo social de la discapacidad, que identifica las barreras sociales como los principales obstáculos para el pleno ejercicio de los derechos y libertades fundamentales. Así, la exclusión no está causada por la discapacidad en sí, sino por barreras impuestas por el entorno.

En este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como un enfoque inclusivo, proponiendo múltiples formas de representación, expresión y participación, permitiendo a los estudiantes acceder a los contenidos de diversas maneras y adaptados a sus necesidades. Desde su formulación en la década de 1990, el DUA ha sido reconocido como una estrategia eficaz para promover la participación y el acceso al aprendizaje, especialmente para discentes con discapacidad (Fuente-González; Menéndez Álvarez-Hevia; Rodríguez-Martín, 2025). El DUA requiere, además, una revisión continua de objetivos, métodos de enseñanza, instrumentos de evaluación y materiales didácticos, con el fin de asegurar un enfoque flexible e inclusivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la incorporación de tecnologías educativas ha sido central en diversas prácticas sociales y también en los entornos educativos. La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), en particular, ofrece nuevas posibilidades para crear entornos de aprendizaje interactivos y personalizados, incluso para estudiantes con necesidades específicas.

Además, es importante resaltar que IAGen es una rama específica de la Inteligencia Artificial (IA) enfocada en la creación de contenidos, como textos e imágenes, a través de modelos generativos. La IA es un campo más amplio que abarca sistemas que realizan tareas inteligentes, como el análisis de datos y la automatización. En otras palabras, toda IAGen es IA, pero no toda IA es IAGen. Teniendo en cuenta esta especificación, en algunos puntos de este texto utilizaremos IA como “sinónimo” de IAGen, ya que ésta es parte del campo más amplio de la Inteligencia Artificial.

Considerando la contextualización anteriormente presentada, es importante destacar que investigaciones recientes han explorado cada vez más el uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en la enseñanza de idiomas a personas con necesidades específicas. Silva y Sá (2024), por ejemplo, analizan las herramientas de IAGen para personalizar la enseñanza de lenguas, investigando, sobre todo, su integración en prácticas pedagógicas inclusivas en la enseñanza de la lengua portuguesa.

Por otra parte, Milán et al. (2024) destacan que la IA se puede utilizar para adaptar los materiales didácticos y, en consecuencia, facilitar el aprendizaje personalizado para estudiantes con necesidades educativas específicas. De igual manera, Sachete, Gomes y Grandi (2024) discuten el impacto de IAGen en el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación básica, destacando su relevancia para mejorar la interacción de los alumnos con los contenidos.

En otro estudio, Silva y Ferreira (2024) proponen una arquitectura computacional innovadora que adapta las preguntas de evaluación para estudiantes neurodivergentes, haciéndolas más accesibles y comprensibles. Así, observamos que las investigaciones en cuestión representan la importancia de estudios acerca del potencial de la IA para mejorar la accesibilidad y la inclusión en la enseñanza de idiomas.

En vista de lo anterior, este estudio se desarrollará a partir de un enfoque centrado en el ser humano, priorizando la promoción de la agencia humana, la inclusión, la equidad, la igualdad de género, el respeto a la diversidad cultural y lingüística, etc. La propuesta busca garantizar que la pluralidad de expresiones sea considerada en la enseñanza del español, alineándose con los principios éticos y normativos de la recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial (UNESCO, 2021). Este marco internacional orienta el uso de la IA con base en valores éticos universales, promoviendo el bienestar individual y colectivo.

Por tanto, en el estudio en cuestión, apuntamos no sólo a la innovación tecnológica, sino también al fortalecimiento de prácticas educativas

inclusivas y justas, en línea con los principios éticos globales. En este escenario, el objetivo general de esta investigación es analizar la integración de tecnologías de inteligencia artificial (IA) asociadas a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza del español como lengua extranjera. Como objetivos específicos nos proponemos a: i) describir las particularidades del DUA que pueden favorecer la enseñanza de lenguas, con especial atención al español para brasileños; ii) identificar el potencial de la IA como herramienta pedagógica en la enseñanza del español, considerando distintos perfiles de aprendizaje y, por fin, iii) reflexionar acerca de estrategias pedagógicas inclusivas basadas en el DUA y en el uso de IA, con el propósito de fomentar la accesibilidad y la personalización del aprendizaje.

La metodología empleada en este trabajo es de enfoque cualitativo y se basa en el análisis teórico de la interacción entre las tecnologías de inteligencia artificial (IA) y las prácticas pedagógicas inclusivas, con especial énfasis en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza del español en Brasil. El marco teórico se fundamenta en el DUA como estrategia inclusiva y en la aplicación de la inteligencia artificial generativa (IAGen) en la enseñanza de lenguas. La investigación busca integrar estos enfoques con el objetivo de generar reflexiones sobre soluciones innovadoras e inclusivas en la enseñanza del español.

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque pedagógico que busca promover prácticas docentes inclusivas capaces de atender la diversidad de perfiles de estudiantes, independientemente de sus capacidades y estilos de aprendizaje. Inspirado en el concepto de Diseño Universal (Mace, 1998) – concebido originalmente en la década de 1980 en el campo de la arquitectura, con el objetivo de asegurar la accesibilidad de

los espacios físicos al mayor número posible de personas sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados – el DUA aplica estos principios al contexto educativo, buscando eliminar las barreras del aprendizaje y garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes.

En otras palabras, el concepto de Diseño Universal surge como una alternativa a la supresión de estas barreras externas. Así, este enfoque tiene la intención de eliminar los impedimentos para el acceso a espacios de mobiliario, artefactos y productos de uso común por parte de diferentes personas, independientemente de sus capacidades, movilidad y características físicas, cognitivas, lingüísticas o comportamentales (Carletto; Cambiaghi, 2007).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se formuló en la década de 1990 con el objetivo de promover oportunidades educativas equitativas para diferentes grupos de estudiantes. De acuerdo con Fuente-González, Menéndez Álvarez-Hevia y Rodríguez-Martín (2025), las investigaciones indican que el DUA ha demostrado ser eficaz para promover la participación y el acceso al aprendizaje, especialmente entre discentes con discapacidades. En general, este enfoque prioriza metodologías flexibles, lo que implica un proceso continuo de revisión de objetivos, métodos de enseñanza, instrumentos de evaluación y materiales de enseñanza.

Además, estos enfoques inclusivos son el resultado de la lucha por el derecho a la educación para todos, como se expresa en la *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales* (Unesco, 1994). Este documento enfatiza la necesidad del compromiso de las instituciones educativas de crear ambientes adaptados a las capacidades y necesidades de los estudiantes, planeando currículos y métodos que promuevan la inclusión de la diversidad estudiantil, incluyendo niños con discapacidades, discentes superdotados, alumnos en situaciones vulnerables, poblaciones remotas, minorías lingüísticas, étnicas o culturales y otros grupos marginados (Unesco, 1994, p. 3).

Además, la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) reconoció, ya a principios de la década de 1980, la diversidad lingüística como un aspec-

to central de las políticas inclusivas. Según este documento, se reconoce, además, que las instituciones educativas desempeñan un papel crucial en la promoción de la accesibilidad lingüística de las minorías, las personas sordas y los inmigrantes, por ejemplo, valorando el multilingüismo como un enriquecimiento de la educación. Por ello, es fundamental reconocer el DUA como una estrategia docente que hace más accesible la enseñanza del español a la diversidad del alumnado.

Más específicamente, la metodología DUA se basa en tres principios esenciales: i) proporcionar múltiples medios de representación, ii) proporcionar múltiples medios de acción y expresión y iii) proporcionar múltiples medios de participación (Sebastián- Heredero, 2020). El primer principio se refiere a la necesidad de presentar los contenidos de diferentes formas, teniendo en cuenta que los discentes perciben y comprenden la información de maneras diversas. Esto se puede hacer a través de materiales visuales, auditivos, táctiles e interactivos.

A su vez, el segundo principio del DUA trata de la importancia de ofrecer a los estudiantes diferentes formas de demostrar lo que han aprendido. Cada estudiante tiene diferentes preferencias y facilidades, por lo que es fundamental permitirles expresar sus conocimientos de maneras diversas, como a través de textos, presentaciones orales, vídeos o dramatizaciones.

Por último, el principio de proporcionar múltiples medios de participación se refiere a estimular la motivación y el interés de los alumnos. Como ellos participan en el aprendizaje de diferentes formas, es esencial proponerles actividades que sean significativas y relevantes desde su percepción, además de ayudarles a promover su autonomía y ofrecerles opciones de elección.

En este sentido, es importante resaltar que el DUA, tal y como se destaca en sus tres principios anteriores, también aborda de manera evidente la inclusión de estudiantes que puedan presentar discapacidades específicas que influyan en sus necesidades educativas. Estos discentes también enfrentan desafíos emocionales y sociales, como prejuicios y aisla-

miento, lo que resalta la necesidad de prácticas inclusivas que promuevan simultáneamente el aprendizaje, el bienestar y la integración social. Así, los principios del DUA son fundamentales para la construcción de estrategias pedagógicas inclusivas, garantizando oportunidades de aprendizaje para los alumnos, independientemente de sus necesidades y capacidades. Además, en la enseñanza de lenguas extranjeras, el DUA ofrece valiosas directrices al permitir, si se emplea de forma planificada, un entorno de aprendizaje accesible y flexible.

Para sintetizar las reflexiones hasta aquí presentadas, merece la pena destacar que entendemos que, al aplicarse los principios del DUA en las clases, la enseñanza de lenguas extranjeras, como el español, puede volverse más inclusiva, brindando a los estudiantes oportunidades de aprendizaje significativo. Este enfoque no sólo puede facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también promover su participación en el proceso de aprendizaje, reafirmando la importancia de prácticas pedagógicas flexibles que valoren la diversidad, corroborando la idea de una educación lingüística más inclusiva. En este sentido, sintetizamos, en el cuadro que sigue, las ideas de esta sección reafirmando las implicaciones del DUA para las clases de lengua española.

Cuadro 01 - Síntesis de las implicaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para la enseñanza de español

IMPLICACIONES DEL DUA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Accesibilidad y equidad: Puede eliminar barreras en la enseñanza del español, garantizando la participación de los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones socioculturales.
Fundamento teórico: Se basa en el concepto de Diseño Universal y en la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), que promueve la educación inclusiva y el respeto a la diversidad.
Diversidad lingüística y cultural: Considera la pluralidad de los estudiantes, favoreciendo el acceso de minorías lingüísticas, personas con discapacidades y grupos en situación de vulnerabilidad.

Principios del DUA:

1) Múltiples medios de representación: contenidos presentados en diferentes formatos (visual, auditivo, táctil, interactivo etc.). 2) Múltiples medios de acción y expresión: distintas formas de demostrar el aprendizaje (textos, presentaciones, vídeos, dramatizaciones etc.). 3) Múltiples medios de participación: estrategias que fomentan la motivación y la autonomía del estudiante.

Impacto en la enseñanza del español:

Facilita la adquisición del idioma mediante estrategias pedagógicas flexibles y accesibles.

Inclusión de estudiantes con discapacidades:

Responde a los desafíos emocionales, sociales y cognitivos de los discentes con necesidades específicas, promoviendo su bienestar e integración.

Ambiente de aprendizaje dinámico y accesible:

Favorece la interacción y participación de los estudiantes a través de metodologías activas y personalizadas.

Relevancia pedagógica:

Contribuye a la construcción de prácticas inclusivas que valoran la diversidad y garantizan oportunidades equitativas en la enseñanza del español.

Fuente: Elaboración propia

A partir de la información presentada en este apartado del capítulo, se concluye que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye una estrategia inclusiva fundamental en la enseñanza del español, ya que puede garantizar accesibilidad y equidad al adaptar las metodologías a la diversidad estudiantil. Sus principios promueven la flexibilidad en la representación de los contenidos, la expresión del aprendizaje y la participación, beneficiando especialmente a estudiantes con necesidades específicas. De este modo, el DUA favorece un entorno educativo dinámico e inclusivo, contribuyendo a una enseñanza del español más equitativa.

USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAGEN) EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) ganó gran notoriedad a fines de 2022, impulsada por el lanzamiento de ChatGPT, que prontamente se convirtió en la aplicación de más rápido crecimiento en la historia. Esta

tecnología, capaz de simular las habilidades humanas en la generación de textos, imágenes, vídeos, música y códigos de software, ha tenido un impacto significativo y ha despertado el interés global en diversas áreas del conocimiento.

En este contexto, como se destaca en la Guía para a IA generativa en la educación y la investigación de la Unesco (2024), millones de personas ya utilizan herramientas de IAGen en sus actividades diarias y el potencial para personalizar estos modelos para aplicaciones específicas en diferentes dominios parece ser ilimitado. Al definirla, es importante especificar que:

La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) es una tecnología de inteligencia artificial (IA) que genera automáticamente contenido en respuesta a comandos escritos en interfaces conversacionales de lenguaje natural. En lugar de simplemente seleccionar páginas web aprovechando contenido existente, IAGen produce contenido nuevo (Unesco, 2024, p.8).

Estos contenidos pueden presentarse en diferentes formatos que abarcan las diversas formas de representación simbólica del pensamiento humano, desde textos escritos en lenguaje natural hasta imágenes visuales, como fotografías, ilustraciones y animaciones digitales, pasando por vídeos, composiciones musicales y códigos de *software*.

Aun según el informe de la Unesco (2024), aunque IAGen es capaz de generar nuevos contenidos, no crea ideas o soluciones originales a problemas del mundo real, ya que no comprende los objetos y las relaciones sociales. Además, a pesar de su rendimiento fluido e impresionante, la precisión de la tecnología no es del todo fiable, como reconoce el propio proveedor de ChatGPT.

No se recomienda confiar al 100% en la información proporcionada por ChatGPT, ya que si bien ofrece respuestas detalladas, éstas pueden ser inexactas o desactualizadas. La IA se basa en patrones

estadísticos y no tiene una comprensión real de los datos, lo que puede generar errores factuales o malas interpretaciones. Además, su capacidad para proporcionar información actualizada es limitada y carece de juicio crítico para evaluar la veracidad o relevancia de las respuestas. Por lo tanto, es importante verificar siempre la información con fuentes confiables (OpenAI, 2025).

En otras palabras, es fundamental no confiar exclusivamente en las respuestas proporcionadas por ChatGPT, ya que, aunque detalladas, pueden contener imprecisiones o estar desactualizadas. Además, su capacidad para acceder a datos recientes es limitada y carece del juicio crítico para evaluar la exactitud o relevancia de la información. Por lo tanto, es esencial validar el contenido consultando fuentes seguras y confiables. En el contexto educativo, por ejemplo, el uso de la IA debe ser consciente, crítico y responsable, garantizando que su aplicación contribuya significativamente al aprendizaje.

La IA en la enseñanza de idiomas, a su vez, ha impulsado prácticas innovadoras al personalizar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación inmediata y promover una mayor autonomía de los estudiantes. Herramientas como *chatbots*, incluido “Duolingo chatbot” y “ChatGPT”; plataformas adaptativas como “Duolingo” y “Busuu” y herramientas de corrección automatizada como “Grammarly” y “Write & Improve” ayudan en la conversación, la escritura y la comprensión. Aplicaciones de pronunciación como “Elsa Speak” y “Rosetta Stone”, además de traductores inteligentes como “Google Translate” y “DeepL” facilitan el aprendizaje de nuevos idiomas, mientras que herramientas de realidad virtual como “Mondly VR” ofrecen experiencias inmersivas. Si bien estos recursos pueden ofrecer beneficios significativos para el aprendizaje de idiomas, su uso también plantea desafíos tales como:

(...) numerosas preocupaciones inmediatas relacionadas con cuestiones como la seguridad, la privacidad de los datos, los derechos de autor y la manipulación. Algunas de estas preocupaciones constitu-

yen riesgos más amplios relacionados con la inteligencia artificial que se han visto exacerbados por la IA, mientras que otras han surgido recientemente con esta última generación de herramientas (Unesco, 2024, pág. 7).

El documento citado destaca cuestiones cruciales sobre el impacto de IAGen en áreas como la seguridad, la privacidad, los derechos de autor y la manipulación. Si bien estos desafíos ya existen en la IA en general, la IAGen los amplifica, especialmente cuando se trata de desinformación y violaciones de la privacidad. Además, plantea debates sobre la autoría y el uso de contenidos protegidos. Por ello, es fundamental establecer regulaciones claras y promover discusiones académicas que garanticen el uso ético y responsable de esta tecnología.

Siguiendo con la discusión acerca de la IA en contextos educativos, es importante destacar aspectos relacionados con los desafíos pedagógicos, éticos, técnicos y sociales que la involucran. De acuerdo con Peixoto y Paiva (2024), desde el punto de vista pedagógico, se destaca la necesidad de formación del profesorado para integrar la IA en la enseñanza, además del riesgo de una personalización excesiva que puede comprometer el desarrollo de habilidades sociales. También, según estos estudiosos, es crucial monitorear la calidad del contenido generado por IA. En el ámbito ético, cuestiones como la privacidad, la protección de datos y los sesgos algorítmicos requieren atención, así como el riesgo de dependencia tecnológica, que puede reducir la autonomía de profesores y estudiantes.

Además, la integración de la IA en la educación enfrenta desafíos técnicos, como infraestructura inadecuada, altos costos de mantenimiento y compatibilidad con los sistemas educativos existentes. En el ámbito social, el acceso desigual a las tecnologías puede acentuar las desigualdades educativas, además de la resistencia a su adopción debido al desconocimiento, la falta de capacitación y las preocupaciones sobre su impacto en la enseñanza. No obstante, entendemos que el papel del docente sigue

siendo esencial, ya que trasciende la transmisión de conocimientos para abarcar la mediación pedagógica, el desarrollo del pensamiento crítico y el bienestar socioemocional del alumnado.

Otro aspecto importante por abordar en este estudio es que, si bien la IA puede utilizarse para automatizar evaluaciones, presenta limitaciones para comprender aspectos subjetivos, como la creatividad y el pensamiento crítico. En este sentido, la guía "IA y educación: orientación para formuladores de políticas" (Unesco, 2022) profundiza la discusión sobre un enfoque centrado en el ser humano, destacando los beneficios y los riesgos de la IA en la educación.

El documento en cuestión proporciona orientación práctica destinada a crear políticas que dirijan el uso de la IA de manera eficaz y responsable con el fin de: i) permitir el acceso inclusivo a los programas de aprendizaje, especialmente para grupos vulnerables, como los estudiantes con discapacidades; ii) apoyar opciones de aprendizaje personalizadas y abiertas; iii) mejorar la provisión y gestión basadas en datos para ampliar el acceso y mejorar la calidad del aprendizaje; iv) supervisar los procesos de aprendizaje y alertar a los docentes sobre los riesgos de fracaso y v) desarrollar la comprensión y las habilidades para el uso ético y significativo de la IA (Unesco, 2022). Observando estas cinco directrices, nos damos cuenta de que todas ellas están interrelacionadas y son esenciales para lograr una educación inclusiva, aspecto destacado en la primera directriz aquí presentada.

Respecto a la inserción de la IA en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, varios autores ya vienen desarrollando estudios sobre diferentes aspectos. Santos y Oliveira (2024), por ejemplo, investigan la resistencia a la implementación de IA en la Educación Secundaria Integrada, proponiendo soluciones prácticas basadas en la pedagogía histórico-crítica. Junguito y Chenoll (2024), por su vez, examinan las percepciones de los docentes sobre la IA generativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando que la mayoría aún no tiene una opinión consolidada sobre

su impacto, aunque ChatGPT ya es ampliamente utilizado por este grupo.

Por su parte, Galán-Rodríguez, Bobadilla-Pérez y Barros-Grela (2024) analizan las actitudes de los futuros docentes en España respecto al uso de la IA, identificando tanto sus implicaciones éticas como sus ventajas, entre ellas la mejora de la escritura y el impulso de la alfabetización tecnológica. Los tres estudios en cuestión destacan los desafíos y las oportunidades en la integración de la IA en la enseñanza de idiomas, resaltando la necesidad de capacitación docente y de un enfoque equilibrado en el uso de estas tecnologías.

No obstante es importante comentar que, desde el lanzamiento de ChatGPT, por ejemplo, algunos los educadores han expresado preocupaciones sobre su mal uso para el fraude académico. Sin embargo, hay un número creciente de profesionales que abogan por su integración productiva en la enseñanza y varios sitios y perfiles de redes sociales en web que presentan sugerencias sobre cómo IAGen puede ayudar en la educación y en la investigación, desde la generación de ideas hasta la creación de materiales de enseñanza (Unesco, 2024). A pesar del entusiasmo, persisten incertidumbres sobre sus implicaciones pedagógicas y éticas, ya que los avances técnicos no siempre consideran las necesidades reales de educadores y estudiantes. Considerando lo expuesto, a seguir sintetizamos las principales informaciones de esta sección en el cuadro que sigue:

Cuadro 02 - Síntesis de las implicaciones del uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en la enseñanza de lenguas

IMPLICACIONES DE LA IA GENERATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS
Concepto y expansión de la IAGen: La IAGen ganó notoriedad con el lanzamiento de ChatGPT en 2022. Genera textos, imágenes, vídeos, música y códigos. Su aplicación sigue en expansión en diversos campos.
Características y limitaciones: Produce contenido nuevo en respuesta a comandos escritos. No comprende el mundo real ni las relaciones sociales. Requiere verificación de fuentes confiables debido a su precisión limitada.

Aplicaciones en la enseñanza de idiomas:

Personaliza el aprendizaje, ofrece retroalimentación inmediata, y facilita la pronunciación y la traducción. Ejemplos: *chatbots*, plataformas adaptativas y herramientas de corrección.

Desafíos éticos y técnicos:

Riesgos en seguridad, privacidad de datos, derechos de autor y posibles desigualdades educativas. Exceso de dependencia puede afectar la creatividad de los estudiantes.

Desafíos pedagógicos y el rol del docente:

Necesidad de formación docente para integrar la IA de manera crítica. Esta tecnología debe complementar el papel del docente, quien sigue siendo clave en la mediación pedagógica.

Regulación y principios para su uso educativo:

La UNESCO recomienda principios como acceso inclusivo, aprendizaje personalizado y mejora de la calidad educativa, con énfasis en el uso ético y responsable de la IA.

Investigaciones recientes sobre IA en la enseñanza de lenguas:

Estudios sobre la resistencia docente y la falta de formación. Ventajas en escritura y alfabetización tecnológica. Persisten preocupaciones sobre el impacto pedagógico y ético.

Reflexión final sobre su implementación:

La IA tiene gran potencial si se usa responsablemente. Se requiere capacitación docente y regulación para garantizar su implementación ética, sin comprometer la autonomía y creatividad del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

A partir de las informaciones sintetizadas en el cuadro anterior, entendemos que, si bien la IA posee un gran potencial transformador en el ámbito educativo, su implementación debe estar respaldada por políticas públicas y estrategias pedagógicas bien estructuradas, formación continua para los docentes y un compromiso ético con la equidad y la calidad educativa. Solo enfrentando estos desafíos con responsabilidad se podrá garantizar que la IA actúe como una aliada en la educación, especialmente en la enseñanza de lenguas, promoviendo un aprendizaje inclusivo sin comprometer la autonomía y la creatividad, esenciales para el desarrollo humano

CONSIDERACIONES FINALES

En el panorama educativo actual, la búsqueda por estrategias pedagógicas inclusivas se erige como un imperativo fundamental. Considerando esta realidad, en este trabajo nos hemos centrado en explorar la sinergia potencial entre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las tecnologías de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) para el contexto específico de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Los objetivos específicos de la investigación fueron: i) describir las particularidades del DUA para la enseñanza del español en Brasil, ii) identificar el potencial de la IA como herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas, considerando distintos perfiles de aprendizaje y iii) reflexionar acerca de las potencialidades pedagógicas inclusivas basadas en la integración del DUA y la IA, con el propósito de promover la accesibilidad y la personalización del aprendizaje del español. El marco teórico del estudio se fundamentó en Brasil (2005, 2009 y 2017), Fuente-González, Menéndez Álvarez-Hevia y Rodríguez-Martín (2025), Galán-Rodríguez, Bobadilla-Pérez y Barros-Grela (2024), Sebastián-Heredero (2020) entre otros estudios.

La motivación central de esta investigación radicó en la necesidad de reconocer y abordar la heterogeneidad presente en las aulas, donde confluyen estudiantes con distintas competencias, estilos y ritmos de aprendizaje. Al dirigir nuestra atención hacia el contexto brasileño de enseñanza de español, buscamos ofrecer perspectivas que puedan enriquecer las prácticas pedagógicas y fomentar un aprendizaje más equitativo y personalizado.

Las discusiones sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) han destacado su capacidad para ofrecer un marco flexible que responde a la diversidad de necesidades estudiantiles. Sus principios fundamentales – múltiples medios de representación, acción y expresión, y compromiso – constituyen una guía para el diseño de materiales y actividades accesibles para todos, lo que favorece la enseñanza de idiomas, especialmente el español, lengua de interés en este estudio.

Por otro lado, entendemos que la irrupción de la IAGen, en el ámbito educativo, abre un abanico de posibilidades sin precedentes. Estas tecnologías tienen el potencial de personalizar el aprendizaje a una escala antes inimaginable, adaptando los contenidos, el ritmo y la retroalimentación a las necesidades individuales de cada estudiante. En la enseñanza del español, la IAGen puede facilitar la creación de materiales didácticos diferenciados, la práctica interactiva, la simulación de contextos comunicativos reales etc. Sin embargo, su integración debe abordarse de manera crítica, considerando tanto sus beneficios como sus limitaciones y desafíos éticos.

Al realizar la reflexión sobre estrategias pedagógicas inclusivas que combinan el DUA y la IAGen, vimos que esto representa una oportunidad para promover un aprendizaje más accesible y personalizado. Aplicar los principios del DUA en actividades potenciadas por la IA puede favorecer una mayor equidad en el acceso al conocimiento y en las oportunidades de aprendizaje. La IA puede actuar como una herramienta poderosa para implementar los principios del DUA a gran escala, ofreciendo múltiples opciones de representación, expresión y compromiso que se ajusten a la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental que estas estrategias se desarrollen e implementen con una sólida base pedagógica y una comprensión clara de las necesidades y las características de los aprendices de español.

En conclusión, la integración del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en la enseñanza de español como lengua extranjera constituye un campo de investigación prometedor y, aun, carente de estudios. Las consideraciones presentadas en este capítulo buscan aportar, de modo introductorio, reflexiones al desarrollo de prácticas educativas innovadoras que fomenten una mayor accesibilidad. Al aprovechar el potencial de las herramientas pedagógicas, tecnológicas y enfoques teóricos discutidos en este trabajo, la comunidad educativa puede avanzar hacia un modelo de enseñanza que no solo reconozca, sino también valore y atienda la diversidad estudiantil en el aprendizaje de lenguas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Seção 1, p. 2.
- BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, firmados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Seção 1, p. 1.
- CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. *Desenho Universal: um conceito para todos*. São Paulo: Mara Gabrielli, 2007.
- COSTA JUNIOR, J. V. L. da; CARVALHO, T. L. de. Quando políticas de resistências se transformam em políticas linguísticas oficiais: o caso do espanhol no nordeste brasileiro. *REVISTA X*, v. 15, p. 172-193, 2020.
- FUENTE-GONZÁLEZ, S.; MENÉNDEZ ÁLVAREZ-HEVIA, D.; RODRÍGUEZ-MARTÍN, A. Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad*, n. 20, v. 1, p. 113-128, 2025.
- GALÁN-RODRÍGUEZ, N. M.; BOBADILLA-PÉREZ, M.; BARROS-GRELA, E. Atitudes e percepções: o papel da inteligência artificial na formação de futuros professores de línguas estrangeiras do ensino secundário. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 17, p. 1-24, 2024.
- JUNGUITO, M.; CHENOLL, A. O uso das ferramentas de inteligência artificial generativa na aula de línguas estrangeiras desde a perspectiva do docente. *LE@D READ - Revista Digital de Educação e Formação*, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 56-72, 2024.
- MACE, R. L. *Universal Design in Housing*. Raleigh, NC: North Carolina State University, Center for Accessible Housing, 1998.
- MILAN, D. et al. O uso de inteligência artificial como ferramenta de apoio à linguística aplicada na educação especial inclusiva: revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Filosofia e História*, v. 13, n. 3, 2024.

- OLIVER, M. *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: Macmillan, 1983.
- OPENAI. *ChatGPT (modelo GPT-4)*. OpenAI, 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000139394/PDF/home>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Recomendação sobre a ética da inteligência artificial*. Paris: UNESCO, 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa*. Tradução: Teresa Margarida Loureiro Cardoso; Viviane Cristina Marques. Paris. 2024.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*. Domínio Público. 1981.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006.
- PEIXOTO, F. G.; PAIVA, E. L. de A. Desafios éticos do uso de inteligência artificial no ensino básico. *Caderno Pedagógico*, [S. l.], v. 21, n. 13, p. e11936, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n13-187.
- SACHETE, A. S.; GOMES, R. S.; GRANDI, R. H. IA generativa em competências discursivas na educação básica. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 18, n. 1, e6680, 2024.
- SANTOS, M. C. R. dos; OLIVEIRA, F. K. de. O uso de inteligência artificial (IA) no ensino de espanhol: superando barreiras no ambiente escolar. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2024.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020.
- SILVA, J. C. da C.; FERREIRA, H. N. M. Arquitetura computacional para adaptação de questões para estudantes neurodivergentes fundamentada em recursos de inteligência artificial generativa. In: *ENCONTRO NACIONAL DE*

COMPUTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (ENCompIF), 11., 2024. Anais [...]. SBC, 2024. p. 74–81.

SILVA, J. S.; SÁ, C. A. A. de. Inteligência Artificial Generativa aplicada ao ensino inclusivo de linguagens. *Revista Exitus*, v. 14, n. 1, e024054, 2024.

CAPÍTULO 7

TECNOLOGÍAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Álvaro José dos Santos Gomes

Breno Pereira Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial (IA), aunque ha alcanzado gran notoriedad comercial en los últimos dos años con el lanzamiento de ChatGPT, es un área de estudio con una trayectoria extensa, marcada por diversas investigaciones e innovaciones. Sus orígenes, resultado de un esfuerzo colectivo, se remontan a la década de 1940¹, con los científicos Walter Pitts y Warren McCulloch, responsables de la creación del primer modelo computacional de redes neuronales (Ramos, 2023). A pesar de ser a menudo erróneamente señalado como el principal precursor de la IA, Turing (1950) desempeñó un papel fundamental en la consolidación del área al establecer, en un artículo seminal, parámetros importantes para la discusión sobre la posibilidad de que las máquinas piensen, introduciendo lo que se conoció como el test de Turing. El término IA, sin embargo, se utilizó por primera vez en 1956, durante una conferencia impartida por el profesor John McCarthy en el Dartmouth College.

La IA, en síntesis, se refiere a la capacidad de las máquinas para realizar tareas que normalmente requerirían intervención humana. Su rápido desarrollo, aunque ofrece innumerables ventajas, también ha generado preocupaciones tanto en la comunidad científica como en la sociedad en general. Una de las principales inquietudes está relacionada con el uso de la IA en un contexto de creciente digitalización, especialmente en lo que respecta a la protección de datos y la privacidad. La proliferación de productos y tecnologías impulsadas por la IA, como las aplicaciones de transporte, ejemplifica su impacto. Estas aplicaciones analizan una serie de variables – como ubicación, definición de precios basados en la demanda de tráfico y las evaluaciones de pasajeros y conductores – todas procesadas por algoritmos de IA. Además, otros ejemplos incluyen aplicaciones

¹ Según Boden (2020), Ada Lovelace anticipó en la década de 1840 la concepción de la IA, ya que dirigió trabajos con énfasis en los símbolos y la lógica, siendo considerada por muchos autores como la primera programadora del mundo, lo que refuerza la naturaleza colectiva del desarrollo de la IA.

de pedidos de comida y citas, que involucran cuestiones éticas complejas ya ampliamente discutidas por diversos investigadores: Arbix, (2021), Gonçalves, Santos, Sorte (2024); Faustino, Lippold, 2023; Silveira, Souza (2021), así como *softwares* de reconocimiento facial y programas de concesión de crédito, todos diseñados y operados sobre la base de la IA.

Además del uso cotidiano de aplicaciones basadas en IA, en la medicina esta tecnología está íntimamente conectada a la aplicación de algoritmos y *softwares* capaces de procesar grandes volúmenes de datos complejos. Su propósito es apoyar a los profesionales de la salud en la toma de decisiones y en el diagnóstico, ya sea mediante el análisis de imágenes o de historiales electrónicos. Estudios demuestran que la IA tiene el potencial de detectar enfermedades de manera temprana, permitiendo tratamientos más precisos, además de impulsar el desarrollo de nuevos medicamentos² (Teim Junior, Silva, Brito, 2024; Secinaro et al., 2021). No obstante, como en otras áreas, las cuestiones éticas representan un desafío relevante. Naik et al. (2022) abordan las implicaciones legales y éticas de la IA en la salud, cuestionando quién debe ser responsabilizado por diagnósticos erróneos – los desarrolladores, los profesionales de la salud o el propio sistema de IA – especialmente cuando estos sistemas operan de forma autónoma.

Otra posible área de aplicación de la IA se refiere al medio ambiente. Esta tiene el potencial de contribuir al desarrollo sostenible, ayudando en el monitoreo de los impactos ambientales y promoviendo la elaboración de métodos más efectivos para una sociedad sostenible mediante la modelación computacional. En el sector agrícola, por ejemplo, la IA puede ser empleada en el mapeo del suelo mediante sensores o drones, proporcionando orientaciones precisas a los agricultores sobre la cantidad ideal de agua y fertilizantes a utilizar en los cultivos (Efremova et al., 2023; Oliveira

2 El CoScientific, una inteligencia artificial desarrollada recientemente por Google para generar hipótesis científicas de forma autónoma, sugirió en apenas 48 horas el mecanismo por el cual determinadas bacterias adquieren ADN y se vuelven más resistentes a los antibióticos – una hipótesis que llevó 10 años en ser formulada por los investigadores del Imperial College de Londres.

e Silva, 2023). Sin embargo, cuando se aplica de manera inadecuada, la IA puede generar impactos ambientales adversos³, especialmente en lo que se refiere a los cambios climáticos provocados por el calentamiento global. Lin et al. (2022) destacan que, además de los aspectos tecnológicos, es esencial considerar las cuestiones éticas involucradas en el uso de estas herramientas, enfatizando la necesidad de garantizar que su aplicación sea transparente, justa y sostenible.

Otro aspecto negativo relacionado con la IA y la automatización se refiere al impacto de estas tecnologías en el mercado laboral. De acuerdo con el informe del Fondo Monetario Internacional, *Gen-AI: Artificial Intelligence and the Future of Work*, se estima que el 40% de los empleos en todo el mundo se verán afectados por la implementación de la IA en los sectores productivos de la economía global (Cazzaniga et al., 2024). Además de los efectos sobre el número de vacantes disponibles, Damilano (2024) destaca que la expansión de la IA en la economía también contribuye a la concentración de la renta, ya que solo algunas empresas o grupos económicos controlan los algoritmos capaces de generar altos beneficios, como es el caso de las big techs⁴.

Aunque la IA esté cada vez más presente en sectores productivos y tenga el potencial de transformar significativamente el mercado laboral, los beneficios traídos por estas innovaciones no vienen sin desafíos. Es manifiesto que la IA puede proporcionar avances importantes para

3 Según datos del Informe de la International Energy Agency (IEA), el entrenamiento y la operación de IAs generativas exigen inmensos recursos. Modelos como GPT-4 se entrenan en clusters que consumen megavatios – comparables al consumo de una pequeña ciudad – y generan costos energéticos que varían de 0,1 a 100 kWh por prompt, imagen o video. Además, el enfriamiento de los data centers demanda millones de litros de agua diariamente, pudiendo el entrenamiento de un único modelo grande llegar a consumir hasta 10 millones de litros, lo que representa un impacto que podría alcanzar hasta el 10% del consumo global de energía hasta 2030.

4 El lanzamiento de la asistente de IA DeepSeek, de una empresa china, provocó una caída en las acciones de las principales big techs, resultando en una pérdida de 1 billón de dólares – equivalente al PIB de Egipto. Este episodio evidencia la feroz competencia entre las grandes potencias mundiales por el dominio del sector. Algunos investigadores afirman que esta nueva carrera reconfigura la lógica de décadas pasadas, en las que el petróleo era sinónimo de riqueza, hacia un escenario en el que los datos se han convertido en el principal activo.

la sociedad, especialmente en la agricultura y en la medicina, como se mencionó anteriormente. Sin embargo, algunos investigadores expresan sus preocupaciones sobre la utilización arbitraria y el rápido desarrollo de nuevas tecnologías de IA. La falta de reflexión crítica sobre su uso plantea cuestiones sobre la autoría y la capacidad de generar pensamientos innovadores, desafiando a la comunidad académica. Además, el uso recurrente de IAs puede resultar en un enfoque acrítico por parte de los ciudadanos en temas que demandan opinión y posicionamiento social (Berti, 2023; Chiavone, 2022).

Con base en la trayectoria histórica del desarrollo de la inteligencia artificial y en su progresiva aptitud para emular procesos cognitivos humanos, se abre un amplio abanico de posibilidades para su aplicación en el campo educativo. Ante los avances tecnológicos y la diversificación de los sistemas de IA, se vuelve pertinente explorar su potencial en la enseñanza de lenguas, sector en el que tales herramientas no solo diseminan conocimiento, sino que también favorecen interacciones dinámicas y personalizadas, alineadas a las necesidades específicas de los aprendices. Esta evolución evidencia la convergencia entre el progreso tecnológico y la búsqueda de metodologías pedagógicas innovadoras, creando un escenario favorable para un análisis comparativo entre recursos como el ChatGPT y el Gemini en la enseñanza del español.

Aunque existe una amplia utilización de las IAs en diversos sectores de la actividad humana, en el campo educativo aún persisten muchos ruidos sobre los efectos de su implementación y pocas investigaciones evalúan efectivamente los impactos de estas tecnologías en contextos de enseñanza y aprendizaje (Barbosa, 2023; Costa Júnior, 2023).

Más allá de los aspectos positivos citados anteriormente, también se deben considerar los puntos negativos. El uso excesivo de tecnologías como la IA en el aula, según datos del informe de la UNESCO (2023), puede acarrear una dependencia de estos dispositivos, causando así una posible disminución de la capacidad de los alumnos para desarrollar un

pensamiento crítico y afectar su concentración⁵. Según Valente (2018), es notorio que los estudiantes ya no son los mismos y tampoco actúan como antes, prefiriendo las lecturas en pantalla en lugar del material impreso y, en consecuencia, cuando se les solicita una investigación, recurren a sistemas de búsqueda rápida como Google u otros sistemas con acceso a bases digitales, como los Chatbots.

