

# ÑEMITÿRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación



ISSN: 2707-1642 (en línea)

ISSN: 2707-1634 (impreso)

ÑE'Ë  
LENGUA  
LANGUAGE  
LÍNGUA  
LANGUE  
SPRACHE

Revista Multilingüe  
de Lengua, Sociedad  
y Educación

Volumen 4 - Número 1 - Abril 2022

ÑE'Ë  
LENGUA  
LANGUAGE  
LÍNGUA  
LANGUE  
SPRACHE

**ÑEMITÝRÁ**  
Revista Multilingüe de  
Lengua, Sociedad y Educación

ISSN (en línea): 2707-1642

ISSN (impreso): 2707-1634



## ÑEMITÝRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación

Volumen 4 – Número 1 – Abril 2022

Asunción, Paraguay

**Edición:** Instituto Superior de Lenguas, UNA, Py

### AUTORIDADES:

***Dra. Zully Concepción Vera***

*Rectora*

*Universidad Nacional de Asunción*

***Dr. Ricardo Pavetti***

*Decano*

*Facultad de Filosofía, UNA*

### EDITORA:

Valentina Canese, PhD

Instituto Superior de Lenguas, UNA

Teléfono: +595 21 207599

Avenida España 1009, Asunción, Paraguay

### SOBRE LA REVISTA:

ÑEMITÝRÃ, Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación se publica semestralmente en formato impreso y digital desde el Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, en Paraguay.

ÑEMITÝRÃ es una revista arbitrada que publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, cultura o sociedad en su interrelación con la lengua, ya sea inglés, alemán, portugués, francés, guaraní o español; con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones. El contenido está dirigido a especialistas, investigadores, docentes y estudiantes del nivel superior

ÑEMITÝRÃ está editada por el Instituto Superior de Lenguas en conjunto con la Dirección de Investigación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción.

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons Atribución  
No Comercial - Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



## EDITORA EN JEFE

**Valentina Canese Caballero, PhD**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

## EDITOR ASISTENTE

**Carlos Anibal Peris, PhD**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

## CONSEJO EDITORIAL

Resolución del Consejo Directivo N° 024-40-2018

**Lic. Feliciano Acosta,**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

**Dra. Ma. Eva Mansfeld,**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

**Dr. Tadeo Zarratea,**  
Academia de la Lengua Guaraní  
Paraguay

**Dr. Carlos Paulino Ferreira,**  
Academia de la Lengua Guaraní  
Paraguay

**Mag. Rocio Mazzoleni,**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

**Dra. Magdalena Rivarola,**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

**Dra. Clarissa Menezes Jordão,**  
Universidade Federal de Paraná  
Brasil

**Dra. Katherine Mortimer,**  
University of Texas, San Antonio  
USA

**Dra. Susan Spezzini,**  
University of Alabama, Birmingham  
USA

**Mg. Valeria Vázquez Cubilla,**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

**Dr. Luis Eduardo Wexell Machado,**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

**Dr. Erwin Warkentin,**  
Memorial University  
Canada

**Dr. Friedhelm Guttandin,**  
Universidad Católica Nuestra Señora de la  
Asunción, Paraguay

**Dr. Paulo Astor Soethe,**  
Universidad de Paraná  
Brasil

**Dra. Gloria Medina,**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

**Mg. Gabriela Rojas Caballero,**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

**Dr. Guillaume Candela,**  
Universidad de Paris Sorbonne  
Francia

**Mg. Pablo Debuchy,**  
Instituto de Empresas de Madrid  
España

**Dra. Estela Mary Peralta,**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

**Dr. José María Rodrigues,**  
Instituto Superior de Lenguas, UNA  
Paraguay

**Dr. José Antonio Alonso Navarro,**  
Universidad del Norte  
Paraguay

**Dra. Debora Racy Soares**  
Universidade Federal de Lavras  
Brasil

**CONTENIDO****EDITORIAL**

- La Lingüística aplicada en el espacio comunicativo paraguayo de hoy  
*Delicia Villagra-Batoux* 7

**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS**

- Concepciones del registro coloquial español por estudiantes japoneses de ELE  
*Ignacio Pedrosa García* 11
- Acercamiento desde la lengua vasca al estudio del variacionismo lingüístico cuantitativista  
*Juan Abasolo Isasa*  
*Ariane Ensunza Aldamizetxebarria* 25
- Verbos irregulares y aireales de la lengua Guaraní  
*David Galeano Olivera* 47
- Desarrollo de reactivos texto a texto para el aprendizaje de Guaraní en la plataforma Maitei  
*Ernesto Luis López Almada*  
*Mirtha Dalila Lugo*  
*Andrea Acevedo*  
*Gerardo Velázquez*  
*Adrián Halaburda*  
*Analía Arguello* 53
- Ideologías lingüísticas que obstaculizan la normalización del Guaraní  
*Miguel Ángel Verón* 62
- Una pequeña revolución: hacia la construcción de una didáctica intercultural desde la extensión universitaria  
*Carlos Argañaraz*  
*Raúl Orlando Banegas* 75
- Letramiento crítico: consideraciones y prácticas en clases de lengua extranjera  
*Kelly de Melo Nogueira Loureiro*  
*Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 83

**CONTENIDO**

La utilidad didáctica del enigma (riddle) anglosajón en la enseñanza del inglés antiguo en la carrera de Lengua Inglesa del Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción <i>José Antonio Alonso Navarro</i>	93
Experiencia en enseñanza de español como lengua extranjera en Paraguay: análisis de errores morfosintácticos y semánticos en redacciones de alumnos del Nivel B1 <i>Walter Orué Coronel</i>	105
La educación en Ciencias de la Computación como una oportunidad para avanzar en la pedagogía bilingüe/translenguaje <i>Katherine S. Mortimer</i> <i>Monika Akbar</i> <i>Romelia Rodríguez</i> <i>Patricia Benítez</i> <i>Pedro Delgado</i> <i>Sarah Escandon</i> <i>Scott Gray</i> <i>Haleigh Kneeder</i> <i>Victor Medrano</i> <i>Cynthia Ontiveros</i> <i>Jacob Ramírez</i> <i>Jesús Vázquez</i>	118
La paraphrase dans le récit d'enfants francophones <i>Gloria Medina</i>	129

## EDITORIAL

# La Lingüística aplicada en el espacio comunicativo paraguayo de hoy

Delicia Villagra-Batoux  
Lingüista  
Academia de la Lengua Guaraní, Paraguay

*Jaiporu porãseramo tembikuaa ñe'ẽ rehegua ikatu haguãicha ñañembohape heseve ñande rekovépe, tekotevẽ ñambopyrusu arandu hese rehegua. Marandu rape ko'ãgagua ojepysóva ñe'ẽ nguéra renondépe ipy ha ikatupyry. Upéicha rupi, guaraní ñanemoirũ haguã opa hendárupi ha opaite hendáicha, jagueroike va'erã Tetã Mbo'ehaovusúpe ohupytykuaa haguãicha hendaite ñe'ẽ arandu pa'ũme.*

Este II Congreso de Lingüística aplicada nos convoca en un momento en que las sociedades, la nuestra en particular, se ven confrontadas a los múltiples y desafiantes cuestionamientos que conlleva el fenómeno de la comunicación en la actualidad. Sea cual fuere la forma en que ella se realice, la comunicación se ha convertido en la llave indispensable para abrir las puertas al conjunto del quehacer humano en el mundo de hoy. Este contexto es, en consecuencia, el que nos llama a situarnos en el nuevo espacio comunicativo de nuestro país, con el fin de medir las posibilidades y las dificultades implícitas en el tratamiento del instrumento fundamental que nos permite habitarlo: nuestras lenguas.

Es este cuestionamiento el que nos conduce al dominio de la Lingüística aplicada, una de las ramas de la Lingüística general que va adquiriendo en el presente una supremacía en todos los soportes comunicativos. Debemos señalar que el interés por esta disciplina precedió en el Paraguay al que debió ser otorgado a su madre legítima, la Lingüística general, obedeciendo a las nuevas necesidades comunicativas que surgieron en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo. En efecto, tradicionalmente, la tímida presencia de la Lingüística general en los medios académicos, en las instituciones educativas en particular, sólo de alguna manera estaba asociada a los estudios de la gramática, lo cual no creó las condiciones para que en el Paraguay se conociese esta ciencia y mucho menos para que apareciera, cuando menos, una aproximación hacia el pensamiento lingüístico, teóricamente hablando. En estas condiciones, y recién a partir de los años noventa del siglo pasado, las instituciones académicas, empujadas por las necesidades de una sociedad en plena mutación, introdujeron los estudios de la lingüística aplicada como un marco teórico imprescindible para encararla problemática de la gestión de las lenguas en el contexto de la Reforma educativa, que, como sabemos, dio el paso inicial a la Educación bilingüe obligatoria en el año 1994. Desde entonces su abordaje se fue diversificando hasta llegar a adicionar otras ramas del saber lingüístico a su tradicional preponderancia en la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

La lingüística aplicada, entendida como un conjunto de aplicaciones prácticas de la Lingüística y sus teorías sobre las lenguas va ocupando, a pesar de las condiciones no muy favorables de su alumbramiento, espacios cada vez más vastos y dinámicos que, a su vez, son portadores de nuevos desafíos para el tratamiento de las lenguas, desde los soportes hasta los contenidos.

La amplitud y la rapidez de la comunicación exigen hoy la inclusión de diversas disciplinas en la praxis comunicativa. Algunas siguen siendo afines a las lenguas y a la metodología de su enseñanza, otras están relacionadas con la tecnología de la información y de la comunicación. Tanto las ciencias cognitivas en general como las ciencias aplicadas, entre las cuales se destacan la informática, la electrónica o las matemáticas, se ven asociadas en torno al estudio de las lenguas, teniendo en cuenta que ellas, las lenguas, están relacionadas con el conjunto de los instrumentos estratégicos indispensables para SER y ESTAR en el mundo contemporáneo.

La misma diversidad de los temas tratados en este congreso pone de manifiesto la necesidad de seguir ahondando los estudios del fenómeno de la comunicación con un enfoque interdisciplinario. Empezando por la lectura correcta de los contenidos (realizados en los signos que los expresan) vemos que el estudio de las lenguas va sobrepasando el rígido cuadro normativo de la descripción tradicional para ir ampliándose dentro de un parámetro más extendido que permite aprehender el signo lingüístico en su totalidad. Una de sus dimensiones casi ignoradas, que se expresa en el nivel semántico referencial del discurso, constituye hoy el centro del interés de los analistas del discurso. Esta dimensión es la que permite ensanchar el valor del signo lingüístico ubicándolo en las redes de su realización concreta, es decir en su contexto real. Es un claro ejemplo de la contribución de la teoría del conocimiento, a través de varias disciplinas conexas como Pragmática y la Semiología, al estudio descriptivo y normativo de las lenguas. En otras palabras, es un abordaje que permite una “gramática viva”, necesaria para que la lengua sea el instrumento de comunicación que necesitamos para desenvolvernos en todos los espacios, en cada momento.

En cuanto a los soportes, estas exigencias son aún mayores porque si bien las nuevas tecnologías favorecen la transmisión rápida y masiva de los mensajes, ellas, por sí solas, no pueden abarcar la totalidad de la información ni garantizar la integridad de los contenidos vertidos en los demás soportes como la oralidad, la escritura tradicional o el lenguaje gestual. Por otro lado, desde una perspectiva más social y ética, debemos preguntarnos qué hacer frente a la multiplicación de nuevos códigos y rutas virtuales controladas, en la mayoría de los casos, por los emporios de la gestión tecnológica en plena expansión en un vasto espacio geopolítico. Seguramente, habrá que saber lidiar con las ventajas y los peligros que implica la era digital para habitar espacios inclusivos, de seguridad colectiva y de culturas solidarias. En este sentido la lingüística aplicada, sea cual fuere el ángulo de su intervención, debe estar atenta a la expansión de la nueva gramática informacional que abre el camino a una nueva estandarización autoritaria y uniformadora de las lenguas que operan principalmente en las plataformas para traducciones, en la creación de términos sin motivación autóctona y en la generalización de estereotipos sintácticos que corroen las identidades de las lenguas y las impulsan a la homogeneización.

### ¿Cuál es la situación de la lengua guaraní en este contexto?

La lengua guaraní, en pleno proceso de una nueva normalización, está incursionando al mismo tiempo en el ciberespacio. Ambas desafiantes tareas están siendo encaradas en medio de grandes dificultades que ponen en evidencia la complejidad de la acción humana sobre las lenguas de escasa tradición escrita. No es recomendable que en estas condiciones la intervención sobre la lengua sea reducida a su rol de primera o segunda lengua en la enseñanza ni a su introducción en las plataformas virtuales cual si fuera una pieza de museo. Su tratamiento en el dominio de la aplicación como instrumento de información y de comunicación requiere mayor rigor, en primer lugar el concurso de varios especialistas, entre los cuales los lingüistas y, mejor aún los lingüistas más competentes en las diversas ramas, deben ser los actores de primer orden.

La Academia de la Lengua Guaraní - Ñe'ẽ Rerekua Pavẽ - (2010) ha trabajado desde su creación en la elaboración de una nueva gramática, "Guaraní Ñe'ẽtekuaa" - Gramática guaraní - (2018) que puede considerarse como una matriz para la profundización del estudio de la tipología interna de la lengua. Poco después publicó "Guaraní paraguái ñe'ẽ ryru" - Diccionario de la lengua guaraní del Paraguay - (2020). Estas dos obras han servido para demostrar que todo trabajo sobre la lengua, en especial aquel que pretende cubrir espacios didácticos (dominio de la lingüística aplicada), requiere primeramente el sustento de un sólido conocimiento de la lingüística general. La ausencia de lexicólogos, de terminólogos y de etimólogos se ha hecho sentir notablemente. No se han podido obviar muchas ambigüedades ni llenar ciertos vacíos. La lengua sigue en espera de una descripción que la interprete desde sus tramos profundos, sin recurrir a los modelos descriptivos de las lenguas neolatinas. La lingüística guaraní, como expresión del pensamiento lingüístico que arranque de la propia lengua e interprete sus peculiaridades internas, aún es una tarea pendiente. Un solo ejemplo basta para ilustrar lo expuesto: la elaboración del diccionario permitió constatar, entre otras cosas, que la noción de "palabra" no es la misma para todos los estudiosos que se ocupan de la lexicografía guaraní. El trabajo sobre el diccionario puso así de manifiesto que en guaraní la palabra no puede ser entendida como acostumbramos a definirla en castellano y las demás lenguas que nos son próximas y, por lo tanto, los criterios para su representación gráfica no pueden ser similares a los que se acostumbra a utilizar para otras lenguas.

Otro tanto se puede afirmar sobre la entrada de la lengua guaraní en el ciberespacio. Admirablemente, gracias a los esfuerzos de varias instituciones públicas y privadas el guaraní tiene un destacado lugar en las plataformas virtuales. Es una de las primeras lenguas amerindias atestadas en los soportes virtuales. He tenido la suerte de asistir a algunos encuentros internacionales en donde los expertos de todos los continentes se reunieron para debatir sobre la problemática de la presencia de las lenguas en el ciberespacio. Respondiendo al pedido de la Delegación permanente de nuestro país ante la UNESCO y de la Secretaría Nacional de Políticas Lingüísticas he participado en el Encuentro internacional de expertos sobre "Multilingüismo en el ciberespacio para un desarrollo sostenible e inclusivo" realizado en Khanty-Mansiysk, Siberia Occidental - Federación Rusa -, en el año 2017 en cuya ocasión se debatió ampliamente el tema de los desafíos que conllevan tanto la presencia como la ausencia de las lenguas en los soportes virtuales. Este encuentro nos permitió medir los alcances que obtuvieron las lenguas como herramientas estratégicas gracias a las nuevas tecnologías. Continuando el debate sobre el mismo tema hemos estado presentes en el año 2019, por vía virtual, con la Ministra de Políticas Lingüísticas, la Señora Ladislaa Alcaraz de Silvero, en el encuentro de Yakusk, Siberia Oriental - Federación Rusa - cuyo marco nos permitió destacar la aumentación de los espacios ocupados por la lengua guaraní en el ciberespacio. Los esfuerzos desplegados para utilizar este soporte desde los primeros momentos han permitido

alcanzar metas insospechadas como la reciente habilitación de la plataforma “Guarani Ayvu” diccionario guaraní-castellano-inglés que va ganando utilizadores en todo el mundo. Pero no sólo la lengua como tal va avanzando por esta vía, las expresiones más diversas como las creaciones artísticas, la difusión de ideas y de conocimientos expresados en guaraní también van navegando aceleradamente en el ciberespacio.

En general, respondiendo a nuestra pregunta, podemos afirmar que la lengua guaraní sigue su proceso de avances y retrocesos. Su uso en la escolaridad y en las instituciones públicas no responde al tratamiento que le corresponde como lengua oficial de Estado. La Educación nacional es de menos en menos bilingüe. Su retroceso es evidente en el mismo fogón que alumbrara las primeras chispas de su ingreso oficial en las instituciones del Estado. A pesar de todo, la lengua guaraní sigue avanzando a través de múltiples expresiones por las vías del web semántico. Aun así, la cuestión cuantitativa no debe desviarnos del problema cualitativo que debemos resolver rápidamente. Se trata de acompañar este proceso con un enfoque científico en la instrumentalización de la lengua. La presencia de la Lingüística general como carrera durable, de grado y de postgrado, en los recintos de la Universidad nacional es perentoria. La Lingüística guaraní, como una de sus especialidades, será así el espacio para la descripción, la investigación y la experimentación pedagógica, tan necesaria para los Centros de Formación Docente. Es decir, la ciencia lingüística debe constituirse en el punto de partida para el tratamiento adecuado de la lengua en todos los soportes y en todas las circunstancias. La lengua guaraní debe ocupar su merecido lugar como objeto científico y sus propios hablantes especializados tendrían que ser los primeros en encabezar esta empresa. Sólo entonces la Lingüística aplicada podrá responder a los requerimientos que plantea el uso de esta lengua en la coyuntura actual.

---

# Concepciones del registro coloquial español por estudiantes japoneses de ELE

## Conception of the Spanish colloquial register by Japanese ELE learners

Ignacio Pedrosa García

*Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, Chiba, Japón*  
<https://orcid.org/0000-0002-6335-3706>

e-mail: [pedrosa-i@kanda.kuis.ac.jp](mailto:pedrosa-i@kanda.kuis.ac.jp)

Recibido: 25/10/2021  
Aprobado: 12/02/2022

---

### RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es examinar las creencias, opiniones y el conocimiento que posee un grupo de estudiantes japoneses acerca de la importancia de frases y expresiones coloquiales del español en el aula de ELE en Japón, así como el aprendizaje y el uso de las mismas. Los datos se recogen de una encuesta presencial en donde la primera parte incluyó 10 preguntas de opinión y, una segunda parte de conocimiento que recogió 15 preguntas formuladas a 25 participantes adultos japoneses de nivel B1 según el MCER. A partir de los resultados obtenidos, se ha puesto en relieve el valor que los estudiantes le dan al aprendizaje y uso de expresiones coloquiales en contexto. Por otro lado, se mostró que los alumnos tienen un bajo conocimiento de estas expresiones pero que se pueden mejorar en gran medida después de 3 sesiones de reforzamiento.

*Palabras clave:* expresiones coloquiales; pragmática, contexto sociocultural, competencia comunicativa, refuerzo.

### ABSTRACT

The present work aims to investigate the beliefs, opinions, and knowledge that a group of Japanese students have about the importance of the phrases and colloquial expressions of Spanish in a foreign language classroom in Japan, their study, and the use of them. The data are collected from a face-to-face survey where the first part included 10 questions about opinions and a second part collected 15 knowledge questions asked to 25 Japanese adult participants at level B1 according to the CEFR. From the results obtained, the value that students place on learning and using colloquial expressions in context has been highlighted. On the other hand, our research questions show that students have low knowledge of these expressions but that they can be greatly improved after 3 reinforcement sessions.

*Keywords:* colloquial expressions; pragmatics; sociocultural context; communicative competence; reinforcement.

## INTRODUCCIÓN

Para estudiar una lengua se requiere de un aprendizaje global, que incluya tanto aspectos gramaticales como pragmáticos y culturales. Existen distintas variedades del español que el alumno puede aprender, pero si hablamos de frases coloquiales en español, se pueden encontrar muchas expresiones que se comparten en todos o la mayoría de los lugares hispanohablantes por considerarse parte esencial de una cultura y que no deben faltar en el repertorio de la lengua para alcanzar un alto nivel de competencia comunicativa.

Este trabajo parte de la base de que, los alumnos japoneses no están preparados para tener encuentros auténticos con hablantes nativos de español, ya que su competencia comunicativa se ve mermada por el bajo conocimiento que tienen del lenguaje coloquial a pesar de encontrarse en un nivel umbral B1.

Este estudio utiliza la encuesta como herramienta de recolección de datos en donde se demuestra la importancia, opiniones y conocimiento de los alumnos acerca de las frases y expresiones coloquiales. Los resultados, como se verá más adelante, demuestran que los estudiantes le dan una importancia alta al aprendizaje y uso de estas frases y que necesitan reforzar este aspecto para mejorar su competencia comunicativa. Nuestros objetivos se encuentran expresados en los siguientes enunciados: 1) conocer la importancia que le dan los estudiantes japoneses a la enseñanza de frases y expresiones coloquiales; 2) explorar el nivel de competencia comunicativa sobre frases coloquiales en el nivel B1 del MCER; 3) evaluar el conocimiento de coloquialismos de los estudiantes entre un periodo y otro.

## EL LENGUAJE COLOQUIAL

El acto de hablar en otro idioma, o incluso en el propio, sugiere no solamente decir palabras al aire, sino que, por otro lado, se muestra toda una cultura detrás de estas simples palabras; la forma en que una persona habla puede decir mucho más de lo que pensamos. Las conversaciones reales entre nativos de una lengua muestran diferentes aspectos de tipo comunicativo propios de su lengua y su cultura que se ve determinado por el tipo de registro que se emplee.

En ese mismo sentido, la conversación por lo general presenta un registro informal y se determina por la situación de uso y el tipo de relación social que se tiene con los interlocutores. Si hablamos de los registros, según Briz (2004), tienen rasgos situacionales y primarios. Los primeros, según el autor, tienen un tipo de relación social y funcional entre los interlocutores: igualdad o desigualdad en lo referente a lo sociocultural. Existe también una relación vivencial que puede ser de proximidad o de distancia, por ejemplo, si se habla con amigos, con el jefe; es decir, el grado de conocimiento de los hablantes. A mayor conocimiento, mayor informalidad. Dentro de esto, hay un marco de interacción en que se desarrolla la comunicación, que puede ser ajeno, familiar, cotidiano o no cotidiano, o sea el espacio físico y la relación que tienen con el lugar. Además, debe existir algún tipo de temática que, si no es especializada o cotidiana, favorece el uso de lenguaje coloquial.

Con respecto al segundo elemento mencionado, es decir, los registros primarios, debe haber una finalidad de interacción que puede ser transaccional (formal) o interpersonal (que se asocia con una situación informal). También puede haber una existencia o no de la planificación del discurso en el que lo informal asume una ausencia de planificación.

Asimismo, Albelda y Fernández (2006) concluyen que el registro informal se caracteriza por la relación social y/o funcional de igualdad entre los interlocutores, la relación vivencial de proximidad, el marco de interacción familiar o cotidiano, la temática no especializada y/o cotidiana, finalidad interpersonal, ausencia de planificación y tono informal. De esto se puede concluir que, a mayor presencia de factores situacionales, mayor es el grado de coloquialidad.

## ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DEL LENGUAJE COLOQUIAL

La conversación, en sí misma, constituye un prototipo discursivo coloquial de la comunicación, ya que esta incluye, intrínsecamente, la forma básica de comunicación social. En este mismo sentido, Briz (2010a) describe el término coloquial en seis puntos diferentes: 1) es un nivel de habla basado principalmente en la situación; 2) afecta a todos los hablantes de la lengua; 3) carece de homogeneidad; 4) está vinculado al modo pragmático; 5) puede ser oral o escrito; 6) aparece en muchos tipos de discurso, especialmente en la conversación. De esto se desprende que la conversación es el modo más común de relacionarse lingüísticamente con los demás. Por lo tanto, «coloquial es un concepto que dibuja una situación de comunicación precisa, resumida en la inmediatez, la aproximación o acercamiento social y discursivo, así como en los rasgos asociados a dicha situación» (Briz, 2010, p. 127).

En relación con lo anterior, según Camacho (2010), otros adjetivos con los que se suele identificar al lenguaje coloquial son: informal, espontáneo, familiar, cotidiano, conversacional, o hablado. Asimismo, la citada autora postula que, si nos enfocamos en el español como L2, si hablamos de lo coloquial este se relaciona con modismos, léxico argótico o una modalidad fonética marcada. Así, para caracterizar los rasgos del español coloquial, se deben tomar en cuenta las variedades de uso de la lengua (si son diatópicas, diastráticas y diafásicas) que a su vez vienen determinadas por las características de los usuarios (situación geográfica, dialectos y factores socioculturales), los registros (formal, informal-coloquial e intermedios) que dependen del contexto o situación comunicativa.

A tenor de esto, Gaviño (2008) menciona que todos los hablantes de una lengua tomamos conciencia de la adecuación o no de los usos lingüísticos a las situaciones comunicativas concretas que dependen de los contextos comunicativos, de modo que el hablante ha de ser capaz de seleccionar unos usos o rechazar otros. Con esta prerrogativa, el autor afirma que las variables de sexo, edad, procedencia o clase social no caracterizan al español coloquial. Sin embargo, puede haber diferencias de producción entre un joven y un adulto o las distintas variaciones lingüísticas entre una región y otra como por ejemplo en una región se puede decir: «Quien fue a Sevilla perdió su silla» y, en otras, «El que se fue a la villa perdió su silla», entre otras. Por todo esto, «cualquier realización lingüística que nosotros llevemos a cabo en nuestras comunicaciones, nunca es reflejo único de un determinado estilo de lengua» (Gaviño, 2008, p. 24).

Es por esto por lo que, el registro coloquial necesita de la pragmática para poder entender su mecanismo de funcionamiento. La pragmática estudia el uso del lenguaje, «para llevar a cabo un método introspectivo en el que la sintaxis es clave para ver, a través de la semántica, qué sucede en la pragmática» (Camacho, 2010, p. 336). Del mismo modo, Fonseca-Mora (2005) acuña que, el uso del español coloquial en situaciones reales se define como un elemento vivo el cual determina la integración de los hablantes de español en la comunidad en la que se desenvuelven.

## FRASEOLOGÍA Y EXPRESIONES COLOQUIALES

Dentro del coloquialismo se pueden encontrar: *frases hechas*, *modismos*, *dichos*, *locuciones*. Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), define *frase hecha* como: «que es de uso común y expresa una sentencia a modo de proverbio» y «en sentido figurado y con forma inalterable, es de uso común y no incluye sentencia alguna». Un ejemplo de esto es: «*estar con el agua o con la soga al cuello*». Por otro lado, *modismo*, lo define como: «expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se deduce de las palabras que la forman»; por ejemplo: «*costar un ojo de la cara*» o «*no tener pelos en la lengua*». Seguidamente, *dicho* lo define como: «palabra o conjunto de palabras con que se expresa oralmente un concepto cabal». Ejemplos de ello pueden ser: «*irse por las ramas*» o «*es pan comido*». Por último, *locución* se encuentra definido como: «grupo de palabras que funcionan como una sola pieza léxica con un sentido unitario y cierto grado de fijación formal» y

«combinación fija de varios vocablos que funciona como una determinada clase de palabras». Son ejemplos «*echar leña al fuego*» o «*meterse en camisa de once varas*». También se pueden encontrar expresiones comparativas como «*más claro que el agua*» o «*más sordo que una tapia*».

Según Suazo (1999), la diferencia principal entre modismos, locuciones y frases hechas radica en su mayor expresividad de matices frente a refranes, proverbios o aforismos. Estos enunciados «tienen en común su origen popular, su transmisión oral y su tendencia a permanecer inalterables» (Suazo, 1999, p.14). En igual forma, se pueden encontrar también los fraseologismos que tienen una determinada estructura léxica como «*ser del año de la pera*» en donde */ser del año de/* es una estructura idiomática fija que puede ser utilizada con distintas expresiones como «*de la Tatarea / de la nana / del pedo / catapún*».

Con otra visión, la autora Koszla-Szymańska (2005) los diferencia en que, los modismos muchas veces constituyen fragmentos de oraciones gramaticalmente completas y que se han reducido a muy pocos elementos mientras que los dichos y frases hechas «son desde el punto de vista sintáctico equivalentes de las oraciones o actos comunicativos y, por lo general, constituyen unidades de significados completos» (Koszla-Szymańska 2005, p. 253). Asimismo, la autora menciona que entre estas categorías existen también diferencias de tipo gramatical, léxico y estilístico y generalmente carecen de posibilidad de transformación gramatical. Los modismos españoles se entrecruzan con varias esferas de la realidad como por ejemplo el folklore, la tauromaquia, el lenguaje bíblico, expresiones populares y coloquiales entre otros. Un ejemplo de esto es: «*tomar el toro por los cuernos*», «*más feo que Picio*», «*armarse un Cristo*». Sin embargo, se debe tomar en cuenta que muchas expresiones coloquiales han dejado de utilizarse o se consideran anticuadas.

El lenguaje coloquial al ser fundamentalmente la lengua del día a día, tanto oral como escrito, debe ser entendido por el alumno de español ya que constituye un componente cultural de expresiones lingüísticas que se relaciona con las tradiciones de una sociedad. La competencia cultural ayuda a mejorar el dominio de la competencia comunicativa y así alcanzar el nivel de los hablantes nativos.

## LA ENSEÑANZA DE COLOQUIALISMOS EN EL AULA DE ELE

Las frases hechas, dichos y modismos del lenguaje coloquial, tanto por su tradicional propagación como por el uso actual en el día a día, suelen ser objeto prioritario de la lengua hablada. Hoy en día la enseñanza de ELE pretende que el alumno se sumerja completamente en los aspectos socioculturales de la L2 para una comunicación más efectiva con los hablantes de otra cultura, en este caso el español ya que, según Fonseca-Mora (2005), es evidente que el aprendizaje exitoso de una lengua extranjera depende, en gran medida, de lo que estimula al alumno a desarrollar sus habilidades en esa lengua. Esto se debe a que, el español coloquial desempeña un papel importante para poder entender patrones culturales y el profesor es el intermediador cultural encargado de explicar el uso adecuado del lenguaje coloquial. Como se ha mencionado anteriormente, es importante enseñar el uso pragmático del español coloquial para su uso en un contexto de la vida real a fin de que exista una aceptabilidad comunicativa.