De acuerdo con investigaciones realizadas por Parreira, Lehmann y Oliveira (2021) en las áreas de las Ciencias Biomédicas y Humanidades, se evidencia que los profesores de Humanidades son quienes se sienten menos cómodos con la evolución de esta tecnología, llegando incluso a percibir una cierta amenaza a sus actividades. Para Barbosa y Bezerra (2020), la IA es un área de la ciencia de la computación en constante evolución y, a medida que las tecnologías continúan avanzando, es importante considerar cuidadosamente sus beneficios y desafíos, además de garantizar que se utilice de forma responsable y equitativa.

La IA puede aportar beneficios significativos a la educación cuando se utiliza de manera adecuada. Estamos en un proceso de adaptación y aceptación de esta nueva era tecnológica. No obstante, como destacan Figueiredo et al. (2023, apud Parreira, 2023), es esencial que los docentes se preparen y capaciten para integrar la tecnología en sus prácticas pedagógicas. Para estos autores, los profesores que adoptan la IA deben comprender los algoritmos subyacentes e interpretar los datos generados, además de tener la autonomía para ajustar sus metodologías de enseñanza en función de los *feedbacks* de la IA, adaptando contenidos y enfoques a las necesidades de los estudiantes.

En la enseñanza de lenguas, diversas tecnologías ya asisten tanto a profesores como a alumnos, proporcionando *feedback* inmediato sobre gramática, pronunciación y vocabulario, además de adaptar actividades conforme a las necesidades individuales. La inteligencia artificial puede

5 Brasil (2025), siguiendo el ejemplo de varios países, sancionó la Ley nº 15.100/2025, que busca equilibrar el uso de tecnologías digitales en la educación básica, limitando, por ejemplo, el uso de teléfonos celulares en el aula.

contribuir al aprendizaje de idiomas; sin embargo, es fundamental que los docentes estén preparados e informados para explorar esta tecnología, compartiendo con los estudiantes el conocimiento necesario para el uso adecuado de estas herramientas.

En este sentido, la presente investigación procuró identificar las potencialidades y limitaciones del uso de dos herramientas de IA en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, utilizando *prompts* de comando específicos. Ante la escasez de estudios que investiguen el impacto de estas tecnologías en la enseñanza de lenguas, el trabajo busca llenar este vacío, ofreciendo un análisis que abarca tanto los beneficios como los desafíos enfrentados por docentes y alumnos en la integración de estas herramientas al ambiente educativo. Al explorar las matices del uso de la IA, el estudio también pretende proporcionar subsidios teóricos y prácticos que puedan contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas y al desarrollo de enfoques más efectivos en la enseñanza de idiomas.

METODOLOGÍA

A continuación, se presentan las etapas previstas para el desarrollo del estudio, organizadas de acuerdo con su secuencia metodológica.

TIPO DE ESTUDIO

Este estudio se caracteriza como una investigación exploratoria que tiene como objetivo comprender y analizar las potencialidades y limitaciones de las tecnologías de IA en la enseñanza del español como lengua extranjera, utilizando *prompts* específicos aplicados en diferentes versiones de ChatGPT y Gemini para observar sus respuestas a diversas demandas pedagógicas. El enfoque cualitativo adoptado busca mapear tendencias, formular hipótesis y ofrecer subsidios para investigaciones futuras, enfatizando la interacción entre los sistemas de IA y el proceso de aprendizaje, sin la pre-

tensión de establecer conclusiones definitivas, sino de profundizar el conocimiento sobre el uso de tecnologías emergentes en la educación lingüística.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para investigar las potencialidades de las IAs mediante pruebas con *prompts* de comando, se adoptó una estrategia metodológica que involucró: i) el diseño de un *prompt* con una arquitectura simplificada; ii) la replicación del mismo *prompt* en las diferentes versiones (gratuitas y de pago) de ambas IAs y iii) el análisis de los resultados basándose en un escenario realista, considerando a un usuario adolescente sin conocimientos previos del idioma. Así, se optó por centrar la atención en aprendices de 15 años – edad promedio de los estudiantes de secundaria – y que no tenían familiaridad con el español, de modo que se pudiera verificar cómo responden las IAs a parámetros específicos de edad y fluidez. Este procedimiento tuvo como objetivo analizar la capacidad de los sistemas para sugerir planes de estudio o secuencias metodológicas que faciliten el aprendizaje de una lengua extranjera.

PROMPT DE COMANDO DEL ESTUDIO

Para orientar la investigación, se formuló el siguiente *prompt*: ¿De qué manera puedo emplear *prompts* de comando para aprender español a través de la inteligencia artificial (IA de aplicación)? Considere el siguiente contexto: soy un joven brasileño de 15 años, estudiante de secundaria y no poseo dominio ni experiencia con el idioma. En la elaboración de este *prompt*, se consideraron tres factores principales. Primero, la capacidad de la IA para orientar el aprendizaje del idioma, proporcionando sugerencias que ayuden al usuario en su proceso educativo. Segundo, identificar si la eficacia del *prompt* puede variar según las características específicas de cada versión de la IA utilizada. Por último, averiguar si el contexto proporcionado impactaría en los resultados presentados.

PERÍODO DE TESTEO

Las pruebas se llevaron a cabo entre abril y junio de 2024.

SELECCIÓN DE LAS IAS ANALIZADAS

La selección de las IAs para testear el *prompt* se basó en la elección por conveniencia. Se decidió utilizar aquellas cuyo alcance comercial y representatividad de usuarios fueran expresivos. En el cuadro 1 se describen las características de cada una de ellas.

Cuadro 1 - Descripción de las inteligencias artificiales analizadas y sus versiones⁶

IA	Nombre Comercial	Descripción
ChatGPT*	ChatGPT 3.5 (gratuito)	Lanzado en noviembre de 2022, tiene la capacidad significativa de generar textos y de seguir instrucciones detalladas. Su aplicación ha sido ampliamente utilizada para la creación de contenidos, tareas y atención al cliente. Además, el <i>chatbot</i> puede ser utilizado para el análisis de datos y la generación de códigos, y también comprende y genera textos en varios idiomas.
	ChatGPT 4 (de pago)	Su lanzamiento fue en marzo de 2023. Esta versión posee un mejor desempeño y precisión en sus respuestas, siendo capaz de interpretar textos y responder de manera más cohesionada a preguntas complejas que el <i>ChatGPT 3.5</i> . Además de generar textos, también produce imágenes, permitiendo interacciones como, por ejemplo, describir la imagen o incluso responder preguntas relacionadas con ella.
	ChatGPT 4o (de pago)	Emergido en mayo de 2024, el <i>ChatGPT Omni</i> (radical del latín cuyo significado es “todo”) tiene la propuesta de ser una versión “mejorada” del <i>ChatGPT 4</i> . Esta versión recibirá actualizaciones que se pondrán a disposición de los usuarios de manera gradual, como, por ejemplo, la generación de audios.

⁶ En esta investigación, las versiones más recientes de ambas IAs no fueron incluidas, ya que su lanzamiento ocurrió después de la realización de las pruebas con los prompts.

Gemini**	Gemini (gratuito)	Gemini, el <i>chatbot</i> de Google lanzado en mayo de 2023, es una familia de modelos de IA que evolucionó a partir del modelo de lenguaje LaMDA. Su multimodalidad permite procesar y generar texto e imágenes, proporcionando una interacción más rica e intuitiva. Además, Gemini se destaca por su alto desempeño en diversas tareas, comprensión de información en un contexto amplio, flexibilidad para diferentes aplicaciones, escalabilidad y aprendizaje continuo, consolidándose como una IA poderosa y versátil con potencial para revolucionar diversas áreas.
	Gemini Advanced (de pago)	La tecnología más reciente de IA generativa creada por Google puede ser accedida a través del servidor de pago Gemini Advanced. Con su lanzamiento en 2024, el <i>chatbot</i> fue diseñado para "tareas complejas", como programación, razonamiento lógico y creación de texto, y funciona con el modelo de lenguaje multimodal Gemini Ultra 1.0.

Leyenda: *ChatGPT - Generative Pre-trained Transformer; **Gemini - Inteligencia Artificial Multimodal Generativa

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos generados por las IAs fueron organizados en una hoja de cálculo utilizando el software Excel®. Las categorías de análisis, de carácter descriptivo, fueron definidas en base al método de análisis de contenido, que identifica patrones textuales comunes en grupos de datos con temáticas relacionadas. Dichas categorías están detalladas en la sección de Resultados, según se describe en cada cuadro de análisis.

RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados del análisis a partir de la aplicación de *prompts* específicos en el ChatGPT y en el Gemini para observar sus respuestas.

CHATGPT

El resultado obtenido en la versión 3.5 del ChatGPT fue básico. El chatbot indicó algunos *prompts* para que el alumno pueda aprender. Sin embargo, las respuestas a estos *prompts* son superficiales, descontextualizadas y poco interactivas, con una estructura más lineal que se centra en etapas específicas y progresivas. El ChatGPT 3.5 proporcionó una secuencia didáctica estructurada, iniciando por el alfabeto y, posteriormente, abordando vocabularios básicos como saludos y frases simples para presentaciones en español, además de ofrecer correcciones y *feedbacks*, aunque se identifica una carencia de información sobre los objetivos y habilidades que el alumno pueda desarrollar, conforme se describe en el cuadro 1.

Cuadro 2 - Agrupación de los resultados según categoría, *prompt* y descripción de categoría. ChatGPT versión 3.5, OpenAI, 2024

Categoría	Prompt*	Descripción de la categoría
Iniciación básica	"¿Puedes enseñarme el alfabeto español y la pronunciación de cada letra?" "¿Puedes enseñarme cómo preguntar '¿Cómo estás?' y cómo responder a esa pregunta en español?"	Introducir al alumno en la estructura del idioma, además de desarrollar la competencia comunicativa mediante vocabulario básico y frases simples, e iniciar la preparación para interacciones sociales.
Corrección y <i>feedback</i>	"Voy a intentar escribir una frase en español, ¿y puedes corregirla si está mal? 'Yo tener 15 años.'"	Mejorar la precisión lingüística y el desarrollo de la autoconciencia lingüística.
Cultura y contexto	"¿Puedes contarme un poco sobre una fiesta tradicional española?"	Desarrollar la competencia intercultural, la adaptación comunicativa y enriquecer el vocabulario.
Revisión y práctica	"¿Puedes hacerme preguntas en español para que practique responder?"	Consolidar el aprendizaje, mejorar la fluidez, corregir errores y autoevaluarse.

*Generación de datos a partir del *prompt* inicialmente formulado.

Seguimos con las pruebas, ahora con el ChatGPT 4. De inmediato es posible observar la diferencia entre la versión 3.5 y la versión 4. El ChatGPT 4 proporcionó un resultado más amplio de información, siendo más detallado en su respuesta. Además de indicar lo que el alumno puede hacer para iniciar su conocimiento de la lengua española, determinó el objetivo y las habilidades a alcanzar con ese *prompt*. Con las respuestas obtenidas, el alumno puede tener un estímulo para profundizar en el idioma y también fue posible observar que el resultado fue de un enfoque más interactivo y contextualizado, con el énfasis en discusiones gramaticales, culturales y en la integración de *feedbacks* continuos basados en el progreso del alumno.

Cuadro 3 - Agrupación de los resultados según categoría, *prompt* y descripción de la categoría. ChatGPT versión 4, OpenAI, 2024

Categoría	Prompt*	Descripción de la categoría
Práctica de diálogo	"¿Puedes crear un diálogo sencillo en el que yo esté pidiendo comida en un restaurante en español?" "¿Dame una lista de palabras relacionadas con el tema 'escuela' en español."	Desarrollar la competencia comunicativa. Comprender y formular preguntas, ampliar el vocabulario, promover la interacción social y enriquecer el vocabulario.
Gramática y traducción	"¿Cómo funciona el uso de los verbos ser y estar en español?" "¿Cómo se dice 'Me gusta jugar al fútbol' en español?"	Introducir al alumno en la estructura del idioma con el fin de familiarizarlo con la estructura gramatical básica del español, mediante un análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua meta.
Corrección de ejercicios	"¿Puedes corregir este texto para mí?" "¿Qué puedo mejorar en mi español basado en las preguntas que hice?"	Mejorar la precisión lingüística y el desarrollo de la autoconciencia mediante <i>feedback</i> regular.
Cultura y contextos	"Háblame sobre una fiesta tradicional en España."	Desarrollar la competencia intercultural, la adaptación comunicativa y enriquecer el vocabulario.

Práctica auditiva	El <i>chatbot</i> no generó un modelo de <i>prompt</i> sobre esta categoría, ya que la aplicación no cuenta con el recurso de voz; simplemente se recomendó que el alumno buscara otras IAs que soportaran tal herramienta.	Desarrollar la habilidad de escucha activa, la familiarización con diversos acentos y dialectos, enriquecer el vocabulario y las estructuras gramaticales.
-------------------	---	--

*Generación de datos a partir del *prompt* inicialmente formulado.

La versión ChatGPT 4o generó *feedback* delineado por una combinación de estructura e interacción del idioma. Las respuestas obtenidas fueron similares a las de la versión 3.5, pero esta versión incentiva más la práctica diaria y la revisión, indicando al alumno el paso a paso, comenzando desde lo básico como el alfabeto y la pronunciación hasta un diálogo con temas más complejos. Esta versión no detalló los resultados de manera tan profunda como la versión 4 del chatbot. Sin embargo, se puede afirmar que esta es una versión más completa que el ChatGPT 3.5.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS VERSIONES DE CHATGPT

Sobre ChatGPT, es notorio el rendimiento superior de la versión premium (ChatGPT 4), especialmente en la obtención de mejores respuestas para preguntas más complejas. ChatGPT 4o, aún en desarrollo, se perfila para superar la versión 4, con la perspectiva futura de integrar la generación de texto, imágenes y audio en una única plataforma. Consideramos que, cuando las actualizaciones planificadas sean liberadas para los usuarios, quizá sea posible que las nuevas versiones se configuren como un recurso viable para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que permitirán al estudiante trabajar destrezas comunicativas, como por ejemplo, la comprensión auditiva y la oralidad. La versión 3.5, según los resultados, se demostró ser un recurso de generación de texto acorde con demandas cotidianas, es decir, actividades que no requieren una mayor complejidad de análisis y procesamiento de datos.

GEMINI

En la versión gratuita, Gemini no proporcionó ningún *prompt* específico para su utilización en la herramienta. En su lugar, recomendó que el alumno explorara otras plataformas de enseñanza de lenguas, como Duolingo y Babbel, y sugirió que viera series y películas, escuchara música y utilizara un diccionario para traducir e investigar palabras desconocidas, ofreciendo así una variedad de recursos para enriquecer su aprendizaje.

Cuadro 4 - Agrupación de los resultados según categoría, *prompt* y descripción de la categoría. *Gemini, Google, 2024.*

Categoría	Prompt*	Descripción de la categoría
Plataformas y aplicaciones interactivas	<i>Gemini</i> no generó un modelo de <i>prompt</i> , pero indicó algunas aplicaciones como <i>Duolingo</i> , <i>Memrise</i> , <i>Babbel</i> y <i>Rocket Languages</i> .	Promover la accesibilidad, interactividad y motivación.
Intercambio de idiomas	<i>Gemini</i> no generó un modelo de <i>prompt</i> . Sin embargo, hizo la siguiente instrucción: "Conéctate con un hablante nativo de español que esté interesado en aprender portugués. Practica hablar español con ellos mientras les ayudas con el portugués."	Exposición cultural, formación de relaciones internacionales, reducción de la ansiedad al hablar, aprendizaje de jerga y lenguaje informal, desarrollo de habilidades auditivas y de pronunciación y mejora de las habilidades de conversación.
Clases en español	<i>Gemini</i> no generó un modelo de <i>prompt</i> . No obstante, recomendó que el alumno se matriculara en una clase de español.	Desarrollar habilidades lingüísticas como la auditiva, la escritura, la lectura y la oral en el aula.
Consejos sobre cómo usar el <i>prompt</i> de comando para aprender español	<i>Gemini</i> no generó un modelo de <i>prompt</i> , pero orientó al alumno sobre cómo utilizarlo para aprender español, practicar la escritura de palabras y frases, conjugar verbos y crear listas de vocabulario.	Mejora de la ortografía, expansión y personalización del vocabulario.

*Generación de datos a partir del *prompt* inicialmente formulado.

La versión Gemini Advanced (de pago) indicó algunos *prompts* que el alumno podría utilizar para aprender el idioma, así como consejos adicionales de incentivo para que pudiera continuar con sus estudios. De inmediato, se percibe la ausencia de una contextualización adecuada y de información crucial, como una secuencia clara de las habilidades que el alumno debe desarrollar primero, además de objetivos y metas a alcanzar. La forma en que se distribuye el contenido puede dispersar a los alumnos principiantes, que necesitan una progresión clara y estructurada para que su desarrollo sea posible.

Cuadro 5 - Agrupación de los resultados según categoría, *prompt* y descripción de la categoría. Gemini versión Advanced, Google, 2024

Categoría	Prompt*	Descripción de la categoría
Vocabulário	"Gemini, ¿cuáles son las 10 palabras más importantes para un principiante en español?" "Gemini, ¿cuál es la diferencia en la pronunciación de 'b' y 'v' en español?"	Acercar al alumno al idioma español enseñándole palabras que pueda utilizar en su vida diaria, mejorando la confianza y haciendo que la comunicación sea clara y eficaz. Adquirir fluidez oral y prepararse para situaciones reales de comunicación.
Gramática y traducción	"Gemini, explícale cómo usar los artículos definidos e indefinidos en español." "Gemini, ¿cómo se dice 'Me gusta la música' en español?"	Introducir al alumno en la estructura del idioma para familiarizarlo con la estructura gramatical básica del español, además de desarrollar la competencia comunicativa y habilidades analíticas.
Conversación	"Gemini, ¿practicamos una conversación sencilla en español? ¿Puedes ser un turista preguntando por direcciones?" "Gemini, dame ejemplos de cómo pedir comida en un restaurante en español."	Mejorar la fluidez oral y escrita, perfeccionar la pronunciación y entonación, utilizar el idioma de forma simulada y desarrollar la confianza al hablar.

Músicas, películas y series	"<i>Gemini</i>, recomiéndame algunas canciones en español para principiantes." "<i>Gemini</i>, ¿qué películas o series en español me recomiendas para aprender el idioma?"	Mejorar la comprensión auditiva, la inmersión lingüística, el aprendizaje de vocabulario contextualizado, la práctica de la escucha y la pronunciación. Generar compromiso y entretenimiento, además de desarrollar habilidades de interpretación y aprender el lenguaje coloquial e idiomático.
Consejos extras	El <i>Gemini</i> no generó ningún <i>prompt</i>, pero proporcionó consejos: Sé consistente: usa <i>Gemini</i> a diario para practicar español, aunque sea por algunos minutos. Varía los comandos: explora diferentes tipos de preguntas y actividades para mantener el aprendizaje interesante. No tengas miedo de equivocarte: <i>Gemini</i> está aquí para ayudar y corregir tus errores de forma amable. ¡Diviértete! Aprender un nuevo idioma debe ser una experiencia placentera.	Fomentar la formación de hábitos y la memoria a largo plazo. Prevenir la monotonía y aumentar la eficacia del aprendizaje. Cultivar una mentalidad de crecimiento y reducir la ansiedad. Aumentar la motivación y el compromiso del alumno.

*Generación de datos a partir del *prompt* inicialmente formulado.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS VERSIONES DEL GEMINI

Los resultados obtenidos por las versiones de Gemini presentaron diferencias marcadas. Mientras que la versión gratuita no generó ningún modelo de *prompt* para asistir al estudiante – incluso ignorando el comando específico del *prompt* inicial de prueba –, la versión de pago (Advanced) presentó resultados más prometedores, proporcionando al usuario una ex-

perencia más amplia y una mayor variedad de enfoques de aprendizaje. Esta discrepancia parece estar vinculada, fundamentalmente, al tipo de acceso a la plataforma: gratuito (limitado) *versus* de pago (ampliado).

DISCUSIÓN

Se realizaron pruebas con el ChatGPT en sus tres versiones, siendo ChatGPT-3.5 (gratuita), ChatGPT-4 (de pago) y ChatGPT-4o (de pago) de la empresa OpenAI, y con la IA de la empresa Google, Gemini, en sus dos versiones, Gemini (gratuita) y Gemini Advanced (de pago), con el fin de observar las diferencias entre estas herramientas e identificar cuál presenta mayor potencial para ser utilizada en la enseñanza de lenguas.

Dentro del contexto definido para la aplicación del *prompt*, el objetivo principal de la investigación fue determinar si es posible que el alumno tenga una experiencia de aprendizaje integral a través de la IA, explorando todas las habilidades necesarias, incluyendo comprensión auditiva, lectura, conocimiento de la estructura lingüística del idioma y habilidades de escritura. El análisis de los datos recolectados se centró en esta cuestión norteadora, considerando que el aprendizaje de una lengua extranjera debe involucrar el desarrollo integrado de todas estas competencias.

Tras el análisis de las herramientas de IA probadas, se constató que cada versión de ChatGPT y Gemini posee características únicas que pueden ser evaluadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas, con sus respectivos puntos fuertes y limitaciones. ChatGPT versión 4, por ejemplo, se destaca por proporcionar respuestas prácticas y contextuales, ofreciendo al alumno experiencias de aprendizaje relacionadas con la práctica de habilidades lingüísticas como lectura, escritura y gramática. La inclusión de elementos motivadores que apoyan la colaboración, el mantenimiento de ejercicios y el diálogo cultural muestra que existe un potencial para utilizar esta versión en un entorno de aprendizaje que enfatiza la profundidad y la complejidad del proceso educativo.

Por otro lado, Gemini, especialmente en su versión Advanced, introduce una novedad en el ámbito multimodal, combinando imágenes y comandos de voz para ampliar la posibilidad de inmersión en el idioma. Esta característica es importante para desarrollar habilidades de escucha y habla, fundamentales al aprender un nuevo idioma. Sin embargo, la falta de sistemas y métodos claros, así como la carencia de conceptos de aprendizaje estructurados, puede representar un desafío para los alumnos principiantes que requieren mayor orientación y progresión.

Con base en los resultados, la integración de las capacidades textuales de ChatGPT-4 con las funcionalidades multimodales de Gemini podría ofrecer una experiencia de aprendizaje de idiomas más completa. Esta combinación permite que los alumnos desarrollen fluidez en diversas competencias lingüísticas, aprovechando los puntos fuertes de cada herramienta para una aproximación equilibrada al aprendizaje de todas las habilidades esenciales del idioma.

No obstante, a pesar del potencial, son necesarias investigaciones futuras. Además, es importante considerar la tecnología no solo como un método para el aprendizaje de idiomas, sino como un recurso útil y personalizado, realizando ajustes según las necesidades de cada alumno. La aplicación de estas tecnologías y su integración inteligente transformarán la enseñanza de lenguas, haciéndola más completa.

Otro factor limitante relevante es la dificultad de acceso a las versiones premium de las IAs. Según los resultados, las versiones de pago proporcionan una experiencia significativamente superior al usuario; sin embargo, las empresas responsables de comercializar estas tecnologías cobran, en promedio, 20 dólares, pudiendo aumentar los valores según el paquete contratado. Ribeiro (2021) destaca que, durante la enseñanza emergencial instaurada en Brasil en medio de la pandemia, se evidenció un ciclo de precariedad en la educación, asociado a la dificultad de democratizar el acceso a la tecnología – ejemplificado por el hecho de que muchos estudiantes tuvieron que compartir un único celular con otros miembros

de la familia para seguir las clases en línea. Esta realidad, sumada a las limitaciones económicas que enfrentan muchos jóvenes brasileños, termina por excluirlos de las posibilidades de aprendizaje en el mundo digital.

Una limitación significativa de este estudio reside en el método adoptado para el análisis de los datos. Por su naturaleza, el enfoque exploratorio busca identificar posibilidades y formular hipótesis, sin ofrecer conclusiones definitivas, especialmente ante la escasez de estudios más robustos que dialoguen con la investigación desarrollada.

CONCLUSIÓN

El análisis comparativo de las tecnologías de inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas extranjeras demuestra que, aunque ChatGPT y Gemini poseen puntos fuertes distintos, ChatGPT se destaca por la profundidad y la capacidad de generar contenidos más significativos. La integración de las versiones más recientes de ChatGPT con las funcionalidades multimodales de Gemini ofrece un enfoque equilibrado, atendiendo de forma integral a las diversas necesidades de los alumnos en términos de interactividad y, aunque de manera limitada, de desarrollo de habilidades lingüísticas. Sin embargo, la investigación resalta la importancia de un uso crítico y fundamentado de estas herramientas por parte de usuarios y educadores, a fin de potenciar su impacto en el proceso de aprendizaje. Investigaciones futuras deben explorar la aplicación de estas tecnologías en entornos de enseñanza formal y analizar, de manera más detallada, su efecto en la mejora de las competencias lingüísticas a lo largo del tiempo.

REFERENCIAS

- ARBIX, Glauco. Algoritmos não são inteligentes nem têm ética, nós temos: a transparência no centro da construção de uma IA ética. In: COZMAN, Fabio G.; PLONSKI, Guilherme Ary; NERI, Hugo. *Inteligência Artificial: Avanços e Tendências*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/download/69708200/Livro_Inteligencia_Artificial.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.
- BARBOSA, Carlos Roberto de Almeida Correa. Transformações no ensino-aprendizagem com o uso da inteligência artificial: Revisão Sistemática da Literatura. *Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar*, [S. l.], v. 4, n. 5, p. e453103, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3103>. Acesso em: 3 jul. 2024.
- BERTI, Orlando Mauricio de Carvalho. *ChatGPT: evolução ou fim do jornalismo*. Teresina: EdUESPI, 2023. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/7747701/mod_resource/content/1/BERTI%20ChatGPT.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.
- BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 04 mar. 2025.
- Cazzaniga, Mauro; Jaumotte, Florence; Li, Longji; Melina, Giovanni; Panton, Augustus J.; Pizzinelli, Carlo; Rockall, Emma; Tavares, Marina M. 2024. Gen-AI: *Artificial Intelligence and the Future of Work*. SDN/2024/001. Washington, DC: International Monetary Fund. Disponível em: <https://www.imf.org/en/Publications/Staff-Discussion-Notes/Issues/2024/01/14/Gen-AI-Artificial-Intelligence-and-the-Future-of-Work-542379?cid=pr-com-SDNEA2024001>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- CHIAVONE, Tayrone Marquesini. *Sociedade de risco digital: o princípio da precaução na regulação da inteligência artificial*. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional e Europeu) - Faculdade de Direito, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2022. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/148919/1/Chiavone_2022.pdf. Acesso em: 3 jul. 2024.
- COSTA JÚNIOR, João Fernando et. al. A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, [S. l.], v. 6, p. 246-269, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/111>. Acesso em: 3 jul. 2024.

- DAMILANO, Cláudio Teixeira. Inteligência artificial e inovação tecnológica: as necessárias distinções e seus impactos nas relações de trabalho. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 19985-20001, out. 2019. ISSN 2525-8761. DOI:10.34117/bjdv5n10-200. Disponível em: <https://ojs.brazilian-journals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/3863/3652> Acesso em: 24 abr. 2024.
- EFREMOVA, Natalia; FOLEY, James Conrad; UNAGAEV, Alexey; KARIMI, Rebekah. AI for Sustainable Agriculture and Rangeland Monitoring. In: Mazzi, F., Floridi, L. (eds) *The Ethics of Artificial Intelligence for the Sustainable Development Goals*. Philosophical Studies Series, vol 152. Springer, Cham. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-21147-8_22. Acesso em: 03 jul. 2024.
- FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. *Colonialismo Digital: por uma Crítica Hacker-fanoniana*. São Paulo: Boitempo, 2023.
- FIGUEIREDO, Leonardo de Oliveira; LOPES, Aparecida Maria Zem; VALIDORIO, Valeria Cristiane; MUSSIO, Simone Cristina. Desafios e impactos do uso da Inteligência Artificial na educação discute os impactos da Inteligência Artificial (IA) na educação. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, v. 18, n.44, set.-dez. 2023, p. 1-22. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/\article/view/1506>. Acesso em: 28 fev. 2024.
- GONÇALVES, Deborah Teles de Meneses; SANTOS, Giulia Pereira; SORTE, Paulo Boa. Transfobia Algorítmica: a reprodução binária em imagens de pessoas trans. *Revista Linguagem em Foco*, v.15, n.3, 2024. p. 115-132. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/12594.10.46230/2674-8266-15-12594>
- LIN, Hongzhen; ZHANG, Yujia; CHEN, Xianru; ZHAI, Rui; KUAI, Zixu. Artificial Intelligence Ethical in Environmental Protection. In: *International Seminar on Computer Science and Engineering Technology (SCSET)*, 2022, Indianapolis. Anais [...]. Indianapolis: IEEE, 2022. p. 137-140. DOI: 10.1109/SCSET55041.2022.00040.
- Naik, N., Hameed, B., Shetty, D., Swain, D., Shah, M., Paul, R., Aggarwal, K., Ibrahim, S., Patil, V., Smriti, K., Shetty, S., Rai, B., Chlosta, P., & Somani, B. (2022). *Legal and Ethical Consideration in Artificial Intelligence in Healthcare: Who Takes Responsibility?* *Frontiers in Surgery*, 9. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fsurg.2022.862322>. Acesso em: 03 jul. 2024.

- OLIVEIRA, Rosana Cavalcante de; SILVA, Rogério Diogne de Souza. Artificial Intelligence in Agriculture: Benefits, Challenges, and Trends. *Applied Sciences*, v. 13, n. 13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/app13137405>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- PARREIRA, Artur; LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 975-999, out./dez. 2021. Disponível em: <https://link.ufms.br/Idiuq>. Acesso em: 06 mar. 2024.
- RAMOS, Anatólia Saraiva Martins. *Inteligência Artificial Generativa baseada em grandes modelos de linguagem - ferramentas de uso na pesquisa acadêmica*. [S. l.], maio de 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6105. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6105/version/6463>. Acesso em: 06 mar. 2024.
- RIBEIRO, A. E. Cycles of Precariousness: Revisiting Pandemic Educational Experiences and Beyond. *Cadernos de Linguística*, [S. l.], v. 4, n. 1, 2023. DOI: 10.25189/2675-4916.2023.v4.n1.id682. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/682>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- SECINARO, Silvana; CALANDRA, Davide; SECINARO, Aurelio; MUTHURANGU, Vivek; BIANCONE, Paolo. The role of artificial intelligence in healthcare: a structured literature review. *BMC Med Inform Decis Mak*, v. 21, n. 125, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12911-021-01488-9>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- TEIM JUNIOR, Adalto Cicero; SILVA, Fagner Augusto Ramos da; BRITO, Luiz Felipe Ferreira. Utilização da inteligência artificial na medicina. *Revista FT*, São Paulo, v. 28, ed. 134, mai./jun., 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/utilizacao-da-inteligencia-artificial-na-medicina/>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- TURING, A. Computing machinery and intelligence. *Mind*, v. LIX, n. 236, p. 433-460, out. 1950, Pages, DOI: <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- UNESCO. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* Paris, UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por/PDF/386147por.pdf.multi Acesso em: 20 ago. 2024.

VALENTE, J. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: Valente, J. A.; Freire, F.-M. -P.; Arantes, F. L., (org.). *Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir*. Campinas: NIED/Unicamp, 2018. p. 17-41. Disponível em: <https://link.ufms.br/Y02FT>. Acesso em: 05 jun. 2024.

CAPÍTULO 8

O SIGAA COMO AVA DE APOIO AO ENSINO PRESENCIAL: POSSIBILIDADES E RESTRIÇÕES PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO CAPF/UERN

Francisco Lindenilson Lopes

Maria Eduarda Bento de Moraes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

Desde a publicação no Brasil da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), a modalidade de Educação a Distância (EaD) está prevista como uma possibilidade complementar ao ensino presencial em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a legislação que regula tal modalidade tem avançado ao permitir que parte da carga horária de cursos presenciais seja realizada a distância, mediada por tecnologias educacionais, tais como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

No caso da formação de professores, as diretrizes curriculares brasileiras têm mantido a predominância do ensino presencial, mas acrescentam a possibilidade de “subsidiariamente fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (Art. 62., § 3º, Lei nº 9.394/1996). Mais recentemente, como forma de esclarecer o referido uso subsidiário, o Decreto Nº 12.456, de 19 de maio de 2025, ampliou a permissão da oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais de 20% para 30% da carga horária total do curso.

Em concordância com essa legislação nacional, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) também permite que até 20% da carga horária de seus cursos presenciais seja oferecida na modalidade a distância, conforme o Art. 18 da Resolução nº 28/2018 do CONSEPE/ UERN. Tal oferta depende da intermediação da Diretoria de Educação a Distância, que tem sinalizado o uso do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), mais especificamente da “Turma Virtual”, como AVA preferencial para esse trabalho a distância nos cursos presenciais.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar as funcionalidades da “Turma Virtual” do SIGAA como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e suas implicações para o ensino de Espanhol como língua estrangeira, buscando identificar tanto as potencialidades quanto as limitações da plataforma para o ensino de línguas estrangeiras. A justifica-

tiva para a realização deste trabalho advém da disponibilização do SIGAA para todos os cursos presenciais da UERN a partir do ano de 2023, com o potencial de ser utilizado massivamente também como AVA para cumprimento de carga horária a distância. Trazemos à luz as experiências adquiridas, respectivamente, como professor de graduação presencial e aluna monitora do Programa Institucional de Monitoria (PIM), nas disciplinas de Língua Espanhola I (semestre 2024.1) e Língua Espanhola II (semestre 2024.2) do curso de Letras Língua Espanhola do CAPF/UERN, nas quais a Turma Virtual do SIGAA foi utilizada como ambiente de aprendizagem complementar.

Cumprе mencionar que já há na comunidade científica um conjunto de trabalhos que se debruçaram sobre o SIGAA, tendo em vista sua expansão como AVA no território nacional, já que está implantado em 18 instituições educacionais em todo o Brasil e, em processo de implantação, em 30 universidades e 8 institutos federais, segundo o último levantamento realizado pela Superintendência de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), proprietária do sistema, em outubro de 2018. Podemos organizar esses trabalhos em dois grupos: os que estudam os melhoramentos técnicos do sistema e os que analisam o uso do sistema no âmbito educacional. No primeiro grupo estão os trabalhos de Silva et al. (2017), Barros (2022), Grilo e Costa (2019), Grillo et al. (2020), entre outros, que apresentam estudos na área da computação em busca da melhoria do design técnico, da acessibilidade e dos métodos de aprendizagem de máquina no SIGAA.

Os trabalhos do segundo grupo nos interessam mais, porque é essa a tradição de pesquisa que seguimos, de modo que destacamos os trabalhos de Cavalcanti (2020a, 2020b) que investigam a aprendizagem nos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Piauí, analisando como os alunos utilizam habilidades pedagógicas no ambiente do SIGAA para criar um ambiente produtivo. Por sua vez, Lopes et al. (2024) avaliam a eficácia do SIGAA na comunicação acadêmica, por meio de questioná-

rios que capturam as percepções dos alunos ao longo da formação. Viana Silva (2021) constrói um estudo sobre os letramentos digitais, para identificar a construção de sentidos acerca do referido sistema e conclui que embora existam práticas realizadas com os estudantes, os usos feitos no SIGAA ainda mantêm fortes vínculos com o domínio da técnica como reflexo da ausência de formação docente e da precariedade de condições de infraestrutura. Não encontramos nenhum trabalho, em ambos os grupos, que se preocupe especificamente com o ensino de línguas estrangeiras ou especialmente focado nas funcionalidades do SIGAA aplicadas ao ensino de Espanhol como língua estrangeira, de modo que esse é o aspecto de maior contribuição do presente estudo.

Dessa forma, metodologicamente o presente estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem exploratória, qualitativa e descritiva. O *corpus* de análise compreendeu o conjunto de ferramentas disponíveis no SIGAA para o ensino de línguas, ilustradas, sempre que possível, por exemplos reais coletados durante os semestres 2024.1 e 2024.2, nas disciplinas Língua Espanhola I e II do curso de Letras Língua Espanhola do CAPF/UERN. Adicionalmente, o trabalho apresenta características de relato de experiência, considerando que os dados e vivências analisadas resultaram de nossa atuação institucional. O aporte teórico consta dos trabalhos de Ruipérez (1997), Moreira (2009), Santinello (2015), Kolbe Júnior (2020), entre outros, que abordam as tecnologias educativas, o ensino de idiomas assistido por computador, bem como as características dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Nos tópicos seguintes, realizamos uma revisão bibliográfica dos conceitos de AVA, estabelecendo, ao final, a definição de AVA adotada neste trabalho para, finalmente, avançar para a análise propriamente dita, que aborda o histórico do SIGAA na UERN, uma visão geral de suas funcionalidades e um enfoque mais específico nas ferramentas utilizadas no ensino de língua espanhola.

DEFININDO O CONCEITO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM AVA

Conceituar o que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem pode ser uma tarefa difícil, porque se, por um lado, o propósito do ensino-aprendizagem é o principal traço definidor, por outro lado, existem diversas perspectivas sobre quais recursos eles necessitam apresentar para que sejam chamados de AVA. Embora muitos sejam semelhantes em alguns aspectos técnicos, há certa recorrência nos recursos fundamentais que possibilitam o seu enquadramento como AVA. Nesse sentido, compusemos um quadro-síntese com algumas das principais definições:

Quadro 1 - Conceitos e Características de um AVA

Autoria	Conceito	Características
Bruna Tavares de Moraes, Antunes França Eduardo e Paulo Henrique de Moraes. (2018)	Espaços virtuais nos quais usuários, educadores e educandos podem interagir por meio de diversas ferramentas.	1 - Interatividade entre os participantes por meio de chats; 2 - Acesso aos materiais; 3 - Simulação de uma sala de aula; 4 - Agregam várias tecnologias na Web que possibilitam as três funcionalidades mencionadas acima.
Ulisses Mestre Gómez, Juan Fonseca Pérez y Pedro Roberto Valdés Tamayo. (2007)	Espaços digitais pensados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.	1 - Alunos mais ativos nos processos de aprendizagem; 2 - Flexibilidade no acesso aos conteúdos; 3 - Materiais mais dinâmicos, como textos, vídeos e áudios; 4 - E as formas de avaliações que podem ser por meio de diferentes ferramentas.