Como afirma Briz (1997, p. 17), «la enseñanza de idiomas debe apuntar tanto a la ruta lingüística como a la ruta pragmática para la competencia lingüística y comunicativa en una lengua, con el objeto de aprender, por un lado, el saber decir o expresar una idea y el saber mostrar una intención y, por otro lado, el entender el significado e interpretar una expresión asociada a esas palabras». Además, se recomienda iniciar en el aula el estudio del registro coloquial, así como las frecuencias léxicas coloquiales, los recursos de formación de palabras, el análisis léxico y la fraseología coloquial. Se debe enseñar a reconocer los fenómenos del habla. «El dominio de una lengua se manifiesta también en el dominio de los registros y, por tanto, en la correcta adecuación del uso con la situación pragmática con el entorno comunicativo» (Briz, 1997: p. 19).

De acuerdo con los planteamientos de Camacho (2010: p.336), es fundamental entender la lengua como plurinormativa y plurisistemática en la enseñanza de un idioma, ya que se debe fomentar en los estudiantes que las lenguas lo son en uso, y que muchos usos que se dan en la lengua coloquial no lo pueden explicar las gramáticas normativas. Por tal motivo, es tan necesario estudiar este registro y no solamente el normativo para poder enseñar una lengua. «Este tipo de aprendizaje e inmersión del lenguaje coloquial, contribuye a la comunicación con intervenciones apropiadas en el contexto, y a la situación concreta en la que el alumno está participando» (Santos, 1993, p. 440).

La fraseología es un fenómeno de la lengua que se encuentra entre lo sintáctico y lo léxico, consta de dos o más palabras fijas y es usada por una comunidad de hablantes, por lo que su incorporación en la clase de ELE favorece «la adquisición por parte de los estudiantes de UFS (unidades fraseológicas) aumentando su competencia fraseológica y, en definitiva, su competencia lingüística general» (Saracho, 2016, p. 180). Si un estudiante de lengua utiliza una UFS con los nativos, ellos lo considerarán como uno más de la comunidad y se integrará con facilidad.

Así, se puede entender que dentro de la fraseología podemos encontrar elementos culturales de una sociedad, en este caso hispanohablante, que son de vital importancia a la hora de aprender una nueva lengua.

## **ESTUDIOS SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL LENGUAJE COLOQUIAL**

Dentro de los estudios que examinan concienciación del aprendizaje de ELE por estudiantes japoneses, cabe destacar un estudio de Varón López (2016), en el que el autor realiza una encuesta a sus alumnos universitarios en donde se evalúa una serie de datos sobre el interés por la lengua española, el cual no es muy alentador. Se observó que existe un estancamiento o fosilización en el aprendizaje, ya que tienen escasas ocasiones de utilizar el español fuera de clases, además de la poca dedicación al estudio lo cual está ligado a la falta de motivación. El vocabulario y la gramática fueron las áreas con las que más piensan que tienen dificultad, seguida de la comprensión auditiva. Asimismo, las áreas que tenían más reflexión fueron comunicarse en español y comprender mejor las diferencias culturales. Según este estudio, los alumnos parecen asumir su falta de práctica lingüística de las destrezas comunicativas las cuales se reflejan de manera homogénea.

Con relación a estudios hechos en torno a la percepción del lenguaje coloquial en el aula, se encuentra la investigación hecha por Al Momani (2013), a través de un cuestionario formulado a sus estudiantes turcos de español como L2, en donde aparecían 15 expresiones coloquiales que, frecuentemente, se mostraban en los manuales de ELE. Los resultados indicaron que la percepción intercultural era alta, o sea que el objetivo de la inmersión de expresiones coloquiales tuvo buen resultado por lo que favorece no solo la adquisición lingüística, sino que además la adquisición sociocultural.

Debido a las limitaciones de estudios precedentes en torno a esta investigación, no se pudieron establecer comparaciones cualitativas ni cuantitativas directas con las de nuestro tema de estudio.

## **ESTUDIO EMPÍRICO**

### ***Metodología***

La metodología utilizada en el presente estudio es mixta, siendo esta cualitativa y cuantitativa. Se trata de un estudio de corte longitudinal de diseño inductivo, en el que, de forma holística, se describen y contrastan los conocimientos del lenguaje coloquial entre un periodo y otro de aprendizaje de manera escrita. En función de nuestros objetivos, se enunciaron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué importancia dan los informantes a la enseñanza y uso del lenguaje coloquial?
2. ¿Qué términos coloquiales españoles de uso frecuente conocen los informantes?
3. ¿Cuál es el grado de conocimiento de coloquialismos entre periodos?

### **Participantes**

Contamos con un grupo de 25 estudiantes japoneses de español como lengua extranjera pertenecientes a tres cursos diferentes de nivel B1 según el MCER (2002), estudiantes de la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda y, compuesto por 9 hombres (36%) y 16 mujeres (64%) con un rango de edad comprendido entre los 19 y 25 años ( $M=21.64$ ,  $SD=2.78$ ,  $Mediana=20$ ) y un perfil general en común cuya lengua materna es el japonés, quienes participaron voluntariamente en el estudio.

### **Herramienta de recogida de datos**

Se utilizó un cuestionario que constó de 25 preguntas de carácter mixto ya que se hace una combinación de diferentes tipos de preguntas (abiertas, semi abiertas, de opción múltiple y de opción única) en el que se incluyen 2 escalas y 1 test ya que estos instrumentos no se excluyen entre ellos.

En la primera parte, los informantes debían elegir una o más respuestas según su propia opinión y experiencia, utilizando una escala de Likert (1 a 5); además de responder a otras preguntas en las que debían escribir y argumentar en torno a la percepción de algunas expresiones coloquiales. En la segunda parte que incluye 15 preguntas cualitativas, no se aplicó ninguna escala, ya que la herramienta utilizada sirvió de recolección de datos vinculados a las estimaciones sobre el desempeño, rendimiento y ejecución en la que aparecen pruebas objetivas de selección múltiple, donde las respuestas son netamente objetivas y no dan lugar a dudas respecto a su corrección o incorrección. A través de este formulario se midieron los parámetros específicos de los estudiantes que, en este caso, fueron los conocimientos en una materia especializada como lo son las frases y expresiones coloquiales.

## **ANÁLISIS Y RESULTADOS GLOBALES**

### **Creencias, opiniones y conocimientos**

La primera parte del cuestionario realizado muestra las opiniones y creencias de un grupo de 25 estudiantes japoneses acerca de frases y expresiones coloquiales de la lengua española a través de diez preguntas de las cuales cuatro admitían respuestas múltiples (**Tablas 1, 2, 3 y 8**). Nuestro fin fue el de lograr la mayor objetividad y profesionalidad posible en una encuesta presencial y apelando a la honestidad de los participantes. De la pregunta presentada en la tabla 3, en la encuesta real se recogieron algunos datos de las opiniones escritas de los alumnos acerca de la utilidad de las frases y expresiones coloquiales de la lengua española. Posteriormente, mostramos algunas de las justificaciones expresadas por nuestros informantes:

- Muy útil, porque tendré más variedad de expresiones.
- Útil, porque quiero leer novelas y usar expresiones en conversaciones cotidianas. Así parece tener un nivel más alto de español.
- Muy útil, porque muchas veces no entiendo el significado cuando lo usan los nativos.

Con respecto a la tabla 5, se han recogido datos de las respuestas escritas de los participantes sobre la justificación personal de la utilización o no utilización de frases coloquiales cuando se comunican en la lengua española. A continuación, presentamos algunas de las muestras obtenidas del corpus cualitativo:

- No, porque todavía no sé usarlos bien.
- No, porque no entiendo el significado.
- Sí, en un ambiente informal.
- No, porque no tengo oportunidad para hablar profundamente con nativos.

### **Reflexión del aprendizaje**

La segunda parte del cuestionario procura medir el conocimiento de los participantes que tienen sobre frases y expresiones coloquiales de uso frecuente de la lengua española. En una primera fase, los alumnos respondieron 15 preguntas de opción múltiple con una sola opción de respuesta correcta. De acuerdo con los datos obtenidos (**Tablas 11, 12, 13, 14, 15 y 16**) se puede observar con algunas muestras que el nivel de conocimiento de los participantes no es nada alentador y que, por lo tanto, se hace necesario un reforzamiento en el aula de ELE para

mejorar este aspecto. A través de estos datos se puede observar que no existe un grado de relación entre la importancia que los alumnos le dan al aprendizaje de frases y expresiones coloquiales y el conocimiento que tienen de ellas en lo que respecta a los tres cursos participantes. Podemos entender que los participantes muestran un grado alto de interés y curiosidad por el estudio de coloquialismos que no ha sido explotado de manera adecuada en el aula de ELE y que, por lo tanto, con esta escasez de conocimiento aun encontrándose en nivel umbral B1, se debe desempeñar un rol más protagónico de estos elementos pragmáticos que dan acceso a la cultura de países hispanohablantes y de esta forma, desarrollar su competencia pragmática e intercultural.

### *Acción en el aula*

Después de conocer los resultados de la segunda parte del cuestionario, hemos puesto en marcha un plan de acción en el aula a modo de mejorar los aspectos pragmáticos inherentes de una cultura y reflejadas en su idiosincrasia, en este caso, las frases y expresiones coloquiales. «Implica algunos encuentros con los interesados, a fin de delinear las acciones acordadas por consenso que el grupo considere más acertadas para la solución de la situación identificada o los problemas existentes en un área de conocimiento» (Colmenares, 2012, p.107). Para esto, se realizaron tres sesiones de reforzamiento de aproximadamente una hora y media cada una en un periodo de 3 meses, después de haber realizado la encuesta. A fin de mejorar e incentivar el aprendizaje de los alumnos, estas sesiones incluyeron actividades basadas en el enfoque por tareas a través de situaciones auténticas de la vida real y siguiendo el modelo de enseñanza para fraseologismos, dichos y frases hechas de Koszla-Szymańska (2005) y los postulados de Briz (1997, 2010b) para iniciar en el aula el estudio del registro coloquial así como las frecuencias léxicas coloquiales, los recursos de formación de palabras, el análisis léxico y la fraseología coloquial.

El modelo de enseñanza de la citada autora propone que para la enseñanza de fraseologismos en el aula de ELE se deben seguir las siguientes etapas: Presentación oral del modismo o paremia, su detallada explicación o semantización, su aplicación práctica por medio de uno o más ejemplos, la búsqueda de la paremia análoga en el idioma materno del alumno, la presentación de varias situaciones lingüísticas en que pueda aplicarse, la capacidad de uso de la paremia en los contextos situacionales por parte de los estudiantes, explotación pedagógica por parte del profesor (Koszla-Szymańska, 2005, p. 255). Siguiendo este modelo de enseñanza hemos puesto en marcha el plan de acción que tiene como objetivo principal reforzar el conocimiento de los estudiantes con la finalidad de comparar el primer periodo en donde se realizó el cuestionario de conocimiento y el segundo periodo después de haber finalizado las tres sesiones de reforzamiento.

Hemos basado las tres sesiones de reforzamiento en la enseñanza a través del enfoque por tareas, aludiendo a dos tareas posibilitadoras y una tarea final. Durante estas tres sesiones se procuró enseñar aquellas expresiones coloquiales tanto incluidas en el cuestionario como otras expresiones nuevas donde no solo se pretendió reforzar e incentivar el aprendizaje de nuevas expresiones, sino que además dar un margen para comprobar si los alumnos realmente recuerdan los significados de las expresiones aparecidas en el cuestionario.

En la primera sesión se reforzaron 12 expresiones coloquiales con nombres de animales, la segunda sesión se basó en la enseñanza de expresiones coloquiales con 3 verbos de cambio (hacerse, ponerse, quedarse) mientras que la tercera sesión incluyó otras expresiones variadas de uso común en la lengua española. Cabe mencionar que en las tres sesiones de reforzamiento aparecieron diferentes expresiones coloquiales tanto aparecidas en la encuesta como otras nuevas. Asimismo, estas sesiones se realizaron de la misma manera, es decir, basadas en el enfoque por tareas con actividades del uso de la lengua para fomentar el aprendizaje a través de la comunicación con situaciones de la vida real.

En primer lugar, en las sesiones 1 y 3 se presentaron las expresiones coloquiales de forma implícita a través de una primera actividad posibilitadora en donde los alumnos debieron completar una expresión con una palabra que se muestra mediante un dibujo que representa

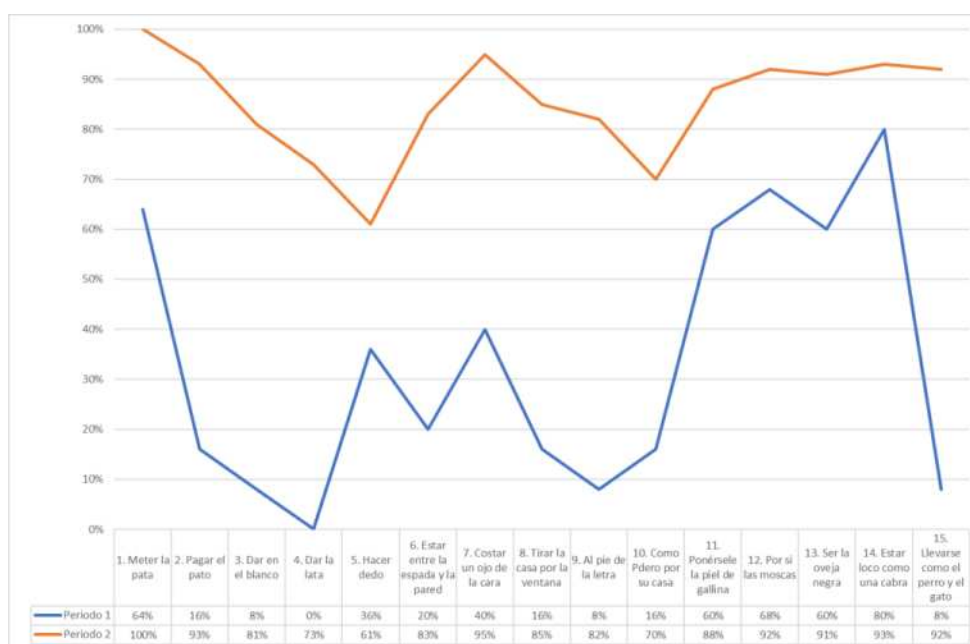
aquella palabra. Para ello, por medio de la mediación oral y la negociación debían definir las posibles respuestas. Así, esta actividad ayudó a los alumnos a memorizar las expresiones coloquiales presentadas. En la sesión 2, los alumnos debieron unir una parte de la expresión coloquial con una palabra para formar una expresión completa.

En segundo lugar, como segunda tarea posibilitadora, en las tres sesiones se realizó una actividad que consistió en elegir el significado de cada expresión coloquial entre tres opciones, siempre argumentando el porqué de sus elecciones. Luego, se procedió a la entrega de su paremia análoga en idioma japonés, siguiendo el modelo de enseñanza propuesto por Koszla-Szymańska (2005). De esta forma, los alumnos japoneses se sienten más *seguros* de que han comprendido el significado de todas las expresiones coloquiales presentadas ya que el español y el japonés son lenguas muy dispares y, por lo tanto, les puede ser de gran utilidad presentarles estos significados pragmáticos de forma que les genere menos estrés.

En tercer lugar, en las tres sesiones se les dio una tarea final que consistió en el uso de estas expresiones en un diálogo de la vida real. En parejas, se les pidió completar un diálogo con diferentes expresiones coloquiales usadas en contexto, prestando especial atención al contenido de los enunciados para lograr un uso adecuado. Para una mayor explotación pedagógica de parte del profesor, se les hizo hacer un diálogo similar a modo de juego de rol, utilizando algunas de las expresiones coloquiales aprendidas a lo largo de la sesión y para comprobar que los alumnos han comprendido de manera adecuada el uso de estas expresiones en contexto.

Tras finalizar las tres sesiones, se procedió a la entrega del mismo cuestionario realizado en el primer periodo, con el propósito de conocer el grado de mejoría entre un periodo y otro (**Figura 1**). Las 15 frases y expresiones coloquiales representadas en el gráfico demuestran que los alumnos mejoraron considerablemente, tras tres sesiones de reforzamiento, la adquisición de la competencia fraseológica y, por lo tanto, su competencia lingüística general entre un periodo y otro. Esto indica que los alumnos japoneses necesitan que el profesor los incentive y motive en el aprendizaje de frases y expresiones coloquiales, así como en su uso en contextos de la vida real ya que enseñar una lengua extranjera no solo consiste en transmitir conocimientos lingüísticos sino también hacer que la competencia comunicativa en la L2 mejore.

**Figura 1:** Resultados del periodo 1 y 2.



Elaboración propia

**Tabla 1:** Asociación de uso de frases coloquiales (más de una opción de respuesta).

<b>¿Con qué justificación asocia usted el uso de frases coloquiales?</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
1.	Porque se utilizan en todo momento, en situaciones formales e informales.	0	0
2.	Porque pueden ser orales o escritas.	6	21
3.	Porque se usan con amigos y personas con cierto nivel de confianza.	12	43
4.	Solo lo utilizan las personas con poco nivel de escolaridad y en situaciones informales.	0	0
5.	No se utilizan mucho.	10	36

*Elaboración propia***Tabla 2:** Razón de estudio de frases coloquiales (más de una opción de respuesta).

<b>¿Con qué razón o razones justifica el estudio de frases coloquiales en el aula de ELE?</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
1.	Porque los nativos lo utilizan a menudo.	8	24
2.	Porque me ayudan a comprender los aspectos culturales.	7	21
3.	Porque ayudan a mejorar la comunicación.	15	45
4.	Porque se usan en redes sociales y emails.	3	9
5.	No sé bien por qué.	0	0

*Elaboración propia***Tabla 3:** Calificación del estudio de frases coloquiales en el aula de ELE.

<b>¿Cómo calificaría el estudio de frases coloquiales en el aula de ELE? Justifica.</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
1.	No es útil.	0	0
2.	Poco útil.	0	0
3.	Útil.	18	72
4.	Bastante útil.	0	0
5.	Muy útil.	7	28

*Elaboración propia***Tabla 4:** Resolución de aspectos comunicativos.

<b>Cuando no entiendo una frase o expresión coloquial, para resolverlo:</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
1.	Consulto en el diccionario o por internet.	3	12
2.	Le pregunto a mi profesor/a.	8	32
3.	Le pregunto a algún compañero o amigo.	7	28
4.	Intento entender su significado por contexto.	2	8
5.	Por lo general, me quedo con la duda.	5	20

*Elaboración propia*

**Tabla 5:** Frecuencia de uso.

<b>En su experiencia, ¿piensa que usted utiliza frases coloquiales cuando habla español? Justifica.</b>		n	%
1.	Sí.	7	28
2.	No.	18	72

*Elaboración propia***Tabla 6:** Tiempo de dedicación del estudio de frases coloquiales.

<b>¿Considera que ha dedicado tiempo suficiente al estudio de frases coloquiales?</b>		n	%
1.	Para nada.	13	52
2.	Más o menos.	12	48
3.	Normal.	0	0
4.	Bastante.	0	0
5.	Mucho.	0	0

*Elaboración propia***Tabla 7:** Resolución de aspectos comunicativos.

<b>Según su punto de vista, ¿quiere aprender más frases coloquiales? ¿Por qué? Justifique su respuesta.</b>		n	%
1.	Sí.	22	88
2.	No.	3	12

*Elaboración propia***Tabla 8:** Aspectos de mejoría sociolingüística (más de una opción de respuesta).

<b>Si estudio muchas frases coloquiales, ¿qué aspectos podrían mejorar?</b>		n	%
1.	Podría conocer más hispanohablantes.	22	44
2.	Podría desenvolverme mejor en las cuatro destrezas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora).	8	16
3.	Podría sentirme más integrado/a en la cultura hispana.	20	40
4.	No tanto porque solo lo utilizaría en situaciones formales.	0	0
5.	No mejoraría ningún aspecto.	0	0

*Elaboración propia*

**Tabla 9:** Dificultad de aprendizaje.

<b>Según la dificultad, ¿cuánto esfuerzo requiere aprender las frases coloquiales según tu experiencia?</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
1.	Creo que es imposible para mí aprenderlos.	3	12
2.	Requiere mucho esfuerzo porque si los leo o escucho, no puedo asociar un significado concreto.	11	44
3.	Me cuesta memorizarlos porque no es una sola palabra.	9	36
4.	No tanto porque solo lo utilizaría en situaciones formales.	2	8
5.	No mejoraría ningún aspecto.	0	0

*Elaboración propia***Tabla 10:** Conocimiento de expresiones coloquiales.

<b>¿Conoces otras expresiones coloquiales?</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
1.	Sí. ¿Cuáles?	4	16
2.	No.	21	84

*Elaboración propia***Tabla 11:** Resultados cuantitativos de «meter la pata».

<b>Meter la pata</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
1.	Tener pena por alguien.	0	0
2.	Tener un problema serio.	16	64
3.	No poder caminar.	0	0
4.	Estar harto.	0	0
5.	No sé, no conozco esta frase.	9	36

*Elaboración propia***Tabla 12:** Resultados cuantitativos de «dar la lata».

<b>Dar la lata</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
1.	Comer comida en lata.	0	0
2.	Estar aburrido sin nada que hacer.	3	12
3.	Tener una conversación que causa molestia o cansancio.	0	0
4.	Dar un regalo de poco valor.	5	20
5.	No sé, no conozco esta frase.	17	68

*Elaboración propia*

**Tabla 13:** Resultados cuantitativos de «estar entre la espada y la pared».

<b>Estar entre la espada y la pared</b>		n	%
1.	Estar en un problema y no saber qué elegir.	5	20
2.	Sentir un gran dolor en el cuerpo que te impide mover.	0	0
3.	Sentirse muy fuerte y enérgico.	0	0
4.	Estar sentado entre dos personas.	0	0
5.	No sé, no conozco esta frase.	20	80

*Elaboración propia*

**Tabla 14:** Resultados cuantitativos de «gallina».

<b>Gallina</b>		n	%
1.	Ser liviano como una gallina.	2	8
2.	La gallina pone huevos.	2	8
3.	Ponersele la piel de gallina.	15	60
4.	Tener muchas gallinas.	0	0
5.	No sé.	6	24

*Elaboración propia*

**Tabla 15:** Resultados cuantitativos de «oveja».

<b>Oveja</b>		n	%
1.	Extraño como oveja negra.	4	16
2.	Feo como una oveja negra.	0	0
3.	Tener una oveja negra.	2	8
4.	Ser la oveja negra.	15	60
5.	No sé	4	16

*Elaboración propia*

**Tabla 16:** Resultados cuantitativos de «perro y gato».

<b>Perro y gato</b>		n	%
1.	Flojo como un perro o un gato.	0	0
2.	Encontrarse el perro y el gato.	1	4
3.	Ser el perro o el gato.	3	12
4.	Llevarse como el perro y el gato.	2	8
5.	No sé.	19	76

*Elaboración propia*

## CONCLUSIONES

En notas definitivas, hemos dado a conocer las creencias, opiniones y el conocimiento que tiene un grupo de estudiantes adultos japoneses en torno a la enseñanza y uso de frases y expresiones coloquiales en el aula de ELE en Japón.

A raíz de esta investigación, se fomenta buscar nuevas formas de diseño de unidades de material para asimilar y reforzar contenidos pragmáticos y socioculturales en contextos del aula de ELE y de la vida cotidiana en general como una forma de alentar a los alumnos al estudio de estos. Los datos nos alertan sobre la gran importancia que le adjudican los alumnos al estudio de expresiones coloquiales, a pesar de que sus conocimientos no son alentadores. Sin embargo, estos lograron una mejoría gracias a las sesiones de reforzamiento con actividades basadas en el enfoque por tareas y el modelo de enseñanza de coloquialismos de Koszla-Szymańska (2005) y Briz (1997).

Asimismo, mediante nuestros resultados se pudo examinar que, en los tres cursos participantes de nivel B1, se observa que no hay relación entre el grado de importancia por aprender expresiones coloquiales y el grado de conocimiento que se tienen de ellas, aunque se necesitaría un estudio comparativo más profundo para poder aseverar el grado de estas variables.

A pesar de que los alumnos de nivel umbral B1 no tengan suficiente conocimiento de expresiones coloquiales, es recomendable no subestimar la enseñanza de estas expresiones que ayudan a desarrollar, en gran medida, la competencia comunicativa de los alumnos ligada a la forma de hablar como elemento cultural de los países hispanohablantes en donde el profesor debe ser un intermediario cultural del uso de coloquialismos en situaciones comunicativas reales a través de materiales auténticos para fomentar el aprendizaje y uso de diferentes expresiones coloquiales tanto fuera como dentro en el aula de ELE.

## REFERENCIAS

- Al Momani, R. (2013). El español coloquial: el patrón pragmático e intercultural en la enseñanza de ELE. MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 17, 1-13.
- Albelda M. y M. Fernández (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 3, 1-31.
- Briz, A. (1997). Español coloquial para extranjeros. Actas XXXII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español: uniendo culturas (pp. 17-41). AEPE
- \_\_\_\_\_. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En D. Bravo y A. Briz (eds.), Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español (pp. 67-93). Ariel.
- \_\_\_\_\_. (2010a). El español coloquial: situación y uso. (6ª ed). Madrid: Arco/Libros, S.L.
- \_\_\_\_\_. (2010b). Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística. En R.M. Castañer Martín y V. Lagüéns Gracia (coord.), De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José Mª Enguita Utrilla (pp. 125-133). Insituto Fernando El Católico.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge University Press.
- Camacho, L. (2010). El español coloquial en contextos académicos: estudio a través del texto literario Las mil noches de Hortensia Romero de F. Quiñones. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación, 2, 1055-1070.
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (traducido por el Instituto Cervantes 2002). Anaya.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 3(1), 102-115.
- Fonseca-Mora, M.C. (2005). Individual Characteristics of Secondary school students, En McLaren, N.; Madrid, D. y Bueno, A. (Eds.). TEFL in Secondary Education (pp. 79-110). Universidad de Granada.

- Gaviño, V. (2008). *Español coloquial: pragmática de lo cotidiano*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Koszla-Szymańska, M. (2005). Los fraseologismos, dichos y frases hechas y su importancia comunicativa en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Actas XXXV Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 249-260). AEPE.
- Santos, I. (1993): Lo coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera en niveles elementales. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *Actas del IV Congreso de ASELE* (pp. 437-445). SGEL.
- Saracho, M. (2016). ¿Por qué enseñar Fraseología en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)? En Sainz A.M. y Lloret J. (Coords.). *El español como lengua extranjera en Portugal: Retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 179-185). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Suazo, G. (1999). *Abecedario de dichos y frases hechas*. (2ª ed.). Editorial EDAF, S.A.
- Varón López, A. (2016): Conciencia de aprendizaje de ELE en universitarios japoneses, *Cuadernos CANELA*, 27, 87-109.

# Acercamiento desde la lengua vasca al estudio del variacionismo lingüístico cuantitativista

Approach from the Basque language to the study of  
quantitativist linguistic variationism

Juan Abasolo Isasa

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, España*  
<https://orcid.org/0000-0002-1911-4118>

e-mail: [juan.abasolo@ehu.eus](mailto:juan.abasolo@ehu.eus)

Ariane Ensunza Aldamizetxebarria

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, España*  
<https://orcid.org/0000-0003-0908-7467>

e-mail: [ariane.ensunza@ehu.eus](mailto:ariane.ensunza@ehu.eus)

Recibido: 15/09/2021

Aprobado: 22/03/2022

## RESUMEN

Mucho antes de la creación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ya se habían realizado tantísimos acercamientos al estudio del euskera, lengua vasca, y sus dialectos, Wilhelm von Humboldt puede ser citado; y es de obligada citación Louis Loucien Bonaparte (1863). Pero es durante el final del siglo XX, y más aún, en el corriente nuevo milenio que, acompañada por un nuevo estatus legal, la lengua vasca conoce un gran desarrollo en la academia, tanto en el estudio acerca de la misma lengua desde diferentes perspectivas de las ramas de la lingüística, como también un significativo desarrollo del conocimiento de corte más científico o social desarrollado en esta lengua (Artetxe-Sanchez, 2011; Agirre, 2021). Todo este desarrollo, principalmente acompañado por la UPV/EHU, también fructifica en otras universidades del territorio vasco, separado entre dos estados y presente en tres entes administrativos principales. En este marco es donde encuentra fermento el estudio del variacionismo dialectal (Aurrekoetxea et al., 2013) desde una perspectiva objetiva y científica. Se realizan diferentes estudios basados en datos recogidos desde la época post-napoleónica (Aurrekoetxea & Videgain, 2009) pasando por otros recogidos en fechas recientes (Aurrekoetxea et al., 2019), hasta los últimos recibidos de boca de los estudiantes de magisterio, futuros formadores de los niños vascos, de todo el territorio (Iglesias et al., 2020). El desarrollo metodológico permite que hoy en día parte de estos estudios sea referente en sucesivos estudios de otras lenguas (Clua & Lloret, 2015; Planas et al. 2015) y también en la perspectiva variacionista de carácter sociolingüístico (Unamuno & Aurrekoetxea, 2013), en el que se estudia la influencia de la variedad estándar/escolar en las características de las hablas locales.

*Palabras clave:* variacionismo, educación superior, diglosia, bilingüismo, lengua vasca.

**ABSTRACT**

Long before the creation of the University of the Basque Country (UPV/EHU), many approaches to the study of Euskera, the Basque language, and its dialects had already been made, Wilhelm von Humboldt can be cited; and Louis Loucien Bonaparte (1863) is also worth mentioning. But it is during the end of the 20th century, and even more so, in the current new millennium that, accompanied by a new legal status, the Basque language underwent a great development in the academy, both in the study of the language itself from different perspectives of the branches of linguistics, as well as a significant development of knowledge of a more scientific or social nature developed in this language (Artetxe-Sanchez, 2011; Agirre, 2021). All this development, mainly accompanied by the UPV/EHU, also bears fruit in other universities in the Basque territory, separated between two states and present in three main administrative entities. It is in this framework that the study of dialect variationism (Aurrekoetxea et al., 2013) finds ferment from an objective and scientific perspective. Different studies are carried out based on data collected from the post-Napoleonic period (Aurrekoetxea & Videgain, 2009) through others collected recently (Aurrekoetxea et al., 2019), to the latest received from the mouths of teacher training students, future trainers of Basque children, from all over the territory (Iglesias et al., 2020). The methodological development allows that nowadays part of these studies is a reference in successive studies of other languages (Clua & Lloret, 2015; Planas et al. 2015) and also in the variationist perspective of sociolinguistic character (Unamuno & Aurrekoetxea, 2013), in which the influence of the standard/school variety on the characteristics of local speech is studied.