Armando Kolber Júnior. (2020)	São considerados como uma aprendizagem de plataforma, como são todos os sistemas on-line que permitem que administradores, professores e alunos compartilhem não somente materiais educativos, mas também possam comunicar-se, de forma intensiva e extensiva entre si.	1 - Interações síncronas e assíncronas; 2 - As interações possibilitando as orientações; 3 - Feedback; 4 - Sala de aula invertida.
Jamile Santinello (2015)	São tecnologias digitais, e nelas são disponibilizados conteúdos a distância para que as pessoas que tenham acesso a elas, consigam “navegar” por elas.	1 - Flexibilidade; 2 - Recursos variados; 3 - Abordagens voltadas para os alunos; 4 - Capacitação digital; 5 - Avaliações.
Alfonso Bustos Sánchez / César Coll Salvador (2010)	Simulam ambientes de aprendizagem, tendo como diferencial a flexibilidade e interatividade oferecidas pelas ferramentas digitais, que permitem a interação entre alunos e professores, bem como o acesso a recursos educacionais.	1 - Interações mais amplas; 2 - Combinação de recursos, como e-mails, multimídias; 3 - Conteúdos mais amplos e favoráveis para a aprendizagem; 4 - Flexibilidade tanto de tempo quanto de espaço.

Fonte: compilação nossa com base nas pesquisas dos referidos autores.

A análise comparativa dos conceitos de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) apresentados no Quadro 1 revela convergências importantes, mas também algumas distinções significativas quanto ao foco e à abrangência atribuída a esses ambientes. Todos os autores mencionados

destacam a interatividade e o uso de ferramentas digitais como elementos essenciais dos AVAs. Morais, Eduardo e Morais (2018), por exemplo, enfatizam a simulação de uma sala de aula tradicional no meio virtual e o uso de tecnologias da web que possibilitem a interação entre os participantes. Já Gómez, Pérez e Tamayo (2007) abordam o AVA como um espaço que estimula a participação ativa dos alunos, destacando a flexibilidade e a diversidade de materiais e formas de avaliação como diferenciais. Kolber Júnior (2020), por sua vez, foca na natureza das interações síncronas e assíncronas, ressaltando o potencial de comunicação intensiva entre os agentes do processo educativo e a viabilidade da sala de aula invertida. Santinello (2015) amplia a definição ao incluir o conceito de navegação, associando o AVA à capacitação digital e à centralidade no aluno. Finalmente, Sánchez e Salvador (2010) reforçam a ideia de simulação de um ambiente educacional real, com ênfase na flexibilidade temporal e espacial, além da diversidade de recursos utilizados.

A síntese do Quadro 1 nos mostra que, apesar das variações terminológicas e de enfoque, nota-se um núcleo comum a todos os conceitos: a existência de um espaço digital estruturado, mediado por tecnologias digitais, que promove o ensino-aprendizagem por meio da interação, flexibilidade e acesso a conteúdo multimodal. Com base nesse levantamento conceitual amostral de alguns autores, propomos o nosso entendimento de AVA como: um espaço digital interativo, estruturado pedagogicamente para mediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, caracterizado pela flexibilidade de acesso, pela diversidade de recursos educacionais (textos, vídeos, fóruns, quizzes, etc.) e pela possibilidade de comunicação síncrona e assíncrona entre professores e alunos. O Quadro 2, a seguir, resume bem a perspectiva de comparação que usaremos para análise da Turma Virtual do SIGAA como AVA:

Quadro 2 - características básicas de um AVA

Ponto de Comparação	Conceituação
Flexibilidade	Capacidade de um sistema permitir acesso remoto e em horários variados, adaptando-se às necessidades de diferentes usuários, especialmente no ensino a distância ou semipresencial.
Interatividade	Uso de ferramentas que promovam a comunicação síncrona (tempo real) e assíncrona (em tempos distintos), como fóruns, chats e chamadas (em áudio e/ou vídeo) para engajar usuários e fomentar a interação.
Avaliação e Feedback	Implementação de instrumentos que acompanham o desempenho acadêmico, monitoram a presença online e permitem fornecer retorno contínuo e ajustado para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.
Gestão e Recursos Variados	Integração de diferentes tecnologias e multimídias (vídeos, áudios, textos interativos) para tornar o aprendizado dinâmico e otimizar a organização e administração dos conteúdos.

Fonte: Elaboração nossa.

A TURMA VIRTUAL SOB ANÁLISE: POSSIBILIDADES E RESTRIÇÕES

este tópico faremos, primeiramente, um breve histórico do SIGAA e da sua chegada à UERN para, em seguida, analisar a adequação da Turma Virtual ao conceito de AVA e, finalmente, nos determos sobre suas funcionalidades, explorando suas possibilidades de uso e apontando suas limitações.

Em 2016, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte assinou o termo de cooperação que viabiliza a colaboração com a UFRN para o compartilhamento dos sistemas de tecnologia SIG, passando a implementar seu uso efetivo nas atividades de graduação a distância e na pós-graduação em 2021 e no ensino presencial em 2023. Sendo assim, em 5 de abril de 2023, a Consepe/Uern aprovou a implementação do SIGAA na

universidade, através da Resolução nº 15/2023, que previu a qualificação dos docentes para o uso. A formação ocorreu no dia 17 de março de 2023, por meio do YouTube, no site oficial da UERN, e focou nas funcionalidades básicas de cadastro de Plano de Curso, tópicos de aulas e lançamento de frequência, dentre outras atividades voltadas ao registro acadêmico. O uso da Turma Virtual como AVA praticamente não foi explorado.

O recurso Turma Virtual do SIGAA permite que os docentes gerenciem as disciplinas e que os discentes tenham acesso a um ambiente virtual relacionado às disciplinas presenciais nas quais estão matriculados. Entretanto, podemos realmente encarar a Turma Virtual do SIGAA como um AVA? Tentaremos responder a essa questão no presente tópico, fazendo uma análise panorâmica das ferramentas, no contraste com as concepções teóricas dos autores mencionados nos capítulos anteriores.

Embora conte com quatro tipos de layout disponíveis (DropDown, Tópicos em Lista, Um Tópico por Página e Três colunas), a visão geral padrão para a Turma Virtual é a de Três Colunas, conforme Imagem 01 a seguir:

Imagem 01 - Visão Geral da Turma Virtual do SIGAA



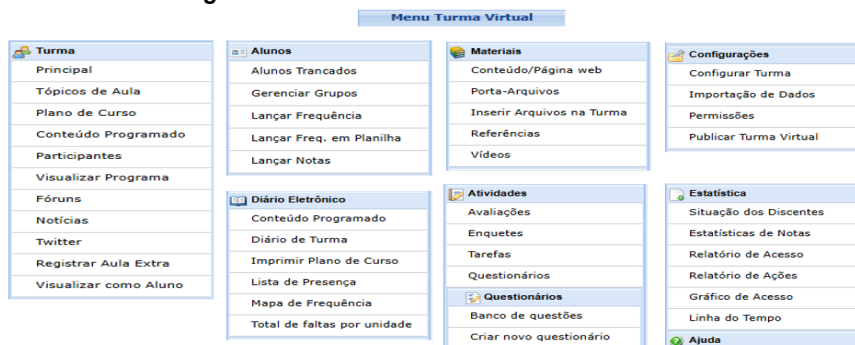
Fonte: <https://sigaa.uern.br/sigaa/>

Conforme podemos ver na Imagem 01, a página principal da turma virtual está organizada em seções, que preferimos numerar para melhor esclarecer do que se tratam. As divisões são as seguintes: o Item 1 é a Identificação do Usuário, e apresenta o nome do usuário, com possibilidade de troca de vínculo, além do departamento do curso ao qual ele pertence e o semestre letivo atual; o Item 2 é o Menu de Opções, que reúne todos os botões correspondentes às funcionalidades disponíveis para a turma, variando entre as opções destinadas aos docentes e aos discentes; é nesse item que se encontra o acesso às ferramentas que vamos analisar; o Item 3 traz a identificação do componente curricular da turma e o ano de sua oferta ou em que está sendo lecionada.

O Item 4 traz o Menu de Ajuda do sistema, o Horário em tempo real, o tempo restante de inatividade antes de o sistema desconectar o usuário por falta de interação e a opção de Sair do sistema; o Item 5, chamado Bloco de Atalhos, disponibiliza funcionalidades organizadas da esquerda para a direita: retornar à Página Principal do Portal do Discente/Docente; imprimir a página atual; visualizar aulas em formato de lista ou de forma paginada; trocar de turma (sair da turma atual); e acessar o Menu de Opções, que inclui atalhos para Módulo, Caixa Postal, Abrir Chamado, Ajuda e Alterar Senha. No Item 6 está localizado o Painel de Notícias e apresenta as informações e atualizações mais recentes relacionadas a cada tema destacado. Finalmente, o Item 7 é a Área de Trabalho, onde são exibidos todos os detalhes e interações das funcionalidades que o usuário estiver acessando.

Assim, os nossos dados são oriundos do item 2 da imagem, que contém todos os Menus da Turma Virtual, em especial os menus “Turma”, “Materiais”, “Atividades”, “Configurações” e “Estatística”, que apresentam as ferramentas estudadas em maior profundidade. Vejamos na Imagem 02 os detalhes:

Imagem 02 - Menus de ferramentas da Turma Virtual



Fonte: <https://sigaa.uern.br/sigaa/>

Partindo dos menus e submenus que aparecem na Imagem 02 anterior, podemos agora problematizar qualitativamente se a Turma Virtual do SIGAA reúne as características básicas necessárias para ser considerada um AVA. Assim, retomamos o conteúdo do Quadro 01 do nosso capítulo teórico para verificar se as ferramentas da Turma Virtual do SIGAA atendem aos critérios de flexibilidade, interatividade, Avaliação e Feedback, Gestão e Recursos variados:

Quadro 03 - Adequação da Turma Virtual às Características Básicas de AVA

Característica Básica	Descrição	Adequação da Turma Virtual
Flexibilidade	Capacidade de oferecer acesso remoto e em horários variados, adaptando-se às necessidades de diferentes usuários.	Possibilidades: A Turma Virtual permite acesso remoto ao conteúdo programado, lista de presença, materiais (vídeos, arquivos e páginas), frequência e notas, oferecendo flexibilidade temporal e espacial. Restrições: A usabilidade precisa ser melhorada, tanto no reordenamento das ferramentas dos menus, quanto na interface pouco intuitiva, o que pode dificultar a navegação por usuários com menos familiaridade.

Interatividade	Uso de ferramentas para comunicação síncrona e assíncrona, como fóruns, chats e feedbacks, promovendo colaboração e engajamento.	Possibilidades: Oferece fóruns, chats, e-mail interno, post de notícias e possibilidade de envio de feedback por meio de tarefas e questionários. Restrições: Na versão analisada não apresenta ferramentas de comunicação síncrona tais como videoconferências, limitando a interação em tempo real.
Avaliação e Feedback	Instrumentos que acompanham o desempenho acadêmico, com retorno contínuo e ajustado para melhoria do aprendizado.	Possibilidades: Disponibiliza banco de questões, questionários, relatórios de acesso e gráficos de desempenho, que permitem monitorar o progresso dos discentes. Restrições: As atividades são limitadas quanto ao tipo e a capacidade de envio de materiais por parte do aluno. As ferramentas de monitoramento de acesso fornecem dados limitados sobre o acesso e permanência dos alunos.
Gestão e Recursos Variados	Integração de multimídias e tecnologias, como vídeos, áudios e textos interativos, otimizando o ensino e a organização dos conteúdos.	Possibilidades: Oferece suporte para vídeos, arquivos, materiais diversos e configurações de turma que possibilitam algum grau de personalização. Restrições: A ausência de integração nativa com ferramentas externas, como apresentações, áudios e vídeos interativos, jogos educativos, simuladores, entre outros recursos, reduz o dinamismo do ambiente.

Fonte: elaboração nossa.

A partir da análise geral dos recursos disponíveis na Turma Virtual do SIGAA, em contraste com as características básicas desejáveis para um AVA, conforme defendido por Tavares de Moraes, Eduardo e Henrique de Moraes (2018); Santinello (2015); Moraes (2018); Sánchez e Salvador (2010); Kolbe Júnior (2020); Gómez, Pérez e Tamayo (2007), constatamos, com base no quadro analítico anterior, que a Turma Virtual do SIGAA possui características relevantes para operar como um AVA. Entre elas, destacam-se a flexibilidade no acesso, a organização de conteúdos e as ferramentas de avaliação.

No entanto, há fragilidades quanto à interatividade síncrona, usabilidade e limitações quanto aos tipos de atividades possíveis e à possibilidade de embarcar recursos educativos externos. Tais restrições a posicionam como uma solução limitada e defasada tecnologicamente para um AVA condizente com as necessidades educacionais atuais, especialmente se comparada a outros ambientes gratuitos. Para ser plenamente adequada, a Turma Virtual precisaria incorporar ferramentas de comunicação em tempo real, condizentes com o momento atual da comunicação remota por áudio e vídeo sincronicamente, otimizando a interface e integrando tecnologias externas para enriquecer a interação no ensino e na aprendizagem.

As ferramentas que classificamos como sendo de registro acadêmico parecem-nos adequadas às suas funções, carecendo apenas de alguma modernização de layout. Já as ferramentas que classificamos como de configurações, também nos parecem suficientes para o cumprimento da função de AVA da Turma Virtual, com destaque para a ferramenta de “Permissões” que nos possibilita conceder/obter a outros colaboradores (professores, tutores, estagiários, monitores), como foi o caso do acesso às turmas de Língua Espanhola I e II do CAPF/UERN, situação em que a aluna monitora e professor compartilharam o mesmo papel de gestão do ambiente da disciplina, durante o período de monitoria.

Por limitações de espaço, não conseguiremos demonstrar os detalhes analíticos que originaram o Quadro 03 exposto anteriormente. Teremos que nos contentar em pinçar algumas análises realizadas a partir de nossos usos reais da Turma Virtual ao longo dos semestres 2024.1 e 2024.2, especialmente no que concerne ao aporte de materiais didáticos (uso como repositório didático), à interação, às atividades de avaliação e ao monitoramento.

A seguir, a Imagem 03 mostra as ferramentas que permitem inserir arquivos diversos (Item 1), geralmente de texto e de imagens para download. No caso, vemos um arquivo no formato PDF contendo fichas com dados pessoais fictícios para uma simulação comunicativa de apresentações em espanhol.

Imagem 03 - Ferramenta “Materiais” na Turma Virtual



Fonte: <https://sigaa.uern.br/sigaa/>

No item 2 da Imagem 03, vemos a ferramenta que permite inserir referências diversas, geralmente de natureza bibliográfica (indicação de livros, revistas e artigos), mas que também podem incluir links diretos de sites. No uso mostrado na Imagem 03, preferimos usar o recurso como forma de indicar links para sites externos contendo atividades interativas e jogos relacionados com o tópico de aula. O Item 3 indica a possibilidade de cadastrar vídeos na Turma Virtual, tanto subindo os vídeos próprios do professor, quanto lançando links para canais, tais como o YouTube™. A forma de apresentação desses vídeos está bem ilustrada na Imagem 03, já que pode ser com o player embarcado na Turma Virtual (o vídeo toca dentro do sistema) ou como link externo. Esse recurso pode ser combinado com outros, tais como a enquete, o fórum ou o questionário, e pode ajudar muito o professor de Língua Espanhola no trabalho com a compreensão de textos audiovisuais. Há, portanto, uma potencialidade muito grande desse recurso em consórcio com outros mais interativos para o ensino de idiomas dentro de uma perspectiva que combina metodologias audiolingual e comunicativa.

As limitações das ferramentas “Porta-arquivo” e “Inserir Arquivos” estão na pouca diversidade de arquivos que podem ser carregados para a Turma Virtual, assim como na pouca capacidade de armazenamento (máximo de 10 megabyte por arquivo), bem como na impossibilidade de em-

barcar os arquivos para uso interativo na própria Turma Virtual, tal como um slide que pudesse ser visualizado diretamente no sistema, sem necessidade de baixar o arquivo. As limitações da ferramenta “Referências” estão na impossibilidade de associar arquivos às referências bibliográficas, embora a possibilidade de linkar a sites que contenham os arquivos possa suplantear essa fragilidade.

No que se refere às ferramentas de interação, elas constam das ferramentas “Principal”, “Fóruns”, “Notícias”, “Twitter”, “Gerenciar grupos”, “Enquetes” e “Publicar turma virtual”, conforme descrito no Quadro 03 anteriormente. Primeiramente, cabe justificar a inclusão das ferramentas “Principal”, “Gerenciar grupos” e “Publicar turma virtual” neste conjunto, em função de considerarmos comportamentos relativos às postagens de itens nessas ferramentas como formas de interação, embora de responsividade discreta ou indireta.

Comparamos essa situação às vividas em alguma rede social em que um usuário posta fotos e mensagens, mas não permite comentários, de modo que pode haver algum tipo de interação via sistema através de likes, mensagens privadas e outras ações permitidas nessas redes. Simetricamente, na Turma Virtual, os alunos podem interagir com o professor a respeito do conteúdo postado na ferramenta “Principal” através de mensagens internas do Sistema SIGAA ou por email, embora não haja a possibilidade de responder ou comentar diretamente a postagem. Entretanto, mesmo que consideremos que essas ferramentas apontem algum nível de interação, há uma predominância para o polo de quem posta um determinado conteúdo em relação a alguém que recebe esse conteúdo passivamente ou reativamente.

As ferramentas de maior interação são os “Fóruns”, criados pelos professores nas Turmas Virtuais a fim de que ocorra a discussão assíncrona por parte dos discentes. Na Imagem 04, a seguir, temos a visão externa (Item 1) e interna (Item 2) do fórum, assim como as interações via mensagem no tópico de discussão (Item 3). No caso, trata-se de um fórum

dedicado à autoavaliação por parte dos discentes do desempenho deles durante uma Feira Gastronômica realizada como atividade prática da disciplina. Nos papéis de professor e aluna monitora, nós participamos diretamente da interação com os alunos, fazendo a moderação, respondendo às postagens e estimulando o debate entre todos.

Imagem 04 - Recurso “Fóruns” na Turma Virtual

1

2

3

UERN - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Aluna? 19:46:30 Tempo de Início: 00:25 SAIR

Maria Eduarda Bento de Moraes
CAMP - DCAPI - DIRETORIA DO CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS - (11.03.01) - Semestre atual: 2024.2 FL10171 - Língua Espanhola II (04021801) - T01 (2024.2) Ativar Edição Trocar de Turma

Menu Turma Virtual

- Turma
 - Principal
 - Plano de Curso
 - Tópicos de Aula
 - Conteúdo Programado
 - Participantes
 - Visualizar Programa
 - Fóruns**
 - Notícias
 - Twitter

Fóruns

Guia turística de la Ciudad de Cali - Colombia (Site)

Actividades y Juegos 28: vocabulario de la ciudad [www.profedeles.es] (Site)

Actividades y Juegos 29: Lugares de la ciudad [www.aprenderespanol.org] (Site)

[53ª a 56ª Aula] Clase 04: Imperativos irregulares afirmativos, ser y estar, perífrasis "puede(s) + infinitivo?" (20/11/2024 - 20/11/2024)

Actividades y Juegos 30: ser y estar [www.aprenderespanol.org] (Site)

[57ª a 60ª Aula] Atividade Avaliativa III (27/11/2024 - 27/11/2024)

PREPARACIÓN DA FEIRA GASTRONÔMICA.pdf

Autoavaliação de la presentación en la Feria Gastronómica

UERN - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Aluna? 19:41:37 Tempo de Início: 00:25 SAIR

Maria Eduarda Bento de Moraes
CAMP - DCAPI - DIRETORIA DO CAMPUS AVANÇADO DE PAU DOS FERROS - (11.03.01) - Semestre atual: 2024.2 FL10171 - Língua Espanhola II (04021801) - T01 (2024.2) Ativar Edição Trocar de Turma

Menu Turma Virtual

- Turma
 - Principal
 - Plano de Curso
 - Tópicos de Aula
 - Conteúdo Programado
 - Participantes
 - Visualizar Programa
 - Fóruns**
 - Notícias
 - Twitter
 - Registrar Aula Extra

FÓRUNS

CADASTRAR FÓRUM

FÓRUNS DA TURMA

Título	Tipo	Tópicos	Autor(a)	Criado em	Início	Fim
Autoavaliação de la presentación en la Feria Gastronómica Aula: [57ª a 60ª Aula] Atividade Avaliativa III Para realizar la autoevaluación de su ...	Fórum geral	1	Francisco Lindenilson Lopes	28/11/2024	01/11/2024	30/11/2024

UERN - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Aluna? 19:58:34 Tempo de Início: 00:25 SAIR

Francisco Lindenilson Lopes Ativar Visualizar FL10171 - Língua Espanhola II (04021801) - T01 (2024.2) Ativar Edição Trocar de Turma

Menu Turma Virtual

- Turma
 - Participantes
 - Visualizar Programa
 - Fóruns**
 - Notícias
 - Twitter
 - Registrar Aula Extra
 - Visualizar como Aluno
 - Alunos
 - Diário Eletrônico
 - Materiais
 - Atividades
 - Configurações
 - Estatísticas
 - Ajuda

Responder Tópico

Responder en el foro español

por ***** 28/11/2024 16:15:13

Buenas tardes, La semana hispana fue maravillosa, la organización del stand se realizó de acuerdo a nuestra temática, tuvimos ayuda económica de la maestra, trabajamos en equipo, todos participaron, Mi stand tuvo poca interacción con el público, para hablar con fluidez, a través de la enseñanza ofrecida por el profesor Lindenilson.

Re: Responder en el foro español

por ***** 29/11/2024 15:29:26

Buenas tardes, María Verdiana, Qué alegría saber que disfrutaste de la Semana Hispana y que la organización del stand fue un esfuerzo colectivo tan bien llevado a cabo. Como monitorea de la disciplina, quiero destacar lo importante que es participar en eventos como este, no solo para mejorar la fluidez en español, sino también para fortalecer la confianza y las habilidades de trabajo en equipo. Es natural que al principio la interacción con el público pueda parecer un desafío, pero cada oportunidad de hablar en español es un paso adelante en tu aprendizaje. Estoy seguro de que tu dedicación y el apoyo de los profesores continuarán siendo fundamentales para tu progreso. Cualquier cosa en la que pueda ayudar, ¡no dudes en contactarme!

Re: PONGA TU COMENTARIO AQUÍ!

por ***** 29/11/2024 16:44:22

La semana hispanica, en general, fue un momento muy importante para aprendermos más acerca de la lengua española, y de su importancia. Nuestra participación en la Feria Gastronómica fue una experiencia muy increíble de interacción, y para ponernos en práctica todo lo que tuvimos visto en los semestres pasados. La organización del stand fue hecha de forma que ellos tuvieron características, colores y alimentos locales de cada país; además, fue presentado informaciones general acerca de cada uno. Creo que en eso pudimos haber tenido más profundidad, pero por el poco tiempo que tenemos por stand, no fue posible. El trabajo en equipo se dio de fuera justa, todas ayudaron tanto en la organización, como en la comida (también tuvimos apoyo del profesor, del francisco hasta la preparación de la presentación y stand). Hemos una dinámica para que el público participe de manera activa en la presentación, y los mismos solo poderían comer nuestro plato, se lograron el desafío (la participación fue muy satisfactoria). Poner todo el idioma que aprendimos durante el semestre en la presentación creo que fue lo más difícil, pues estábamos muy nerviosos. Creo que la impresión general de los visitantes a todos los stands fue muy buena, muy creativa, pues, de una manera completa intentamos hacer con que ellos sintieran como se estuvieron de verdad visitando a los países hispanicos; nuestro amor también fue un suceso (para los que le gustan comida, claro :)) ¡fue una semana muy chibim! Esperamos ansiosos la proxima.

Fonte: <https://sigaa.uern.br/sigaa/>

A ferramenta “Fórum”, em seus quatro tipos disponíveis (novo tópico por usuário, P&R, geral e única discussão simples), oferece oportunidades para o ensino de Língua Espanhola, permitindo a adaptação das interações às necessidades pedagógicas específicas de leitura e escrita. As limitações da ferramenta como um todo, em seus quatro tipos, residem na concentração das habilidades de leitura e de escrita e na defasagem tecnológica, já que permite apenas anexar arquivos simples (imagens, word, pdf, excel etc.) em detrimento da incorporação de recursos de áudio e vídeo, que facilitariam as práticas das habilidades orais e auditiva.

No que se refere às ferramentas dedicadas à avaliação, temos basicamente “Tarefas” e “Questionários”, já que as outras ferramentas dizem respeito à operacionalização dessas duas possibilidades. Começando a análise pelas “Tarefas”, trata-se de um recurso para envio de texto diretamente na plataforma ou através do envio de arquivos de texto, isto é, trata-se do envio de alguma tarefa para ser avaliada e contabilizada na planilha de notas. Há a possibilidade de envio de feedback específico para cada envio dado pelo aluno, e há a possibilidade de liberar mais de um envio de arquivos para os alunos.

Mais uma vez, a limitação dessa ferramenta está na impossibilidade de mandar apenas arquivos de texto ou imagens. Para o ensino de espanhol seria muito útil que os alunos pudessem também enviar vídeos e áudios com produções de texto oral na língua meta. Também seria interessante a possibilidade de delegar a correção das tarefas entre os próprios alunos, numa atividade de correção cruzada, como forma de potencializar a aprendizagem colaborativamente. Outros AVA apresentam essa possibilidade como forma de explorar a colaboração entre alunos, de modo que os mais avançados em alguma habilidade atuem como monitores dos menos avançados e, com isso, aprendam também ao ensinar, revisar ou corrigir os colegas.

O Questionário, por sua vez, está diretamente ligado ao “Banco de Questões”, que serve para organizar as questões por categorias, caso se

queira, antes de inseri-las nos questionários propriamente ditos, através da ferramenta “Criar novo Questionário”. Na mesma linha das tarefas, os questionários também possuem ligação direta com a planilha de notas, de modo que, uma vez feita a correção das questões, a nota é lançada automaticamente na planilha de notas do diário. Há muitas potencialidades de uso dos recursos do entorno da ferramenta questionário para o ensino de língua espanhola, sobretudo se pensarmos num ensino mais programado ou autoinstrucional, especialmente na possibilidade de gerar questionários com seleção aleatória das questões presentes no banco, bem como na possibilidade de compartilhar algumas categorias de questões com colegas professores e criar itens colaborativamente.

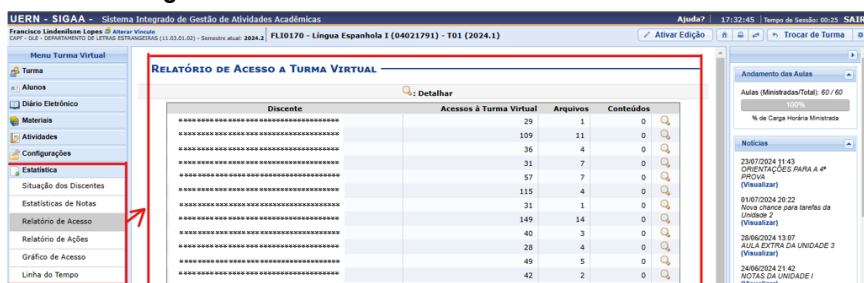
As limitações estão também relacionadas aos entraves tecnológicos, principalmente em relação aos tipos de questões disponíveis que são limitadas a cinco (única escolha, múltipla escolha, dissertativa, numérica, verdadeiro/Falso). A impossibilidade de incorporar áudio e vídeo também é uma limitação grave, porque isso também inviabiliza o trabalho com questões de compreensão audiovisual, de modo que o *input* acaba sendo baseado em texto ou em imagem estática.

Por fim, as ferramentas de monitoramento da Turma Virtual do SI-GAA oferecem algumas possibilidades para acompanhar o desempenho e o engajamento dos discentes, mas também apresentam limitações que precisam ser consideradas. Destacamos a funcionalidade “Situação dos Discentes” que apresenta dados como frequência e participação, sendo útil para monitorar o progresso. Contudo, faltam informações qualitativas sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Com as “Estatísticas de Notas”, é possível ter uma visão geral do desempenho da turma, facilitando ajustes pedagógicos. Porém, se resume a gráficos com dados estatísticos sobre as notas obtidas em cada unidade da disciplina.

A Imagem 05, a seguir, é um exemplo de Relatório de Acesso que as opções de monitoramento fornecem. Em grande medida, os dados fornecidos dizem respeito aos *logs* dos alunos: data e horário de entrada e de

saída do sistema; quais recursos ou arquivos eles acessaram; etc. Esses dados podem ser úteis no sentido de monitorar o comportamento dos alunos em um determinado recurso ou atividade, como quando se cadastra um questionário e se deseja saber quando a maioria dos alunos acessaram ou quanto tempo dedicaram à resolução dessa atividade monitorada.

Imagem 05 - Recurso “Relatório de Acesso” na Turma Virtual



Fonte: <https://sigaa.uern.br/sigaa/>

Por sua vez, o “Relatório de Ações” detalha as atividades realizadas na plataforma, permitindo identificar padrões de engajamento. Entretanto, seu nível de detalhamento pode dificultar a análise em turmas grandes. Já o “Gráfico de Acesso” oferece uma visualização clara do engajamento ao longo do tempo, destacando tendências ou períodos de baixa atividade, recurso similar à “Linha do Tempo” que permite correlacionar acessos a eventos pedagógicos específicos, sendo útil para identificar períodos de maior ou menor participação.

As ferramentas de monitoramento, portanto, fornecem dados importantes para acompanhar o desempenho discente, mas apresentam limitações que precisam ser complementadas por estratégias qualitativas. A integração de informações quantitativas e qualitativas é essencial para um acompanhamento mais eficaz na Turma Virtual do SIGAA como AVA.

CONCLUSÃO

Diante dos pontos que fundamentaram a presente pesquisa, podemos concluir que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são ferramentas que podem contribuir para o contexto atual da educação, especialmente no ensino de idiomas, ao ampliar e flexibilizar os processos de aquisição de conhecimentos, uma vez que estão à disposição dos alunos por meio das plataformas que funcionam como extensão da sala de aula presencial.

Embora a maioria dos AVA sejam destinados ao ensino a distância, eles também podem cumprir um papel complementar ao ensino presencial, como no caso da Turma Virtual do SIGAA. A presente pesquisa teve como objetivo analisar as funcionalidades da Turma Virtual do SIGAA como AVA de apoio ao ensino de Espanhol como língua estrangeira do CAPF/UERN, considerando a possibilidade de que cerca de 20% da Carga Horária (CH) deste e de outros cursos da universidade venham a ser ministradas a distância, usando esse instrumento didático. Identificar tanto as potencialidades quanto as limitações desta plataforma foi nossa grande missão nesse trabalho.

A análise das funcionalidades da Turma Virtual do SIGAA revela potencialidades e limitações significativas para seu uso como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no ensino de Espanhol como língua estrangeira. O sistema apresenta pontos fortes, como a flexibilidade de acesso, a organização de conteúdos e ferramentas voltadas à avaliação, que possibilitam o suporte a atividades pedagógicas variadas e o engajamento dos alunos. Recursos como fóruns, tarefas e questionários contribuem para a interação e a prática das habilidades de leitura e escrita, além de promoverem um acompanhamento estruturado por parte dos docentes.

Entretanto, a análise que fizemos destaca fragilidades, especialmente na interação síncrona, devido à ausência de ferramentas como chats e videoconferências, o que limita as possibilidades de comunicação em tempo real em língua Espanhola. Além disso, algumas funcionalidades são pouco

intuitivas, o que pode dificultar o uso por alunos e professores. Ferramentas relacionadas ao *feedback* ainda carecem de personalização, reduzindo sua efetividade na individualização do processo de ensino-aprendizagem.

No ensino de Espanhol, as limitações tecnológicas, como a falta de integração com recursos audiovisuais e multimodais mais avançados, impactam diretamente na potencialização das habilidades orais e auditivas, fundamentais para o aprendizado de uma língua estrangeira. Apesar dessas restrições, a Turma Virtual do SIGAA oferece um conjunto de ferramentas que, se otimizadas e complementadas por outras ferramentas externas, associadas à estratégias pedagógicas inovadoras, podem contribuir significativamente para a prática e o aprendizado de Espanhol no contexto acadêmico.

Dessa forma, o estudo conclui que, embora ainda não atinja plenamente os critérios para ser considerado um AVA completo, o SIGAA possui uma base funcional que precisa ser expandida e melhorada para atender às necessidades pedagógicas atuais, especialmente com a inclusão de tecnologias mais interativas e a adaptação de suas ferramentas às especificidades do ensino de línguas.

Portanto, o SIGAA necessita de uma otimização para sanar as lacunas encontradas no contexto do ensino de língua espanhola. A implementação de módulos destinados ao ensino-aprendizagem é de suma importância para ampliar as possibilidades e diminuir as dificuldades encontradas. Para que seja favorável no ensino de espanhol, é necessário que a plataforma abarque ferramentas de multimídia na própria plataforma, adicionar recursos de áudio, tanto de gravação quanto de escuta, para trabalhar exercícios orais, e ofereça questionários mais interativos que abordem diferentes modalidades, além de apenas atividades escritas, que contem com texto, imagens e sons, para que a aprendizagem seja satisfatória e eficaz para os discentes, e para que os professores de língua encontrem mais flexibilidade pedagógica na criação de suas turmas. Dessa maneira, o SIGAA e suas Turmas Virtuais poderão se tornar recursos eficazes nos processos de aprendizagem de língua espanhola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 12.456, de 19 de maio de 2025.
- BARROS, A. L. S. O. *Redesign do ambiente virtual de aprendizagem turma virtual do SIGAA: funcionalidade plano de curso*. Monografia (Graduação em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- CAVALCANTI, Á. L. L. A. *Conectando saberes no curso de Pedagogia do CEAD/UFPI: um estudo netnometodológico no Ambiente Virtual de aprendizagem SIGAA*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020a.
- CAVALCANTI, Á. L. L. A.; FRANÇA-CARVALHO, Antonia D. O ambiente virtual de aprendizagem SIGAA e o ensino a distância no curso de pedagogia do cead/ufpi. *Epistemologia e Práxis Educativa – EPEDUC*, [S. l.], v. 3, n. 3, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1864>. Acesso em: 4 set. 2024.
- GÓMEZ, U. M.; Pérez, J. J. F.; TAMAYO, P. R. V. *Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje*. Ciudad de Las Tunas: Editorial Universitaria, 2007.
- GRILO, A.; COSTA, C. B. Acessibilidade Digital e Comunicacional para Ambiente Virtual de Aprendizagem orientado à inclusão de surdos em universidade pública: o caso da Turma Virtual do SIGAA-UFRN. In: *IV Seminário Internacional de Educação a Distância - SEMEAD*, 2019, Natal-RN. Anais do IV SEMEAD, 2019.
- GRILO, A.; OLIVEIRA, A. L. S. de; FERREIRA, H. R. C. Políticas da educação no ensino superior e o design de ambientes virtuais de aprendizagem: estudos em acessibilidade e ensino a distância na turma virtual do SIGAA. *Tríades em Revista: Transversalidades, Design e Linguagens*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 17-31, 2020.
- KOLBE JÚNIOR, A. *Ambientes virtuais de aprendizagem*. 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 02 set. 2024.
- LOPES, N. M. C.; et al. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA E UTILIZAÇÃO DO SIGAA NA FORMAÇÃO DISCENTE. *Anais CIET: Horizonte*, São Carlos-SP, v. 4, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1150>. Acesso em: 05 de set. 2024.

- MORAIS, B. T.; EDUARDO, A.F.; MORAIS, P.H. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem-ava e suas funcionalidades nas plataformas de ensino a distância-ead. *Anais do V Congresso Nacional de Educação*. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2018.
- MOREIRA, M. A. *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna, 2009. Disponível em: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2024.
- RUIPÉREZ, G. *La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/42/42_005.pdf. Acesso em: 10 de set. 2024.
- SÁNCHEZ, A. B.; SALVADOR, C. C. Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *RMIE*, Ciudad de México, v. 15, n. 44, p. 163-184, marzo 2010.
- SÁNCHEZ, A. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL, 2009.
- SANTINELLO, J. *Ensino superior em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)*. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 02 set. 2024.
- SILVA, A.M.L. et al. Descoberta de conhecimento através de métodos de aprendizagem de máquina supervisionados aplicados ao SIGAA/UFPI. *Revista de Sistemas e Computação*, V.7, n.1, 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rsc/article/view/4953> Acesso em: 10 de set. 2024.
- UERN. *Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. Resolução Nº 28/2018 - Dispõe sobre o Ensino a Distância – EaD – no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN*. 18 de julho de 2018.
- VIANA SILVA, L. G. *Práticas docentes no Sigaa à luz dos letramentos digitais*. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

CAPÍTULO 9

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO UNA TECNOLOGÍA PARA EL EMPODERAMIENTO Y LA PARTICIPACIÓN (TEP) EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Mônica Ferreira Mayrink
Universidade de São Paulo

Rubén Hernández Ruiz
Universidad Veracruzana

Micaela Tourné Echenique
Instituto Federal de Brasília

INTRODUCCIÓN

El uso de la Inteligencia Artificial (IA) como tecnología para el Empoderamiento y la Participación (TEP) en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras presenta tanto oportunidades como retos, especialmente en lo que se refiere a las acciones pedagógicas adoptadas por el profesorado. Por lo tanto, es importante promover oportunidades de formación docente que fomenten una reflexión crítica acerca del potencial de la IA para auxiliar en la movilización de conocimientos y el desarrollo de la cognición humana.

Pensando en esta necesidad, en julio de 2024 impartimos el curso “Empoderamiento docente para el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras” en el contexto de la formación inicial y continuada de profesores. El curso fue resultado de una acción conjunta de profesores de la Universidad de São Paulo (USP) y de la Universidad Veracruzana (UV), de México, y tuvo como objetivo general discutir el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, para explorar, de forma crítica, su potencial como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).

Este capítulo tiene como objetivo investigar de qué forma dicho curso contribuyó al desarrollo de una visión crítica de los participantes acerca del uso de la IA como TEP. Para ello, nos planteamos la pregunta: ¿De qué manera los participantes de un curso de formación para profesores de lenguas extranjeras relacionan las IA con las TEP al reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas?

Para alcanzar nuestro objetivo, dividimos el texto en cuatro apartados que se suman a esta introducción. En el primero, presentamos el marco teórico del estudio, que incluye una discusión acerca del uso de las tecnologías en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas, con especial atención al concepto de TEP y al papel del pensamiento crítico como elemento necesario para un manejo razonado y sensato de las tecnologías en ese

escenario educativo. Asimismo, explicamos en esta sección nuestra visión acerca del uso de la Inteligencia Artificial en la Educación. En el segundo apartado, pasamos a describir brevemente el contexto en el cual se ofreció el curso "Empoderamiento docente para el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras" y damos a conocer algunos datos esenciales sobre sus participantes. La tercera parte del capítulo presenta el análisis de las respuestas dadas por los cursantes a una pregunta que se les hizo respecto de la relación entre la IA y las TEP. En el último apartado, se hacen algunas consideraciones finales para sintetizar la discusión y lanzar nuevos cuestionamientos para futuros trabajos.

LAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA Y EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Al discutir la enseñanza de lenguas con el apoyo de las TIC en la contemporaneidad, Gargiulo (2021, p. 128) señala que

las prácticas transformadoras serán posibles en la medida en que en la didáctica de las lenguas se incorpore prácticas enriquecidas con tecnología, se reflexione acerca de su impacto en la sociedad y la educación, y se formulen propósitos de aprendizaje que den cuenta de las prácticas sociales de uso de las lenguas, propias del siglo XXI.