*Keywords:* variationism, higher education, diglossia, bilingualism, Basque language.

**INTRODUCCIÓN****LA HISTORIA**

El euskera o lengua vasca es el idioma hablado por los vascos y en el País Vasco, situado en ambas vertientes de los Pirineos y a la orilla del mar cantábrico.

Historiadores y geógrafos griegos y romanos (Estrabón, Ptolomeo, Plinio) del S. I nos hablan de la existencia de tribus en los territorios del País Vasco actual que no se asemejan a los demás pueblos ni física ni lingüísticamente (Estrabón, Geografía).

Las primeras palabras testimoniadas del euskera datan del S. I-II-III, donde encontramos unos 400 nombres propios y 70 nombres de deidades escritas en estelas funerarias romanas. Por ejemplo el de la figura 1, se halló en Arrien-en-Bethmale en la Aquitania histórica, hoy en día departamento de Ariège, Francia. Allí puede leerse NEVRE SENI SENDI que es transparente y perfectamente interpretable desde el euskera<sup>1</sup>.

**Figura 1:** Inscripción vasca y romana data del 27 AC



*Anonimus & François-Louis Pons (fotógrafo),  
Musée Saint-Raymond. CC BY-SA 4.0*

<sup>1</sup> También se han encontrado estelas similares al sur-oeste de los Pirineos, como en Navarra, Guipúzcoa, Álava, Vizcaya, Rioja, Soria, Aragón y Lleida (Cataluña). Luego tenemos 6 siglos de oscuridad y silencio.

Las primeras frases escritas en euskera datan del S. X-XI, que son dos frases subordinadas muy cortas encontradas en un manuscrito de San Millán de la Cogolla (Rioja, España). El manuscrito está escrito en latín, pero tiene dos notas aclaratorias en los márgenes escritos en euskera: *izioqui dugu* [nos alegramos] y *guez ajutuezdugu* [nosotros no tenemos adecuado].

En el siglo XII encontramos el primer listado de palabras en el diccionario *Liber Sancti Jacobi* (1140) que preparó el francés Aymeric Picaud para los peregrinos que iban a Santiago de Compostela.<sup>2</sup> Tres siglos más tarde (S. XV) el caballero alemán Arnold von Harff también redactó un diccionario corto al visitar el mismo santuario. Sin embargo, lo que se considera el primer diccionario vasco llega en 1562 de la mano del italiano Nicolao Landuchio, que escribió el *Dictionarium linguae cantabricae* que desafortunadamente no vio la luz hasta el S. XX (1958, in Michelena et al., 2011). Cabe destacar la procedencia de los autores: francia, alemania, sicilia, toscana.

Por otro lado, también se cuentan con algunas cartas escritas en vasco entre los S. XIV y XVI<sup>3</sup>. Se puede observar aquí que el vasco no solamente se utilizaba para comunicaciones familiares, sino también para comunicaciones de índole estratégica.

Con el Concilio de Trento (1545-1563) se impulsa la enseñanza de la doctrina en los idiomas locales y se observa un auge de obras escritas en vasco. De hecho, el primer libro impreso del euskera data del S. XVI (*Linguae Vasconum Primitiae*, 1545), y lo publicó el cura Bernart Etxepare en Burdeos. Recoge 15 poemas, de los cuales dos son religiosos, diez poemas de amor, un poema autobiográfico y dos poemas de apología a la lengua vasca, que se publicaba por primera vez: *Berze jendek uste zuten ezin eskriba zaitaien, orai dute forogatu enganatu zirela* o dicho en castellano "las otras gentes pensaban que no se podía escribir [en euskera], pero ahora [con la impresión del libro] han visto que se confundieron". Esta idea refleja claramente que en aquellos tiempos existía en cierta parte de la sociedad la idea difundida de que era imposible de escribir, fundamento y argumento también de discriminación de la lengua vasca en varios espacios; idea rebatida en el S XIV mediante la impresión de aquel primer libro.

## ESTANDARIZACIÓN

El S. XVIII fué un tanto de luz como de sombra para la lengua vasca. Por un lado, en este siglo llega la Ilustración y se publican las primeras gramáticas del euskera, en el que destaca el trabajo del guipuzcoano Padre Larramendi: *El imposible vencido* (1729). Una vez más el título de una obra muestra que en esa época sigue arraigada la idea de la imposibilidad intrínseca a la lengua, argumentación que se seguía utilizando en favor de las élite conocedora de las hablas románicas. El título reclama que se ha conseguido superar lo que se creía imposible, es decir, sistematizar la gramática del euskera. Además de la gramática, Larramendi también publicó el enorme *Diccionario trilingüe del Castellano, Bascuence y Latín* (1745).

Por otro lado, durante la historia de la lengua vasca han sido numerosas las políticas que han rechazado el uso del euskera tanto en la calle como en las universidades o en cualquier nivel de educación (ver *El libro negro del euskera*, J. M. Torrealdai:1998). Por ejemplo, en

---

<sup>2</sup> En el *Liber Sancti Jacobi* aparecen unas 15 palabras vascas: *saia* (difícil), *urcia* (cielo), *ogui* (pan), *ardum* (vino), *aragui* (carne), *arraign* (pescado), *echea* (casa), *iaona* (señor), *andrea* (señora), *elicera* (a la iglesia), *gari* (trigo), *ur[ic]* (agua), *erreguia* (rey).

<sup>3</sup> Por ejemplo, tenemos una carta de 1415 escrita por el secretario del rey de Navarra, o las 19 cartas de espionaje que la señora de Urtubia escribió al gobernador civil de Guipuzcoa (S. XVI).

1730 por primera vez se documenta por escrito el uso del "anillo" en una escuela de Beasain (Guipúzcoa), práctica para disminuir el uso del euskera en las escuelas.<sup>4</sup>

La Revolución Francesa (1789) agravó aún más la situación, reprimiendo cualquier idioma que no fuera el francés, por lo que el vasco, el bretón, el occitano y el catalán que se hablaban en zona francesa fueron prohibidos: *Jargons barbares et ces idiomes grossiers qui ne peuvent plus servir que les fanatiques et les contre-révolutionnaires*; y aún a día de hoy se menciona a estas lenguas como *patois*, consideración claramente peyorativa. Las sombras de principios del XIX en la Vasconia peninsular incluyen que quedaban prohibidas las representaciones teatrales que no fueran íntegramente en castellano.

La segunda mitad del S. XIX marca una diferencia respecto a la primera mitad, y parece que el euskera se recupera con el Renacimiento Vasco<sup>5</sup>. En 1848 el suletino Agosti Xaho promueve publicar la primera revista vasca: *Uskal-Herriko Gaset*, en 1853 Anton de Abbadia organiza los juegos florales, *Euskal Lore Jokoak*, en Labort siguiendo las corrientes similares de Europa. En el País Vasco peninsular, Juan Antonio Mogel publica el libro *Peru Abarca* y Arturo Campión la *Gramática de los cuatro dialectos literarios de la lengua euskara*. Finalmente, en 1885 se comenzó a publicar en Los Ángeles (California) la primera revista semanal, *Escualdun gazeta*; en 1887 se empieza a publicar el semanario *Eskualduna* en el País Vasco continental que durará hasta 1944; y en 1896 el político vizcaíno Sabino Arana escribe *Lecciones de ortografía del euskera bizkaino*. El Renacimiento de la lengua vasca se alarga hasta 1936, año en el que el Gobierno Vasco (Eusko Jaurlaritza) nombra el euskera lengua oficial –junto con el castellano– mediante Estatuto.

Sin embargo, en 1936 dio comienzo a la Guerra Civil Española (1936-1939), que paró todos los avances que se dieron hasta entonces en los ámbitos de las publicaciones, la educación y la política vasca. En 1939 terminó la Guerra Civil Española, pero empezó la dictadura de Francisco Franco (1939-1975, 36 años), que reprimió, prohibió y persiguió toda la cultura de la península que no fuera la española, es decir, tanto la vasca, como la catalana o la gallega. La represión no fue únicamente cultural, sino también lingüística y política. De todas maneras, hacia 1960 y los años consiguientes, la tendencia se revierte y florece la educación en euskera (Clark, 1979:149), tema que trataremos en el apartado 4.

En este contexto, tal y como apunta Salaburu (2018), los intentos y las propuestas de unificación no tuvieron éxito.<sup>6</sup> De hecho, Euskaltzaindia o la Academia de la Lengua Vasca se creó en 1918, con el objetivo de fomentar, investigar y cuidar el idioma vasco. Sin embargo, por razones histórico-políticas que ya hemos mencionado no fue hasta medio siglo después (1968) cuando se asentaron en Aránzazu las bases para la unificación del euskera y se fijó un plazo de diez años para analizar el éxito o fracaso de la propuesta. En 1978 se celebró el Congreso de Bergara y se evaluaron los resultados, concluyendo que, a diferencia del período previo, la propuesta mostraba éxito<sup>7</sup>, no exento de discusiones y controversias<sup>8</sup>. Gracias a la colaboración de lingüistas y filólogos en esos años se promulgaron varias normas de escritura,

---

<sup>4</sup>Se trata de que cada día el niño que primero habla en vasco en la escuela es marcado con un anillo, del cual debe deshacerse durante el día pasándoselo a otro compañero que escuche hablar en euskera, y así, el niño que posea el anillo al final del día será castigado.

<sup>5</sup> Euskal Berpizkundea (Renacimiento Vasco)

<sup>6</sup> En 1901 se hizo una junta sobre la ortografía unificada en Hendaia, y al año siguiente en Hondarribia se hizo la Reunión de los Vascófilos (Euskaltzaleen Biltzarra). En 1905 el lingüista Resurrección María Azkue publicó el *Diccionario Vasco-Español-Francés*.

<sup>7</sup> El 66,8% de los escritores habían adoptado el modelo estándar. Tan solo un 4,6% quiere volver hacia atrás y que cada cual escriba como mejor le parezca. El 90% de los libros publicados siguen el modelo de unificación (Salaburu 2018:62)

<sup>8</sup> Para más información sobre las controversias generadas en las decisiones tomadas para el vasco unificado, se puede consultar Salaburu 2018.

se publicó el *Hiztegi Batua* [Diccionario Unificado] y también varios tomos de gramática vasca (Salaburu 2018:50-51).

En los años posteriores se fue avanzando y perfilando la propuesta hasta llegar al modelo que conocemos hoy en día. No obstante, los profesores de las escuelas aplicaron desde el comienzo las normas comunes, dado que la nueva herramienta permitía aligerar y solventar sus dudas. Con ello, desde las escuelas salían nuevas promociones educadas en el modelo estándar y así llegó a la universidad; adelantamos siguiendo a Salaburu (2018:62-63) que en la facultad de Ciencias de la UPV/EHU comenzaron a impartirse las primeras clases en vasco, y también en Magisterio; este tema que se desarrolla en la subsección dedicada a la educación. Poco a poco el euskera se hizo lugar en otros ámbitos como la administración, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

## OFICIALIDAD Y USO

Previamente a hablar de la perspectiva lingüística de la oferta educativa y el alumnado, es deber dar luz sobre los diferentes estatus legales que tiene hoy en día la lengua. La Vasconia tradicional está dividida por dos administraciones estatales y tres instituciones administrativas, cada una con sus propio ordenamiento jurídico:

- La zona bajo administración española está dividida en dos grandes administraciones llamadas, más algún enclave:
  - Comunidad Autónoma Vasca (CAV), también llamada País Vasco o Euskadi, formada por los territorios vizcaínos, guipuzcoanos y alaveses. En este último se encuentra el enclave de Treviño, bajo administración de la Provincia de Burgos.
  - La Comunidad Foral de Navarra (CAN), que está formada por la alta Navarra
- La zona bajo administración francesa. Ésta forma parte de la Región de Aquitania y el Departamento de los Pirineos Atlánticos. Recientemente articuló la comunidad de municipios *Euskal Hirigune Elkargoa* (EHE), *Communaute Pays Basque* [Comunidad del País Vasco]. Está formada por los territorios de Labort, la baja Navarra y Sola.

El vasco o euskera es cooficial –junto al español– en todo el territorio de la CAV, no lo es en la zona bajo administración burgalesa y tiene una oficialidad estratificada en la Comunidad Autónoma de Navarra, de acuerdo con la Ley Foral del Euskera (BOE-A-1987-1257), que subdivide el territorio en tres regiones: vascófona, mixta y no vascófona. En todo el territorio francés, aunque se reconoce la realidad plurilingüe de éste, la única lengua oficial es la parisina *Langue d’Oil*, que hoy llamamos *francés*. Sería relevante declarar también que históricamente la lengua de contacto con el vasco no fue el francés hasta épocas recientes, debido al retroceso de la lengua occitana.

Según el Instituto estadístico vasco *Eustat*, hoy en día los territorios vascos constan de una población de unos 3 millones de personas, que según la encuesta sociolingüística llevada a cabo en 2016 responde a las siguientes caracterizaciones lingüísticas:

*60.7% of the population aged 2 years and over had some knowledge of Basque 895,942 were Basque speakers, that is, people who understand and speak Basque well, and 391,897 were Quasi-Basque speakers, with an average or good level of understanding but with difficulty speaking.* (Eustat, 2018)

El vasco padeció, y en parte de su territorio todavía padece, de un constante retroceso en uso y conocimiento; que gracias a nuevas políticas lingüísticas y de educación en particular parecen reconducir. Así y todo, no más de un tercio de la población de estos territorios es vascoparlante, territorios en los que desde recientes épocas es imposible encontrar adultos monolingües vascos.

## EDUCACIÓN

Cuando hablamos de educación, hablamos de que hoy en día en las escuelas el euskera existe como lengua vehicular y de enseñanza en una gran cantidad del territorio vasco en las dos vertientes de los Pirineos, siempre de formas diferenciadas enmarcadas en su realidad legal.

**Figura 2:** Aula de la ikastola Berrostitxueta, Bilbao, 1933, gestionada por mujeres de Emakume Abertzale Batza



*Ezkurdia et al., 2017*

Pero no debe creerse que la educación con la lengua vasca como lengua vehicular vaya a ser una novedad. Reseñemos que para el año 1923 el 64% de las estudiantes de la escuela normal de Bilbao también cursaban estudios de idioma vasco (Ezkurdia et al., 2017), con intención de impartir docencia en esa lengua. En ese mismo año se prohibió por Real Decreto la impartición de clases en euskera, que recién se retomó ya cuando el gobierno de España fue de estructura republicana. De esa época data la fotografía de la figura 2 tomada en una de las ikastolas (escuelas basadas en la lengua vasca) organizadas por el movimiento de mujeres nacionalistas vascas, Emakume Abertzale Batza.

Así mismo, en el territorio bajo administración francesa solamente puede ser utilizada la lengua vasca como vehicular en todas las etapas dentro de un pequeño círculo de escuelas de titularidad privada, en las que se ofertan todos los niveles educativos y obligatorios. También existen algunas pocas experiencias piloto en las escuelas nacionales republicanas, en las que la lengua vasca se utiliza, pero nunca más de un 50% de las horas lectivas, en todos los niveles.

Dentro del territorio vasco bajo administración española también existen diferentes modelos, pero hay mayor implementación de la enseñanza en vasco en la red pública de educación. Así, en el territorio que hoy conforma la CAV, la gran mayoría de la oferta educativa se hace en lengua vasca, para todo el alumnado independientemente de su origen lingüístico, vasco, mixto o foráneo. En la parte sur de Navarra, que según el ordenamiento territorial hoy conforma la CAN, la citada Ley Foral del Euskera demarca los territorios en los que la oferta educativa pública dispone o no educación con el vasco como lengua vehicular. En la zona legislada como no-vascófona también existe, igualmente, oferta dentro de la red privada en la que sí se utiliza como lengua vehicular. Por último citamos que en el enclave de Treviño, de administración burgalesa y sin oficialidad del euskera, existen dos pequeños

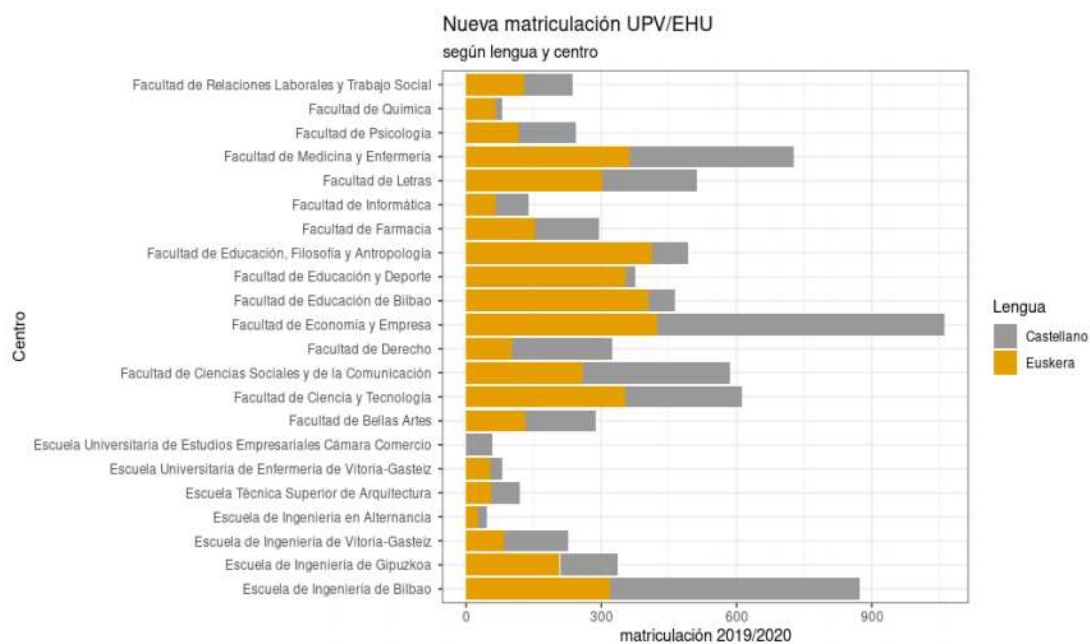
centros: uno público sin presencia del idioma vasco, y otro de gestión cooperativa y privada en el que el euskera es la lengua vehicular.

### EL EUSKERA Y LA UNIVERSIDAD

Más allá de la educación obligatoria, nos encontramos frente a la institución universitaria. La primera inclusión del vasco como objeto de estudio no se dio en territorio vasco, sino que fue en la Universidad de Burdeos, en el año 1948, en plena postguerra. Así, hasta que se creó la Universidad de Navarra y ésta su cátedra de Lengua Vasca, en Pamplona en el 1964, no se dictaron clases universitarias en lengua vasca dentro de su territorio.

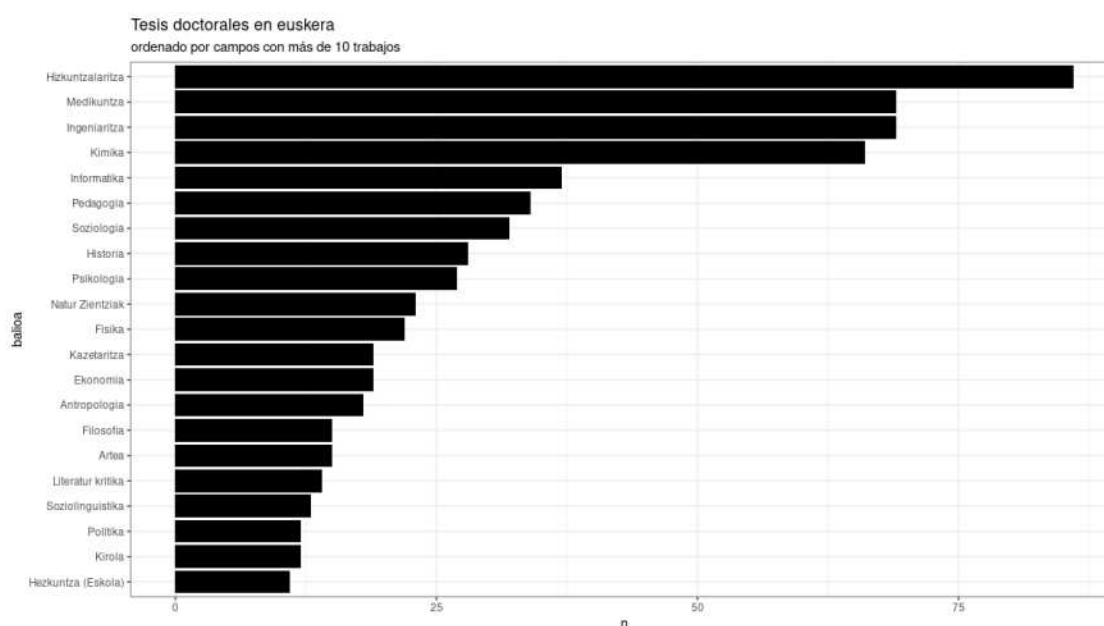
Desde aquellos comienzos tardíos y haciendo propios los reclamos que en filas vasquistas, de las dos orientaciones antagónicas principales de la Vasconia peninsular, españolista nacional, como Urmeneta (1967) o desde una perspectiva nacionalista vasca como la formación de la UEU (1973), la sociedad vasca recién consiguió darle su sitio al euskera entre las lenguas de transmisión del conocimiento académico, con la creación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU, en 1980, como ordenadamente presentó Artetxe Sánchez (2011) en la sección referente a la historicidad en la universidad.

**Figura 3:** Alumnado nuevo en la UPV/EHU



UPV/EHU

Hoy en día dentro de la UPV/EHU se pueden cursar la mayoría de sus titulaciones de grado en lengua vasca, así como gran cantidad de estudios de postgrado; como se aprecia en la figura 3 en un solo centro no hubo alumnos de nueva matriculación en euskera, así como también se aprecia que una gran proporción de las matrículas en estudio de grado se hacen en esta lengua. En las universidades de titulación privada de Deusto (UD) o Mondragon Unibertsitatea (MU) o las públicas de Navarra (UPNA) o del País de Pau y del Adour (UPPA) se pueden seguir estudios en lengua vasca, tanto concernientes a la propia lengua, como carreras técnicas o científicas.

**Figura 4:** Áreas con mayor número de tesis doctorales presentadas en lengua vasca

Elaboración propia, fuente: *inguma.eus*

Prosiguiendo con la perspectiva de estudios académicos, es necesario hacer mención a la producción de tesis doctorales escritas en la lengua que nos atañe. Así, luego de la primer tesis leída en lengua vasca en el año 1976, que versaba sobre temática médica (cardiología) hoy en día las tesis leídas se acercan al millar, en las que, como se puede apreciar en la figura 4 en primer lugar se encuentra la temática lingüística, seguida por la medicina, ingeniería, química e informática.

Y, siendo que los autores nos debemos a la investigación lingüística y variacionista, desde esa perspectiva nos acercaremos a la investigación del campo que nos atañe.

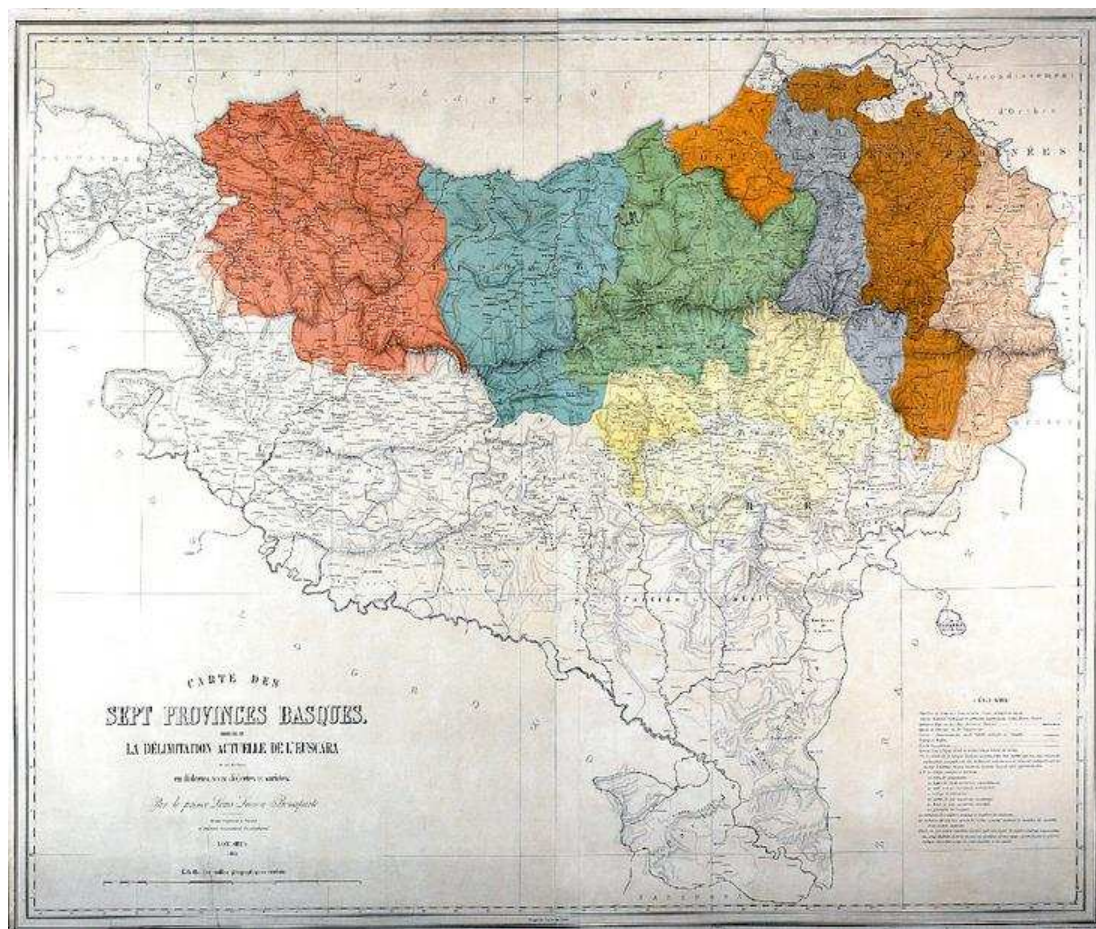
### VARIACIONISMO CUANTITATIVISTA

En lo que se refiere a la investigación del variacionismo lingüístico cabe mencionar que los estudios pueden abordarse desde diferentes perspectivas: la geográfica, la sociocultural, la contextual, o la histórica serían buenos ejemplos. Estos estudios, por otro lado, pueden realizarse mediante métodos tanto cualitativos como cuantitativos, o también con la combinación de ambos.

El interés por investigar el idioma vasco lo fomentó Wilhelm von Humboldt tras su primer viaje a tierras vascas en 1799. Después de él, llegaron las primeras investigaciones acerca de las variantes dialectales. La figura 5 muestra el primer mapa dialectal vasco basado íntegramente en criterios lingüísticos, realizado en 1863 por el Príncipe Louis Lucien Bonaparte.

La mayoría de las clasificaciones de los dialectos vascos realizadas hasta el S. XX se han abordado desde la perspectiva de la dialectología tradicional, que se basa en el estudio de la variación geográfica con análisis íntegramente cualitativos. Pero con el S. XXI se abre el horizonte a las clasificaciones dialectológicas cuantitativas basadas en las técnicas de agrupamiento jerárquico o *clustering* (Aurrekoetxea et al. 2019), siguiendo los pasos de Séguy (1971) y Hans Goebel (1981), precursores del *clustering* en los análisis de la variación dialectal.

**Figura 5:** Mapa de las Siete Provincias Vascas mostrando la delimitación actual del euskera y sus divisiones en dialectos y variedades



Bonaparte, 1863

*¿De qué hablamos al mencionar la dialectometría?*

Allá por el año 1971 se propuso una medida objetiva de distancia lingüística (DL), que Séguy llamó *distancia lexical*; en su proposición de relacionar esa, otrora, nueva medida con la distancia espacial. Esa primera formulación se desarrolló desde una perspectiva léxica, basada en los datos previamente recogidos en diversos atlas lingüísticos.

La metodología, a grandes rasgos y explicada con objetivo didáctico, pretende apuntar a la inter-inteligibilidad de los puntos en los que se recoge la información lingüística de los elementos a estudiar. Así, se pueden generar grandes matrices de datos en las que se verifica el uso de las formas lingüísticas en las diferentes localidades o puntos de información, como se observa en la tabla 1.

**Tabla 1:** Perspectiva cualitativa del uso de formas lingüísticas de cada localidad

	1	2	3	4
Ahatsa	-aren ganean	anhitz	arroltze	aski
Ahetze	-aren ganean	(h)anitz	arroltze	aski
Aiherra	-aren ganean	(h)anitz	arroltze	aski
Ainharbe	-an ganean	hanitx	arraultze	aski
Ainhize	-Ø ganean	(h)anitz	arraultze	aski
Ainhoa	-an ganean	(h)anitz	arroltze	aski
Aintzila	-an ganean	anhitz	arraultze	aski
Aiziritze	-Ø ganean	anizko	arroltze	aski
Aldude	-Ø ganean	(h)anitz	arroltze	aski
Aloze	-an ganean	hanitx	arraultze	aski

*Aurrekoetxea et al., 2004.*

En la tabla 1 se presentan las primeras diez localidades y los primeros cuatro ítems del atlas lingüístico realizado por Bourciez y luego editado y dialectometrizado por integrantes del grupo de investigación EUDIA (Aurrekoetxea et al., 2004, 2005; Aurrekoetxea & Videgain, 2009; Ormaetxea, 2005).