Desde ese punto de vista, en la planificación de prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología, es crucial que el profesor reflexione sobre dos cuestiones fundamentales: 1) qué visión tiene de lo que significa enseñar y aprender; 2) qué comprensión tiene del valor educativo de las TIC. Al adoptar una posición reflexiva y crítica con relación a estos cuestionamientos, podrá tomar decisiones que resulten en un uso innovador de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este texto, nos proponemos reflexionar detenidamente acerca del valor educativo de las tecnologías, lo que requiere necesariamente una dis-

cusión acerca del concepto de TIC. García-Valcárcel (2003 *apud* Gargiulo, 2021, p. 128-129) considera que las TIC son un conjunto de tecnologías que permiten producir, crear, almacenar, transportar, difundir, seleccionar, distribuir y comunicar información. Para Cabero Almenara (2015, p. 22), vistos como TIC, los recursos tecnológicos “son fundamentalmente percibidos como facilitadores y transmisores de información” (p. 22). En esta perspectiva, complementa el autor, “los conocimientos que deberemos tener para su utilización se centrarán fundamentalmente en la vertiente tecnológica e instrumental” (p. 23).

Con el paso del tiempo y el desarrollo de nuevas tecnologías, se han implementado usos específicos de las TIC en el contexto educacional con el objetivo de facilitar el aprendizaje y la construcción y difusión del conocimiento. En este sentido, las TIC se ven resignificadas como TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y pasan a ser vistas

no tanto como instrumentos de comunicación, sino como herramientas para la realización de actividades para el aprendizaje y el análisis de la realidad circundante por el estudiante. Se trata de dirigir su utilización hacia usos más formativos, tanto para docentes como para discentes, con el objetivo de aprender de manera más significativa y excelente. (Cabero Almenara, 2015, p. 23).

Sin embargo, Reig (2011, 2012) propuso, desde las Ciencias Sociales, el término Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). El concepto refiere participación más que colaboración porque considera que el sujeto conectado no solo desea colaborar sino también expresarse y darse cuenta del efecto de su proclama. En el ámbito educativo, Cabero Almenara (2015, p. 23) valora dicha perspectiva al afirmar que “el aprendizaje no solo tiene una dimensión individual, sino también social, ya que la formación implica aprender en comunidad y ser capaz de interactuar y colaborar para construir el conocimiento”. Desde ese punto de vista, en lo que se refiere a la forma como se usa la tecnología en su dimensión de TEP, el

mismo estudioso señala que estas no son solamente recursos educativos, sino instrumentos de participación y de colaboración entre estudiantes y docentes en la construcción del conocimiento. Asimismo, todavía según Cabero Almenara (2015), ambos deben adoptar una postura más proactiva que les permita no solo consumir información sino también crearla.

En lo que respecta al empoderamiento – elemento central de las TEP, junto con la participación – Truscott y colaboradores (2016, p. 30, apud Benavides et al., 2016, p. 46) explican que se trata de un proceso “mediante el cual los participantes (...) se hacen conscientes de sus capacidades, potencialidades, conocimientos y experiencias en el área para asumir responsabilidades en el desarrollo de la autonomía y la participación plena en la toma de decisiones (...)” y, agregando, en la solución de problemas. Tomar conciencia involucra la observación, autoobservación, metacognición, metaaprendizaje y autorregulación, habilidades cognitivo-emocionales propias del pensamiento crítico (Hernández, 2022), por lo que existe una “estrecha relación que se establece entre pensamiento crítico y empoderamiento” como lo afirman Benavides et al (2016, p. 46).

De este modo, para concebir las TIC como TEP, la participación reflexiva y crítica tanto del aprendiente como del enseñante en sus respectivos procesos y resultados adquiere especial relevancia. Mayrink (2007, p. 20), refiriéndose al docente, dice que la reflexión crítica “implica toma de conciencia, cuestionamiento, análisis y la consecuente toma de decisiones y transformaciones”. Hernández (2022), a su vez, propone que para que el aprendizaje sea sustentable en sí mismo se debe tomar consciencia del ser, estar y actuar mediante la religación del pensar, sentir y expresarse, un sentir emotivo y sensorial, una expresión y acción intra e interpersonal, individual y social.

También en esta dirección, Peña y Rincón (2016, p. 93) retoman aportaciones de diversos estudiosos del pensamiento crítico en distintas épocas como Ennis, Paul y Fisher, e indican que pensar de manera crítica tiene “un fuerte componente reflexivo y lógico”, requiere de alta conciencia y

disposición para formular y responder preguntas, además de gran capacidad para observar, interpretar, evaluar, discernir y argumentar. Hernández (2022) considera que las competencias de pensamiento crítico implican el cuestionamiento, la dilucidación, el análisis de hechos y datos, la reflexión, discernimiento, explicación y argumentación, así como la formulación y solución de problemas y la toma de decisiones.

Según Benavides y colaboradores (2016, p. 46), para que se fomente el pensamiento crítico,

se presupone la existencia de un profesor de lengua extranjera crítico, pero también empoderado y flexible, alguien que esté dispuesto a escuchar y considerar a sus estudiantes como legítimos cocreadores y copartícipes de la clase, no seres humanos a quienes se habla sino a seres humanos con quienes se dialoga críticamente.

Agregan, basados en las aportaciones de TEIS Newsletter, que

la palabra empoderamiento en L2 necesariamente significa cambio, ya que invita a repensar nuevas formas de enseñanza que fomenten y mejoren las aptitudes (y actitudes), la recursividad, la toma de conciencia, la autonomía y las fortalezas intrínsecas del aprendiz. La meta central es ayudar a que los aprendices alcancen su máximo potencial mediante el uso de estrategias vivenciales, interactivas, holísticas, colaborativas y centradas en el estudiante. (2011, apud Benavides et al, 2016, p. 42).

Algunas de esas estrategias son el uso de las TEP, entre las que se encuentra la inteligencia artificial generativa.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO TEP

Aunque el término inteligencia artificial nace en 1956, la inteligencia artificial ha crecido exponencialmente tanto para la generación de

texto, como de imagen y sonido desde que Sam Altman (2022), director de *OpenAI*, permitió el acceso público al ChatGPT-3.5 en noviembre del 2022 y luego a la versión 4 en marzo del 2023. GPT significa *Generative Pre-trained Transformer* (Transformador Generativo Preentrenado). Según Sabzalieva y Valentini (2023, p. 5), "ChatGPT utiliza el procesamiento del lenguaje natural para aprender de los datos de Internet, proporcionando respuestas [basadas en inteligencia artificial] a preguntas o instrucciones de los usuarios [prompts]". Asimismo, en la obra "Caja de herramientas: Aplicaciones de la inteligencia artificial generativa para la docencia", especialistas en educación, con el apoyo de la inteligencia artificial generativa, explican que

la IA Generativa (IAGen) [IAG] trabaja con algoritmos que permiten identificar patrones en el uso del lenguaje basados en análisis de relaciones lógicas, contextuales, lingüísticas e incluso semánticas. Esta característica permite generar contenidos -textos, imágenes o sonidos- que sean coherentes y contextualizados (UNAM, 2023, p. 26).

El uso de la IAG se ha popularizado en diversos entornos, como pueden ser los empresariales y, por supuesto, en la educación. En principio, esta tecnología podría considerarse una TIC simplemente porque proporciona información ante un requerimiento, como si fuera una gran enciclopedia o diccionario, pero también una TAC porque apoya el aprendizaje al interactuar con ella más allá de una consulta. Sin embargo, en ese segundo proceso más bien empodera porque hace participar a los sujetos aprendientes en su propio aprendizaje y, de este modo, se vuelve una TEP. Un primer secreto está en la formulación de la pregunta o el requerimiento, en lo que se le solicita y en la forma en que se hace. Un cuestionamiento simple arrojará una respuesta elemental, una más elaborada podría dar información más confiable y útil. El segundo misterio estriba en la interpretación del resultado, en la veracidad de la respuesta. En vez de solamente ser receptor y reproductor, el sujeto se transforma en cocreador de

conocimiento, el suyo y el de la misma IAG porque la retroalimenta y esta reaprende.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras los profesores están incorporando las IA de diversas maneras. Una aplicación común es el uso de *chatbots* y asistentes virtuales que permiten a los estudiantes practicar conversaciones en un entorno controlado y adaptado a su nivel de competencia lingüística. Estas herramientas ofrecen interacciones personalizadas, lo que puede facilitar la mejora de la fluidez y comprensión del idioma. Los estudiantes pueden utilizar la IAG para generar textos, diálogos y ejercicios a partir de conversaciones temáticas que reflejan situaciones de la vida real.

Por otro lado, la integración de las aplicaciones digitales generadoras de imágenes basadas en IA puede fomentar la creatividad y la comprensión cultural. Al solicitar a los estudiantes que elaboren descripciones en el idioma de estudio para generar imágenes, se promueven habilidades lingüísticas y comunicativas, y a la vez, se estimula la creatividad y el pensamiento crítico, elementos esenciales para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (Paparone, 2024).

Asimismo, el uso de la IA para la evaluación automatizada de pronunciación y gramática auxilia el análisis del habla y la escritura de los estudiantes, identificando errores gramaticales y de pronunciación, proporcionando retroalimentación inmediata. En esa perspectiva, la implementación consciente y reflexiva de la IAG en ese contexto puede promover la movilización de conocimientos y cognición humana.

La convergencia de la IA y las TEP en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras potencia el pensamiento crítico al ofrecer a los estudiantes herramientas que facilitan la creación y evaluación de contenido de manera autónoma. Al interactuar con sistemas de IA dentro de plataformas que facilitan la colaboración y la participación (y, por ende, el empoderamiento), los alumnos tienen la oportunidad de cuestionar, analizar y reflexionar sobre la información, desarrollando habilidades críticas esen-

ciales para la era digital siempre y cuando los educadores guíen el proceso a partir de los objetivos de aprendizaje y directrices educacionales.

Muñoz-Basols y Lara Gutiérrez (2023, p. 352) indican que por ahora “no disponemos de enfoques metodológicos y estudios experimentales validados a gran escala que nos permitan comprender cómo integrar plenamente la IA generativa en las prácticas de enseñanza de una L2”, por lo que han propuesto un marco que denominaron IMI+, el cual es “un modelo versátil y adaptable que puede guiar la incorporación de la IA generativa en relación con otros aspectos o contenidos de la enseñanza de lenguas” (Muñoz-Basols y Lara Gutiérrez, 2023, p. 352).

El modelo en cuestión incluye tres componentes que se centran en la planificación y el desarrollo de la implementación de la IA: integración, multimodalidad e interacción. El primero pretende incorporar la IA a nivel curricular como un dispositivo más para el aprendizaje. El segundo trata de combinar el potencial de la IA para generar texto, imagen y sonido con el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. El tercero implica para el profesor diseñar actividades de aprendizaje que fomenten la interacción con la IA para familiarizarse con ella. Desde nuestras reflexiones, el uso anterior podría ser considerado como una TAC.

Los mismos autores, para la evaluación y optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por IA, todavía añaden dos componentes: la Literacidad digital y el Pensamiento crítico. Pretenden “educar en el uso competente y ético de las herramientas tecnológicas impulsadas por IA” y “educar en el proceso cognitivo de formular juicios de valor propios y fomentar el razonamiento lógico a la hora de recopilar, analizar y evaluar información proporcionada por dispositivos de IA” (Muñoz-Basols y Lara Gutiérrez, 2023, p. 353). Desde lo que hemos venido hablando, estos cinco aspectos en conjunto, para que puedan transformar a la IA en TEP, requieren de cierta autonomía del estudiante.

Bruskewitz y colaboradores (2016, p. 63-64), por su vez, indican que “el concepto de autonomía se articula adecuadamente con muchas de las preocupaciones pedagógicas que giran alrededor del proceso de en-

señanza-aprendizaje de una lengua extranjera”, identifican a la “autonomía como la capacidad propia de controlar el aprendizaje” y agregan que “se entiende la autonomía en el aprendizaje de lenguas como la oportunidad de tomar decisiones sobre lo que se aprende y cómo se aprende”. Además, los mismos autores argumentan que en la “toma de decisiones la agencia recae en el estudiante y no en el profesor, quien controla tradicionalmente el proceso de aprendizaje” (*op. cit.*). Para que esto sea posible se requiere una educación con enfoque centrado en el estudiante y el desarrollo del pensamiento crítico, además, de una fuerte dosis de motivación y atención enfocada y sostenida. También resaltan que “autonomía no es sinónimo de autodidactismo o del trabajo aislado e independiente” (Bruskewitz y colaboradores, 2016, p. 64). A esta visión agregamos que el aprendizaje se da en un contexto de interacción donde existen varias influencias internas y externas que podrían atraer o distraer al estudiante favoreciendo o afectando su motivación y comportamiento. De allí que el deseo del estudiante y su capacidad para controlar su proceso de aprendizaje requiere de dinámicas de aula generadas por el profesor donde la IA como TEP podría tener un papel importante.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tras haber discutido las bases teóricas de este estudio, pasamos a definir el marco metodológico y el contexto en que se dio el curso de formación docente que constituye nuestro objeto de análisis.

MARCO METODOLÓGICO

Este estudio es de naturaleza cualitativa e interpretativista y se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada. Al describir las características de la investigación cualitativa, Cavalcanti y Moita Lopes (1991) señalan que

esta: a) es fundamentalmente exploratoria; b) no exige hipótesis previas ni categorías rígidas de análisis; c) posibilita que el investigador tome decisiones a lo largo del estudio; d) permite una teorización fundamentada en los datos; e) se preocupa con lo particular.

En congruencia, no establecimos una hipótesis cerrada como punto de partida para el análisis. En su lugar, definimos los caminos interpretativos de los datos considerando la particularidad del contexto en el que se desarrolló el curso que constituye el objeto de estudio, el marco teórico de apoyo y la pregunta disparadora de la investigación, a saber: *¿De qué manera los participantes de un curso de formación para profesores de lenguas extranjeras relacionan las IA con las TEP al reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas?*

El curso en cuestión corresponde a una acción conjunta entre la Universidad de São Paulo (Brasil) y la Universidad Veracruzana (México), desarrollada en julio de 2024. En el próximo apartado, pasamos a describirlo con detalles.

EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

El curso “Empoderamiento docente para el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras” fue seleccionado como una de las propuestas para la capacitación de docentes de la Convocatoria 1819 - Promoción de la Internacionalización en el Ambiente USP - Academy 2024, una acción de presentación de programas y líneas de investigación de la USP para estudiantes de pregrado o postgrado de instituciones extranjeras, con vistas al fortalecimiento de ambientes e intercambios internacionales. El curso, de 30h, tuvo como objetivo general discutir, en el contexto de la formación inicial (graduandos) y continuada de profesores (postgraduandos y docentes en ejercicio), el uso de las Tecnologías de la Información y del Conocimiento (TIC) en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, para explorar, de forma crítica, su potencial como Tecnologías

para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).

La temática elegida se justificó por la necesidad de abrir un espacio de reflexión que promoviera una mirada crítica a los (futuros) profesores para el uso de las tecnologías digitales en su relación con teorías y metodologías de enseñanza de lenguas. En ese contexto, destacó la discusión sobre nuevas tendencias en el aprendizaje de lenguas, entre ellas, la realización de intercambios virtuales entre estudiantes de instituciones de diferentes países, lo que amplió el escenario de internacionalización entre la Universidad Veracruzana (México) y La Universidad de São Paulo (USP).

Las clases, divididas en 10 encuentros de 3 horas cada uno, fueron impartidas en la modalidad híbrida (presencial en São Paulo y en línea para los asistentes residentes en otras ciudades y países). Los temas discutidos en los encuentros fueron los siguientes:

1. La docencia en el siglo XXI y el concepto de Pensamiento Crítico.
2. Diferentes perspectivas en el uso de las Tecnologías (Digitales) de la Información y la Comunicación y su resignificación como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).
3. Principios teórico-metodológicos de los principales métodos de enseñanza de idiomas y del Post-Método y su relación con el uso de TIC como TAC y TEP.
4. Inteligencia Artificial y Metodologías Activas (Aula invertida y Gamificación) para la enseñanza de idiomas.
5. Una mirada crítica hacia el uso de diferentes herramientas digitales en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
6. Los Intercambios Virtuales como un contexto de aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras.

PERFIL DE LOS ASISTENTES

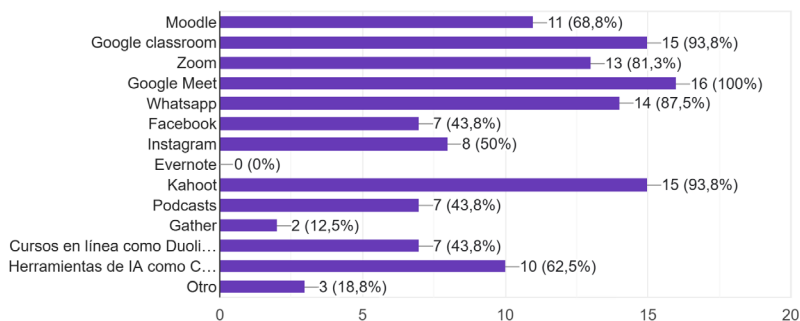
De los 40 estudiantes inscriptos, 15 finalizaron el curso con éxito, entre ellos 8 mexicanos y 7 brasileños - 4 graduados, 2 con especialización, 6 con maestría y 3 doctores. La mitad de los asistentes lleva más de 10 años trabajando con el idioma (inglés o español) en el ámbito de educación básica, institutos de idiomas privados y públicos, institución de formación profesional y nivel universitario.

Vale resaltar que todos los asistentes declararon utilizar ambientes virtuales y/o herramientas digitales para enseñar o aprender lenguas extranjeras, siendo el Google Meet el más empleado, seguido por Classroom y Kahoot, y luego por WhatsApp, Zoom y Moodle. Las aplicaciones de Inteligencia Artificial quedaron en sexto lugar, conforme evidencia el siguiente gráfico, que demuestra que la integración de herramientas digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras es una práctica común entre los participantes del curso. Asimismo, se observa que el orden de frecuencia que arroja podría indicar que la IA, aunque es nueva y existe un gran interés en conocerla y aplicarla, todavía no se destaca por sobre otras tecnologías digitales.

Gráfico 1: Ambientes virtuales y/o herramientas digitales para enseñar o aprender lenguas extranjeras

¿Qué ambientes virtuales y/o herramientas digitales ya has utilizado como estudiante y/o docente?

16 respuestas



Fuente: archivo de la investigación

Según se observa en las respuestas dadas a un cuestionario aplicado al inicio del curso para conocer el perfil de los cursantes, todos desarrollaron sus estudios en el área de Educación y Letras con especificidades para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, lo que respalda su capacidad para integrar tecnologías en su práctica docente. Este escenario evidencia la necesidad de fortalecer la formación y la capacitación del profesorado para el uso de herramientas tecnológicas para la práctica educativa en el contexto de lenguas extranjeras.

ANÁLISIS DE DATOS

Al final del curso “Empoderamiento docente para el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras”, los alumnos participantes respondieron a un cuestionario de evaluación y reflexión sobre los contenidos del programa y la experiencia vivida. A fin de responder la pregunta de investigación propuesta para este estudio, tomamos de dicho cuestionario las respuestas de los cursantes a la pregunta 4: ¿Cómo dialoga la IA con las tecnologías digitales para el empoderamiento y participación (TEP) docente y discente? En este apartado, presentaremos el análisis de los datos recogidos de un total de 14 cuestionarios respondidos.

EL DIÁLOGO ENTRE LA IA Y LAS TEP EN LA PERSPECTIVA DE LOS CURSANTES

Durante el curso de formación docente, nos preocupamos de fomentar en los participantes una postura reflexiva con relación al uso de la IA en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Este punto es especialmente relevante pues comprendemos que es crucial que el docente amplíe su capacidad de pensar críticamente y desarrollar conciencia y disposición para observar, interpretar, evaluar, discernir y argumentar (Peña y

Rincón, 2016) a favor o en contra del uso de la IA en el contexto educativo.

Las respuestas dadas a la pregunta 4 del cuestionario presentan evidencias de que algunos de los cursantes no llegaron a establecer suficiente criticidad con relación al uso de la IA como TEP. Esto se manifiesta, por ejemplo, en la respuesta dada por A3 ("Es importante para hacer una clase más dinámica") y A4 ("Las IAs pueden ser nuestras compañeras de trabajo y promover formas de auxiliar y apoyar nuestro trabajo docente"). En ambos casos, entendemos que los participantes expresaron una visión algo simplista de las IA, como una herramienta de apoyo al docente, pero sin una reflexión más extendida y profunda sobre su potencial y/o limitación. Dicho de otro modo, la percepción de la IA como un recurso tecnológico que cumple el papel de dar clases más dinámicas no alcanza el valor que se espera de ellas como TEP. También en esta dirección, se observó en las respuestas de los cursantes una tendencia a considerar que la IA tiene cierta autonomía para intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

A1: (...) Al analizar grandes volúmenes de datos, la IA puede adaptar los contenidos y métodos pedagógicos a las necesidades individuales de los estudiantes (...)

A5: La IA no solo facilita el acceso y la creación de conocimiento, sino que también empodera a estudiantes y docentes para que participen de manera activa, crítica y ética en el proceso educativo y en la sociedad.

A6: La IA hace que se pueda analizar el rendimiento o preferencias de los alumnos, haciendo que ellos puedan avanzar a su propio ritmo al ganar autonomía en el proceso (...).

A13: La IA personaliza el aprendizaje al ofrecer recursos y actividades adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante, facilita la formación de grupos de trabajo y mejora el acceso a contenidos educativos.

La forma como están redactadas las respuestas parece revelar una percepción de que la IA es autosuficiente para atender a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, desde nuestro punto

de vista, esta posibilidad puede llegar a confirmarse siempre y cuando el docente ayude a los estudiantes en la toma de una postura crítica con relación a su real eficacia dentro de su proceso de aprendizaje y según las especificidades de su perfil de aprendiente. El pensamiento crítico por lo tanto es fundamental para que el usuario de IA (docente o estudiante) efectivamente la utilice con criterio, en una perspectiva de participación, colaboración y empoderamiento, y no solamente como una posibilidad de facilitar o dinamizar la práctica del docente y del estudiante. Esta visión aparece de forma explícita en otras respuestas como la de A7:

A7: El soporte de la IA y las tecnologías digitales para el empoderamiento y participación (TEP) docente y discente ha sido muy importante pues nos permite automatizar las tareas repetitivas dejándonos tiempo para atender actividades más significativas; nos permite personalizar materiales adaptándolos a las necesidades de nuestros alumnos; podemos generar diferentes tipos de actividades colaborativas a través del uso de plataformas digitales y aplicaciones. Los docentes debemos enseñar a nuestros alumnos cómo usar esta tecnología y a ser analíticos y críticos, es decir que sean capaces de detectar si la información proporcionada por la IA es o no del todo confiable. Debemos enseñarles a ser responsables con el uso de la IA y las tecnologías digitales.

La reflexión de A7 nos parece especialmente relevante debido a que refuerza la necesaria comprensión de que las tecnologías están a servicio de la enseñanza y del aprendizaje, pero son justamente el docente y el estudiante los que deben darles sentido dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. También nos parece importante destacar que A7 reconoce el valor de la IA para actividades más controladas, como las de repetición, y que el docente se debe hacer responsable de otras “más significativas”, lo que podríamos asociar a actividades que demanden una efectiva participación y colaboración entre los alumnos. También cabe resaltar la conciencia de A7 en cuanto al papel del docente en la formación crítica del estudiante para el uso de la tecnología (“debemos de enseñar a nuestros

alumnos cómo usar esta tecnología y a ser analíticos y críticos, es decir que sean capaces de detectar si la información proporcionada por la IA es o no del todo confiable. Debemos enseñarles a ser responsables con el uso de la IA y las tecnologías digitales”). De esta forma, A7 reconoce la importancia de empoderar a los alumnos para el uso de las tecnologías – en especial la IA – como TEP. Una percepción similar presenta A10, al analizar el uso de la IA como TEP:

A10: Pienso que la IA, cuando utilizada de manera crítica y consciente, puede apoyar a los docentes en la elaboración de materiales y propuestas didácticas para la aplicación en clase. La IA también se ha convertido en un recurso accesible al cuál tanto estudiantes como profesores pueden acceder y obtener sugerencias de herramientas e ideas que potencialicen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además hay muchas herramientas que funcionan por IA y que, cuando bien exploradas, pueden llegar a promover una mayor participación y empoderamiento tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes.

Como se puede observar, A10 hace hincapié en la necesidad del pensamiento crítico al momento de utilizar la IA y deja también clara su percepción del importante papel del docente al decidir: 1) qué herramienta va a usar; 2) cómo la va a usar (qué tipo de actividades y propuestas didácticas puede elaborar); 3) de qué manera puede promover una mayor participación y empoderamiento de los alumnos mediante el uso de la IA. Asimismo, A10 reconoce que los estudiantes también deben estar suficientemente aptos a utilizar estos recursos de manera crítica y consciente, para que favorezcan su participación y empoderamiento.

La percepción de los participantes del curso acerca de un efectivo uso de la IA como TEP pasa también por la comprensión de lo que estas pueden aportar como complemento – y no como esencia – para atender las necesidades reales de los docentes y estudiantes:

A14: La interacción entre la IA y las TEP ofrece un potencial significativo para transformar la educación, empoderando a docentes y estudiantes. Esta sinergia no sólo facilita un aprendizaje más eficiente y personalizado, sino que también promueve una mayor participación y compromiso, mejorando en última instancia los resultados educativos. La clave está en la integración inteligente de estas tecnologías, asegurando que se utilicen de manera complementaria y centrada en las necesidades reales de los usuarios.

Como se vio, los comentarios de los alumnos participantes de la disciplina a la pregunta ¿Cómo dialoga la IA con las tecnologías digitales para el empoderamiento y participación (TEP) docente y discente? están marcados por dos tendencias distintas: la de ver la IA como un recurso autosuficiente, que tiene autonomía para atender las necesidades que se presentan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y la de comprenderla como una herramienta de apoyo que solamente gana sentido ante la mirada crítica y consciente de su usuario. El hecho de que la primera de estas percepciones se haya manifestado al final de nuestro curso alerta para la necesidad de promover, en otras acciones de formación docente, discusiones y prácticas adicionales que refuercen el carácter indisoluble entre el pensamiento crítico y el uso de las tecnologías. De este modo, se abrirán más posibilidades para que los docentes tomen conciencia del potencial y de las limitaciones de las TIC, al mismo tiempo en que construyen una mejor comprensión de lo que significa utilizarlas en beneficio del empoderamiento y la participación.

CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo, presentamos una reflexión acerca del uso de la Inteligencia Artificial como una Tecnología para el Empoderamiento y la Participación en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Tras discutir teóricamente estos dos conceptos centrales (TEP e IA), investigamos la relación que los participantes de un curso de formación para profesores establecieron entre ambos al reflexionar sobre su uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

El análisis de las respuestas dadas por los cursantes a una pregunta reflexiva sugiere que hay una tendencia a entender la IA como una herramienta de apoyo para el docente. Los datos no presentan evidencias muy claras de que los participantes del curso hayan llegado a elaborar una visión más profunda de la IA como TEP y de que hayan realmente cambiado la percepción utilitaria o instrumental que tienen de ella para considerarla estratégica.

Sin embargo, si bien los resultados no se pueden generalizar para obtener inferencias definitivas, el ejercicio sirve de base para pensar nuevos programas de formación continuada de profesores, que promuevan el desarrollo de actividades prácticas y la reflexión sobre el potencial de la IA como TEP, para favorecer el empoderamiento, la autonomía, la participación y el pensamiento crítico. Además, en el ámbito de la formación inicial (pregrado), consideramos la importancia de que los cursos de Letras no se centren únicamente en los contenidos específicos propios de la carrera (lengua, lingüística, literatura, entre otros), sino que pasen a incorporar en sus currículos disciplinas que discutan el uso adecuado de las tecnologías digitales – como son la IA y las TEP – en la enseñanza de lenguas, en una perspectiva de desarrollo del pensamiento crítico.

Asimismo, al concluir este estudio, pensamos que futuras investigaciones más amplias, centradas en los docentes y sus prácticas, pueden revelar si sus acciones son efectivamente innovadoras al incorporar estrategias que rompen con metodologías y usos más tradicionales de las tecnologías y si avanzan hacia la construcción de nuevos repertorios didáctico-pedagógicos.

REFERENCIAS

- Altman, S. Post en X. 30 de nov. 2022. Disponible en: <https://x.com/sama/status/1598038815599661056?s=20>. Consultado el: 8 abr. 2025.
- Benavides, A.; Truscott, A.; Soto, C.; López, E.; Pardo, E. Empoderamiento: un concepto que emerge con fuerza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En Peña, B., Brusquewitz, N. y Truscott, A. (orgs.). *Empoderamiento, autonomía y pensamiento crítico en las aulas de lenguas extranjeras*. Indagaciones en la educación superior colombiana. Universidad de los Andes, 2016, p. 35-61.
- Brusquewitz, N.; Echeverría, Y.; Peña, B.; López, E.; Pardo, E. Autonomía: ¿teoría o realidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? En: Peña, B.; Brusquewitz, N.; Truscott, A. (orgs.). *Empoderamiento, autonomía y pensamiento crítico en las aulas de lenguas extranjeras*. Indagaciones en la educación superior colombiana. Universidad de los Andes, 2016, p. 63-89.
- Cabero Almenara, J. Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (1), 19-27, 2015. Disponible en: <https://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/27>. Consultado el: 7 abr. 2025.
- Gargiulo, H. Las TIC en la enseñanza de lenguas: reflexiones sobre su inclusión en las prácticas de enseñanza. En Mayrink, M. F.; Albuquerque-Costa, H. *Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 127-146.
- Hernández, Rubén. Competencias de pensamiento crítico y socioemocionales: su religación para la formación integral. En La educación superior: formación, vínculos, presupuesto y vulnerabilidad. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación*. 7(7), p. 94-108. Disponible en: <http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/121/73>. Consultado el: 7 abr. 2025.
- Mayrink, M. F. Luzes... Câmera... Reflexão: Formação inicial de professores mediada por filmes. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- Mayrink, M. F. Ressignificando as TIC como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e para o Empoderamento e Participação (TEP). En Rocha, N.; Rodrigues, A.; Cavalari, S. (orgs.) *Novas práticas em pesquisa*

sobre a linguagem: rompendo fronteiras. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, v. 1, p. 93-106.

Muñoz-Basols, J.; Fuertes Gutiérrez, M. Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas. En Muñoz-Basols, J.; Fuertes, M. y Cerezo, L. (eds.). *La enseñanza del español mediada por tecnología*. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA). Capítulo 13. Londres: Routledge. 2024. p. 147-365.

Paparone, R. Enhancing World Language Instruction With AI Image Generators. *Edutopia*, 19 mar. 2024. Disponible en: https://www.edutopia.org/article/using-ai-image-generators-world-language-classes/?utm_source=chatgpt.com. Consultado el: 8 abr. 2025.

Peña, B.; Rincón, N. El pensamiento crítico y las lenguas extranjeras: oportunidades y desafíos. En: Peña, B.; Brusquewitz, N.; Truscott, A. (orgs.). *Empoderamiento, autonomía y pensamiento crítico en las aulas de lenguas extranjeras*. Indagaciones en la educación superior colombiana. Universidad de los Andes, 2016, p 91-121.

Reig, D. *Sociedad aumentada y aprendizaje*. Video. Organización de los Estados Iberoamericanos, 16 de abril de 2012. Disponible en: <https://youtu.be/ci3E-eZR XVDM>. Consultado el: 7 abr. 2025.

Reig, D. *TIC, TAC, TEP y el 15 de octubre*. El Caparazón [Blog], 2011. <https://dreig.eu/caparazon/tic-tac-tep/>. Consultado el: 7 abr. 2025.

Emma Sabzalieva, E.; Valentini, A. [UNESCO]. *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2023. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa. Consultado el: 7 abr. 2025.

UNAM. *Cuadernos de investigación para la práctica docente universitaria*. Caja de herramientas número 7. Aplicaciones de la inteligencia artificial generativa para la docencia. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaed.unam.mx/descargas/Caja-Herramientas-Numero-7.pdf>. Consultado el: 7 abr. 2025.

CAPÍTULO 10

EL LUGAR DE EMILIA PARDO BAZÁN EN LA HISTORIOGRAFÍA LITERARIA ESPAÑOLA

Tayna Valim

Wagner Monteiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

INTRODUCCIÓN

En España, más precisamente en La Coruña, en 1851, nació Emilia Pardo Bazán y de la Rúa Figueroa, una figura muy importante en la escena literaria española del siglo XIX. Emilia era una lectora asidua desde temprano, lo que influyó directamente en sus textos. En efecto, en su mocedad, accedió a una gran cantidad de informaciones que impulsaron la creación de sus obras. La autora se interesaba por temáticas de las más diversas, con destaque para obras clásicas de la literatura europea, lo que incluye el pensamiento filosófico de la época.

Pardo Bazán, además de escribir novelas, ensayos, cuentos y poesías, actuó como traductora y contribuyó con diversos periódicos. Esas producciones son relevantes para comprender la escena literaria de la España decimonónica. En su conjunto de obras, se destacan los cuentos, como el eximio “El Indulto”, y novelas, como *Los pazos de Ulloa* (1886) y *La madre naturaleza* (1887), símbolos de lo que la crítica subrayó como Naturalismo español. Sobre el papel de Pardo Bazán en el Naturalismo español, Isabel Burdiel destaca lo siguiente:

Probablemente, el mayor interés de la intervención de Emilia Pardo Bazán en el debate sobre el naturalismo reside en su potencia divulgadora y en su firme defensa de la importancia de un movimiento que, a su juicio, no era tanto una escuela sometida a un corsé de preceptivas, sino un “método de observación y experimentación, que cada cual emplea como puede; un instrumento que todos manejan de diferente guisa. (Burdiel, 2019, p. 158).

Por otra parte, novelas como *Insolación* (1889) y *Morriña* (1889) mantienen un estilo distinto del naturalismo de algunas de sus obras más canónicas. En efecto, Pardo Bazán es una representante del Realismo español, al lado de escritores como Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas (Clarín) y Juan Varela. Está claro como el movimiento fue esencialmente compuesto por escritores hombres y Pardo Bazán es una excepción.

Según Isabel Burdiel (2019), en Pardo Bazán, la novela se presenta como un espacio donde pudo ejercer su libertad. El rol de Emilia Pardo Bazán en la historiografía española es de extrema importancia. Los temas tratados en sus obras subrayan los ideales de la autora sobre la política y la sociedad de la época, con destaque al espacio de la mujer en la sociedad de aquel período. El compromiso con la literatura y el enfoque en dichas narrativas permitió que la autora se convirtiera en precursora en la lucha por las mujeres y que su pensamiento siguiera resonando en la actualidad.

“EL INDULTO” Y SU PAPEL CENTRAL EN LA PRODUCCIÓN DE EMILIA PARDO BAZÁN

Emilia Pardo Bazán fue una de las autoras españolas más prolifas en el género de los cuentos. Si observamos sus relatos cortos, veremos que hay intertextualidades entre ellos, en una red que la autora fue construyendo desde los primeros años de su producción. Eso se puede observar en los cuentos que tienen como trasfondo el amor: títulos como “El amor asesinado” y “El viajero” tratan de esa temática a partir de diferentes puntos de vista: el amor en esos dos cuentos es el protagonista, pero, al mismo tiempo, sólo un actor de reparto y la autora, en el primer cuento, presentan un amor que aprisiona. Ya en el segundo, a pesar del amor aprisionar, de manera general es bienvenido. Lo interesante de contraponer esos dos cuentos, más allá de sus temáticas, es que por lo general los cuentos de Pardo Bazán caminan entre distintas dimensiones, tanto en las temáticas como en la propia estructura de los textos. Finalmente, cabe subrayar otro aspecto de los cuentos de Pardo Bazán: el carácter descriptivo en su narración, que demuestra la preocupación de la autora con el ethos al cual pertenece.

“El Indulto” es uno de los textos más célebres de Emilia Pardo Bazán. Fue publicado en: Revista Ibérica, Año 1, N° 1. Madrid 1º de abril de 1883. El cuento narra la historia de una mujer que vive en Marineda, un pseudónimo que representa La

Coruña, lugar donde la autora nació. Además de “El indulto”, los cuentos “Por el arte”, “Morrión y Boina”, “Las tapias del Campo Santo”, “El señor doctoral”, “En el nombre del Padre...”, “El mechón blanco”, “¿Cobardía?” y “El rizo del Nazareno” también son ambientados en Marineda. El cuento relata cómo es la vida y el cotidiano de Antonia, la asistenta, una persona humilde que pasa su tiempo en el lavadero con otras compañeras. Antonia sufre mucho, temiendo que vuelva su marido, quien, por su turno, mató a su madre. El hombre había sido preso, pero la libertad de Antonia seguía reducida, sin poder vivir en paz y siempre bajo la amenaza de la vuelta de su marido. Dicho de otro modo, la protagonista temía que su marido obtuviera la libertad. La mujer contaba con el apoyo de sus vecinas, quienes compartían con ella la esperanza de que el hombre muriera lo más pronto posible.

Sin embargo, el marido de Antonia obtiene la libertad y vuelve a casa, manteniendo a Antonia y su hijo en una situación clara de tensión. Al final del cuento la asistenta es obligada a dormir con su marido. Al día siguiente, todos se asustan con los gritos del hijo de Antonia y verifican que su marido escapó. Cuando el médico encuentra a Antonia constata su muerte, pero sorprendentemente sin ningún rasgo que probara alguna violencia física.

La importancia del cuento está precisamente en la discusión de los derechos de las mujeres y de los hombres en la España decimonónica. La historia narrada, además de subrayar la figura de la mujer pone de manifiesto la problemática de la violencia doméstica, ya sea la física o la mental. Por lo tanto, este cuento tiene el mérito de relatar con fidelidad las arduas circunstancias en las cuales las mujeres se encontraban. El Indulto es un cuento que rompió paradigmas sociales y literarios al tratar del estigma de la violencia en contra la mujer. Es un cuento que ayudó a alzar las voces de las mujeres y al mismo tiempo difundir otros tipos de injusticias, como la escasez de derechos de las mujeres y la pasiva postura política de los gobernantes.

A partir de lo expuesto, está claro como “El indulto” es una de las producciones más relevantes de Pardo Bazán. Hemos elegido traducirlo precisamente porque no solo demuestra el estilo de la autora, como revela al lector brasileño del siglo XXI cómo los derechos de las mujeres recibieron una atención especial de autores de la época, especialmente de Pardo Bazán. En la próxima sección comentaremos la traducción de algunos fragmentos de la obra, con especial atención al contexto de la obra.