Esos datos lingüísticos, léxicos en esta muestra específica, necesitan ser llevados a una dimensión matemática, para ser cuantificados. Así, de esa muestra primigenia, se traspone una matriz de presencia/ausencia, representada en la tabla 2:

**Tabla 2:** Reelaboración de los datos desde perspectiva cuantitativa de presencia (1)/ ausencia (0) de datos léxicos en cada localidad

	1 -aren gaínean	1an gaínea n	1 Ø gaínea n	2 anhitz	2 (h)anit z	2 hanitx	2 anizko	2 anhitz	3 arrolt ze	3 arrault ze	4 aski
Ahatsa	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1
Ahetze	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
Aiherra	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
Ainharbe	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Ainhize	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1
Ainhoa	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1
Aintzila	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Aiziritze	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1
Aldude	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1
Aloze	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1

*Elaboración de los autores*

Como se puede apreciar a tabla 2 presenta los mismos datos que la tabla 1, pero con una perspectiva claramente cuantificable, que permite el cálculo de una matriz de semejanzas o diferencias, basada en las correspondencias de las características lingüísticas medidas mediante el relevamiento de datos del atlas que nos atañe, como se puede observar en la tabla 3:

**Tabla 3:** Cálculo de matriz de distancias basadas en semejanzas/diferencias

	Ahats a	Ahetze	Aiher ra	Ainhar be	Ainhize	Ainho a	Aintz ila	Aiziritze	Aldude	Aloze
Ahatsa	0	25	25	75	75	50	50	50	50	75
Ahetze	25	0	0	75	50	25	75	50	25	75
Aiherra	25	0	0	75	50	25	75	50	25	75
Ainharbe	75	75	75	0	50	50	50	75	75	25
Ainhize	5	50	50	50	0	50	75	50	25	75
Ainhoa	50	25	25	50	50	0	50	50	25	50
Aintzila	50	75	75	50	75	50	0	75	75	50
Aiziritze	50	50	50	75	50	50	75	0	25	75
Aldude	50	25	25	75	25	25	75	25	0	75
Aloze	75	75	75	25	75	50	50	75	75	0

*Elaboración de los autores*

En la matriz de distancias de la tabla 3 se presenta una reducción matemática de las cualidades lingüísticas presentadas precedentemente. Siendo que todos los datos se refieren a sólo cuatro ítems, las diferencias posibles en base a un 100% de diferencia, son de 0%, 25%, 75% y un posible 100%, que no se da, ya que el cuarto ítem en todas las localidades relevadas recibe la misma respuesta.

Esa matriz de datos que se presenta muy simplificada en este artículo. En las publicaciones en las que se utilizó representa un total de 138 localidades y 246 ítems con un total de 33943 respuestas recogidas y estandarizadas. Esas cantidades, que necesariamente exceden el espacio de este artículo, pueden ser imaginadas por el lector. Con esas cantidades cobra sentido la utilización de técnicas de estadística multivariante, que son las que producen resultados relevantes que, a su vez, permiten avances en la dialectología hasta ahora imposibles con tal nivel de objetivación.

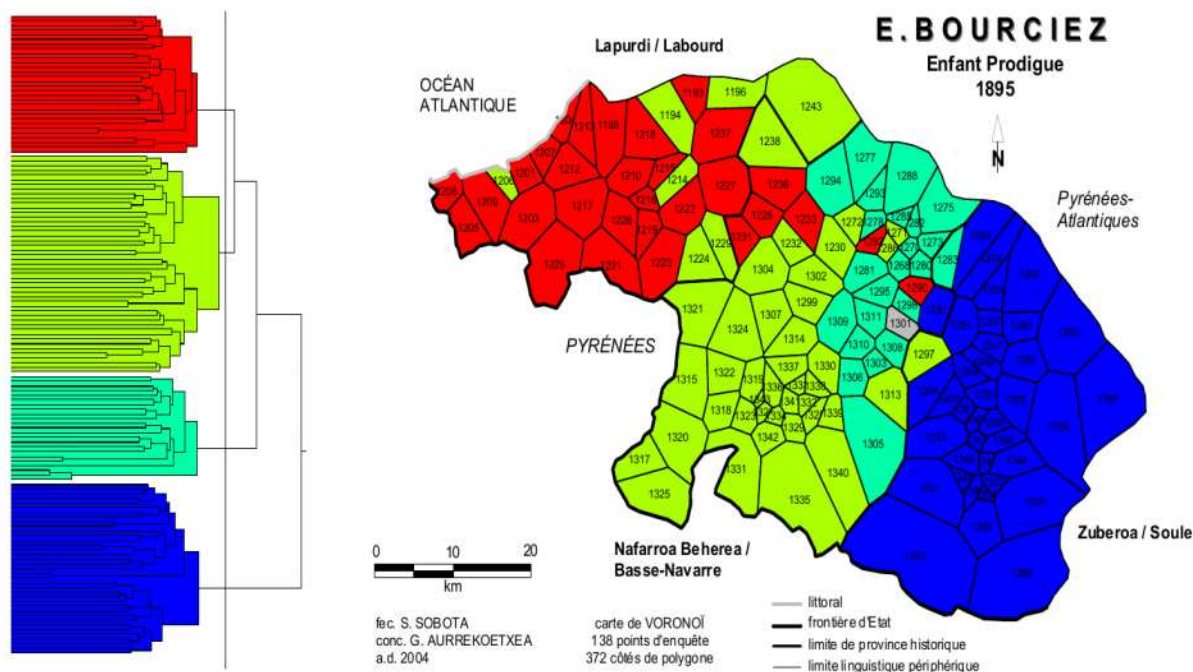
### TÉCNICAS, CORPUS Y TRABAJOS RECIENTES Y ACTUALES

En el grupo de investigación EUDIA se desarrolló un software web, especializado en cálculos multivariantes e información geográfica que responde a las necesidades propias del investigador de la variación (geo)lingüística. Este software, de nombre DiaTech (Aurrekoetxea et al., 2013) es de acceso y uso libre y responde a las técnicas desarrolladas dentro de la dialectometría. Desde su diseño se planteó la importancia de que pudiera ser registrada la respuesta múltiple, realidad sociolingüística a la que los desarrollos informáticos anteriores no podían responder. Los dos softwares de uso anterior sirvieron de base teórica y pragmática en el desarrollo de DiaTech; tanto el programa VDM, Visual Dialectometry<sup>9</sup>, desarrollado entre los años 1997 y 2000 por Edgar Haimerl de la Universidad de Salzburgo (Goebel, 2006) como el programa GabMap (Nerbonne et al., 2011), planteado, para hallar las distancias fonéticas interlocales dentro del mismo lema, no eran capaces de realizar cálculos multivariantes cuando

<sup>9</sup><http://ald.sbg.ac.at/dm/Engl/VDM/default.htm>

las respuestas al mismo item pertenecían a diferentes items. El programa Diatech<sup>10</sup>, como se mencionó en las líneas anteriores, es una aplicación web que funciona en línea, de acceso libre previo registro, tiene una interface multilingüe (inglés, francés, castellano y euskera), orientada al usuario final que no necesita más que conocimientos mínimos de usuario en informática, debido a sus características visuales. Hoy en día da acceso a diversos análisis estadísticos basados en diferentes perspectivas dialectométricas con sus correspondientes cálculos.

**Figura 6:** Estructuración geolingüística de los datos agrupados según el algoritmo de Ward



*Aurrekoetxea & Videgain, 2009:105*

En los siguientes párrafos presentamos algunos de los trabajos de análisis de la variabilidad lingüística que se se realizaron o se están realizando dentro del grupo de investigación EUDIA, del que se somos partícipes ambos autores, basándose en los cálculos de las matrices de distancias lingüísticas obtenidos mediante el uso de DiaTech.

Tomando como base a analizar los datos recogidos en 150 localidades por Edouard Bourciez en 1895 se realizó un proceso de estandarización de las versiones (Aurrekoetxea & Videgain, 2004), que luego se utilizó para construir un atlas lingüístico en dos tomos (Aurrekoetxea et al., 2004, 2005), el primero referente al léxico y el segundo a la gramática.

Esos datos permitieron hacer un análisis geolingüístico con herramientas propias de la dialectometría (Aurrekoetxea & Videgain, 2009), y, entre otros resultados, se presentó un análisis matemático de la estructuración de las distancias lingüísticas representadas en dicho atlas, la primera proyección científica y reproducible de un conjunto de datos con vistas al análisis de las variedades con objeto de la representación de los dialectos<sup>11</sup>. La figura 6 da cuenta de este trabajo basado en las hablas vascas del territorio francés:

En la parte izquierda de la figura 6 se representa una conglomeración de los 137 puntos de encuesta, en función de sus interdistancias lingüísticas. En esta aglomeración los criterios que se utilizan para considerar cómo se van conformando los conglomerados, son los que estableció Ward (1963) y ya era anteriormente implementado en el cito VDM. Los datos del

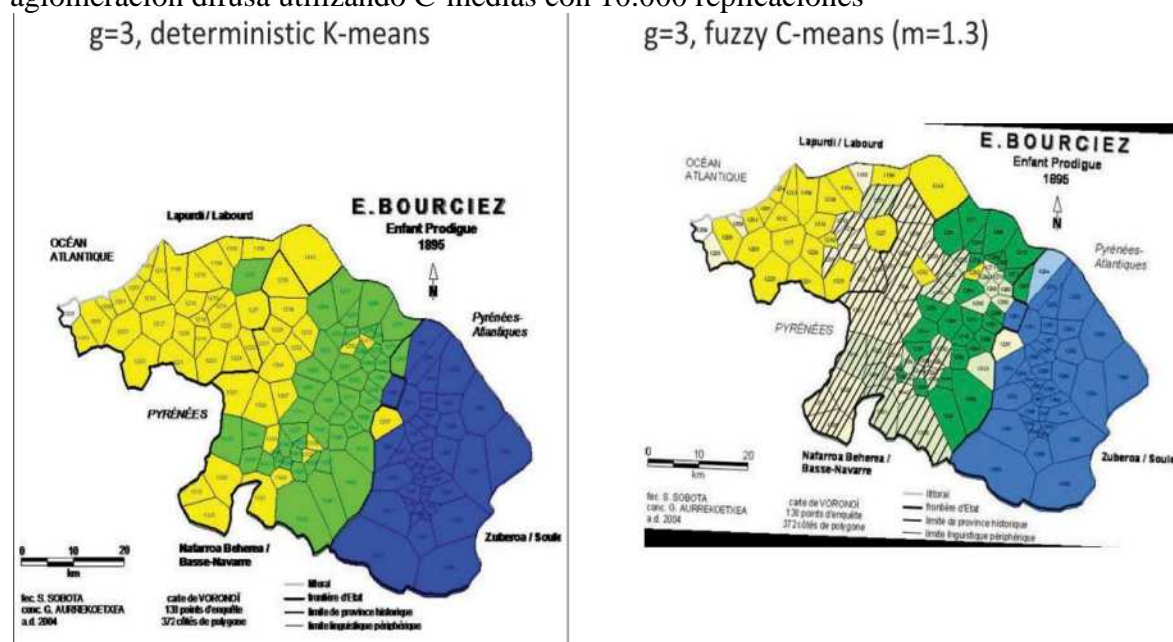
<sup>10</sup><http://eudia.ehu.es/diatech/index>

<sup>11</sup>Existen dos trabajos anteriores, pero no hay disposición pública de los datos analizados.

gráfico de la izquierda, llamado dendrograma, se van agrupando en base a su nivel de similitud y, a su vez, esos grupos se pueden agrupar con otros elementos, que a su vez pueden ser grupos o elementos todavía sin agrupar, en función de su distancia lingüística con el resto de los grupos.

Esas agrupaciones se representan mediante las líneas verticales de unión, que cuanto más a la derecha aparecen, representan mayor distancia entre las unidades que agrupan. Así las cosas, existe una decisión subjetiva en la que el investigador decide cuál es el número de agrupaciones que desea considerar. En ese trabajo Aurrekoetxea y Videgain optaron por cuatro grupos, acorde con una de las representaciones tradicionales de la dialectología vasca aplicada en el territorio vasco continental. Los datos del dendrograma pueden ser volcados sobre una representación geográfica, tal el mapa de la parte derecha de la imagen, en la que se aprecia coherencia entre la distribución geográfica y la agrupación matemática, a la vez que también se entreveran más las localidades, a medida que son más cercanas las uniones entre las agrupaciones. Se aprecia claramente que la zona de Sola (en azul) representa una unidad, que es la que primero se desprende del grupo primigenio del total del atlas estudiado y también es el primer subgrupo que se forma de entre los cuatro que se consideran, según puede verse en el dendrograma.

**Figura 7:** Representación cartográfica de la clasificación dialectal del corpus de “Bourciez”. A la izquierda representación determinística por medio de K-medias y a la derecha aglomeración difusa utilizando C-medias con 10.000 replicaciones



Aurrekoetxea et al., 2020

La perspectiva que fue descrita hasta estas líneas, llamada determinista, busca señalar a qué dialecto pertenece el habla de cada una de las localidades. Esta perspectiva de análisis, si bien es correcta para muchos objetivos, no responde a la intuición de que las variedades locales específicas, si bien pertenecen un algún grupo determinado, pueden tener componentes característicos de otros grupos, en diferente medida dentro del mismo grupo.

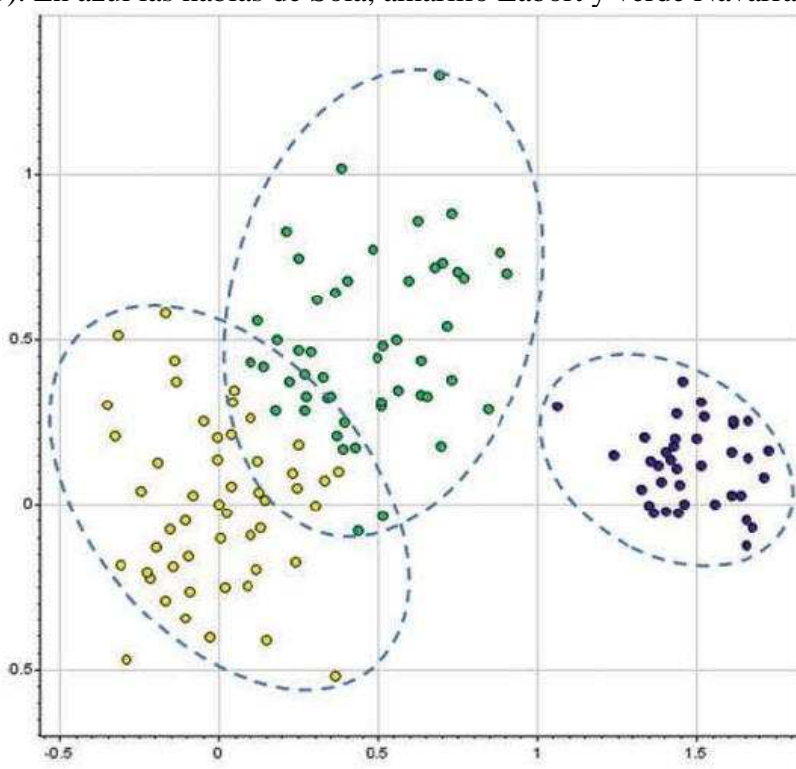
A este extremo le viene a responder el análisis no determinista, que señala ya no si pertenece o no a determinado grupo, si no que lo que señala es el porcentaje de pertenencia a los grupos. Esto se realiza utilizando las técnicas llamadas de aglomeración difusa o *fuzzy cluster* en inglés con difundido uso también en castellano de la forma inglesa. En la siguiente representación cartográfica de la figura 7 se representan tres grupos dialectales. Esos tres

grupos que en la izquierda son claramente identificables, en la representación de la derecha se puede ver que están conformados por gran cantidad de hablas en espacio de transición.