TRADUCCIÓN COMENTADA

En esta sección analizaremos algunos fragmentos del cuento “El Indulto” que de alguna manera dialogan mutuamente. O sea, destacaremos partes del cuento que mantienen un carácter semejante en cuanto a las cuestiones históricas del contexto en el que fue producido y que tuvimos que recrearlas de alguna manera. Eso significa que en nuestra propuesta de traducción y de recreación del texto original (01), no ignoraremos aspectos sobresalientes de la época. Seguimos, así, la visión de Haroldo de Campos (2015) de traducción como creación y como crítica. En otras palabras, para Haroldo, el texto traducido no debe decir lo que el “original” quiso decir, sino deconstruir el “original”, usurpándolo, y, así, reinventando la Historia. Para Meschonnic (2010), la traducción, como instalación de una relación nueva, no puede ser sino modernidad o neología. Por lo tanto, aunque tendremos en cuenta el contexto histórico, al transponerlo al siglo XXI, no hay otra posibilidad que no recrearlo. De acuerdo con Haroldo de Campos, la reconstrucción de un mundo pasado y también la recuperación de una experiencia histórica siguen una lógica de creación u no de reproducción.

Por tanto, discutiremos a partir de la tabla 01 el trabajo de investigación histórica que hemos realizado y el proceso de recreación que hemos emprendido. El primer fragmento destaca léxicos relevantes de la España decimonónica:

Tabla 1

Texto 01	Texto 02
Sin embargo, el acusado hizo por probar la coartada, valiéndose del testimonio de dos o tres amigotes de taberna, y de tal modo envolvió el asunto, que, en vez de ir al palo, salió con veinte años de cadena. No fue tan indulgente la opinión como la ley: además de la declaración de la esposa, había un indicio vehementísimo: la cuchillada que mató a la vieja, cuchillada certera y limpia, asestada de arriba abajo, como las que los matachines dan a los cerdos, con un cuchillo ancho y afiladísimo, de cortar carne. Para el pueblo no cabía duda en que el culpable debió subir al cadalso. Y el destino de Antonia comenzó a infundir sagrado terror cuando fue esparciéndose el rumor de que su marido «se la había jurado» para el día en que saliese del presidio, por acusarle. La desdichada quedaba encinta, y el asesino la dejó avisada de que, a su vuelta, se contase entre los difuntos.	Entretanto, o acusado provou a inocência, se valendo do testemunho de dois ou três amigões de taberna, e de tal modo envolveu todo o assunto, que ao invés de ir à forca, saiu com vinte anos de cadeia. Não foi tão tolerante a opinião como a lei: além da declaração da esposa, havia um indício fortíssimo: a facada que matou a velha, facada certa e limpa, acertada de cima a baixo como as que os matachines dão aos porcos, com uma faca larga e afiadíssima, de cortar carne. Para o povo não cabia dúvida de que o culpado deveria subir ao patíbulo. E o destino de Antônia começou a instaurar tamanho terror quando foi se espalhando o rumor de que seu marido «a tinha jurado» para o dia em que saísse da prisão, por tê-lo acusado. A infeliz estava grávida, e o assassino a deixou avisada de que, na sua volta, se considerasse entre os mortos.

Sin embargo, el acusado hizo por probar la coartada, valiéndose del testimonio de dos o tres amigotes de taberna, y de tal modo envolvió el asunto, que, en vez de ir al palo, salió con veinte años de cadena. No fue tan indulgente la opinión como la ley: además de la declaración de la esposa, había un indicio vehementísimo: la cuchillada que mató a la vieja, cuchillada certera y limpia, asestada de arriba abajo, como las que los matachines dan a los cerdos, con un cuchillo ancho y afiladísimo, de cortar carne. Para el pueblo no cabía duda en que el culpable debió subir al cadalso. Y el destino de Antonia comenzó a infundir sagrado terror cuando fue esparciéndose el rumor de que su marido “se la había jurado” para el

día en que saliese del presidio, por acusarle. La desdichada quedaba encinta, y el asesino la dejó avisada de que, a su vuelta, se contase entre los difuntos.

Es posible observar que el inicio del fragmento describe la situación del juzgado de un crimen realizado por el compañero de Antonia la asistente. que al principio debería ser muerto por el asesinato de su suegra, lo que no ocurre puesto que el hombre logra zafarse de la muerte al presentar a sus amigos como testigos de su inocencia, lo que sí ocurre es una condena de veinte años, que según el pueblo es injusta ya que el indicio del arma del crimen coincidía con una cuchillada que solo podía ser ejecutada por un carnicero como él. Si era el asesino, entonces la pena de muerte era lo más coherente para el caso. Tal situación descrita en el cuento establece una relación con la realidad común de la época. Se verifica en el código penal español de 1850 que en el artículo 91: “El regicida y el parricida serán conducidos al patíbulo con ropa negra en caballería o carro.” Según tal ley el parricida tras su condena, debería ser muerto delante de la gente en un tablado intitulado patíbulo, lo que podría haber ocurrido si no fuera por el hecho de que el hombre fue juzgado de manera distinta por su testimonio.

Asimismo, es importante señalar la ocurrencia de la palabra “Matachines” que al principio podría hacer referencia a un aspecto de la historia española, o sea, los matachines eran conocidos como bailarines que llevaban una especie de espada y tenían puesto una vestimenta específica para la realización de rituales. Sin embargo, este término es proveniente de la tradición oral y hace referencia más precisamente al encargado de matar y descuartizar el cerdo como mencionado en el “Diccionario de Ahigal” (Domínguez Moreno, 2019, p.194). A partir de tales constataciones, hemos preferido mantener la misma palabra en la traducción al portugués, puesto que conlleva un significado específico.

Asimismo, otro aspecto relevante en el fragmento es la expresión “ir al palo” que, en el contexto presentado anteriormente, significa subir al patíbulo para ser ahorcado o decapitado. Lo singular de esta cuestión es

que esta manera de referirse al acto se trata de una expresión idiomática marcadamente histórica y probablemente proveniente de la oralidad, puesto que en algunos medios formales de búsqueda y referencias como el mismo código penal español (1850), no hay mención a la expresión en sí. Lo que sí se puede encontrar es el vocablo “palo” con diferentes acepciones, o sea, ubicado en contextos distintos. El primero como un posible referente a golpe o cachetada y el segundo haciendo referencia al objeto y su tipo de material, como la madera, que coincidentemente también puede ser utilizado para golpear. Al tomar esa expresión como sustancial para la “ambientalización” y comprensión de la narrativa, a la hora de traducir fue imprescindible mantener la esencia del texto 01 en el texto 02. Por ende, hemos introducido en el texto un correspondiente, la expresión idiomática “ir a forca”, utilizada en portugués para referirse básicamente a lo mismo y que de alguna manera logra transmitir el mismo efecto del cuento español. Aquí vale destacar que el vocablo “forca” no referencia algo típico del siglo XXI, pero es un léxico que pudo superar los siglos y sigue actual como parte de una expresión idiomática canónica.

En el segundo fragmento elegido, es posible identificar nuevamente la discusión acerca de la condena, pero se observa específicamente la angustia vivida por la asistenta. Antonia prefería creer, aunque con poco afínco, que la ley funcionaría y su marido seguiría detenido. Lo interesante de este tramo es precisamente la interrupción de la narrativa por la exclamación en ¡La ley!, y que en portugués nos pareció relevante mantenerla.

Tabla 02

TEXTO 01	TEXTO 02
En fin: veinte años tienen muchos días, y el tiempo aplaca la pena más cruel. Algunas veces, figurábasele a Antonia que todo lo ocurrido era un sueño, o que la ancha boca del presidio, que se había tragado al culpable, no le devolvería jamás; o que aquella ley que al cabo supo castigar el primer crimen sabría prevenir el segundo. ¡La ley! Esa entidad moral, de la cual se formaba Antonia un concepto misterioso y confuso, era sin duda fuerza terrible, pero protectora; mano de hierro que la sostendría al borde del abismo. Así es que a sus ilimitados temores se unía una confianza indefinible, fundada sobre todo en el tiempo transcurrido y en el que aún faltaba para cumplirse la condena.	Enfim: vinte anos tem muitos dias, e o tempo amansa aflição mais cruel. Algumas vezes a Antônia parecia que todo o ocorrido era um sonho, ou que o grande buraco do presidio, que tinha engolido o culpado, não o devolveria jamais, ou que aquela lei que por fim soube castigar o primeiro crime, saberia prevenir o segundo. A lei!, essa entidade moral da qual baseava-se Antônia, um conceito misterioso e confuso, era sem dúvida uma força terrível mas protetora; mão de ferro que a sustentaria a beira do abismo. Assim, é que seus ilimitados temores uniam-se a uma confiança inexplicável, fundada principalmente no tempo passado e no que ainda faltava para se cumprir da sentença.

En el fragmento de arriba también destacan las expresiones “la ancha boca del presidio” y “cumplirse la condena”. Seguimos aquí con la imagen de la “boca” como un espacio abierto que puede tragar a cualquiera hacia un ambiente amenazador. Sobre la “condena”, es relevante pensar que en español hay el léxico “sentencia”, pero antes de que el código penal se impusiera, se usaba especialmente la “condena”, como si estuviera al borde de un sistema oficial de leyes.

En el tercer fragmento, abordaremos un caso lingüístico de ambigüedad y observaremos el rol de los pronombres en español y portugués y cómo sus usos pueden afectar la comprensión:

Tabla 03

TEXTO 01	TEXTO 02
-Pero ¿de veras murió? -preguntaban las madrugadoras a las recién llegadas. -Si, mujer... -Yo lo oí en el mercado... -Yo, en la tienda..., -¿A ti quién te lo dijo? -A mí, mi marido. -¿Y a tu marido? -El asistente del capitán. -¿Y al asistente? -Su amo...	-Mas, morreu de verdade? perguntavam as madrugadoras as recém chegadas -Sim, mulher... -Eu o escutei no mercado -Eu, na venda -Quem te contou? -Meu marido -E ao teu marido? -O ajudante do capitão -E ao ajudante? -O patrão dele...

En los diálogos de arriba, es posible observar dos ocurrencias que deben ser analizadas más detenidamente. En el primer contraste entre las dos lenguas, lo que llama la atención es que en el texto 01 hay una pregunta que abarca el pronombre dos veces en “A ti” y “te”, una estructura común en español. Como en la pregunta hay una preposición que antecede el pronombre complemento, en la respuesta esa estructura sigue: a mí. En portugués, esa estructura no funciona y tuvimos que proponerle cambios, con la elisión de una repetición del pronombre que acaba por reforzar pragmáticamente la figura de quien se está hablando.

En cambio, la segunda situación subrayada trata de un potencial caso de ambigüedad generado por la cuestión de la referencialidad, ya que en español es más evidente que “Su amo” hace referencia al amo del asistente. Sin embargo, en portugués, si buscáramos un equivalente con la misma estructura, no funcionaría, porque el posesivo “seu” en portugués presenta una ambigüedad que no se verifica en español. Para resolver esa cuestión, deshacer la ambigüedad y mantener el sentido del texto 01, la solución fue recurrir a lo que se conoce en portugués como contracción, el uso de “dele” que es la junción de la preposición “de” con el pronombre personal

“ele”. Como el cuento presenta un diálogo informal, “patrão dele” no resulta inadecuado en el texto 02.

En el cuarto y último fragmento analizaremos una expresión idiomática del español y cómo se dio el proceso de traducción:

Tabla 04

TEXTO 01	TEXTO 02
Ella era la indultada; su alegría, justa. Las lágrimas se agolpaban a sus lagrimales, dilatándole el corazón, porque desde el crimen se había «quedado cortada» , es decir, sin llanto. Ahora respiraba anchamente, libre de su pesadilla.	Ela era a absolvida: sua alegria, justa. As lágrimas se aglomeravam em seus lacrimais, dilatando seu coração, porque desde o crime tinha ficado retraída , quer dizer, sem lamento. Agora respirava amplamente, livre do seu pesadelo.

En el fragmento de arriba hay entre comillas la expresión “quedado cortada”, que según el contexto en el cual está ubicada y la explicación que viene en seguida, se puede comprender como el hecho de que alguien, más precisamente el personaje de Antonia la asistente, se quedó muda, sin palabras y expresión, tras la búsqueda de la expresión fue posible identificar lo siguiente en el diccionario de la Real Academia Española “adj. Turbado, falto de palabras” y también otros diferentes usos para la palabra cortada, o sea, existen diferentes acepciones para el vocablo. Sin embargo, en el sentido empleado en el texto, la definición que aparece es tal cual la que vimos anteriormente, con el sentido de tímido, vergonzoso o parado.

En la traducción fue necesario pensar en algún correspondiente que pudiera transmitir lo que la expresión representa. Para esto, utilizamos el verbo “ficar” y el adjetivo “retraída”, que expresa de manera más amplia todo el significado de la expresión “quedado cortada” y consecuentemente también refleja la situación descrita por el cuento.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo, intentamos describir la importancia de Emilia Pardo Bazán en la historia de la literatura española, subrayando la modernidad de su producción y cómo esos aspectos influyen en el proceso de traducción de su obra. En efecto, en la última década, Pardo Bazán ha sido recuperada en la historiografía literaria especialmente por su rol en la base de lo que sería el feminismo en la España del siglo XXI. Sin embargo, además de la temática que la autora introduce en su obra, la modernidad de su escritura, o sea, en el lenguaje que llevaba a cabo, subraya un rol central en la nueva novela española del siglo XIX y principios del XX.

Finalmente, hemos expuesto brevemente los desafíos en el proceso de traducción de una lengua tan cercana al portugués como el español. Si al comparar las dos lenguas es común destacar las simetrías, en este proceso de traducción vislumbramos subrayar las asimetrías, a partir de fragmentos de uno de los cuentos más sobresalientes de la novelista española.

REFERENCIAS

- BARJA DE QUIROGA, Jacobo. *Códigos penales españoles*. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2022.
- BURDIEL, Isabel. *Emilia Pardo Bazán*. Españoles eminentes. Madrid: Taurus, 2019.
- CAMPOS, Haroldo. *Transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DOMÍNGUEZ MORENO, José María. *Diccionario de Ahigal*. Ahigal: Biblioteca Virtual Extremeña, 2019.
- MESCHONNIC, Henri. *Poética do traduzir*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PARDO BAZÁN, Emilia. *Cuentos*. Madrid: Castellanos, 2015.

CAPÍTULO 11

“LA ISLA QUE SE VACÍA”, MIGRACIÓN PUERTORRIQUEÑA EN LA OBRA DE EDGARDO RODRÍGUEZ JULIÁ

Cristina Dayana Gutiérrez Leal
Universidade Federal de Uberlândia

AMÉRICA LATINA Y LA EXTRANJERÍA

*yo peleo por ti, puerto rico, ¿sabes? [...]
yo soy tu hijo,
de una migración,
pecado forzado,
me mandaste a nacer nativo en otras tierras*
Tato Laviera

*Aquí nadie quiso irse
Quien se fue sueña con volver*
Bad Bunny

Cuando se piensa en migración latinoamericana es frecuente recordar la anécdota que Néstor García Canclini usa en *El mundo entero* como un lugar extraño (2014) para referirse al tema de la extranjería, en la cual un padre cubano le pregunta a su hijo qué quiere ser cuando crezca y el niño afirma: extranjero. Esta respuesta, afirma el autor, representaría la construcción subjetiva de los desplazados del mundo que procuran una mejor vida, pues “buscan otro hogar o el alivio de no tener ninguno” (García Canclini, 2014, p. 45). En América Latina específicamente se han formado varias comunidades migratorias, surgidas como consecuencia, sobre todo, de dictaduras del cono sur, pero también de la violencia y de las condiciones precarias de vida en América Central y México. La mayoría de estos desplazamientos van hacia los Estados Unidos y han provocado la reconfiguración demográfica, racial, lingüística y política de ese país. Sin embargo, no solo ha reconfigurado a los EEUU, sino también a las nociones sobre lo que significa lo latino como categoría geopolítica.

Frente a este panorama, el mismo García Canclini (2002, p. 18) plantea que: “La pregunta sobre qué es ser latinoamericano está cambiando a comienzos del siglo XXI, se desvanecen respuestas que antes convencían”. La irrupción de indígenas, inmigrantes, negros y mujeres en el desarrollo de epistemologías decoloniales ha descentralizado las concepciones con-

sensuadas construidas desde los grandes campos de poder intelectual, y en este contexto, García Canclini se pregunta: “¿Quién quiere ser latinoamericano? Depende de dónde haya que ejercer esta tarea” (García Canclini, 2002, p.23).

Y es que con las olas de migraciones que, década tras década, han experimentado la mayoría de países latinoamericanos, se torna imposible pensar Latinoamérica únicamente dentro de su demarcación geográfica. La región se reconfigura en los desplazamientos masivos de peruanos, ecuatorianos, bolivianos, colombianos y, más recientemente, venezolanos, diseminados principalmente en Europa y Estados Unidos. Estos países no cesan de recibir pedidos de asilo y residencia humanitaria, como consecuencia cada país con sus especificidades de la precariedad y de la anti-política que produjo la pérdida de confianza en los líderes políticos y sus promesas de cambio.

En este contexto, la isla caribeña de Puerto Rico se constituye como una de las principales protagonistas de la diáspora latina. No en vano Puerto Rico ha ganado el epíteto “La isla que se vacía”, pues más de la mitad de los puertorriqueños no reside dentro de la isla y sí en Estados Unidos, diseminados por todo el país, pero significativamente concentrados en los estados de New York y Florida, donde representan una de las comunidades latinas más numerosas y consolidadas. Esta situación puede ser leída como una consecuencia de la doble colonización que Puerto Rico ha atravesado, puesto que, al contrario de lo ocurrido con la mayoría de excolonias de España, su pueblo no vivió un proceso de independencia que lo llevase a la fundación de una república, sino que pasó de manos de un colono, (España), a otro, (Estados Unidos), en la Guerra Hispanoamericana de 1898.

A partir de este contexto se funda un cuestionamiento en términos de espacio: “¿cuál es el exterior del territorio, cuál su interior? ¿Existe un “afuera” nacional cuando en cualquier momento casi todos están afuera?” (Duschesne-Winter, 2015, p. 142). Entonces, el Puerto Rico que resulta de los procesos colonizadores no solo queda en la isla, también se sitúa “fue-

ra". Los boricuas vieron en la ciudadanía estadounidense una posibilidad de tener mejores condiciones de vida y en este trabajo los pensaremos desde su "estar afuera" de la isla geográficamente.

La migración puertorriqueña hacia los EE.UU ha desembocado en proyectos estéticos que intentan dar cuenta del movimiento geográfico, cultural y lingüístico de las últimas décadas. Por tanto, ya contamos con largas tradiciones literarias escritas en *espanglish*, como la obra de Tato Laviera y la publicación de la llamada *nuyorican poetry*.

Sin embargo, en este trabajo no me propongo estudiar la figura del escritor migrante, sino responder la interrogante de cómo aparece la figura del migrante puertorriqueño común en la obra de un escritor puertorriqueño que ya forma parte del canon literario de la isla. Me refiero a Edgardo Rodríguez Juliá (1946), quien sin reticencias ha sido reconocido por la crítica como una de las voces que más sistemáticamente ha trabajado la construcción de la identidad boricua a lo largo de sus obras.

El tema identitario ha obsesionado a los escritores y escritoras de Puerto Rico, pues su producción literaria se ha encargado de delinear características comunes que ayudan a delimitar lo que sería una posible puertorriqueñidad, a veces desde un tipo de nacionalismo cultural (Díaz-Quinonez, 1993), y a veces desde una "fatiga de identidad" (Duschek-Winter, 2009). Por ejemplo, los autores de la llamada Generación del 30 "configuraron una ideología que se vehiculizó a través de la práctica literaria [...] construyeron relatos unificadores y legitimadores, fundamentados en la autoridad pero también en el consenso" (Sancholuz, 1998, p. 2). Además, autores de los 70's configuran un archivo de procesos representacionales tendientes a diseñar cierto consenso acerca de qué es ser puertorriqueño dentro de un espectro de indicadores y características propias y auténticas, siempre atravesadas por el neocolonialismo, la industrialización y la migración, tema que aquí nos convoca.

Entre las obras más leídas de Edgardo Rodríguez Juliá están: *La renuncia del héroe Baltasar* (1974), *Las tribulaciones de Jonás* (1981), *El entierro de Cortijo* (1983), *La noche oscura del Niño Avilés* (1984), *Una noche*

con Iris Chacón (1986), Puertorriqueños. Álbum de la sagrada familia puertorriqueña a partir de 1989 (1988), entre otras. Esta última obra mencionada es la que particularmente me interesa para pensar, por un lado, cuáles herramientas discursivas se presentan en el proyecto estético de Rodríguez Juliá al dar cuenta de la cuestión migratoria, y por otro, cómo la figura del migrante puertorriqueño en los EEUU funciona como un ícono sobre la base del cual se construye la identidad boricua.

LITERATURA, FOTOGRAFÍA E IDENTIDAD

Puertorriqueños. Álbum de la sagrada familia puertorriqueña desde 1898 (1988) es una propuesta discursiva que podría ubicarse entre la crónica y el ensayo. En este libro experimental, las fotografías tienen tanto protagonismo como las palabras, y es que, desde su título, se intuye la propuesta archivística visual, pues todo álbum es necesariamente un compendio de imágenes.

Cuando se trata de álbum fotográfico familiar, en palabras de Sontag: “cada familia construye una crónica-retrato de sí misma, un estuche de imágenes portátiles que rinde testimonio de la firmeza de sus lazos” (Sontag, 1981, p. 23). Por eso, esta obra constituye una de las piezas fundamentales para entender el programa de escritura de Rodríguez Juliá, pues se yergue sobre la idea de organizar y estimular discursiva y visualmente una idea de familia puertorriqueña, es decir: una identidad diáfana, unida y entrelazada por aspectos fijos y comunes, inamovibles y reconocibles. Así, propone una forma de experimentar la identidad puertorriqueña desde la inscripción a una genealogía, ya no como parias sino como sujetos con el capital simbólico de la filiación y la pertenencia.

El uso de la fotografía durante todo el texto no solo compone la espina dorsal del mismo, sino que sirve de insumo para una reflexión prolífica sobre el hecho fotográfico en relación a la memoria, la estirpe y la sociedad burguesa de la isla. Ya en la primera línea se lee:

¿Qué es un álbum familiar? El álbum de la familia es una manía pequeño burguesa. Es un libro mágico donde se pretende rescatar una particular reposición del recuerdo, es decir, aquélla que formula y resume en imágenes la transformación familiar. [...] Se trata de una iconografía – si se quiere emblemática- de lo que fuimos y lo que somos en el seno familiar. Estamos ante un tótem que surge justo cuando el mundo familiar pequeño burgués ya puede rescatarse –por medio del lente fotográfico- para una posteridad pretendida. (Rodríguez Juliá, 1988, p. 12, énfasis mío).

El autor le presenta al lector una suerte de *ars poetic*, pues al definir qué es un álbum define también su propuesta procedimental. Casi todas las palabras nos remiten a la idea de representación simbólica (libro, iconografía, emblemática, tótem) y memoria (familia, tótem, posteridad, lente fotográfico); esto es, en principio, sobre el poder que tiene la representación fotográfica para organizar características en torno a una unidad mayor: en este caso la familia, guardiana del orden y garantía de afectos.

Así, un álbum funcionaría como una suerte de amuleto que viene a recordar a los miembros de la sangre que están unidos, que son parecidos en muchos sentidos y que pertenecen. La fotografía en este libro vendría también a actuar como un nicho identitario: eso somos, así lucimos; además de ser un tesoro para uso de la memoria: eso fuimos, esa es nuestra genealogía.

El hecho fotográfico ha sido históricamente relacionado con la memoria, con su capacidad de servir como registro y material para el ejercicio de recordar, y en este sentido cobra una función social importante, resaltada por Rodríguez Juliá, como vimos, desde la primera página del libro cuando reconoce el tinte democrático de la fotografía, antes capricho de la burguesía en su “espejismo de inmortalidad” y ahora diseminado en las manos de todo aquel con un teléfono inteligente. Además, pone de relieve que todo el poder anteriormente atribuido a la realeza y a la alta burguesía tiene su trasposición hacia la cámara, pues:

la pose asumida como exaltación o apoteosis del poder, la fama o el dinero, ahora se convierte en *candid camera* que pretende recoger la cotidianidad como emblema del bienestar, la celebración del cumpleaños o es debut social como emblemas del éxito en la búsqueda de la felicidad (Rodríguez Juliá, 1988, p. 12).

Además de hablar de la fotografía como una de las formas de arte más democráticas y con la capacidad de desestabilizar los privilegios entre clases, habla del álbum de fotografía y cómo en este caso consigue aglomerar las complejidades de la sociedad puertorriqueña, en un gesto de homogenización que intenta, tal vez, no borrar las particularidades y diferencias, mas sí enfatizar lo común manifestado en rituales comunitarios cotidianos.

Rodríguez Juliá también reflexiona sobre un tema muy caro a la fotografía: la pose. Se pregunta qué es y luego de afirmar que se trata de un proceso que robustece la dignidad, inserta a la fotografía dentro del consenso llamado "arte", cómodamente, y vuelve al poder fundador del arte, de la fotografía y especial del retrato: "al posar fundamos nuestra presencia en el mundo, validamos a través de la imagen, nuestra particular parcela en la sociedad" (Rodríguez Juliá, 1988, p. 15), y si el pensamiento moderno nos hizo pensar que en la literatura se podían encontrar los relatos fundadores, el autor nos viene a decir que los retratos, en tanto validadores de particulares presencias, también poseen y configuran una manera de entender las fundaciones de estirpes y de identidades complejas. Y reitera esta convicción cuando afirma que "la cámara, como antes la letra del cronista, sirve para fundar una nueva realidad" (Rodríguez Juliá, 1988, p. 31). Entonces, para Rodríguez Juliá, la imagen fotográfica tendría un doble movimiento en su relación con el tiempo, es decir, propiciar monumentos de la memoria: ruinas; y fundar nuevos regímenes sociales y políticos.

Vemos la puesta en escena una cierta nostalgia de lo puertorriqueño como una instancia rescatable mediante el uso histórico de la fotografía para esbozar el posible sentido de su existencia en común, entonces esa

fotografía-ruina propuesta por Rodríguez Juliá quizás forme parte del grito desesperado por no perder la memoria social de un Puerto Rico que está eclipsado por su colono, que pierde los lazos que los artistas, en este caso un escritor, se esfuerzan por recuperar en construcciones estéticas sustitutorias del discurso oficial, así, la falta de memoria y de relato histórico propio es combatida desde la representación.

Rodríguez Juliá hace de este álbum un sitio a donde ir cuando la genealogía parezca rota, ahí donde a falta de espejos los boricuas puedan ir a verse en esas fotografías que pretenden reflejarlos; pues la ausencia de la foto del pariente es, sabemos con Barthes (1989), materia de vacío y desasosiego, pero también de reflexión teórica acerca de la fotografía y sus implicaciones en los procesos memorísticos y de filiación.

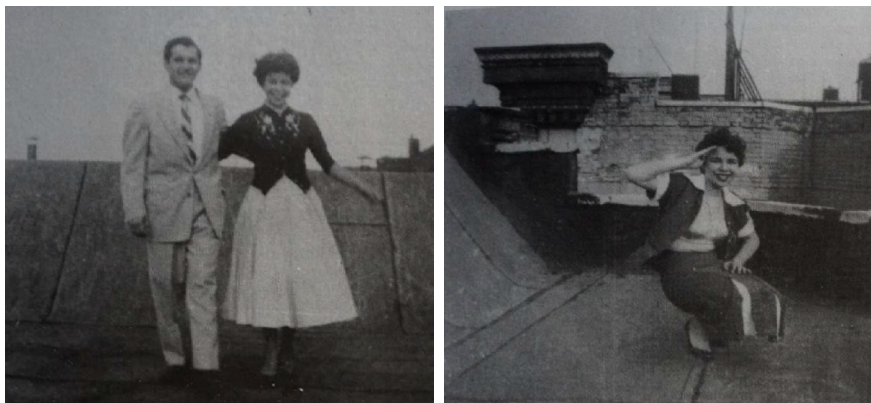
MIGRACIÓN Y ESPACIO PÚBLICO

En este álbum, como en todo álbum familiar, aparecen fotografías de los miembros de la denominada familia puertorriqueña: políticos, jíbaros, americanos colonizadores, héroes negros de guerra, beisbolistas, el autor y su familia, mujeres emancipadas, el “pana del caserío”, entre otros. Y uno de los parientes estelares es aquel que se fue. El familiar migrante aparece como una rama importante del árbol genealógico boricua que crece con las raíces expuestas, que desdobra su curso para crear ramificaciones específicas fuera de la tierra originaria. Es importante señalar que este pariente tiene un espacio específico que cobra un valor simbólico importante en la obra: la azotea.

en la azotea, allá en los niuyores, se ensaya esta pose de castigador, la mano metida en el bolsillo y el flus quedándole grande de vicio. [...] En la azotea niuyorkina la lírica vanidad del hombre puertorriqueño se muestra dolida. Fotografiarse en esa azotea, empaquetado hasta el cabo, es el intento por colar, en la complicidad de la pose y la cámara,

algo de la propia valía. Es rescatar –en la intimidad irónicamente posible de la azotea abierta a los cuatro vientos- una dignidad atropellada”. (Rodríguez Juliá, 1988, p. 81)

Figuras 1 e 2



Fonte: Edgardo Rodríguez Juliá, 1988.

La idea de rescate mediante la fotografía resulta motivadora frente a la idea de la fotografía como ruina. El cuerpo que está siendo fotografiado en la azotea niuyorkina y comentado por Rodríguez Juliá es un cuerpo vulnerable, un cuerpo no susceptible de luto (Butler, 2006), un cuerpo migrante, cuyo desplazamiento le ha hecho perder el valor a sí mismo como ser humano y que pretende rescatar desde la complicidad de la pose y la cámara, pues, de nuevo en palabras de Sontag, “fotografiar es conferir importancia” (Sontag, 1981, p. 49).

La identidad rota y la nostalgia por el país imposible va a la foto en busca de importancia y va a la azotea en busca de visibilidad, aunque sea en esa extraña visibilidad que proporciona estar arriba. El migrante boricua, arrancado de su tierra con una promesa de vida mejor camuflada en su pasaporte de ciudadano americano, representa un lugar importante en este álbum y su uso de la imagen es también importante para pensar cómo la fotografía, lejos de ser una arte sagrada, expone estas realidades de un forma muy particular, es la idea de un “he sido retratado, luego soy” (Ro-

dríguez Juliá, 1988, p. 129), como si antes de otorgar importancia, el acto de fotografiar otorga existencia, "pero precisamente ahí está la falacia: nada de lo que está ahí permanece hoy" (Rodríguez Juliá, 1988, p. 129). Este es también el lado perverso de la fotografía, su doble movimiento: entumece el recuerdo al tiempo que potencia su posterior e inocultable ausencia. Es la imagen postraumática del miembro perdido.

La fotografía que les hace recobrar la valía y su posterior cuestionamiento por parte del cronista tiene una posible explicación en Sontag, cuando en su recorrido histórico rememora: "La noticia de que la cámara podía mentir popularizó mucho más el afán de fotografiarse" (Sontag, 1981, p. 126); aunque la intención de los migrantes retratados no era mentir, formalmente, porque de hecho sí están en New York, sí en esa azotea, la fotografía les ayuda a construir un discurso de sí, una certeza de existencia digna que solo ese soporte podría darles en ese espacio de gloria e intimismo, de pequeño triunfo en la diáspora: "es necesario posar, para que ya, de una vez y para siempre, quede establecida la ilusión de que la ciudad ha sido conquistada [...] a veces nos sentimos huérfanos de una imagen de nosotros mismos" (Rodríguez Juliá, 1988, p. 151). La pose funciona como soporte corporal de un secreto a voces: "conquistar" la ciudad es apenas una ilusión, un espejismo al cual la fotografía le autoriza cierto estatus de verdad, tal como las ciudadanías de los puertorriqueños en EEUU: su nacionalidad americana podría entenderse como una ilusión, ya que se trata de un acuerdo neocolonial, pero el pasaporte la legitima.

De la fotografía como documento encontramos una apelación directa en el texto: "La foto se convierte en el documento del estar y ser [...] ¿Por qué subir a la azotea a retratarse? Dicen que, por la luz, dicen que por la costumbre niuyorkina de otros grupos de inmigrantes" (Rodríguez Juliá, 1988, p. 153). Podemos ver aquí que la valoración de la luz como elemento de composición fotográfica se trata de algo secundario. La azotea es una tradición de inmigrantes, la repetición de ese movimiento, de esa ilusión de conquista, es la que instaura y estimula la pertenencia, porque siempre

de telón de fondo, lo que se lee en este gesto es la necesidad del sujeto migrante de reiterar su inscripción en la estirpe, de reclamar su legado: “La azotea nos provee el espacio vedado, nos vuelve solo visibles para los seres queridos; pero también nos ofrece la semilla de la fantasía” (Íbid., p. 154).

Además de la azotea, los migrantes son registrados en el álbum de fotografías con descripciones en el subway en Brooklyn. La foto descrita es la de dos puertorriqueñas que “también quieren fijar para siempre su presencia en Brooklyn [...]. La verja, el edificio de fondo, el letrero con los destinos del subway, completan el sentido emblemático; se trata de establecer, sin lugar a dudas, que allí estuvimos” (Rodríguez Juliá, 1988, p. 153). A partir de la foto se desprende la idea de que haberse ido, estar lejos de la isla, trae implícito un mandato: buscar un “sin lugar a dudas” que le ayude en la construcción de nuevas certezas, búsqueda que puede articularse con la idea de nacionalidad puertorriqueña posible. Así, el metro cobra sentido en relación con el lugar de ese otro que es el migrante y la nueva ciudad que habita: “La boca del subway está tan lejos del Caparra Terrace que solo hay consuelo en posa para la parentela de Puertoorro” (Rodríguez Juliá, 1988, p. 153)

A MODO DE CONCLUSIÓN

El desplazamiento funda consigo un lenguaje que pueda comunicarlo, inaugura formas estéticas de enunciación toda vez que su particularidad lo convoca: opacidad, descentramiento; en el caso de Rodríguez Juliá, el esfuerzo que hace para hablar de los desplazados puertorriqueños es realizado a través de la inserción de la fotografía, convoca al retrato para funcionar solidariamente, describe las fotografías incorporadas que en Puertorriqueños vienen a cobrar doble significado, es a la vez parte de la propuesta estética del libro pero también explica de qué manera la imagen fotográfica, por su ilusión de verdad, se relaciona tan estrechamente con la

identidad, incluso con la de sujetos que, atravesando fronteras, deben hacerse de una manera de decirse mediante la cual poder mirar hacia atrás con ciertas certezas.

El ejercicio de la memoria del migrante, ergo, el de su identidad, se hace principalmente a través de la fotografía. El "acá" y "allá" son categorías equiparables al adentro y afuera que, atravesadas por un discurso siamés que trae a la familia puertorriqueña esas dos dimensiones territoriales como parte de su genealogía bífida. Quien se va carga para siempre un "allá" que llega a confundirse con el "acá" cuando ya el imperativo de adaptación al nuevo lugar logra descolocar esas dos nociones.

A través de la incorporación de fotografías del migrante puertorriqueño en el Álbum se constata el hecho de que el sujeto desplazado forma parte ineludible del imaginario social en Puerto Rico y tiene su lugar en los soportes artísticos que han desarrollado un pensamiento sobre la puertorriqueñidad. Contextualizado, además, en los grandes movimientos migratorios de América Latina, el puertorriqueño entra también en la representación histórica de todo del continente. Su proceso, igual que el de varios países del Caribe, por estar signado por la colonización (Hall, 2006), provoca que quienes migran, en su gran mayoría, lo haga hacia el territorio de su segundo colono, ahora convertido en "propio".

La idea de una identidad que se construye desde "afuera" de la isla es también la búsqueda por algo propio, concreto, identificable, siempre "en relación a", en este caso en relación al lugar que han dejado y a la extrañeza de un vivir ajeno, y es que articular la identidad a los procesos migratorios exigen hoy en día un esfuerzo por visitar las nociones de dentro y fuera en un momento en que todas las ciudades parecen ser invisibles, tal como Eduardo Lalo, otro escritor puertorriqueño, lo expone en sus Países invisibles (2016), producto de la hipercomunicación. En Rodríguez Juliá, la búsqueda de una identidad propia pasa también por estas resignificaciones de la cultura en otro territorio, sus búsquedas por elementos unificadores de la nación se enfrentan también ante esta realidad global.

En el álbum, la fotografía familiar organiza, sistematiza las genealogías y le da participación y lugar oficial a quienes forman parte de la estirpe. El pariente que vive fuera es también un lugar en torno al cual la familia se reúne, un lugar de encuentro. Además, los desplazamientos son formas también de entender procesos culturales que no pueden ser ya considerados inamovibles, sino que cargan sobre sí la posibilidad de lo móvil y la resignificación.

REFERENCIAS

- BARTHES, Roland. *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BUTLER, Judith. *Vida precaria, el poder del duelo y la violencia*. Paidós: Buenos Aires, 2006.
- DÍAZ-QUIÑONES, Arcadio. *La memoria rota: ensayos sobre cultura y política*. Huracán, 1993.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *El mundo entero como lugar extraño*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2014.
- LALO, Eduardo. *donde*. San Juan: Editorial Tal Cual, 2005.
- RODRÍGUEZ J, Edgardo. *Puertorriqueños. Álbum de la sagrada familia puertorriqueña desde 1898*. San Juan: Editorial Playor, 1988.
- SANCHOLUZ, Carolina. *Nación, escritura y duelo: Sobre tres crónicas de Edgardo Rodríguez Juliá*. *Orbis Tertius*, La Plata, v.3, n.6, 1998, p. 133-154.
- SONTAG, Susan. *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa, 1981.

CAPÍTULO 12

O SENTIMENTO AMOROSO NOS VERSOS DE “AMOR EMPIEZA POR DESASOSIEGO” DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

Ana Catarina Dantas Silva

José Dantas da Silva Júnior

Universidade Estadual da Paraíba

INTRODUÇÃO

*"Este amoroso tormento
que en mi corazón se ve,
sé que lo siento, y no sé
la causa por que lo siento."
(Sor Juana Inés de la Cruz)*

O amor é o sentimento mais cobiçado pelo ser humano e está presente desde o princípio da humanidade. Porém, existe uma busca incessante pelo sentimento amoroso que é aliada à idealização de objetos de desejo, transformando-o em um padrão inalcançável, como marca de frustração pessoal do sujeito que busca no outro a sua completude. Segundo Gikovsky (1998), os sentimentos são compostos por inúmeros componentes e cada indivíduo está fadado a senti-los de maneira única, principalmente o amor, pois dele vem uma incógnita, que é gerada pelo próprio instinto do ser humano. Tais questões relacionadas à filosofia, também podem ser encontradas na literatura, uma vez que através dos objetos artísticos, o homem representou os seus diversos sentimentos, incluindo o amor que, às vezes, torna-se o mote norteador dos enredos literários e, em outras possibilidades, surge de forma subliminar nas histórias das personagens. De todo modo, o amor sempre esteve presente.

As complexidades do amor podem ser vistas na obra de Sor Juana Inés de la Cruz. Conhecida por muitos estudiosos como "o sol poético" do movimento barroco hispano-americano e descrita pelo poeta Nervo como "A luz e a poesia da época colonial" (Nervo, 1910, p. 10, tradução nossa), devido ao seu notável domínio da escrita e intelecto. Por sua vocação às letras, foi admirada por virreyes como Don Luís Enríquez de Guzmán, conde de Alba de Aliste, entre tantos outros. A poetisa recebeu o título de Décima musa em razão de suas obras poéticas, que "Combinou ambos modos, o religioso e o palaciano" (Paz, 1982, p. 66, tradução nossa). Ademais, Sor

Juana Inés foi considerada a primeira feminista da América, pois, com seu jogo de palavras, denunciava os acontecimentos da sua época sobre a opressão exercida pela sociedade em relação à liberdade feminina. Além disso, utilizava-se da teologia, que tinha “A mesma função polêmica que as ideologias sociais e políticas do século XX” (Paz, 1982, p. 81, tradução nossa) (Paz, 1982, p. 81, tradução nossa), ou seja, um caráter disseminador de temas minoritários que surgiam no século XVII com relação à representação feminina e ao amor.

Este artigo foi desenvolvido através das discussões do projeto “Ecos do erotismo na poesia de Sor Juana Inés de la Cruz”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UEPB). Neste trabalho, nosso objetivo é analisar o soneto “Amor empieza por Desasosiego” de Sor Juana Inés de la Cruz, desde uma visão sobre o amor, através das manifestações de ambiguidades e manipulações de palavras construídas no soneto para descrever o sentimento amoroso. Além disso, a linguagem poética leva o leitor a refletir sobre o amor, esse próprio surgindo do caos, pois, de acordo com a obra platônica *O Banquete* (2012), o caos precede o nascimento do amor. No entanto, no soneto, o amor está se diluindo gradualmente, caminhando para a sua própria anulação.

Utilizamos como embasamento teórico os investigadores que seguem, a saber: Gikovate (1998), sobre a compreensão dos sentimentos amorosos; o filósofo Platão (2012), que conceitua o amor no campo da idealização; Octavio Paz (1982), para embasar a perspectiva do Barroco e do contexto social do século XVII e XVIII; Nervo (1910), que apresenta a poetisa barroca. Para dialogarmos com os pesquisadores aqui selecionados, adotamos a metodologia de natureza bibliográfica, uma vez que dialogamos com pesquisas já realizadas sobre a pesquisadora e sobre o amor. Além disso, nossa abordagem é crítico-analítica, construída a partir da leitura e análise do soneto “Amor empieza por Desasosiego”, enfatizando as ambiguidades linguísticas e a desconstrução poética do conceito de amor.

Por fim, apresentamos a estruturação do trabalho, que foi subdividido em quatro partes, além desta introdução e da conclusão: 2) o conceito amor: destruição e construção, em que apresentamos um arcabouço teórico sobre o sentimento de amor; 3) Metodología, que apresenta o método utilizado ao longo do artigo; 4) "Amor empieza por Desasosiego": análise entre linhas, que tem como objetivo a análise da temática proposta, relacionando-a com os aspectos de amor e de caos no poema.

O CONCEITO DO AMOR: DESTRUIÇÃO E CONSTRUÇÃO

Ao longo dos séculos, o amor tem sido um assunto primordial em toda humanidade, que influencia as expressões artísticas, especialmente a literatura, sendo apresentado como temática central ou nas entrelinhas, porém, sempre presente nas obras. O amor é constituído através dos contextos filosóficos, culturais e sociais. Transforma-se em diversos conceitos e está sempre em constante mutação, podendo ser concebido em um âmbito idealizado ou, em outros momentos, em desconstrução, o que, de fato, traz a representação da natureza desse sentimento tão complexo. Porém, por que existe essa busca incessante pelo amor? Por que sentimos que somos incompletos, metades vagantes que nunca serão completas sozinhas? Quando o amor surge, o que o antecede? E por que ele é a própria causa da sua destruição?

Para responder essas indagações, recorreremos à área filosófica. Uma das versões conceituais mais influentes sobre o amor é apresentada por Platão em *O Banquete* (2012). No diálogo entre os filósofos presente na obra, conhecemos o interlocutor de Sócrates, o jovem Fedro, que nos apresenta o conceito de amor como uma força primordial e divina, e relata o seu surgimento no seguinte fragmento: "depois do Caos, foram estes dois que nasceram, Terra e Amor." (Platão, p. 10). Nesse sentido, para que o amor aconteça, necessita-se de uma desordem nos sentimentos bases,

que tendem a impactar e causar uma mescla de emoções, que geram um caos em nossa psiquê. Essa confusão traz sensações como insegurança, medo, alegria e dor, germinando, por fim, o sentimento caloroso: o amor.

Assim como na filosofia platônica, o movimento Barroco Hispano-Americano atribui outras conceituações e funções ao amor, sendo elas ideias diversas, porém consistentes. Conforme Paz (1982, p. 76-77, tradução nossa), os poetas estavam em busca de “Assombrar e maravilhar” as pessoas com seu mundo de ideias, além do desejo de “Descobrir as relações secretas entre as coisas”. Uma dessas coisas se refere à funcionalidade do amor, que passa a receber uma visão desconstruída, que joga com a ambiguidade e os contrastes para entender o sentimento.

Sor Juana Inés de la Cruz, apresentada pelo autor como “el escritor más importante de Nueva España” (Paz, 1982, p. 66), aborda o amor com sua originalidade, mesclando seus pensamentos em conjunto às ideias platônicas e da época: “el amor asciende del cuerpo al alma —y las almas, como sor Juana no se cansa de repetirlo, no tienen sexo” (Paz, 1982, p. 135). Para Sor Juana, o amor surgia além do corpo físico, estendendo-se para a versão mais pura do ser humano: sua alma. Assim, ao causar um contraste, o sentimento amoroso surge da combinação entre libertar e aprisionar a alma do ser humano a outra.

Ao nascermos, segundo Gikovate (1998, p. 22), “passamos a nos sentir como uma fração”, isto é, uma parte de um objeto que já nos caracterizava. Este objeto era o todo de um conjunto criado em nossa psiquê a partir de nossas expectativas amorosas. Em outras palavras, a fração que nos falta é aquela que revigorará o narciso que existe no sujeito que ama e que o torna egoísta por esperar “no” e “pelo” objeto aquilo que lhe falta.

Ao invés de nos sentirmos como seres completos, neste meio surge a busca do amor, que gera a necessidade de vincular outra pessoa à nossa existência, assim como no discurso de Diotima em Platão (2012), para nos sentirmos como uma unidade, pois “El amor se propone un imposible, pero ese imposible es la condición del amor: hacer del tú un yo y del yo un tú”.

(Paz,1982, p. 136-137). Portanto, o ser humano se torna uma unicidade, ao conquistar sua busca.

Ao compreendermos a origem do amor, percebemos também que ele pode se degradar diante de sensações e sentimentos conflitantes. Esse movimento gera uma estranheza na psique, que, ao misturar emoções como euforia, medo, insegurança e desejo, desencadeia um conflito capaz de desgastar a mente do indivíduo. Consequentemente, o mesmo sentimento que nos faz sentir apaixonados, nos desestabiliza e cria uma vulnerabilidade para sua autodestruição. Esse é o amor, constante e cíclico, uma força que, do mesmo jeito que nasce, se torna sua ruína.

Como instigado inicialmente sobre o motivo da busca incessante pelo amor, observamos que, em Platão (2012), a busca se dá em decorrência daquilo que falta no sujeito que ama. A questão de por que sentimos que somos metades surge da percepção do ser que se sente incompleto desde o nascimento, com a impressão de faltar-lhe um complemento essencial. Como afirma Gikovate (1998), sentimos que somos “frações” que buscamos no outro o que nos tornará uma “unidade”.

Retomando a indagação quando o amor surge, o que o precede, observamos que ele nasce a partir do desejo humano de unicidade, de se tornar um ser completo, transformando o “eu” em “nós”, como sugere Paz (1982). Antes que o amor surja no ser, ele causa uma desordem emocional na psiquê, conforme descrito por Fedro na obra *O Banquete* (2012, p.20) “o caos nasce primeiro que o amor”. Este estágio anterior ao amor produz uma confusão nos sentimentos, manifestando sensações como a insegurança, o medo, a alegria e a esperança, que abrem espaço para a manifestação do sentimento amoroso. Ele nasce desse conflito caótico inicial, que gera um impacto direcionando os sujeitos amorosos à busca do outro.

Por fim, ao refletirmos sobre o fato de o amor ser também a causa de sua própria destruição, compreendemos que, por ser uma força cíclica, ele tende a se autodestruir. Isso ocorre porque, do mesmo modo que surge, traz consigo emoções intensas, como as já mencionadas, que acabam ge-

rando um desgaste psicológico no sujeito que ama. Assim, o amor como força transformadora cria seu espaço e também sua anulação pela desestabilização do sujeito que ama.

O amor expõe o sujeito à vulnerabilidade, podendo aprisionar ou libertar aquele que ama ou é amado, devido ao desejo de preencher o “eu fracionado” que está em um processo de autodestruição.

No tópico que segue, apresentamos a metodologia utilizada neste artigo.

METODOLOGIA

A pesquisa promovida neste artigo é de natureza bibliográfica, que se fundamenta em estudos publicados anteriormente, tanto sobre a poetisa Sor Juana Inés de la Cruz, quanto sobre o tema universal: amor. Conforme Severino (2013)

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (Severino, 2013, p. 106)

Assim, a pesquisa bibliográfica permite a possibilidade de juntar conhecimentos/materiais teóricos anteriores com o estudo do caso presente que dialogue com análises estabelecidas, servindo como aprofundamento para a compreensão do objeto de estudo, no caso o soneto “Amor Empieza por Desasosiego”.

Contudo, as principais fontes utilizadas para consulta foram: Amado Nervo (1910), com a obra intitulada Juana de Asbaje, que trata de uma obra

feita para o primeiro centenário do México sobre a vida e obra da poetisa Sor Juana Inés de la Cruz; o livro de Octavio Paz intitulado Sor Juana Inés de la Cruz: o las trampas de la fe que traz uma visão da literatura barroca, conceitos da época, acontecimentos históricos, além da própria análise sobre a escrita de Sor Juana; O Banquete de Platão, para trabalhar os conceitos de amor e caos e, por fim, o pesquisador Doutor Gikovate com seu livro Ensaios sobre o amor e a solidão para entendermos mais sobre os sentimentos contidos no soneto, principalmente o amor.

A seguir analisaremos o soneto “Amor empieza por desasosiego” de Sor Juana Inés de la Cruz.

“AMOR EMPIEZA POR DESASOSIEGO”: ANÁLISE ENTRE LINHAS

O soneto “Amor empieza por desasosiego”, de Sor Juana Inés de la Cruz, teria sido escrito em homenagem à sua musa inspiradora, Maria Luísa de Gonzaga, condessa de Paredes, conferindo aos versos um tom de paixão. Para Sor Juana, “a ideia do amor como uma paixão espiritual que transcende os sexos” (Paz, 1982, p. 137, tradução nossa) evidencia que o sentimento amoroso vai além do desejo carnal, configurando-se como uma experiência espiritual, sublime e universal. Além disso, a poetisa adota uma perspectiva platônica ao tratar do surgimento e do término do amor, mostrando que ele é gerado pelo sujeito e pelas emoções que dele emanam.

A partir dessa perspectiva, analisaremos as manifestações das ambiguidades e manipulações de palavras utilizadas para a construção da descrição do sentimento amoroso. Embora o amor seja um sentimento poderoso e possa ser explorado a partir de diferentes perspectivas, seguiremos a ideia platônica e a ruptura de expectativa, a partir da constatação de que “Os poetas descobriram algo que Platão ignorou: a liberdade da pessoa amada” (Paz, 1982 p. 138, tradução nossa). Na primeira estrofe, conhecemos o surgimento do sentimento amoroso, a ver:

Amor empieza por desasosiego,
solicitud, ardores y desvelos;
crece con riesgos, lances y recelos;
susténtase de llantos y de ruego
(Inés de la Cruz, 1988)

Ao observar o verso inicial “Amor empieza por desasosiego”, vemos uma representação árdua do sentimento amoroso que surge do “desasosiego”. Segundo o dicionário da Real Academia Espanhola (RAE), esta palavra pode expressar inquietação, ansiedade, ressentimento, nervosismo e mau humor. Essa consulta traz alguns sinônimos para entendermos melhor o que Sor Juana quer expressar em seus versos. Podemos enfatizar que essa falta de sossego é como o caos que antecede o sentimento amoroso, à medida que a psiquê do sujeito se desgasta em meio a essas sensações.

Nos versos seguintes, encontramos combinações de palavras que têm o intuito de expressar as fases das sensações que precedem o sentimento amor. Os termos selecionados pela poetisa representam etapas desde o nascimento até a morte do sentimento amoroso. Para compreender as sensações a que Sor Juana se refere, recorreremos ao dicionário RAE e analisamos os conceitos e significados dos termos. Utilizaremos somente os conceitos que melhor se ajustam ao nosso contexto principal, considerando os aspectos semânticos e pragmáticos, a saber:

No segundo verso as palavras: “solicitud”, “ardores” e “desvelos”;

a) Solicitud: Deriva da ação ou efeito de solicitar e, neste contexto, consideramos essa solicitação como uma súplica ou um pedido dentro do contexto do sentimento amoroso. Porém, essa palavra sugere uma ambiguidade que possibilita uma outra leitura desse fragmento que é solícitude, uma qualidade solícita, que representa gentileza, dedicação, entusiasmo, cuidado, eficácia, prestatividade, cuidado e cortesia. Assim, o amor induz o sujeito que ama a mostrar a sua melhor versão para o seu objeto de desejo.

b) Ardores: Refere-se a um calor grande: Aqui podemos considerar o amor como um calor ardente, uma onda de calor que incendeia a paixão, gerando o êxtase e a excitação física e emocional do sujeito que ama.

c) Desvelos: Indica prestar cuidado e atenção ao que se é responsável ou deseja fazer ou alcançar. Essa palavra sugere que o amor ao despertar traz a sensação de inquietação, à qual ficamos muito atenciosos, esforçados, zelosos e com medo de errar, assim amamos. Existe outra possibilidade que pode se referir à insônia, por conta da ansiedade promovida pelo amor.

Então, o amor vem descrevendo-se no segundo verso, durante o seu surgimento, sendo gerado pela condição das ações e sensações do sujeito que ama, juntando o sofrimento, o entusiasmo, o cuidado e a entrega do melhor de si para apresentar ao objeto de desejo. Porém, ao adentrarmos no terceiro verso, deparamo-nos com o desenvolvimento do amor, depois de seu nascimento. Vejamos as seguintes palavras “riesgos”, “lances” e “recelos”:

d) Riesgos: Apresenta uma contingência ou proximidade do dano, neste caso o sujeito que ama pode se fortalecer ou se autodestruir através da vulnerabilidade e dos perigos apresentados pela situação em que o indivíduo se encontra.

e) Lances: Aqui, ocasionalmente, encontramos uma ambiguidade na palavra que pode sugerir: ocasiões, tentativas, brigas ou conflitos. Todas se encaixam na condição do sujeito que ama.

f) Recelos: Deriva da ação de suspeitar que, neste contexto, contribui como uma sensação de fragilidade e dúvida sobre amar o objeto desejado e o medo de perdê-lo.

Então, o amor vem crescendo através das circunstâncias e, para que ele cresça, precisa do caos preeminente. O sentimento vai-se intensificando a partir dos riscos, tentativas, contendas e, principalmente, da desconfiança do sujeito para que, no fim, ele consiga sustentar-se na dor, assim como sugere o último verso da primeira estrofe, em lágrimas e imploração ou em preces.

Na segunda estrofe, encontramos um novo impacto que interfere na construção do amor, pois modifica a maneira como esse sentimento é experienciado. O amor que antes se desenvolvia por meio da conquista do objeto de desejo, que a pessoa se esforçava para oferecer o melhor de si e enfrentava os riscos envolvidos, agora apresenta nuances diferentes. Sor Juana revela uma transformação no sentimento amoroso por conta da dor sofrida. Ele é alterado para um amor letal e manipulador, revelando, finalmente, a sua outra face. Observamos:

Doctrínanle tibiezas y despego,
conserva el ser entre engañosos velos,
hasta que con agravios o con celos
apaga con sus lágrimas su fuego
(Inés de la Cruz, 1988)

A partir dessa estrofe, conhecemos o amor como um caos. A combinação das palavras remete a um sentimento aprisionador, que está repleto do medo da perda do objeto amoroso. Através da ambiguidade dos termos “tibiezas”, “agravios” e da expressão “engañosos velos”, encontramos o seguinte:

a) Tibiezas: Refere-se a uma indiferença ou desinteresse. Nesse sentido, podemos pensar que o amor que antes era intenso desaparece. Porém, pode se referir a algo suave ou moderado, à qual o sentimento amoroso não para de existir, mas sua intensidade diminui.

b) “Engañosos Velos”: É uma expressão que se refere a ocultar ou esconder algo. Neste caso, podemos considerar que seria esconder a verdadeira natureza do sentimento amor ou do sujeito que ama. Porém, pode ser uma forma de idealização ou uma forma do sujeito se perder em sua própria farsa.

c) “Agravios”: Indica uma ofensa ou danos causados a alguém. Aqui, podemos observar o amor se degradando pela sua própria gestão de sentimentos que vão causando um impacto que gera ofensas, humilhações, injúrias, insultos, afrontas e difamações.

Sor Juana revela-nos um amor composto por ilusões e mentiras. Aquilo que antes era um amor ardente se torna frívolo, consumido pela dor e pela insegurança. O amor vai se desgastando com os insultos, ciúmes, mentiras e ofensas, transformando-se em dor e sofrimento, pois se torna uma prisão tanto para o sujeito que ama quanto para o objeto desejo. No último verso do segundo parágrafo, encontramos uma representação de autodestruição, no qual o sofrimento provém do amor que consideramos “chamas”, apagado pela sua própria existência com as suas “lágrimas”.

O sentimento amoroso, segundo Sor Juana, é uma força cíclica que se inicia e termina sempre com sua intensidade. Seus versos vão apresentando essa ideia de início, meio e fim, desenvolvendo essa visão complexa do amor, que o apresenta como sua própria destruição, justamente pela sua intensidade e pelas suas contradições.

Analisemos a terceira estrofe:

Su principio, su medio y fin es éste:
¿pues por qué, Alcino, sientes el desvío
de Celia, que otro tiempo bien te quiso?
(Inés de la Cruz, 1988)

O primeiro verso “Su principio, su medio y fin es éste:” apresenta o amor e seu ciclo como anteriormente dito: o amor como começa ele termina. Porém, quando chegamos no segundo e terceiro versos, conhecemos Alcino, “o amante abandonado”, e Célia, a pessoa amada ou objeto de desejo de Alcino que, por outro lado, já foi o sujeito que ama. O eu lírico nos apresenta uma pergunta sobre o motivo do sofrimento do sujeito que ama, intitulando-o como Alcino e utilizando a palavra “desvio” para sugerir a mudança nos sentimentos de Célia.

Esse questionamento sugere um apego que Alcino tinha pelo seu objeto de desejo. E a suposta liberdade de escolha de Célia. Logo em seguida, percebemos que Célia amou Alcino em outros tempos, porém passou e o amor que ela sentia se anulou. Assim, Sor Juana apresenta que o sentimento de amor pode sofrer alterações, contradizendo a ideia platônica segundo a qual o amor é eterno, e dando liberdade para os amantes, quando sugere a naturalização das mudanças dos sentimentos entre eles.

Por fim, analisaremos a última estrofe do soneto:

¿Qué razón hay de que dolor te cueste?
Pues no te engañó amor, Alcino mío,
sino que llegó el término preciso.
(Inés de la Cruz, 1988)

Inicialmente, o primeiro verso tem uma pergunta dirigida ao amante abandonado: “Que razón hay de que dolor te cueste?”, que questiona o sofrimento dele pelo fim do amor de Célia. Porém, ao perguntar isso, sugere que o sofrimento não é racional e convida Alcino a refletir sobre a natureza do amor que, neste momento, chegou ao seu fim, embora surja futuramente.

Logo em seguida, o eu lírico retoma com uma afirmação que sugere que Alcino não foi “enganado” pelo amor, pois o amor nunca se apresentou eterno, ou seja, o amor existe e ele tem seu ciclo de vida assim como qualquer outro ser. E, para concluir, o último verso “sino que llegó el término

preciso." reforça a ideia de que o amor tem uma duração e que seu fim é algo previsível e inevitável. Sor Juana, com esse último verso, conclui que o ciclo do amor chegou ao fim.

Finalizamos, então, a análise do soneto "Amor empieza por desasosiego" de Sor Juana Inés de la Cruz, destacando que o poema nos oferece uma reflexão sobre a natureza do amor, suas contradições e a inevitabilidade de seu ciclo de vida. Através da exploração das ambiguidades e das nuances emocionais, a poetisa ilustra como o amor pode se transformar de um sentimento intenso e apaixonado em uma experiência repleta de dor e desencanto. Ao articular a fragilidade do amor e a liberdade dos sentimentos, Sor Juana nos convida a contemplar a complexidade das relações humanas, desafiando as noções platônicas de amor eterno e imutável. O soneto, assim, não apenas narra a jornada do amor, mas também nos alerta para a importância de reconhecer suas múltiplas faces e a inevitabilidade de sua transitoriedade.

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, buscamos apresentar a análise do soneto "Amor empieza por desasosiego" no qual trabalhamos a ambiguidade das palavras e expressões e analisamos o amor segundo a ideia platônica e a visão de Sor Juana Inés de la Cruz. A partir deste contexto, refletimos sobre o caos que precede o surgimento do sentimento amoroso. Assim, o amor é apresentado como um processo cíclico, que tem começo, meio e fim, e movimenta intensas sensações na psiquê humana.

A análise se concentrou na dualidade do amor, que pode ser vista como uma fonte de alegria, porém, principalmente, como dor e sofrimento. Ao final, podemos afirmar que os objetivos propostos foram atendidos, pois conseguimos esclarecer como Sor Juana apresenta o amor, não apenas como um sentimento, mas sim como uma força.

Por fim, este estudo abre espaço para futuras investigações sobre a obra de Sor Juana, assim como uma análise mais robusta de outros textos que tratam do amor e das suas dualidades. A ideia de publicar uma continuidade deste trabalho é promissora, permitindo que possamos aprofundar as discussões sobre a relação entre amor, liberdade e sofrimento em outros contextos literários e filosóficos.

REFERÊNCIAS

- GIKOVATE, Flávio. *Ensaio sobre o amor e a solidão*. São Paulo: MG Editores Associados, 1998.
- INÉS DE LA CRUZ, Sor Juana. *Obras completas*. Tomos I, II, III, Ed., Prólogo y notas Alfonso Mendez Plancarre. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- NERVO, Amado. *Juana de Asbaje*. Madrid, 1910.
- PAZ, Octavio. *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. México: Fondo de cultura económica, 1983
- PLATÃO. *O Banquete*. Tradução, apresentação e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2012.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> 20/10/2024
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico] / -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013. 1,0 MB ; e-PUB. Bibliografia ISBN 978-85-249-2081-3

CAPÍTULO 13

A REPRESENTAÇÃO DO FANTÁSTICO NO CONTO “SÓLO VINE A HABLAR POR TELÉFONO” DO ESCRITOR GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Maria Cristina da Silva Araujo

Francisco Edson Gonçalves Leite

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa que tem como nome “A relação entre o fantástico e a representação da ditadura militar no conto ‘Sólo vine a hablar por teléfono’ de Gabriel García Márquez”, desenvolvido como monografia para a conclusão da licenciatura em Letras - Língua Espanhola, na instituição UERN. Para realizar a análise do conto selecionado foi escolhido a temática da literatura fantástica, que tem como elemento essencial para uma narrativa um elemento sobrenatural/insólito. Além de um elemento fantástico, vamos encontrar presente na narrativa um ambiente muito semelhante ao mundo em que vivemos. Dito isso, ao iniciarmos a leitura de uma narrativa pertencente à literatura fantástica, vamos nos encontrar em uma história repleta de mistérios e emoções despertados através de cada ação dos personagens e desenrolar da trama. A personagem da história e o leitor acostumados com um mundo sem criaturas sobrenaturais se deparam, na narrativa fantástica, com um mundo novo, com possibilidade de ser mudado aquilo que se tinha como realidade de mundo.

O autor colombiano Gabriel García Márquez foi uma das principais referências de nomes em produções de literatura relacionada ao fantástico na América Latina. Dito isso, resolvemos dar destaque, nesse trabalho, para um dos seus contos presentes na coletânea de contos denominada *Doce cuentos peregrinos*. O conto selecionado para a nossa análise foi “Solo vine a hablar por teléfono”, publicado pela primeira vez em 1994. Com isso, o nosso objetivo geral consiste em analisar a representação do fantástico no referido conto. Em relação aos nossos objetivos específicos, temos: 1. Investigar como se dá a construção do fantástico no conto supracitado; 2. Identificar os elementos que o classifica como pertencente à literatura fantástica.

Para o nosso referencial teórico, utilizamos autores como: Todorov (2008), que traz definições acerca do fantástico, além de nos mostrar as principais características de um conto pertencente à literatura fantástica;

Roas (2001), que, além disso, expõe fatos essenciais sobre o fantástico. Além de outros, nomes como, Ceserani (2006), Furtado (1980) e Rodero (2006), com as suas teorias e descrições de aspectos importantes sobre o fantástico.

Concernente à nossa metodologia, a pesquisa se classifica como explicativa, pois se trata de analisar o conto, explorando as metáforas e alegorias utilizadas na construção da narrativa fantástica. A pesquisa também se classifica como bibliográfica, pois, além do conto selecionado para análise, serão utilizados como base obras de outros autores, bem como textos teóricos e críticos publicados sobre a temática em estudo. Por fim, a pesquisa está classificada como uma abordagem qualitativa, e utilizaremos o método hipotético-dedutivo, pois partimos de postulados gerais sobre o fantástico, com o intuito de analisar sua manifestação em textos literários específicos.

O desenvolvimento deste trabalho está dividido em duas seções. Na primeira, de caráter teórico, realizamos um levantamento para compreender o que é o fantástico e como ele é construído em um conto. Ainda nessa parte teórica, trazemos uma subseção que trata da escrita de Gabriel García Márquez, a fim de compreendermos melhor o contexto do conto. Logo depois, temos uma segunda seção, destinada à análise do conto selecionado. Por fim, as conclusões e as referências.

LITERATURA FANTÁSTICA: CONCEITOS GERAIS E A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA FANTÁSTICA

Neste tópico do trabalho, vamos discutir as principais características do fantástico, destacando como se dá a construção do fantástico em uma narrativa, segundo os principais teóricos da área.

Muitos teóricos concordam que a literatura fantástica surgiu por volta do final do século XVIII, na Europa, em um contexto de uma sociedade que passava por mudanças significativas, principalmente no que diz respeito

ao modo de ver e interpretar o mundo. Uma das principais características desse período de surgimento da literatura fantástica é a forte presença do racionalismo na sociedade. Segundo Roas (2001), a sociedade passa a ser concebida, dentro desse paradigma, como uma máquina que obedecia às leis lógicas, ou seja, tudo que ocorresse deveria ter uma explicação racional e científica, sem abrir espaço para outro tipo de explicação, como, por exemplo, a sobrenatural. Dessa forma, a literatura fantástica surge como oposição ao pensamento dominante da época, trazendo em suas narrativas um mundo com novas potencialidades, reintegrando o estranho e o sobrenatural à vida.

Ao longo da história, vários autores importantes para a literatura contribuíram com uma definição do fantástico. Dentre eles, podemos destacar o filósofo búlgaro Todorov, que é um dos autores essenciais para entendermos o campo do fantástico. O autor nos diz que:

Chegamos assim ao coração do fantástico. Em um mundo que é o nosso, que conhecemos, sem diabos, sílfides, nem vampiros se produz um acontecimento impossível de explicar pelas leis desse mesmo mundo familiar. Que percebe o acontecimento deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto de imaginação, e as leis do mundo seguem sendo o que são, ou o acontecimento se produziu realmente, é parte integrante da realidade, e então esta realidade está regida por leis que desconhecemos. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário, ou existe realmente, como outros seres, com a diferença de que rara vez o encontra. (Todorov, 2008, p. 15)

Dito isso, podemos interpretar que uma narrativa pertencente ao fantástico vai nos inserir em um contexto de mundo semelhante ao que conhecemos em nossa realidade, em vez de apresentar uma história ambientada em uma realidade muito distante da nossa, fazendo com que o leitor se identifique com a narrativa contada, já que, de certa forma, o que é exposto não parece diferente do mundo que vive. Além disso, Todorov

destaca que “O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural.” (2008, p. 16). Dessa forma, a vacilação proposta por Todorov se torna algo essencial para um conto fantástico. Ela remete ao momento em que um personagem ou o leitor em uma narrativa, ao se deparar com um fenômeno estranho, “vacila”, ou seja, passa a questionar se o mundo é como ele realmente conhece, surgindo assim a dúvida e ficando entre duas possibilidades de resposta: o fato desestabilizador que aparece na história pode ou não ser parte da sua realidade?

Com o fato de surgir a dúvida, já temos uma vacilação, na qual o leitor hesita entre duas explicações possíveis: ou o acontecimento pode ser explicado pelas leis da natureza ou, de fato, tem algo de sobrenatural em nosso mundo. Isso traz a ambiguidade para o texto, já que há a possibilidade de o que está acontecendo ser real ou não.

Dito isso, precisamos compreender como se dá o processo de leitura de um conto fantástico e o que é despertado durante uma narrativa dessa modalidade. Ceserani (2006, p. 71) destaca que:

O conto fantástico envolve fortemente o leitor, leva-o para dentro de um mundo a ele familiar, aceitável, pacífico, para depois fazer disparar os mecanismos da surpresa, da desorientação, do medo: possivelmente um medo percebido fisicamente, como ocorre em textos pertencentes a outros gêneros e modalidades, que são exclusivamente programados para suscitar no leitor longos arrepios na espinha, contrações, suores.

De acordo com o que foi dito por Ceserani, compreendemos que um autor de um conto fantástico no início da história vai ambientar a narrativa em um lugar familiar para o leitor justamente se identificar com aquilo que está ocorrendo ao iniciar a leitura, não causando de imediato uma surpresa para quem lê a história. Os elementos fantásticos vão aparecendo no decorrer da narrativa e despertando sensações em que lê. O sentimento

de medo e angústia a cada passo da história é sentido também pelo leitor, causando estranhamento a cada fato sobrenatural apresentado.

Ao escrever um conto fantástico, o autor tem um objetivo em mente. Para isso, Roas acredita que:

O objetivo do fantástico é precisamente desestabilizar esses limites que nos dão segurança, problematizar essas convicções coletivas antes descritas, questionar, afinal, a validade dos sistemas de percepção da realidade comumente admitidos. (Roas, 2014, p. 134)

Conforme exposto por Roas, o conto fantástico, ao ser construído, tem o objetivo de desestabilizar tudo aquilo que nos dava segurança até o início da leitura. Essa dúvida faz o leitor problematizar a concepção de realidade compartilhada, que é fraturada pela inserção de elementos sobrenaturais em um cotidiano semelhante ao nosso.

Diante de tudo que foi destacado até o momento neste trabalho, com as principais definições para compreendermos o que é uma narrativa pertencente à literatura fantástica, é necessário entendermos os elementos que se fazem presentes em uma história dessa modalidade.

Para isso, selecionamos alguns elementos comuns em narrativas fantásticas, embora nem todos estejam necessariamente presentes em uma mesma obra. Autores como Furtado (1980) e outros autores nos apresentam uma seleção com esses elementos característicos de um texto fantástico.

O primeiro que destacamos é a subversividade, que segundo Furtado (1980), é um elemento comum em todos os textos que se enquadram na literatura fantástica. Ele esclarece que:

[...] qualquer narrativa fantástica encena invariavelmente fenômenos ou seres inexplicáveis e, na aparência, sobrenaturais. Por outro lado, tais manifestações não interrompem de forma arbitrária num mundo já de si completamente transfigurado. Ao contrário, surgem a dado

momento no contexto de uma ação e de um enquadramento espacial até então supostamente normais (Furtado, 1980, p. 19).

Diante do que foi evidenciado por Furtado, interpretamos que a característica comum em todos os textos pertencentes à literatura fantástica é a presença de um acontecimento sobrenatural apresentado em um ambiente aparentemente normal, trazendo uma transformação e revolucionando a realidade que até antes do fato desestabilizador surgir na história, supostamente era livre de elementos estranhos.

Dessa forma, o autor não apresenta algo sobrenatural em um mundo diferente do nosso, povoado por vampiros ou fadas, mas sim insere o insólito em um contexto de realidade em que não existia nada disso, semelhante ao mundo do leitor.

A presença da ambiguidade durante toda a história também se torna algo recorrente em uma narrativa fantástica, visto que essa característica - o fato ocorrido vacilar entre a realidade e a irreabilidade, sem que possamos escolher completamente uma das duas alternativas -, é algo vivenciado por quem mergulha em uma história da literatura fantástica.

Com isso, destacamos que:

De facto, a essência do fantástico reside na sua capacidade de expressar o sobrenatural de uma forma convincente e de manter uma constante e nunca resolvida dialéctica entre ele e o mundo natural em que interrompe, sem que o texto alguma vez explicita se aceita ou exclui inteiramente a existência de qualquer deles (Furtado, 1980, p. 36).

Diante do que foi exposto por Furtado, para um texto ser considerado pertencente a uma narrativa fantástica não basta despertar a ambiguidade em um dado momento. Ela deve se manter até o final da história, ou seja, não se deve aceitar explicitamente, ou negar, a existência de um mundo com ocorrências de elementos sobrenaturais. Quem lê a história, ao che-

gar no final, não elimina quaisquer das possibilidades, permanecendo os dois mundos até o desfecho, sem excluir nenhum deles.

Com a literatura, temos a capacidade de sentir as emoções sendo despertadas a cada história lida, e com a narrativa fantástica não é diferente.

Segundo a teoria de Roas (2014), quando nos deparamos com uma história fantástica, a possibilidade de tudo aquilo que conhecíamos como real, e a nossa concepção de como seria o mundo, é problematizada pela inserção de elementos estranhos pertencentes a outros planos de realidade, causando os sentimentos de medo e inquietude. Isso acontece porque temos a tendência a temer o desconhecido, algo que desestabilize aquilo que tínhamos como verdade absoluta.

Uma história fantástica busca exatamente isso: desestabilizar o personagem e leitor e, com isso, causar inquietude, medo, dúvida e angústia diante de cada passo da narrativa.

O FANTÁSTICO EM GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Gabriel García Márquez foi um dos maiores escritores que o nosso mundo já teve, ganhador do prêmio Nobel de literatura. Sua produção literária é amplamente estudada e admirada até os tempos atuais, sendo um dos principais símbolos de escritor com produções pertencentes ao fantástico na América Latina.

No contexto Europeu, a literatura fantástica teve início no final do século XVIII segundo os principais teóricos da área. Mas precisamos contextualizar aqui nesse tópico para podermos compreender o fantástico na literatura espanhola. Para isso, Roas nos apresenta a seguinte teoria:

No cenário da literatura espanhola, o fantástico surge no Romantismo e tem se estendido até os dias atuais. No entanto, até anos recentes, não recebeu a devida atenção por parte da crítica, que sempre

considerou o Realismo a marca preponderante da literatura espanhola, como afirmam David Roas e Ana Casas (Roas, 2014, p. 14).

Conforme descrito por Roas, a literatura fantástica não teve destaque na literatura espanhola de imediato, pois o realismo era o que predominava na época. Com isso, foi apenas a partir da década de 1980 que os críticos começaram a reconhecer o valor e a presença do fantástico na literatura espanhola.

Com o início das discussões no contexto americano, surgiram importantes obras com temáticas da literatura fantástica. Esse período, segundo Roas (2014), foi denominado como: “anos de normatização, descritos como os anos de reconhecimento do fantástico tanto por parte dos escritores e leitores quanto de boa parte da crítica e das editoras.” (p. 16). Dessa forma, houve uma grande quantidade de contos e outras obras com características do fantástico, o que levou ao ressurgimento de uma forma de escrever contos que incorporava fantasia e imaginação aliadas ao realismo social.

Em relação à caracterização dessas narrativas, “A maioria dos contos destes autores responde, de uma forma ou de outra, à caracterização que Todorov faz do estranho, do fantástico e do maravilhoso” (Rodero, 2016, p.34, tradução nossa). Com isso, muitos dos contos escritos nessa época refletiam características da literatura fantástica propostas por Todorov, como o efeito sobrenatural e a presença dos elementos estranhos. O que se chama de realismo mágico se aproxima muito do neofantástico, termo atribuído por alguns teóricos ao fantástico contemporâneo.

Da mesma forma que o neofantástico, o realismo mágico suscita no leitor o questionamento de sua própria realidade, à medida que os personagens da história se deparam com os elementos sobrenaturais e os aceitam de forma natural.

Isso também contribui para desestabilizar nossa concepção do real, diferente do fantástico tradicional, em que o acontecimento estranho não

altera nenhuma das duas realidades e a ambiguidade se mantém até o final da história.

Quando a literatura fantástica se inseriu no contexto literário da América Latina, sofreu adaptações, obtendo assim características mais próximas da nova realidade que ela estava inserida, com novos termos e variantes, sendo Gabriel García Márquez um dos seus maiores representantes. Muitos autores estabelecem diferenças entre o fantástico da Europa e o realismo mágico da América Latina. Rodero esclarece que:

[...] muitos dos primeiros estudos críticos estabelecem uma diferença entre o fantástico e o realismo mágico para demonstrar a autonomia artística latino-americana, assumindo que o fantástico é um modo narrativo proveniente fundamentalmente da Europa, enquanto o realismo mágico é a fórmula autóctone latino-americana para responder à crise de certeza na realidade que ocorreu nas primeiras décadas do século XX (2016, p. 39, tradução nossa).

Rodero sustenta que a literatura fantástica nos remete mais a produção de textos europeus e que vai representar aspectos culturais da cultura dominante europeia. Já na perspectiva do realismo mágico, é representada a cultura marginalizada, ou seja, a América Latina e África, mostrando, assim, uma valorização da realidade da América Latina, enquanto que o fantástico seria mais representativo do europeu.

ANÁLISE LITERÁRIA: “SÓLO VINE A HABLAR POR TELÉFONO”

O conto intitulado “Sólo vine a hablar por teléfono” foi escrito pelo autor colombiano Gabriel García Márquez, publicado pela primeira vez no ano de 1992, na coletânea de contos chamada *Doce cuentos peregrinos*. O conto narra a história da personagem Maria de la Luz Cervantes, uma jovem mexicana de 27 anos que estava voltando sozinha de viagem para a cidade de Barcelona, na Espanha.

Ela voltava de Saragoça, onde visitara familiares, quando seu carro, alugado para realizar a viagem, apresentou um problema e, com isso, ela ficou sozinha na estrada, sem conseguir retornar para casa. Maria começou a pedir ajuda a outros motoristas que passavam pela rodovia, pois ela estava preocupada em voltar e ligar para o marido, que a aguardava.

Depois de um tempo, um ônibus misterioso passou e lhe ofereceu ajuda. A partir desse acontecimento, Maria embarca no ônibus e começa uma história repleta de acontecimentos incomuns que vão nos causar surpresa e angústia.

Ao analisarmos um conto fantástico, precisamos identificar um dos principais elementos que faz com que ele seja classificado como fantástico.

Para isso, Roas (2014) nos diz que uma das principais características de uma narrativa fantástica é a ambientação em um cenário o mais realista possível, semelhante ao nosso cotidiano. Podemos perceber essa característica no início do conto:

Numa tarde de chuva primaveril, quando viajava sozinha para Barcelona num carro alugado, Maria de la Luz Cervantes tem um problema no deserto de Monegros. Ela era uma mulher mexicana de vinte e sete anos, bonita e séria, que anos antes tinha se destacado como artista de variedades. Era casada com um mágico de salão, com quem se ia encontrar nesse dia, depois de uma visita a familiares em Saragoça (Márquez, 1992, p. 2, tradução nossa).

Ao iniciarmos a leitura do conto, deparamo-nos com um mundo aparentemente normal, pois a história está sendo introduzida por meio da vida cotidiana da personagem principal da narrativa. Maria, que está voltando de viagem de Barcelona, cumpre atividades que parecem fazer parte de sua rotina, até então livre de elementos estranhos. Aqui, nesse início da história, compreendemos como o fantástico vai sendo construído na narrativa. Antes de desestabilizar a vida da personagem, Maria está vivenciando uma situação de aparente normalidade, justamente para que o leitor vá

se identificando com o contexto da história, um lugar semelhante à sua realidade.

Um segundo elemento essencial para uma narrativa fantástica é o elemento desestabilizador, proposto por Todorov (2008). Vemos o início da desestabilização do cotidiano da personagem Maria a partir do momento em que ela embarca no ônibus. Ela adormece e, ao acordar, vê-se em um lugar estranho, que vai desestabilizar a sua vida e levá-la a ruína. Podemos comprovar isso no seguinte trecho do conto:

Depois de uma hora a fazer sinais desesperados aos carros e caminhões que passavam a toda a velocidade, o condutor de um ônibus precário teve pena dela. [...] O ônibus estava entrando no pátio de pedras de um prédio enorme e sombrio que parecia um velho convento numa floresta de árvores colossais (Márquez, 1992, p. 2, tradução nossa).

A forma como a personagem Maria teve o seu cotidiano desestabilizado se dá com a chegada do ônibus. Ao adentrar no veículo, percebeu que nele havia mulheres de diferentes idades, enroladas em cobertores iguais. A partir do momento em que Maria dorme dentro do ônibus, por causa do cansaço e da chuva que a molhou, ela só acorda em um lugar estranho, e se depara com um prédio sombrio em meio a uma floresta escura. Essas características sombrias do ambiente fazem com que o insólito seja construído, sendo essa mais uma característica do fantástico no conto. Toda essa descrição que é feita da personagem quando é levada para um lugar desconhecido e o ambiente sendo um prédio sombrio, vai despertando na história uma sensação de angústia perante o perigo que a personagem está correndo e a mudança repentina em sua vida. Isso contribui para criar uma atmosfera perfeita para um conto pertencente ao fantástico.

A angústia e o medo do desconhecido são sentidos durante toda a história. No seguinte trecho, vemos a inquietude despertada na personagem e no leitor:

Algo aconteceu então na mente de Maria que a fez compreender porque é que as mulheres no ônibus se moviam como se estivessem no fundo de um aquário. Na realidade, estavam a ser acalmadas com sedativos, e aquele palácio nas sombras, com as suas grossas paredes de pedra e escadas geladas, era de fato um hospital para doentes mentais. Assustada, saiu a correr do dormitório e, antes de chegar ao portão, um guarda gigantesco, vestido com um fato de mecânico, apanhou-a com uma garra e prendeu-a ao chão com uma chave de braço. Maria olha para ela paralisada de terror (Márquez, 1992, p. 3, tradução nossa).

A partir do momento em que a personagem Maria percebe que o local onde ela está é um sanatório para doentes mentais, vemos a agonia dela aumentar gradativamente. É notória a característica do fantástico nesta passagem: a mulher que somente queria fazer uma ligação para comunicar ao seu marido o que aconteceu, repentinamente se encontra em um lugar completamente estranho da sua realidade, e presa nele, já que, a partir do momento em que ela chegou ao hospital, foi tratada como uma paciente louca, que deveria ser mantida internada.

A história toda é repleta de momentos estranhos vivenciados pela personagem principal. Os episódios incomuns vão se somando até que chega um momento em que, aparentemente, Maria deixa de lutar pela sua liberdade e começa a aceitar o seu destino trágico, mas não por sua livre escolha, e sim porque ela começa a receber o mesmo tratamento dos outros pacientes, com medicações e consultas que a influenciaram a chegar naquela situação. Ou seja, com a chegada desse novo mundo estranho, a realidade da personagem foi completamente transfigurada. A ambiguidade sobre a sanidade de Maria vai permanecer até mesmo no final da história, quando não sabemos em que realidade a personagem ficou. Resta-nos a dúvida se ela conseguiu se manter com a mentalidade saudável, com tudo o que ela sofreu, ou se ela ficou louca pela influência dos médicos e do ambiente do sanatório.

Uma das principais características do fantástico que aparece na narrativa é o desfecho da história. A forma como o conto se encerra nos deixa repletos de angústia e dúvida. Quem chega ao final da história ainda fica com o questionamento sobre o destino dos pacientes do hospital, dos funcionários e da personagem Maria. No último ato narrado, o hospital foi demolido, e não foi mostrado pelo narrador o que aconteceu com todos que estavam naquele ambiente, permanecendo, assim, a dúvida característica do fantástico.

Depois de termos visto todas as evidências que foram mostradas no conto “Sólo vine a hablar por teléfono”, do escritor Gabriel García Márquez, fica comprovada a riqueza de características do fantástico nesta narrativa. Com isso, podemos comprovar e conhecer como um escritor de conto fantástico desenvolve a narrativa até chegar aos elementos estranhos, causando emoções e dúvidas em quem participa da história e em que a lê.

CONCLUSÃO

Como foi mostrado durante toda a nossa pesquisa, uma das suas principais características da literatura fantástica é a presença de um elemento sobrenatural, que vem para desestabilizar o cotidiano da personagem da história. O sobrenatural é despertado gradativamente na história, fazendo surgir a ambiguidade, que comumente se mantém até o desfecho da história. Foi exposto também que a narrativa fantástica passou por modificações para se tornar o que é hoje. O nosso objetivo geral consistiu em analisar a representação do fantástico no conto “Solo vine a hablar por teléfono”. Para isso, identificamos como é construída e ambientada essa narrativa do renomado escritor Gabriel García Márquez, o autor do conto analisado.

O conto apresenta diversas características que o classificam como sendo pertencente ao fantástico. Entre elas, temos: a desestabilização do cotidiano da personagem Maria, que tinha uma vida normal, se deparou

com uma nova realidade, em um manicômio, sendo tratada como doente mental; a angústia despertada durante toda a história, com os acontecimentos estranhos da narrativa; e a ambiguidade, mantida mesmo com o desfecho da história. Todas essas características supramencionadas são marcantes do modo fantástico.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, M.C.S. *A Relação entre o fantástico e a representação da Ditadura Militar nos contos Un señor muy viejo con unas alas enormes e sólo vine hablar por teléfono de Gabriel García Márquez*. 2024. 47 p. Monografia. (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2024. Disponível em: <https://portal.uern.br/paudosferros/dle/wp-content/uploads/sites/2/2024/08/Maria-Cristina-da-Silva-Araujo-TCC.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.
- CESERANI, R. *O fantástico*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006
- MÁRQUEZ, G. G. Sólo vine a hablar por teléfono. MÁRQUEZ, G. G. *Doce cuentos peregrinos*, v. 17, [S.l]: [s.n], 1992.
- FURTADO, Filipe. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- ROAS, D. La amenaza de lo fantástico. In: ROAS, D. (org.). *Teorías de lo fantástico*. Madrid: Arco/Libros, 2001.
- ROAS, D. *Tras los límites de lo real: una definición de lo fantástico*. Madrid: Páginas de Espuma, 2011.
- ROAS, D. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- RODERO, J. *La edad de la incertidumbre: un estudio del cuento fantástico del siglo XX en Latinoamérica*. New York: Peter Lang, 2006.
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CAPÍTULO 14

LA GENERACIÓN DEL 60 EN EL PERÚ: UNA POÉTICA NEO-VANGUARDISTA

Elena Zurrón Rodríguez
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La poesía tiene una larga y rica tradición en el Perú, desde las primeras manifestaciones incas hasta las expresiones contemporáneas, adaptándose a los tiempos con notable brillantez. Esta evolución alcanza un punto culminante durante el siglo XX, considerado una época dorada para la lírica peruana. En este contexto, la llamada Generación del 60 emerge como una fuerza creativa que marcaría un antes y un después en la poesía nacional.

La Generación del 60 en el Perú está compuesta por individualidades brillantes, tanto en el campo de la crítica literaria como en la narrativa y especialmente en la poesía. A pesar de no constituir un movimiento organizado, estos jóvenes poetas logran establecer una tradición propia, distinta a la generación precedente. Su producción lírica no solo ocupa un lugar relevante en el panorama literario peruano, sino que también responde con vigor a los cambios sociopolíticos de su tiempo.

En América Latina, la década de los años 60 está fuertemente marcada por el boom de la narrativa hispanoamericana, así como por importantes transformaciones sociales y políticas. En el Perú, la literatura se convierte en un instrumento para concienciar a la población, en una vía para denunciar las estructuras de poder, especialmente aquellas vinculadas a las oligarquías capitalistas y a la influencia estadounidense. Al mismo tiempo, muchos de estos poetas encuentran inspiración en los ideales revolucionarios que emanan de la Revolución Cubana y de la Unión Soviética.

La poesía se democratiza y se vuelve accesible a una juventud ávida de expresión y transformación. Se trata de una poesía generacional y profundamente ideológica, un canto a la libertad y a la rebeldía, en la que la creación poética funciona como vehículo para construir una conciencia de clase.

Este estudio se enfoca en un periodo de la poesía peruana que a menudo ha sido considerado menor, eclipsado por el auge de la narrativa

del boom. Sin embargo, se trata de una etapa clave, en la que los poetas peruanos, en medio de situaciones difíciles marcadas por tensiones políticas, económicas y sociales, dan voz a una poesía crítica del entorno socioeconómico, con un fuerte interés por renovar las temáticas y romper con el viejo orden. Por ello, este artículo tiene como objetivo abordar las características estéticas e ideológicas de la poesía neo-vanguardista — término utilizado para diferenciarla de las vanguardias europeas e identificar una búsqueda propia y contextualizada en relación con la realidad socio-política y cultural del Perú en los años sesenta — producida por los poetas peruanos de la Generación del 60, destacando su papel como instrumento de crítica social y transformación cultural en un contexto de efervescencia política y de renovación literaria en América Latina.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación adopta un enfoque deductivo, partiendo de la lectura y análisis de poesías y escritos producidos por los poetas peruanos que conforman la Generación del 60. Se complementa con entrevistas a especialistas y la recopilación de información en fuentes periodísticas, tales como diarios, revistas literarias y notas críticas de la época. Este procedimiento permite contextualizar la producción poética en su marco histórico, social y político, así como identificar sus principales rasgos estilísticos e ideológicos.

Este artículo se organiza en cuatro partes: la primera corresponde a esta introducción, donde se expone el objeto de estudio, su relevancia y la metodología empleada; la segunda ofrece un breve recorrido histórico por el contexto político e ideológico que impulsó el desarrollo de la Generación del 60 en el Perú; la tercera analiza las tendencias estéticas y temáticas predominantes en dicha generación poética; y finalmente, la cuarta parte presenta las conclusiones del estudio.

TENDENCIAS ESTILÍSTICAS Y RENOVACIÓN TEMÁTICA: “BÚSQUEDA” HACIA UNA EXPRESIÓN PROPIA DE LA GENERACIÓN DEL 60

La configuración del pensamiento político y cultural en el Perú durante el siglo XX estuvo marcada por la inestabilidad política y la emergencia de movimientos de resistencia frente al poder establecido. Entre 1930 y 1945, el país vivió una época de intensas rebeliones y crueles represiones, período en el cual nació la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), un partido de orientación antiimperialista y antioligárquica, fundado por Víctor Raúl Haya de la Torre (Trujillo, 1895 - Lima, 1979). El APRA se infiltró en las élites intelectuales y fue considerado por muchos como el partido más longevo y consistente del país, con una base obrero-universitaria y de inspiración filosófica marxista (Sánchez, 1972, p. 158).

Según Haya de la Torre (2008), América Latina requería una alianza entre los estados que impulsara el desarrollo industrial, organizara la sociedad civil y promoviera sistemas políticos democráticos. El programa revolucionario de APRA se sintetizaba en cinco puntos clave: la lucha contra el imperialismo norteamericano, la unidad política de América Latina, la nacionalización de tierras e industrias, la internacionalización del Canal de Panamá y la solidaridad con los pueblos oprimidos del mundo (Cotler, 1992, p. 204).

Durante las décadas siguientes, la escena política se complicó aún más con la aparición de dictaduras militares en los años 60 y 70, las cuales fracturaron los movimientos de liberación nacional surgidos en la posguerra y a raíz de la Revolución Cubana. En este contexto, se produjo un reordenamiento ideológico, donde el marxismo-leninismo se distanció de la socialdemocracia, y emergieron nuevos actores políticos como el Partido Demócrata Cristiano, que se autoproclamaba una “tercera fuerza”, ni capitalista ni comunista, con un discurso humanista de base confesional (Cotler, 1992, p. 342).

Los conceptos de nación y patria ocuparon un lugar central en los discursos ideológicos de la segunda mitad del siglo XX, en particular entre los movimientos de izquierda y liberación. Mientras que el término “patria” remite a la tierra natal o adoptiva ligada por vínculos jurídicos y afectivos, la “nación” se entiende como una comunidad con origen, cultura y tradición compartida. En el siglo XVIII, este concepto adquirió un fuerte contenido político, propio de las repúblicas modernas con ciudadanos de iguales derechos, una organización que se exportó desde Europa hacia América Latina entre 1810 y 1825 (Rama, Polar y Martín-Barbero, 2009, p. 189).

En el caso del Perú, esta distinción se vuelve más completa. Algunos historiadores remontan la idea de nación a las culturas indígenas prehispanicas, mientras otros encuentran en el Inca Garcilaso de la Vega (1539-1616) la síntesis de lo incaico y lo español, haciendo de su biografía una metáfora de la nación peruana mestiza. Durante el proceso de Independencia, palabras como “patria” y “libertad” adquirieron una fuerte connotación política y simbólica. La literatura de la Emancipación se expresó mediante himnos, odas y panfletos que exaltaban la patria continental, unión de criollos e indígenas, y el rechazo a la dominación española.

Es en este entramado histórico donde emerge la generación de poetas de los años 60, que llevó la poesía a las masas y devolvió al pueblo el arte de la palabra. A partir de 1960, los movimientos comunistas pierden fuerza, dando lugar a grupos revolucionarios armados con nuevas estructuras de organización política. Los jóvenes estudiantes universitarios se convierten en actores políticos de primer orden, al calor del inconformismo y la rebeldía frente a los constantes golpes de Estado en el país. Poetas como Javier Heraud y César Calvo, y pensadores como Guillermo Lobatón y Edgardo Tello, representaron la confluencia entre literatura y revolución.

La poeta Rosina Valcárcel, en su homenaje a Arturo Corcuera, recuerda el impacto del asesinato de Javier Heraud en 1963, cuando participaba en una acción armada del Ejército de Liberación Nacional (ELN):

El 15 de mayo de 1963, abriéndonos su noble corazón [...] cae abaleado el poeta Javier Heraud, al lado de Alain Elías, su compañero del Ejército de Liberación Nacional (ELN). Días después en la Casona de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se realiza un velatorio simbólico (Valcárcel, 2017, s/p).

Esta generación, influenciada por figuras como José Martí, José Ingenieros y el propio Haya de la Torre, articuló su pensamiento desde una praxis literaria comprometida, entendiendo la poesía como instrumento de denuncia y resistencia. Luis Alberto Sánchez, entonces rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, llegó a recibir una carta firmada por los poetas César Calvo, Mario Razzeto, Arturo Corcuera y Reynaldo Naranjo, quienes pedían atención a las demandas estudiantiles en favor de una universidad más justa y democrática.

Los impactos de estos movimientos sociales pueden ser rastreados en la evolución de la literatura peruana, que ya desde el siglo XIX había estado profundamente influida por el clasicismo europeo heredado de la tradición hispánica. En este período se desarrollaron corrientes como el costumbrismo, el romanticismo y, posteriormente, el modernismo. La poesía republicana de las primeras décadas (1828-1852) se caracterizaba por su lenguaje claro y sencillo, cargado de crítica burlona y satírica. Esta poesía expresaba tanto un deseo de transformación hacia una sociedad democrática como una nostalgia por el pasado colonial, ambas dentro del marco del costumbrismo.

A mediados del siglo XIX, el romanticismo, influido por autores franceses, se consolidó en el Perú, aunque con un desfase temporal respecto a Europa. Esta corriente se asentó gracias al desarrollo del periodismo, que difundía las nuevas tendencias literarias del continente. No obstante, el romanticismo peruano carecía de la intensidad y pasión que caracterizaban a la escuela europea, y conservaba una fuerte tendencia imitativa hacia España.

La Guerra del Pacífico (1879-1883) supuso una ruptura traumática en el proceso cultural del país. Como apunta Eva Valero, este conflicto marcó

“la fractura que clausura la etapa de prosperidad generada por el guano y el salitre” (Valero, 2003, p. 113). La derrota militar y la ocupación chilena provocaron una profunda crisis moral y política que daría paso a nuevas posturas literarias de carácter más crítico y contestatario.

En este contexto surgió la figura de Manuel González Prada, quien encabezó una reacción contra el romanticismo y representó una voz disidente, comprometida con la crítica del orden establecido. Como señala Valero: “Lima enmudeció [...] Durante tres años [que] el Perú permaneció sitiado por los chilenos, periodo que [...] ocasionó el decaimiento moral de la sociedad” (Valero, 2003, p. 114). González Prada, desde una perspectiva anarquista, propuso una literatura renovadora, en ruptura con el pasado colonial.

A fines del siglo XIX, el modernismo, liderado en América Latina por Rubén Darío, comenzó a abrirse paso en el Perú. Uno de sus principales exponentes fue José Santos Chocano, conocido como “El Cantor de América”, quien desarrolló una poesía épica y lírica inspirada en los paisajes y figuras del Perú e Iberoamérica. Sin embargo, su figura fue pronto eclipsada por César Vallejo, cuya obra transformó radicalmente la poesía en lengua española y preparó el terreno para las vanguardias del siglo XX.

En paralelo, surgieron movimientos como el arielismo, promovido por José de la Riva Agüero, y el modernismo renovado de Colónida, liderado por Abraham Valdelomar. Este último propugnó una ruptura con el academicismo hispánico y se interesó por las nuevas tendencias europeas, especialmente francesas e italianas. Aunque antagonistas ideológicamente, ambas generaciones compartieron ciertos vínculos culturales y sociales.

El siglo XX trajo consigo una transformación radical en las letras peruanas con la llegada de las vanguardias. Bajo la influencia de los movimientos europeos de comienzos de siglo, y en respuesta a los cambios políticos y económicos del país, se desarrolló una literatura que fusionó modernidad, nacionalismo y regionalismo. Revistas como *Amauta*, dirigida por José Carlos Mariátegui, fueron fundamentales para impulsar una

literatura comprometida con el contexto peruano. Como señala José María Arguedas, citado por Valero: “La revista Amauta instó a los escritores a que tomaran el Perú como tema. Y así fue como se inició la corriente indigenista en las artes” (Valero, 2003, p. 169).

El indigenismo surgió como el movimiento cultural más significativo del período, representado por figuras como Luis E. Valcárcel, y marcó una nueva etapa en la literatura peruana centrada en los sectores históricamente marginados.

En la década de 1960, se consolida en el Perú lo que la crítica ha denominado la Generación del 60. Esta generación convivió con diversas corrientes literarias, pero supo imprimir su propia marca, apostando por una renovación estética y política del discurso literario. Frente al agotamiento del indigenismo clásico, los escritores de esta generación incorporaron nuevas formas poéticas, lenguajes experimentales y una crítica profunda al sistema sociopolítico vigente.

La neo-vanguardia retomó la herencia rupturista de las vanguardias históricas, pero desde una perspectiva más compleja, con conciencia del fracaso de las utopías modernas. Su propuesta artística ya no se limitaba a una revolución estética, sino que integraba las demandas sociales, políticas y culturales del Perú contemporáneo.

La década de los 60, considerada una “década prodigiosa”, provocó cambios profundos en múltiples ámbitos: desde la política hasta la música, pasando por la educación, los derechos humanos y la sexualidad. Estos movimientos sociales dejaron una huella duradera, cuyo espíritu rebelde aún resuena décadas después.

TENDENCIAS ESTILÍSTICAS Y RENOVACIÓN TEMÁTICA

Al empezar la década de los 60, se produce en el Perú una etapa democrática y la vuelta de los exiliados políticos, algunos de ellos escritores, que están inmersos en un contexto general de agitación política y social.

Esta coyuntura influye notablemente en los jóvenes poetas, quienes se politizan tras el triunfo de la Revolución Cubana, los conflictos campesinos, y por el contacto con las obras de Sartre, Kafka, Joyce, T.S. Eliot y Proust. A la vez, miran hacia las vanguardias y asimilan el legado de la Generación del 27.

En ese escenario, se gestan nuevas tendencias estilísticas, destacando el coloquialismo y la narración, influencias tomadas en gran medida de la poesía anglosajona. Según López Degregori y O'Hara (1988, p. 5), la poesía del 60 combina lo cotidiano con una fuerte crítica socioeconómica, articulada desde un distanciamiento brechtiano. Esta combinación refleja una creatividad que adapta lo nuevo a las condiciones sociopolíticas del país:

La poesía de los años 60 muestra rasgos coloquiales y narrativos, poesía en fin de la cotidianidad y poesía de la solidaridad política, con la imagen de la Cuba revolucionaria de fondo. Poesía de crítica del entorno socioeconómico y de interés por los proyectos de la tradición anglosajona y francesa desde un distanciamiento de corte brechtiano que refleja la creatividad adecuando lo nuevo a las nuevas condiciones socio-históricas

Un ejemplo claro es el poema Jack Kerouac de Mirko Lauer, donde se retrata esa identificación con lo cotidiano, la irreverencia del lenguaje y una atmósfera urbana e íntima, trazando puentes entre el Perú y el mundo sajón:

Jack Kerouac: yo me identifico contigo de
mi propia y cobarde manera.
De mi manera inteligente.
Todavía sigo tus visitas y sonidos desde mi ventana.
Solo pronuncio descanso al pie de la cama
Hago pasos de hormiga al despertarme y pienso:
qué bueno el poder invitarte un desayuno
pues mis hermanos duermen, y en mi familia
nadie vive del Metrecal.
Espera para que veas,

ya te encontraré en algún pueblo.
Esperamé viejo bastardo
(Lauer 1965, p.14-15).

Este estilo, directo, conversacional, urbano, se expande entre diversos autores, pero sin consolidar una estética única. La poesía peruana de la década entra en una etapa de diversidad discursiva. Carlos L. Orihuela en su artículo La poesía peruana de los 60 y 70: dos etapas en la ruta hacia el sujeto descentrado y la conversacionalidad afirma:

El Perú de los 60 acusaba una nueva fisonomía social advertida inicialmente y de modo casi intuitivo por las élites artísticas más jóvenes [...]. La producción artística, y en nuestro caso la literatura, enfrentaba redefiniciones que comprometían las bases mismas de sus normas y el proceso de sus géneros (Orihuela, 2006, p. 68-69).

Antonio Cisneros, por ejemplo, utiliza la "conversacionalidad" como estrategia para integrar a la sociedad y cultura peruanas en los debates globales, convirtiéndose en portavoz de los sectores marginados y defensor de un diálogo intercultural. Al respecto, Orihuela afirma: "Cisneros da un salto categórico a la conversacionalidad y lo realiza mediante dos diseños de gran eficacia que la crítica ha venido a denominar el 'correlato objetivo' y el 'monólogo dramático'" (Orihuela 2006, p. 75).

Lo observamos en poemas como "Crónica de Chapí, 1965" de Canto Ceremonial contra un oso hormiguero donde se desarrolla el tono objetivo de una crónica histórica que evita a todo trance la subjetividad del autor:

Oronqoy. Aquí es dura la tierra. Nada en ella
se mueve, nada cambia, ni el bicho más pequeño.
Por las dudosas huellas del angana
-media jornada sobre una mula vieja-
bien recuerdo
a los 200 muertos estrujados

y sin embargo frescos como un recién nacido [...]
(Cisneros, 1968, p. 91).

Asimismo, se percibe una herencia estilística y ética de poetas republicanos de la Guerra Civil Española, como Antonio Machado, Miguel Hernández, Alberti y Lorca, a quienes la Generación del 60 admiraba profundamente. También se retoman autores clásicos como Góngora, Garcilaso, Quevedo y, sobre todo, César Vallejo y Pablo Neruda, vistos como figuras tutelares. Esta influencia alimenta una poesía de compromiso, de lucha, pero también de exploración estética y simbólica.

La renovación temática de la poesía del 60 se manifiesta en su voluntad de crear una tradición propia. En un momento de crisis del modelo literario tradicional, los poetas vuelven la mirada hacia referentes internacionales, anglosajones, latinoamericanos y europeos, con el fin de reelaborar la historia y cultura del Perú desde un prisma crítico y transformador.

Los temas centrales son: la muerte, la libertad, la poesía y el hombre. Javier Heraud encarna esta poética de la muerte como destino personal y colectivo, inspirada tanto por Rilke como por Jorge Manrique:

III
Nuestras vidas son los ríos
que van a dar en la mar,
que es el morir.
(Jorge Manrique, Coplas a la muerte de su padre)

Esta lírica se convierte también en poesía del malestar y la solidaridad, una respuesta ética al sufrimiento social. No se canta al amor ni al paisaje; el poeta asume el deber de denunciar, testimoniar y resistir. Según Heraud:

Y la poesía es entonces
el amor, la muerte
la redención del hombre.
Javier Heraud (Molina 1966, p. 13).

Y la poesía es
un relámpago maravilloso,
una lluvia de palabras silenciosas,
un bosque de latidos y esperanzas,
el canto de los pueblos oprimidos,
el nuevo canto de los pueblos liberados.
(Javier Heraud. *Arte Poética*, Madrid 1961. La Habana, 1962).
(Molina 1966, p. 17).

A causa de la situación política de su país, muchos jóvenes sienten vergüenza de escribir poesía de ocio, tomando un papel de poetas de la humildad, de la entrega y de la preocupación por los demás. No es una poesía del yo, sino una poesía del nosotros.

Un aspecto distintivo de esta generación es su ambigua relación con la ciudad de Lima, que se convierte en un espacio simbólico clave. Mientras que los escritores de principios del siglo XX, como Valdelomar, celebraban su orgullo limeño, los poetas del 60 adoptan una actitud crítica hacia la urbe. En obras como *La casa de cartón* de Martín Adán (1928) aún se respira un "canto urbano", pero en las décadas siguientes surge un sentimiento de amor/odio hacia el centro histórico de Lima.

En esta línea, Sebastián Salazar Bondy (apud Arroyo, 2017) escribió un ensayo ya clásico, *Lima la horrible* (1964):

Ya Lima genera esa sensación que retrata César Moro y que tomara Sebastián Salazar Bondy, en su célebre obra *Lima, la horrible*, alimentando la leyenda negra que se ha erigido sobre la ciudad primada del Perú, al tipificarla como la fuente de todos los males nacionales [...] Se ha criticado a la capital peruana [...] Salazar Bondy, considerándola como horrible, Carlos Germán Belli como un cepo, Eielson como un cementerio, Antonio Cisneros como fea y mongólica, Sánchez León como frustrante y Rosina Valcárcel como ciudad de los cuervos (Arroyo, 2017. p.).

Como señala Maria José Palacios (2014), para esta generación

Lo importante es que se trata de una generación que va a sentir mayores espacios de libertad política y libertad simbólica, creativa. Van a romper con el peso de una tradición y van a intentar fundar algo nuevo. En el caso político, el socialismo, y en el caso literario, una poesía más coloquial (Palacios, 2014, s/p).

Palacios apuesta por una poesía más coloquial, más libre, en sintonía con los cambios sociales y políticos. Las calles del centro limeño se transforman en escenarios de protesta y transformación: las universidades, las marchas, las organizaciones estudiantiles convierten a la ciudad en un espacio dinámico de resistencia y creación.

Así, en sus poemas Marco Martos muestra una mirada negativa, y todas las referencias que aparecen en sus versos reflejan un cierto malestar, como en el poema “La Torre de marfil”, (Casa Nuestra, 1965) donde critica las manifestaciones populares del centro de Lima:

[...] No puedo cantar al pueblo.
Los domingos siento náuseas
en la plaza
Me repelen
las faldas de colorines
las butifarras, los anticuchos,
las glorias nacionales [...]
(Martos 1965).

Igualmente, Mirko Lauer, en lo referente al centro de la ciudad, aún el sentir popular y la relación de los limeños con los iconos religiosos, hasta llegar a menoscabar la imagen de Santa Rosa, patrona de la ciudad de Lima:

“ Leit motiv: ¡Oh gran ciudad de Lima!”

[...] Una mujer flagelada por el diablo
buscando entre el huerto las más purulentas espinas:
los conquistadores una vez más llegando en sus barcos, hasta la
Plaza de Armas [...]
(Lauer, 1968).

El Centro de Lima era un lugar atractivo para los poetas de la Generación del 60, ya que eran jóvenes estudiantes que admiraban a sus profesores, poetas de la Generación del 50 que frecuentaban unos lugares que resultaban muy atractivos para sus alumnos. Asimismo, tampoco se pueden obviar, en el tratamiento poético de la ciudad de Lima, los cambios sociales y los conflictos políticos que a algunos les llevaron a la muerte. El primero fue Javier Heraud que murió acribillado en Madre de Dios, y también otros poetas que terminaron suicidándose, como Lucho Hernández en Buenos Aires y Juan Ojeda, del que no se sabe si se suicidó o lo atropellaron.

Así, la poesía peruana de los años 60 se caracteriza por una renovación estética que abraza el coloquialismo como vehículo expresivo central. La narración se convierte en un recurso privilegiado para trazar historias mínimas, retratos íntimos y denuncias sociales, configurando una atmósfera urbana densa, en la que Lima se transforma en un personaje más: amada y odiada, vital y asfixiante. La conversacionalidad, en tanto, instala un tono directo, irónico y reflexivo que interpela al lector desde la complicidad, permitiendo a los poetas construir una obra profundamente arraigada en su tiempo. Esta poesía, en definitiva, convierte a la ciudad y al lenguaje en espacios de resistencia, donde lo político y lo estético dialogan.

CONCLUSIONES

La poesía de la Generación del 60 en el Perú representa una síntesis potente entre neo-vanguardia estética y compromiso ideológico. Sin em-

bargo, no todos los integrantes compartían una ideología política marcada o explícita. Aunque no existiera una heterogeneidad dentro del grupo, tanto en las estéticas como en las posiciones ideológicas, no puede hablarse de una unidad homogénea en términos de militancia política.

Lejos de constituirse en una simple prolongación de movimientos anteriores, esta generación introduce una ruptura con el lirismo tradicional, apostando por una poesía de tono conversacional, directa y crítica, que expresa con crudeza las tensiones políticas, económicas y sociales de su tiempo. Como señala Zurrón Rodríguez (2022), esta poesía surge en un país que atraviesa por una serie de crisis estructurales que afectan a los sectores más vulnerables, y en ese marco los poetas encuentran en el lenguaje una forma de resistencia.

A través de recursos como la oralidad, el lenguaje coloquial, la ironía y la intertextualidad, los poetas del 60 logran establecer una nueva sensibilidad estética que dialoga con las urgencias de su contexto. No se trata solamente de una renovación formal, sino de una clara intención de politizar la palabra, de hacer del poema un espacio de denuncia y de intervención cultural. En esta línea, se consolida una poesía profundamente ideológica, que expresa la conciencia de una clase social y que, al mismo tiempo, rompe con el aislamiento intelectual al que se había relegado al poeta.

Abordar las características estéticas e ideológicas de esta generación permite comprender cómo la poesía se transforma en un instrumento de crítica social y de transformación cultural. En el contexto más amplio de la efervescencia política y literaria que caracterizó a América Latina en los años sesenta, los poetas peruanos del 60 no sólo renovaron el panorama literario nacional, sino que también ofrecieron una voz lúcida y rebelde frente a los poderes hegemónicos.

REFERENCIAS

- ADÁN, Martín. *La casa de cartón*. Lima: Talleres de Impresiones y Encuadernaciones "Perú", 1928.
- CISNEROS, Antonio. Crónica de Chapí, 1965. In: CISNEROS, Antonio. *Canto ceremonial contra un oso hormiguero*. La Habana: Ediciones Casa de las Américas, 1968.
- COTLER, Julio. *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos – IEP, 1992.
- HAYA DE LA TORRE, Víctor Raúl. El anti-imperialismo y el Apra. In: HAYA DE LA TORRE, V. R. *Obras escogidas*. v. II. Lima: Instituto Víctor Raúl Haya de la Torre, 2008.
- HERAUD, Javier. *Poemas de Rodrigo Machado*. 1962. Disponível em: <https://www.marxists.org/poemarios>. Acesso em: 6 mar. 2019.
- LAUER, M.; OQUENDO, A. *Surrealistas / otros peruanos insulares*. Prólogo de Julio Ortega. Barcelona: Ed. Llibres de Sinera, 1973.
- LÓPEZ DE GREGORY, Carlos; O'HARA, Edgar. *Generación poética peruana del 60*. Lima: Universidad de Lima, Fondo de Desarrollo Editorial, 1988.
- MANRIQUE, Jorge. *Coplas por la muerte de su padre*. Madrid: Editorial Verbum, 2020.
- MARTOS, Marco. Francisco Bendejú: orífice de la palabra. *Libros & Artes: Revista de Cultura de la Biblioteca Nacional del Perú*, 2004.
- MOLINA, Alfonso. *Antología de la poesía peruana revolucionaria del Perú*. Lima: Ediciones América Latina, 1966.
- ORIHUELA, Carlos L. La poesía peruana de los 60 y 70: dos etapas en la ruta hacia el sujeto descentrado y la conversacionalidad. *Contra Corriente*, v. 4, n. 1, 2006.
- PALACIOS, M. J. Los poetas de los 60: La generación que amaba y odiaba el centro de Lima. *Ideele Revista*, n. 237, s/d. Disponível em: <https://revistaideele.com/ideele/237>. Acesso em: 2 mar. 2019.
- RAMA, Ángel; CORNEJO POLAR, Antonio; MARTÍN-BARBERO, Jesús (orgs.). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI Editores, 2009.

- SÁNCHEZ, Luis Alberto. *Introducción crítica a la literatura peruana*. Lima, 1972.
- VALCÁRCEL CARNERO, Rosina. *Cantos y confesiones de Germán Carnero Roqué/ Cosas que (me) pasan*. 14 jan. 2008. Disponível em: <https://elgatodescalzo.wordpress.com>. Acesso em: 31 jan. 2017.
- VALERO JUAN, Eva Maria. *La ciudad en la obra de Julio Ramón Ribeyro*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2003.
- ZURRÓN RODRÍGUEZ, Elena. *60 poetas peruanos de la generación del 60*. Lima: Hipocampo Editores, 2022.

CAPÍTULO 15

HUMOR E SÁTIRA EM “CRÍMENES EJEMPLARES”

Eleni Nogueira dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nosso objetivo, neste texto, é apresentar uma breve análise do humor, presente na obra *Crímenes ejemplares* de Max Aub, como sendo uma sátira aos acontecimentos trágicos do mundo hispânico, como a guerra civil, por exemplo, uma consequência, talvez, da intolerância humana, e que foi vivida e sofrida pelo autor. Neste estudo consideramos o humor e a comicidade como sinônimos, portanto, para esta análise tomamos como base principal o livro *O Riso*, escrito pelo filósofo francês Henri Bergson, no qual ele procura explicar os sentidos do riso e da comicidade como fenômeno social.

Esta obra de Max Aub só foi publicada na Espanha, assim como a conhecemos hoje, em 1972, mesmo ano de sua morte, apesar de ele ter começado a escrevê-la entre os anos 1949 e 1950. Dentre os diversos gêneros e obras escritas e publicadas por ele, esta costuma receber da crítica literária o *status* de obra menor, embora contenha diversos aspectos que nos chamam a atenção. Entre eles, o modo como Aub adota o humor para nos remeter a assuntos sérios, ou seja, que nada têm a ver com o humor. O referido livro é relativamente pequeno; isso se levarmos em conta as outras obras do autor. Trata-se, pois, de uma obra dividida em quatro partes ou seções, denominadas da seguinte maneira: *Crímenes*, *De Suicídios*, *De Gastronomía* e *Epitafios*, além de um anexo.

A partir desse panorama inicial, passamos à análise dos mecanismos de comicidade presentes na obra, com foco especial nas confissões que envolvem crimes banais, exageros e inversões de sentido.

A COMICIDADE NAS CONFISSÕES DE CRIMES

A primeira parte do texto é composta pelos “Crímenes”, na qual as personagens, quase sempre, são os assassinos que nos relatam, em forma de uma confissão, os crimes cometidos e os motivos que os levaram a tal

ato. E por meio destas confissões, podemos perceber algumas formas de comicidade, tais como a hipérbole ou exagero, o que, para Henri Bergson (2004), em *O Riso: Ensaio sobre o significado do cômico* é uma forma muito usual de comicidade. Alguns exemplos desse exagero podem ser vistos em confissões como as seguintes:

"LO MATÉ porque le dolía el estómago" (Aub, 1996, p.52).

"LO MATÉ porque no pensaba como yo" (Aub, 1996, p.49).

"ERA TAN FEO el pobre, que cada ve (sic) que me lo encontraba, parecía un insulto. Todo tiene su límite"(Aub, 1996, p.25).

"LO MATÉ porque me dolía la cabeza" (Aub, 1996, p.31).

Esses exemplos citados, assim como tantos outros dessa obra, podem ser considerados humorísticos ao levarmos em conta que [...] "a comicidade, dizíamos, dirige-se à inteligência pura; o riso é incompatível com a emoção" (Bergson, 2004, p. 4). Contudo, ao contrário disso, nós, leitores, não ousaríamos rir durante a leitura de relatos como esses. Vale ressaltar que, na obra, algumas expressões são grafadas em maiúsculas, o que contribui para o sentido do texto seja pelo exagero contido na afirmação, seja pela importância dada ao fragmento em destaque.

Nessa perspectiva, esse distanciamento sentimental é fundamental para experimentarmos a comicidade que está presente, não somente nestes casos, mas em todos os textos desta obra nos quais aparece a expressão "LO MATÉ", uma vez que ela foi empregada cerca de vinte vezes. As situações ou motivos que os levaram a cometer os crimes, apresentados na citação, são exagerados e o leitor percebe isso. É justamente por isso que o efeito se torna humorístico e, às vezes, passível de riso.

Há um relato no qual um assassino confessa ter acabado com a vida de outro por ele não respeitar os bons costumes. O assassino, contudo, não se importou em cometer um erro ainda menos civilizado, ou melhor, algo mais grave do que uma falha de conduta, isto é, o crime. Esses exageros, de modo geral, seriam explicados pelo fato de uma pessoa enxergar

coisas pequenas como se elas fossem grandes, ou seja, atribuir um grande valor às coisas insignificantes, como o caso de alguém que mata uma pessoa por ter quebrado um jarro que pertencia à sua falecida mãe e ainda disse: “NO LO HICE adrede” (Aub, 1996, p.17). Em alguns exemplos há, além do exagero, comparações implícitas que também contribuem para o riso, como neste caso: “LO MATÉ porqué em vez de comer, ruminaba” (Aub, 1996, p.24). Aqui, o homem é animalizado, o que desvia a atenção do leitor para a comparação em vez de focar no ato de violência cometido. Com isso, o riso torna-se possível em meio a uma situação que normalmente não seria.

Outra forma de comicidade utilizada nesta obra é a ironia. Nesse sentido, a entendemos como propõe Bergson ao dizer que a ironia ocorre quando:

Pode-se enunciar o que deveria ser, fingindo acreditar que isso é precisamente o que é: nisso consiste a ironia. Pode-se, ao contrário, fingindo descrever meticulosamente o que é, fingindo acreditar que assim as coisas deveriam ser: desse modo procede freqüentemente (sic) o humour (Bergson, 2004, p.95).

Dessa forma, entendemos que não só esses exemplos, mas muitos outros crimes e ações relatadas na obra atendem a essa perspectiva irônica, uma vez que tais ações se tornam humorísticas. Isso ocorre porque conseguimos enxergar neles um certo fingimento, ou melhor, porque percebemos que cada crime ou ação, narrada como se fosse justificável, soa como se houvesse uma “outra voz” nos alertando que o certo seria exatamente o contrário. Neste exemplo: “¡QUE SE DECLARE en huelga ahora!” (Aub, 1996, p. 27). Encontramos uma oração afirmativa, mas ao lê-la atentamente podemos compreendê-la como uma oração negativa, ou seja, seria um NÃO À GREVE. Nesse sentido, torna-se possível perceber não só o tom irônico, mas também uma sátira à repressão aos grevistas e aos movimentos operários.

Neste outro caso: “¿USTED NO HA MATADO NUNCA a nadie por aburrimiento, por no saber qué hacer? Es divertido” (Aub, 1996, p.26), ocorre basicamente a mesma situação; não se pode crer que seja divertido matar alguém, ainda mais sem motivos ou, simplesmente, por não ter o que fazer. Tudo isso causaria no leitor uma reação contrária ao riso, não havendo espaço para o humor e sua reação mais provável seria a de repugnância e de desprezo pelo dito. No entanto, se o leitor interpreta utilizando-se da perspectiva da ironia prevista por Bergson, a comicidade se torna possível e compreensível.

Existem diversas formas de comicidade relacionadas ao uso da linguagem, como o chiste, ou tiradas nas quais vemos personagens adultos agindo como crianças. Outras vezes, no início do relato, elas se mostram arrependidas de um ato, mas logo em seguida se mostram cruéis ao assumir um sentimento ainda mais egoísta. Esses chistes, aparentemente, ingênuos, revelam também um recurso retórico: [...] “Hice mal en envenenarlo: sufrió demasiado. Eso, lo siento. Yo quería que muriera de repente” (Aub, 1996, p.33) e “[...] Quizá lo empujé demasiado fuerte. Tampoco me van a echar la culpa de que las ruedas del camión le pasaran por encima” (Aub, 1996, p.23). Por meio destas afirmativas, é possível entender que o humor só seria possível, nesta situação, ao deixar de lado o emocional, ignorando a consequência das ações maldosas do personagem e, ao contrário, focando em seu comportamento desajustado.

Ademais, na obra de Max Aub aparecem, explicitamente, duas referências ao homossexualismo, a saber: “¿TENGO YO LA CULPA de ser invertido? Y él no tenía por qué no serlo” (p.59). Nesse caso, foi empregada uma pergunta retórica na qual ele defende a homossexualidade diante de um possível preconceito, e, ao mesmo tempo, já passa ao ataque direcionado a quem não é, isto é, ao heterossexual. Mais adiante, aparece a segunda referência, agora com um tom menos ou, quiçá, nada retórico: “DE UM MARICA: Dio lo que no tenía” (Aub, 1996, p.81). Essas referências que aparecem no texto, considerando o contexto de produção, eram passíveis

de riso; ainda assim é preciso considerar a ausência de emoção no sentido proposto por Bergson.

E da mesma forma são empregados os jogos de ideias ou palavras, a inversão e os equívocos, como nos casos seguintes:

MATAR A DIOS sobre todas las cosas, y acabar con el prójimo a como haya lugar, con tal de dejar el mundo como la palma de la mano. Me cogieron con la mano en la masa. En aquel campo de fútbol: ¡tantos idiotas bien acomodados! Y con la ametralladora, segando, segando, segando. ¡Qué lástima que no me dejaran acabar! (Aub, 1996, pp.55-56).

Na primeira oração há uma inversão e, ao mesmo tempo, um jogo de ideias e palavras que nos remetem aos Dez Mandamentos bíblicos, que são ensinados pela Igreja Católica até hoje. Entretanto, os verbos MATAR e ACABAR são usados, paradoxalmente, no lugar do verbo AMAR, desconstruindo seu sentido, o que gera um equívoco que nos surpreende e causa um certo humor, decorrente justamente do absurdo. Em seguida, a palavra CAMPO pode ser uma referência implícita aos campos de concentração e, nesse caso, caberia ainda uma forte ironia por parte do autor.

Neste outro relato:

ES TAN SENCILLO: Dios es la creación, a cada momento es lo que continúa, y también lo que muere. Dios es la vida, lo que sigue, la energía y también la muerte, que es fuerza y permanencia y continuidad. ¿Cristianos éstos que dudan de la palabra de su Dios? ¿Cristianos éstos que temen a la muerte cuando les prometen la resurrección? Lo mejor es acabar con ellos de una vez. ¡Que aprendan, de una vez, que existe el otro mundo! [...] (Aub, 1996, p. 18).

O leitor cria uma expectativa sobre este relato do personagem “confessante” que, no início, faz revelações e elogios a Deus e, depois, recrimina aqueles que não se comportam como verdadeiros cristãos, devido

à falta de fé, manifestando o seu desejo de erradicá-los da terra. Isso nos faz pensar que estamos diante de um verdadeiro cristão, um padre ou uma pessoa exemplar, enfim, alguém que se dedique às missões cristãs. No entanto, ao final da “confissão”, somos surpreendidos com a frase: “¡Sólo Alá es grande”!(Aub, 1996, p.18). Por causa desse equívoco, quase um *quiproquó*, diríamos, é que surge o humor; contudo, isso também pode ser lido como uma sátira à intolerância religiosa.

Há outros exemplos nos quais predominam o jogo de palavras, como em: “LO MATÉ porque era más fuerte que yo.” e “LO MATÉ porque era más fuerte que él” (Aub, 1996, p.51). Na maioria dos casos, um mesmo exemplo contém mais de um recurso ou forma de comicidade, mas há a predominância no exagero e no absurdo.

A mentira e o absurdo também aparecem como recursos humorísticos quando uma personagem diz: [...] “Le metí la toalla en la boca para que se callara. No murió de eso, sino de no hablar: se le reventaron las palabras por dentro” (Aub, 1996, p.42). Nós, leitores, logo percebemos a mentira, que aqui aparece como uma justificativa que seria verossímil se partisse de uma criança ou de um louco; isso nos remete ao absurdo, já que sabemos que se trata de um adulto que comete um crime sério. Esse tipo de absurdo pode ser observado também em relatos como este: “¡YO QUERÍA un hijo, señor! A la cuarta hembra me la eché”(Aub, 1996, p.60). Ou neste outro:

MATAR, MATAR sin compasión para seguir adelante, para allanar el camino, para no cansarse. Un cadáver, aunque esté blando es buen escalón para sentirse más alto. Alza. Matar, acabar con lo que molesta para que sea cosa, para que pase más rápido el tiempo. Servicio a prestar hasta que me maten; a lo que tienen perfecto derecho (Aub, 1996, p.54).

Neste último caso, porém, além do absurdo, que é o que nos autoriza a rir, a situação gera uma inquietação reflexiva, uma vez que podemos fazer uma leitura disso como uma sátira à guerra. Isso ocorre ao

considerarmos que, de modo geral, são nas guerras que as mortes servem para seguir adiante, para abrir o caminho, e é o número de cadáveres que decide o vencedor, ou seja, o perdedor será o que tiver a maior perda e o maior número de homens mortos, os quais, contraditoriamente, servirão de “escada” para a vitória do adversário. No entanto, enfim, para encontrar a comicidade em meio a isso, é preciso estar com o “coração anestesiado”, como quer Bergson (2004).

O automatismo, proposto por Bergson (2004), também está presente em muitos dos relatos desta obra, como estes que se seguem: “LO MATÉ porque tenía una pistola. ¡Y da tanto gusto tenerla en la mano” (Aub, 1996, p.44) e “LO MATÉ sin darme cuenta. No creo que fuera la primera vez” (Aub, 1996, p. 62). Com estes exemplos, fica claro que as personagens dizem ter matado uma pessoa sem se dar conta, ou seja, automaticamente como se isso fosse algo muito natural. Nesses casos, porém, somente o automatismo não seria suficiente; é a união entre ele e o absurdo que dá ímpeto cômico a esses relatos.

Ao “Expressar honestamente uma idéia desonesta, tomar uma situação escabrosa, um ofício humilde ou um mau comportamento e descrevê-los em termos de estrita respectability, tudo isso geralmente é cômico” (Bergson, 2004, p. 94). Nesse sentido, cabe o exemplo de um relato em que uma personagem se define como uma pessoa muito tolerante: [...] “Siempre he sido un hombre muy tolerante: un liberal de la buena escuela” (Aub, 1996, p. 44), mas que se sente no direito de empurrar o seu melhor amigo debaixo de um trem que por ali passava. Tudo isso, por causa de um atraso de um pouco mais de uma hora e meia. E ainda justifica a tragédia dessa forma: “Triste casualidad” (Aub, 1996, p.44). Estas duas palavras geram uma contradição, cujo resultado, para o leitor, é o riso, considerando o proposto anteriormente por Bergson.

Além disso, há um relato no qual uma das personagens tenta, em vão, matar uma corrente de ar: ESTA CORRIENTE DE AIRE, ¿cómo matarla? [...] Pero esta corriente de aire? ¿Cómo matarla, ella que me está matando?

(Aub, 1996, p.66). Essa é uma situação que se torna cômica, em grande parte, devido à ambiguidade e ao absurdo presentes.

Embora as confissões de assassinatos componham a maior parte da obra, há também outras seções em que o humor se manifesta sob outras formas e com diferentes intensidades. Passamos, então, à análise dessas seções complementares.

HUMOR, CRÍTICA E AMBIGUIDADE NAS DEMAIS SEÇÕES DA OBRA

A segunda seção, *De Suicídios*, é dedicada aos casos de suicídios e ocupa apenas sete páginas da obra. Nela, existem casos nos quais, mesmo sendo iniciados com uma afirmação, como esta: “NO SE CULPE a nadie de mi muerte”, de um modo geral, ao final nos é revelado que o suicídio se deu em consequência de um ato alheio, ou melhor, de um outro. Em uma oração interrogativa como: “¿QUIÉN NO se há suicidado?” (Aub, 1996, p.69), poderíamos lê-la como: Quem nunca se sentiu como um “morto”? Ignorado ou excluído pelo outro? Ou ainda: quem nunca teve vontade de estar morto?

Em outros termos, como neste: “EN TODO suicidio hay un asesino que nunca es el suicida.” (Aub, 1996, p.72), podemos inferir que esses relatos, por um lado, são cômicos pelo absurdo e pelo duplo sentido, pois, se houve um suicídio, não deveria existir um assassino senão o próprio suicida. Por outro lado, porém, esses relatos também podem ser lidos como uma crítica ou sátira às repressões e exílios sofridos por pessoas durante as guerras, principalmente a Guerra Civil Espanhola, e que acabaram se suicidando, tornando-se o apenas uma vítima do conflito. Como fica explícito no relato citado, essa perspectiva reforça a dimensão crítica da obra. Vale destacar que Max Aub foi um dos escritores espanhóis que passaram longos anos no exílio, no México, uma das consequências da Guerra Civil Espanhola.

A terceira seção intitulada *Epitáfios*, que ocupa apenas quatro páginas do livro, é composta por pequenos textos escritos em verso e que, como o título mesmo indica, vêm em forma de um epitáfio. Eles, entretanto, contrariamente aos epitáfios, são carregados de comicidade e se assemelham ora a uma piada, ora aos jogos de palavras ou às *gregrerías* —gênero literário criado por Ramón Gómes de la Serna— que, geralmente, se baseiam nos paradoxos, nas hipérboles e nas comparações. Daí surge a comicidade. Estes textos, porém, por sua vez, possuem um tom de comicidade bem mais direto do que as duas seções anteriores. Em alguns casos, o sentido parece mais obscuro e de mais difícil interpretação; outros são mais simples e, ao que parece, mais cômicos e, às vezes, até risíveis, como nos seguintes exemplos: “DE UN IMBÉCIL: A todo dijo que sí” (Aub, 1996, p.82) e “DE UM MARICA: Dio lo que no tenía” (Aub, 1996, p.81). Ao considerarmos o contexto histórico e social de hoje, o viés cômico destas afirmativas muito provavelmente seria relativizado ou até mesmo condenado.

Já neste outro exemplo, exige-se um pouco mais de conhecimento do leitor e, por isso, a comicidade é um pouco menos visível, porém não significa que seja incompreensível ou inexistente: “DE ALEJANDRE DUMAS (hijo): Aquí vive el hijo De Margarita Gautier” (Aub, 1996, p.82). Claro que o grau de dificuldade dependerá do conhecimento de cada leitor, não só nesse, mas em tantos outros casos nos quais se faz necessário um conhecimento biográfico dos nomes mencionados.

Há, ademais, casos nos quais predominam jogos de palavras e o humor é bem menos sofisticado ou complexo:

“DE UN TIRANO:
Fue a lo suyo
Por lo tuyo” (Aub, 1996, p.80).

DE UN ARTISTA:
Si fue, no es.
Si salvó el nombre
Tanto da lo que
Aquí es: fue (Aub, 1996, p.80).

Ainda assim, é possível notar o humor presente nos versos. Esse humor advém do jogo de palavras e ideias, mas também da ironia, que salta aos olhos do leitor.

Para tratar dos crimes *De Gastronomía*, o autor escreveu muito pouco, apenas duas páginas nas quais constam, na verdade, relatos de antropofagias. Nestes casos, vemos-nos diante de crimes que não correspondem à realidade, mas, sim, a um sentimento; isto é, ao relato de um crime que teria ocorrido apenas no subconsciente da personagem. Trata-se, pois, de ações mentais, as quais não teriam passado de um desejo mental dessas personagens. Assim sendo, podemos dizer que a comicidade aqui resume-se, de modo geral, ao absurdo presente nos relatos.

Seria impossível, além de absurdo, imaginarmos um assassino dizendo: “NO HAY NADA como comer el ojo del inimigo. Revienta entre lãs muelas como granote de uva, con gustito de mar” (Aub, 1996, p.77). Ou ainda: “LE GUSTABA tanto que no dejó nada. Le chupó hasta los huesos. De verdad había sido bonita” (Aub, 1996, p.77). No entanto, é essa inverossimilhança, esse absurdo que possibilita o tom humorístico, ainda que sombrio. E é graças a isso que o leitor consegue entender que não se trata de crimes cometidos, mas imaginados. Ainda assim, um riso, nestes casos, torna-se menos provável.

E por último, ao final do livro, há um anexo que contém alguns crimes que teriam sido suprimidos na versão de 1968, conforme consta em nota do editor. Neles são expostos outros crimes, mas há um em especial no qual um criminoso “dialoga” com René Descartes acerca do tão famoso e mundialmente conhecido pensamento: “Penso, logo existo.” O diálogo ocorre da seguinte forma:

PIENSO, LUEGO SOY, dijo el hombre famoso. Los árboles de mi jardín son, pero no creo que piensen, con lo que se demuestra que el señor Renato no estaba en su sano juicio y que lo mismo sucede con otros seres: mi suegro, por ejemplo: es y no piensa, o mi editor que piensa y no es. Y si lo ponemos al revés, tampoco es cierto. No

existo porque pienso ni pienso porque existo. Pensar es cierto, existir es un mito. Yo no existo, sobrevivo, vivir - lo que se dice vivir - sólo los que no piensan. Los que se ponen a pensar no viven. La injusticia es demasiado evidente. Bastaría pensar para suicidarse. No; don Des-cartes: vivo, luego no pienso, si pensara no viviría. (Aub, 1996, p.91)

Neste excerto, podemos ver que o personagem, ao executar esta breve conversa com esse pensamento, coloca em evidência o uso da linguagem retórica e persuasiva. Este diálogo, que foi sabiamente elaborado e que ao final traz uma conclusão surpreendente, é, por isso mesmo, risível. Isso acontece porque o “assassino” consegue nos convencer de que: se a sentença filosófica é verdadeira, ele é apenas um inocente do crime que havia cometido. Ele, então, conclui assim:

[....] Pero, en fin, si ustedes están convencidos de que así es, soy inocente, totalmente inocente, ya que no pienso ni quiero pensar. **Luego si no pienso no soy y si no soy ¿cómo voy a ser responsable de esa muerte?** (Aub, 1996, p.91)

Com seu raciocínio conclusivo e certo, permite-nos rir não só pela esperteza expressa por meio de suas palavras, mas também pela surpresa que nos causa. Outro aspecto relevante neste diálogo é a lógica presente no raciocínio final, já que a maioria dos relatos se baseia nos paradoxos e nas contradições. Além do mais, este caso parece resumir, através da sátira, as principais formas de intolerância presentes na sociedade.

Claro que todo o humor, mesmo quando seja risível, nestes textos de Max Aub, não chega a provocar, no leitor, uma gargalhada. É perceptível que neles predominam o humor crítico, cujo objetivo principal não é a diversão, mas sim a sátira e o riso sugere-se como um castigo, como previsto por Bergson (2004). Diferentemente do humor ou da comicidade presente na chamada baixa, nas quais a gargalhada é certa.

Em *Crímenes ejemplares*, os assassinatos que são confessados ou as mortes que são narradas, muitas vezes tornam irrelevantes a identidade do

assassino e do assassinado. O que mais importa é o fato, ou seja, o tema que, neste caso, são as mortes que ocorreram. Em algumas situações, é possível perceber que a forma como foram executadas, também, fica em segundo plano. O mais relevante é o crime em si e o motivo que, quase sempre, é banal.

Às vezes, no entanto, nos são reveladas algumas características do assassino, geralmente a sua profissão, como, por exemplo: SOY PELUQUERO, SOY MAESTRO, SOY VENDEDOR DE LOTERÍAS. E das vítimas sabemos menos ainda, mas podemos perceber, através das confissões, que se trata de pessoas que foram pegas de surpresa no ato do crime, como, por exemplo: o médico que tratava um furúnculo do paciente, o amigo que foi empurrado para baixo do trem, o homem que roncava e outro que ruminava em vez de mastigar. Outros eram pessoas indefesas, como a quarta filha nascida do sexo feminino, a criança, o paciente que foi envenenado pelo médico, entre outros.

Por tudo isso, entendemos que estamos diante de um texto satírico, no qual o tema é o mais importante. Além do mais, em sua grande maioria, “os crimes cometidos”, que aparentemente têm um motivo, são, na verdade, consequências da intolerância humana para com o outro. E a intolerância é um dos assuntos que mais parece incomodar Max Aub, pois ele mesmo, em 7 de Julio de 1952, em seus *Diários*, afirmou:

Me educué en el respeto del sentir de los demás y la admiración por la tolerancia. Y en ello sigo. No estoy dispuesto a que los demás usen conmigo una medida distinta. Ello motivo la guerra civil en nuestro país, y en ello sigo. No voy a doblegarme ahora ante lo que siempre aborrecí: la censura (Aub, 1998, p. 215).

Estas palavras de Aub são posteriores à obra *Crímenes ejemplares*. Assim sendo, é possível inferir que, nesta obra, por trás dessa comicidade, existe uma sátira às guerras, à censura e, principalmente, ao comportamento humano no que diz respeito aos preconceitos e à intolerância. Nes-

sa perspectiva, afirma Matthew Hodgart (1969) em sua obra *La Sátira* que o autor satírico é motivado por assuntos de sua época que o deixam irritado.

Além disso, esta obra parece possuir um fundo moralizador, ou seja, ela é uma espécie de fábula, cujo objetivo principal é expor uma lição de moral. Assim sendo, como justificativa, podemos recorrer às próprias palavras de Max Aub, que estão presentes no texto da contracapa de seu livro, nas quais ele afirma: “No hay tantos crímenes como dicen, aunque sobran razones para cometerlos [...]”. Nesse sentido, entendemos que tais crimes retratam o sentimento de pessoas que, um dia, desejaram cometê-los, ainda que apenas mentalmente, e não os cometeram na realidade porque foram tolerantes.

Diante disso, é possível inferir que “Crímenes ejemplares” tenha sido composto como um exemplo negativo daquilo que não devemos fazer. E isso, de certa forma, nos faz lembrar algumas palavras ditas há mais de cinco séculos por Fernando de Rojas, em um texto que encabeça a obra *La Celestina* que era até então denominada de *Tragicomedia de Calisto y Melibea*. Ao argumentar acerca do propósito de sua obra, ele disse:

O damas, matronas, mancebos, casados,
notad bien la vida que aquí estos hizieron;
tened por espejo su fin qual huvieron,
a otro que amores dad vuestros cuydados.
Limpiad ya los ojos, los ciegos errados,
virtudes sembrando con casto bivar,
a todo correr devéys de huyr,
no los lance Cupido sus tiros dorados.
(Rojas, 2004, p. 5-76)

Ademais, vale recordar que o título da obra *Crímenes ejemplares* nos faz lembrar as conhecidas narrativas *Novelas Ejemplares* de Miguel de Cervantes. Estas narrativas costumam intrigar o leitor, pois não existem, claramente, nelas ações que possam servir de exemplo como sinônimo de lição de moral. A exemplaridade do título estaria relacionada a outras

questões que não estão explícitas no texto. Há, porém, nas obras de Rojas, de Cervantes e de Max Aub exemplos daquilo que não se deve fazer. Isso reforça a ideia de que o riso, sobretudo em Max Aub, poderia funcionar como uma sátira e, conseqüentemente, como um castigo aos atos de violência praticados na sociedade.

Assim, ao longo de *Crímenes Ejemplares*, Max Aub constrói uma obra que, sob o véu do riso, desvela tensões sociais, políticas e existenciais. Tais elementos nos conduzem às considerações finais sobre o efeito e o sentido dessa comichidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível depreender que, nesse sentido, Max Aub se utilizou do humor para satirizar a intolerância e a violência humana, ainda que nem sempre seja plenamente compreendido. A comichidade em sua obra, embora envolta em absurdos e hipérboles, não visa apenas provocar o riso, mas, sobretudo, desconstruir os discursos que normalizam a crueldade cotidiana. Ao apresentar confissões absurdas como se fossem triviais, Aub evidencia o quanto a barbárie pode estar presente em gestos banais, camuflada sob justificativas risíveis.

Dessa forma, o humor de Aub não é escapismo: é enfrentamento. É por meio dele que a obra assume um caráter ético, posicionando-se contra toda forma de opressão. E ainda que a comichidade apresentada nem sempre provoque o riso espontâneo ou gargalhadas, ela ativa uma forma de consciência, talvez desconfortável, sobre o mundo que o autor tão bem conheceu e desnudou com genialidade.

REFERÊNCIAS

- AUB, Max. *Crímenes Ejemplares*. 2ª ed. Madrid: Calambur, 1996.
- AUB, Max. *Diarios 1939-1972*. Edición, estudio introductorio y notas de Manuel Aznar Soler. Barcelona: Alba Editorial, 1998.
- AMADEI, J. R. P.; FERRAZ, V. C. T. *Guia para elaboração de citações em documentos*: ABNT NBR 10520:2023. Bauru, 2023. 32 p.
- ARÊAS, Vilma. *Iniciação à Comédia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- BERGSON, Henri. *O Riso*. Ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo, Martins Fontes. 2004.
- CERVANTES, Miguel de. *Novelas ejemplares I*. (Edición de Harry Sieber). 23ª ed. Madrid: Cátedra, 2004.
- FREUD, Sigmund. *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Buenos Aires: Americana, 1943.
- HODGART, Matthew. *La sátira*. Madrid, Guadarrama, 1969.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*; Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PROPP, Vladímir. *Comicidade e Riso*. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática. 1992
- ROJAS, Fernando de. *La Celestina* (Ed. e introd. de Dorothy S. Severin). 14ª ed. Madrid: Cátedra, 2004.
- TELLO, Pedro Tejada I.E.S., CASTELL (Castellón), Vicent. *Crímenes Ejemplares: humor y "más aún"*. Disponível em: www.uv.es/entresiglos/max/pdf/crime-nesejemplares.pdf. Acesso em: 17 de ago. de 2007.

Sobre os autores e autoras

Alexandro Teixeira Gomes: Professor Associado II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Diretor da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - FELCS desde 2020. Também atua como docente no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do *Campus* de Currais Novos da UFRN. Possui Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Literaturas e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Doutorado em Estudos da Linguagem pela UFRN, com doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona e na Universidade Pompeu Fabra, ambas na Espanha. É membro do Grupo de Pesquisa em Análise Textual dos Discursos (PPGEL) e fundador e líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Linguísticos (LABLING). Tem experiência na área de Linguística e desenvolve pesquisas, sobretudo, em Linguística Aplicada, Linguística de Texto, Linguística da Enunciação, Linguística Forense e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.

Renato Ulloa Aguilar: Professor investigador da Escola de Línguas Modernas da Universidade da Costa Rica. **Doutor em Ciências da Educação: Pesquisa e avaliação institucional pela Pontífica Universidade Católica.** Possui formação na área de ensino de línguas estrangeiras (francês e português) e **educação.** Desempenha atualmente **pesquisas** na área de ensino de línguas, de história e de literatura francesa. **Possui** grande interesse investigativo no âmbito da literatura caribenha de expressão francófona

Maria Solange de Farias: Doutora em Língua Espanhola pela Universidad de Salamanca - ES, doutora em Ciências da Educação pela Universidad Americana - PY, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Ensino de Língua Portuguesa

(UECE) e graduada em Letras Português/Espanhol (UECE). Foi chefe do Departamento de Letras estrangeira (DLE/FALA/UERN), coordenadora pedagógica do Núcleo Avançado de Educação Superior de Apodi (NAE-SA/UERN), coordenadora do PIBID, Docente Orientadora do Residência Pedagógica e coordenadora do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Letras - Língua Espanhola. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL). Desenvolve pesquisa na área de formação de professores de espanhol, em estudos de interlíngua e de ensino e aprendizagem da língua espanhola, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de pronúncia, de Fonética e Fonologia e de correção fonética.

Edilene Rodrigues Barbosa: Possui graduação em Letras Português/Espanhol e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, além de doutorado em Filosofia e Letras pela Universidad de Alicante. Atualmente, é professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e docente do ProfLetras. Atua nas áreas de Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Tradução Audiovisual, com ênfase em audiodescrição e acessibilidade. Seus interesses de pesquisa incluem metodologias ativas e inclusivas, práticas de oralidade e escrita, além de políticas públicas para acessibilidade educacional. Também participa de projetos de formação docente, como o Residência Pedagógica, e desenvolve estudos sobre literatura, cultura e mídias digitais, especialmente na criação de produtos audiodescritos.

Gilson Cunha de Oliveira Neto: Graduado em Letras - Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2022). Licenciado em Letras - Língua Inglesa pela Estácio (2023). Possui especialização em Metodologias no Ensino de Língua Inglesa e Espanhola (2024) e em Práticas em Educação Bilíngue (2025) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante.

Especializando em Línguas Estrangeiras Modernas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua como membro pesquisador do Grupo de Pesquisa em Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE/UERN). Dedicar-se ao estudo de ensino de línguas, com ênfase em oralidade, pronúncia, variação e fonética.

José Rodrigues de Mesquita Neto: Professor do curso de Letras/Língua Espanhola da UERN, professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) e professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Graduado em Letras/Língua Espanhola e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Docência da Língua Espanhola pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. Mestre em Lingüística Española pela Universidad San Lorenzo - PY, mestre em Ciências da Linguagem e doutor em Letras pela UERN. Realizou estágio de pós-doutoramento sob supervisão da profa. Dra. Ana Graça Canan pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UFRN), desenvolvendo estudos sobre ensino de pronúncia em IES do RN. Atua como membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE), vice-líder do Núcleo de estudos e pesquisa de espanhol como língua estrangeira no Brasil (NUPELE) e membro pesquisador do Grupo de pesquisa Prosódia, variação e ensino (PROVALE).

Moisés Llopis i Alarcón: Doutor em Filología: Línguas, literaturas, culturas e suas aplicações na Universitat de València (2018) em València - Espanha. Mestrado em Assessoramento Lingüístico e Cultura Literária na Universitat de València (2014). Graduado em Filología Catalã na Universitat de València (2012). Atualmente é professor assistente da Universidad de Chile. Atua em cursos de graduação (ensino de espanhol como língua adicional,

letramento acadêmico e teoria e prática da tradução), pós-graduação (ensino de espanhol como língua adicional e tradução) e extensão universitária (espanhol para estrangeiros). Desde 2023, é professor do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Chile. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Tradução, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de espanhol como língua adicional, catalão como língua adicional, teoria e prática da tradução.

Tatiana Lourenço de Carvalho: Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atuando na graduação em Letras: Língua Espanhola e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Doutora em Língua Espanhola pela Universidad de Salamanca (USAL) - Espanha, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integra os grupos de pesquisa Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE) e Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET). Desenvolve estudos em Linguística Aplicada, com foco em ensino de espanhol, formação docente, análise de materiais didáticos, tecnologias educacionais, educação a distância (EaD) e políticas linguísticas. Coordena o projeto de extensão Núcleo de Ensino de Cultura, Literatura e Língua Espanhola (NECLE), premiado em 1º lugar no X Salão de Extensão da UERN, em 2024.

Álvaro José dos Santos Gomes: Professor Adjunto na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenador do curso de especialização *lato sensu* em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS DIGITAL - UAB). Possui graduação em Letras, habilitação Português/Espanhol e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Mestrado em Estudos de Linguagens pela mesma instituição de ensino. Doutor pelo Programa de Estudos de Linguagens do Centro Federal de

Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, formação de professores, multiletramentos, sistemas adaptativos complexos, evasão, entropia sociointerativa, inteligência artificial e tecnologias na educação.

Breno Pereira Silva: Acadêmico do curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem experiência na área de Letras. Bolsista PIBIC/CNPq/UFMS. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Linguística e Inteligência Artificial no Ensino de Línguas Estrangeiras. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple) da UFMS. Atua como professor substituto da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Francisco Lindenilson Lopes: Professor Adjunto na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) onde também atua como *Designer* Educacional na Diretoria de Educação a Distância e é líder no Grupo de Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (EALE). Doutorado e mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Letras Língua Espanhola pela UERN. Especialista em Língua Espanhola pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) e em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pesquisador com atuação nas áreas de Linguística Textual e Ensino de Línguas e Literaturas estrangeiras. É membro da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) e da Associação de Professores e Estudantes de Língua Espanhola do Rio Grande do Norte (APELE-RN).

Maria Eduarda Bento de Morais: Graduada no curso de licenciatura em Letras - Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), *Campus Avançado de Pau dos Ferros* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Durante a graduação, foi bolsista no Projeto Institucional de Monitoria. (PIM) nas disciplinas de Língua Espanhola I e Língua Espanhola II, durante os semestres 2024.1 e 2024.2.

Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons: Possui Graduação em Língua e Literatura Espanhola pela Universidade de São Paulo (USP) e em Língua e Literatura Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É Mestre e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Realizou pesquisa de pós-doutorado na Universidad Autónoma de Madrid, Espanha, com bolsa do programa PRInt-CAPES. Atua como pesquisadora e professora da graduação e pós-graduação do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e é líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Virtualidade (LEV), cadastrado pela USP no CNPq. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de Professores de Língua Espanhola nos cursos de Letras, e trabalha, principalmente, com os seguintes temas: ensino de espanhol, formação crítico-reflexiva de professores, ensino e aprendizagem presencial e a distância, intercâmbios virtuais, Intercompreensão em Línguas Românicas.

Rubén Hernández Ruiz: Acadêmico e professor associado da Universidad Veracruzana (UV), México. É doutor em Educação com ênfase em Mediação Pedagógica pela Universidade La Salle, San José, Costa Rica, e mestre em Administração Educacional pela UV. Além de sua carreira acadêmica, é palestrante e organizador de eventos acadêmicos e recebeu reconhecimentos como o Prêmio John Wesley da Universidade Madero e uma Menção Honrosa no Prêmio UV de Inovação em Ensino.

Micaela Tourné Echenique: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação junto à Universidade Católica de Brasília (UCB). Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora de espanhol no Instituto Federal de Brasília (IFB) onde atua no curso de Licenciatura Letras-Espanhol e se dedica à investigação das seguintes temáticas: ensino e aprendizagem de Língua Espanhola, formação de professores e produção de material didático. Integra os grupos de pesquisa Formação de Professores em Tecnologias Educacionais (PROTED/IFB/2016) e Linguagem, Educação e Virtualidade (LEV/USP/2021), ambos cadastrados CNPq.

Tayna Valim: Graduada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) onde, também, atua como pesquisadora e tradutora.

Wagner Monteiro: Professor de língua e literatura espanhola na graduação, e de Teoria da Tradução na Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde é Bolsista Prociência. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre e doutor em Letras também pela UFPR. Atualmente desenvolve pesquisa na área de tradução literária. Foi professor visitante na Universidad Complutense de Madrid. Foi membro da diretoria da Associação Brasileira de Hispanistas por dois mandatos e editor-chefe da Revista Abehache.

Cristina Dayana Gutiérrez Leal: Possui graduação em Educación mencion lingua, literatura y latín. - Universidad Nacional Experimental Francisco

de Miranda (2009), mestrado em Literatura iberoamericana - Universidad de Los Andes Venezuela (2015) e Doutorado em Letras, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2020). Realizou um estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN) da UFRJ. Atualmente é professora efetiva do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia; também é professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS), da UNILA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: glotopolítica, translinguismos, identidade, literatura e outras artes. É escritora e tradutora.

Ana Catarina Dantas Silva: Graduanda em Letras - Espanhol na Universidade Estadual de Paraíba (UEPB), com formação técnica em Manutenção, suporte e redes de computadores. Participação em monitoria e projeto de pesquisa, projeto “Miragens da solidão” sobre Gabriel García Márquez, atualmente participando como bolsista no projeto “Ecos do erotismo na poesia de Sor Juana Inés de la Cruz”. Apresentou trabalhos em eventos acadêmicos e realizou cursos complementares em diversas áreas, como Desenvolvimento Sustentável e Psicologia da Aprendizagem pela Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) - México.

José Dantas da Silva Júnior: Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Letras pelo mesmo programa. Especialista em Docência da Língua Espanhola pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI). Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduado em Letras Língua Espanhola e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É membro do Grupo de Estudos Críticos da Literatura (GECLIT), e líder do Grupo de Estudos em Literaturas de Língua Espanhola

(GELLE/UEPB). Tem experiência em trabalhos relacionados com literatura, crítica e cultura, bem como em literatura e ensino.

Maria Cristina da Silva Araújo: Graduada no curso de licenciatura em Letras - Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Durante a graduação, foi bolsista do programa Residência Pedagógica.

Francisco Edson Gonçalves Leite: Professor de Teoria da Literatura vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Letras com habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela UERN. Mestre e doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da mesma universidade. É líder do Grupo de Estudos de Literatura e suas Interfaces Críticas (GELINTER) e membro do Grupo de Estudos Críticos da Literatura (GECLIT) e do Grupo Estudos Sobre o Romance, desenvolvendo pesquisas na área de literatura, com ênfase no estudo do duplo e da literatura fantástica.

Elena Zurrón Rodríguez: Profesora de apoyo para rutas literarias, históricas y artísticas: Delegación de la Juventud. Ayuntamiento de Madrid. Técnica de Archivos y Bibliotecas en el Museo Naval de Madrid y en los archivos Trafalgar y Lepanto del Cuartel General de la Armada. Ministerio de Defensa. Directora del portal de poetas peruanos de la neo-vanguardia en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (BVMC) de la Universidad de Alicante (UA). Licenciada en Filosofía y Letras (sección Arte) Universidad Autónoma de Madrid. Tesina de Licenciatura: La obra del arquitecto Francisco Muñoz Llorens en Alicante. Universidad de Alicante. Tesis Doctoral: Poetas Peruanos de la Generación del 60. Poesía de corte democrático y social y su evolución a la neo-vanguardia. Universidad de Alicante. Máster

en Comunicación y Gestión Empresarial. ESIC de Madrid. Coordinadora y secretaria de Dirección en *Consulting* de RR HH y Gestión Empresarial: Ares Consultores y Consultores Ares Asociados, S.L. Técnica de Biblioteca en la Unidad de Políticas Comparadas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid.

Eleni Nogueira dos Santos: Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em Minas Gerais. Doutora em Letras na área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela mesma universidade e Especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade do Norte de Minas (Funorte). Possui Graduação em Letras/Espanhol pela Unimontes e em Letras/Português pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes).