La representación de las diferentes variedades locales también se puede realizar utilizando técnicas de reducción de las dimensiones, escalado multidimensional (MDS por sus siglas en inglés), en el que se representa cada habla como un punto en el plano, distante del resto de los puntos, en función de la distancia lingüística que los separa. De esta manera, en la figura 8 se observa que un grupo es más compacto entre sí que los otros dos que se definen.

Las variedades representadas en el espacio común a los grupos de Labort y Navarra dentro de la proyección MDS figura 8, coinciden con aquellas que en el mapa de la figura 7 izquierda se representan como hablas de transición.

**Figura 8:** Representación según técnicas de reducción de la dimensionalidad (MDS) de la clasificación dialectal del corpus ‘Bourciez’, obtenida utilizando el método de K-medias con tres grupos (g=3). En azul las hablas de Sola, amarillo Labort y verde Navarra continental

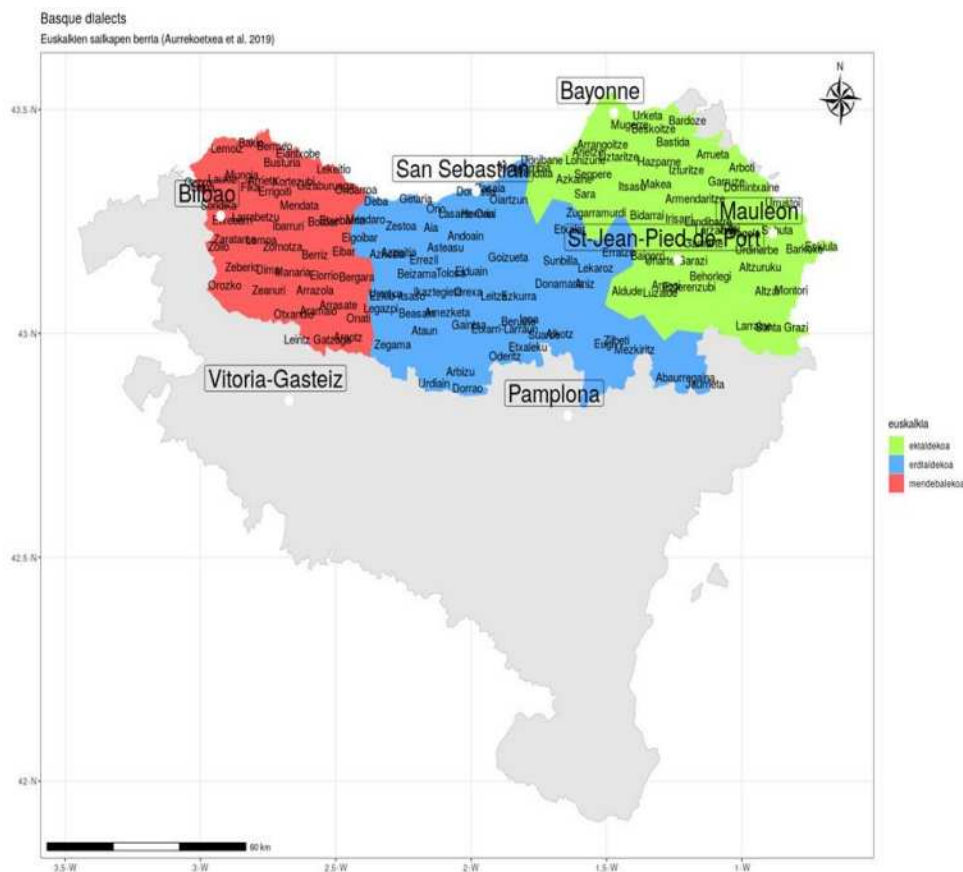


*Aurrekoetxea et al., 2020*

Sin duda, el más grande y exhaustivo atlas que se haya realizado sobre la lengua vasca es el Euskararen Herri Hizkeren Atlasa [Atlas de las hablas locales del vasco](Euskaltzaindia, 2008, 2010, 2012, 2014). En ese atlas se recogen las voces en 150 puntos de toda la geografía del euskera mediante encuesta. Así, hasta el día de hoy se publicaron once tomos con las respuestas positivas a estas. Originalmente, las respuestas se presentaban solamente en alfabeto fonológico, con intención de ser tan fiel como se podía al dato recogido.

Posteriormente a un análisis del conjunto de datos total, se determinaron los ítems que podrían representar al uso en el total de la zona de habla vasca y se procedió a una reindización y lematización de la que adolecían, para así poder generar la primera clasificación científica de los dialectos del euskera que se presentó a la sociedad vasca a finales del año 2019 (Aurrekoetxea et al., 2019), datos que se representan en la figura 9.

**Figura 9:** División de los dialectos vascos



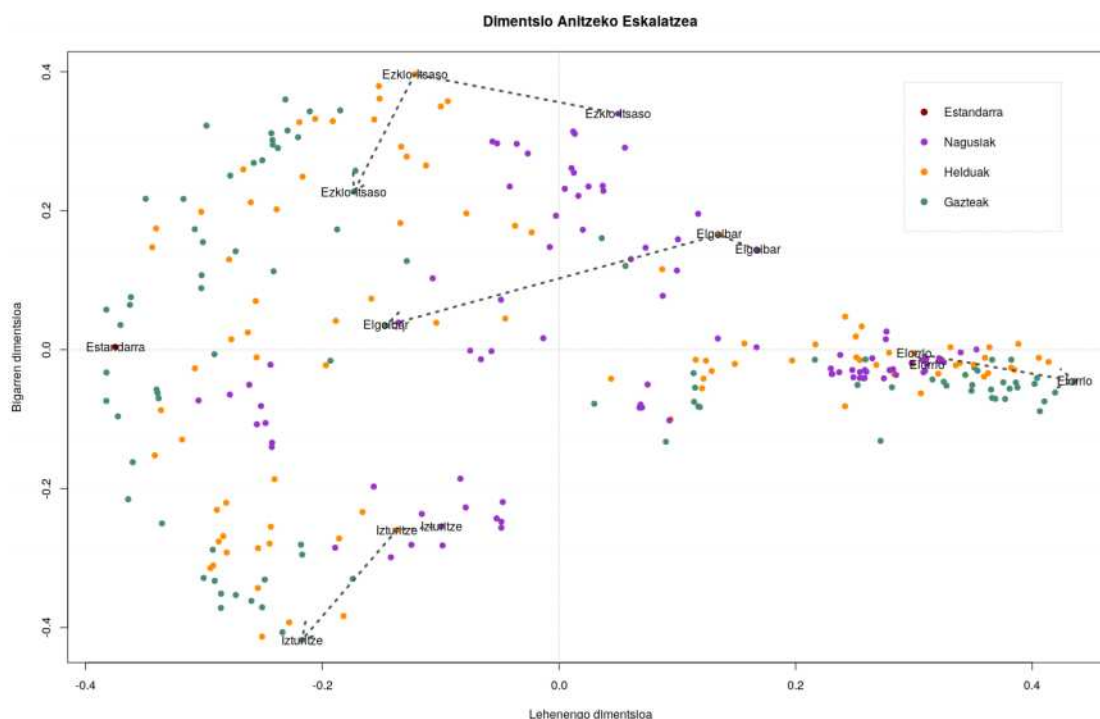
*Aurrekoetxea et al. (2019) - Elaboración propia*

Hoy en día, dentro del grupo de investigación EUDIA se están desarrollando técnicas que van más allá de la dialectometría estándar. Se desarrollaron o están desarrollando y aplicando técnicas de dialectometría inversa (Aurrekoetxea et al., 2021), por ejemplo, en la que se explora un corpus dialectometrizado para revelar cuáles son las relaciones entre los ítems y sus variaciones. Se han aplicado técnicas de Análisis de Componentes Principales (Aurrekoetxea et al., 2016) o Análisis de Concordancias Múltiples y sus relaciones con la reducción de dimensionalidad (Abasolo & Ensunza, 2022); así como actualmente el análisis de las relaciones entre la distancia lingüística en sus diferentes dimensiones con la distancia geográfica (Aurrekoetxea et al., 2021).

En el análisis de la variabilidad lingüística, utilizando las técnicas antes mencionadas validadas en la dialectología científica, se están analizando los datos del Euskararen Atlas Soziolinguistikoa, EAS, [Atlas Sociolingüístico Vasco], en el que los informantes que aportan los datos pertenecen a las generaciones posteriores a los del EHHA. Estos informantes están divididos en dos generaciones, una alfabetizada en idioma vasco ya en su vida adulta y la otra escolarizada en idioma vasco. Estos datos permiten que se esté estudiando la variabilidad dentro de las hablas locales según la variable de la edad, *factor* en léxico de Lavob, como se muestra una escalación multidimensional de las distancias entre la morfología verbal de 100 localidades en tres generaciones diferentes (Unamuno et al., 2019) representados gráficamente en la figura 10. También se estudió la influencia del proceso de escolarización (Ensunza, 2016, 2019; Iglesias et al., 2020; Abasolo et al., 2020) y cómo se da el proceso de nivelado hacia las formas estandarizadas (Unamuno et al., 2021). Para profundizar acerca de los estudios sobre la nivelación entre dialectos y estándar vasco, puede consultarse el trabajo de Aurrekoetxea, Unamuno et al. (2020).

En el sector derecho del centro de la figura 10 se aprecia que algunas variedades, en su morfología verbal, convergen hacia el estándar; pero también se puede apreciar el caso de Elorrio, perteneciente al dialecto occidental, que en la misma comparación intergeneracional parece que se aleja del estándar en proceso de dialectización.

**Figura 10:** Dispersión de las características de la morfología verbal en tres generaciones

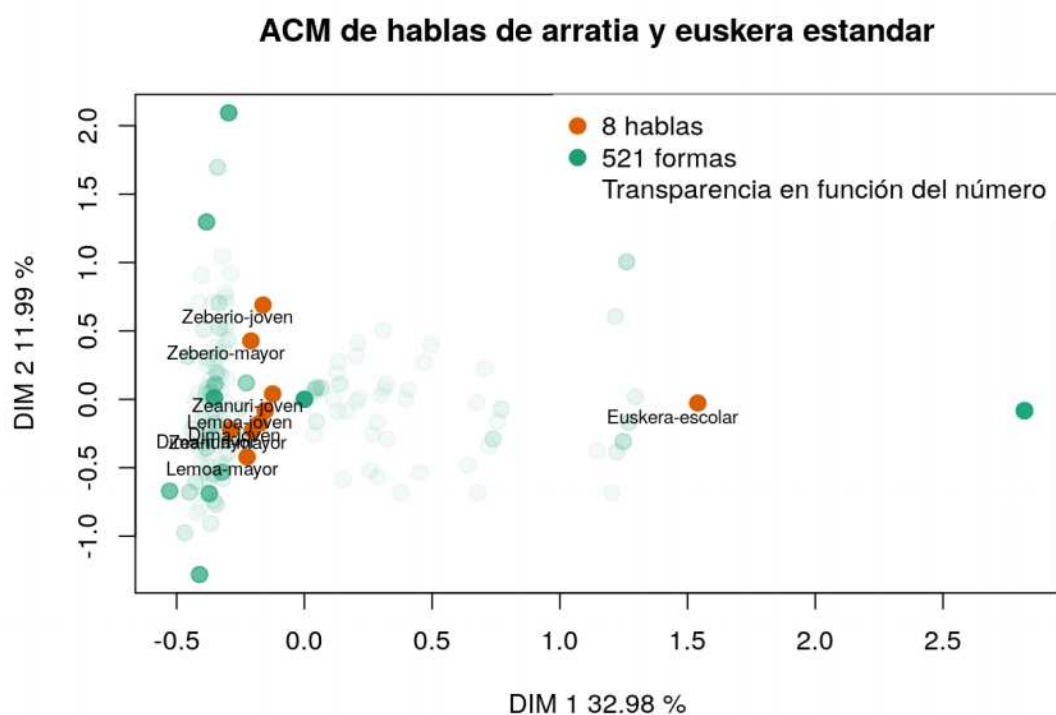


*Unamuno et al., 2019*

Un paso más allá de las técnicas propias de la dialectometría, en las que la abstracción matemática abre el camino a las citadas técnicas, también pueden ser utilizadas otras estrategias de análisis multivariante en las que los datos no son abstraídos matemáticamente, aunque sí es necesario un alto poder de computación para ser aplicado. Así, se investigó la influencia de la alfabetización en euskera en el valle de Arratia (Abasolo et al., 2020; Iglesias et al., 2020) utilizando técnicas de Análisis de Concordancias Múltiples aplicado en lenguaje R (Lê et al., 2008). Esta técnica, además de presentar las más importantes dimensiones de variación, permite recobrar la información de cada uno de los elementos que la conforman, tal como cuál es cada una de las formas lingüísticas que construye la dimensión y cuál es su peso en ésta.

Con el uso de esta técnica, no solo se señaló la mayor cercanía de las hablas de los jóvenes a la lengua estándar, sino que en este trabajo también se pudieron determinar las características que van variando su uso en dirección a la lengua estándar. Esos elementos en la figura 11 aparecen representados por los puntos que están entre las hablas locales y el euskera escolar, y pueden ser recobrados y listados.

**Figura 11:** Resumen exploratorio del análisis que representa el 44% de la variación del corpus, utilizando ACM



*Iglesias et al., 2020*

## CONCLUSIONES

Indudablemente la historia del euskera o la lengua vasca goza de gran tradición, documentándose ya en los primeros siglos de nuestra era. Aunque tengamos textos, fragmentos y diccionarios que documentan el idioma, no es hasta el siglo XVI donde empieza a resurgir de entre las sombras y hacerse sitio en la imprenta. Aun así, tras siglos oscuros de prohibición y persecución, no es hasta fechas recientes que se asientan las bases de lo que hoy en día es el estándar o el euskera unificado. Con este logro, el euskera consigue extenderse del uso privado al uso público, como a la enseñanza en la universidad, a los medios de comunicación y la administración.

En cuanto a la dialectología, puede decirse que siempre ha suscitado interés por su carácter exótico y desconocido. Ya en el siglo XIX podemos encontrar las primeras clasificaciones de los dialectos vascos. En las últimas décadas, las investigaciones se han extendido y ampliado a nuevos horizontes, pasando de utilizar métodos tradicionales a métodos técnico-científicos.

Para finalizar presentaremos algunos paralelismos que encontramos entre el euskera y el guaraní que creemos que puedan ser de interés, principalmente desde una perspectiva sociolingüística.

El primer paralelismo: edición popular en el S XIX. Ambos empezaron a generar prensa, es decir, existía el movimiento para publicar prensa en los respectivos idiomas, durante la

Guerra de la Triple Alianza, *Cacique Lambaré*<sup>12</sup> (1867) en guaraní y *Escualdun Gazeta*<sup>13</sup> (1885) en California (América) en euskera.

El segundo paralelismo: el uso que se le da al idioma. Siendo que no es inteligible desde las lenguas vecinas, en los enfrentamientos, por ejemplo deportivos. Es natural que los jugadores de un equipo utilicen el vasco para comunicarse entre ellos, inclusive con los compañeros que no conoce bien el vasco, ya que los contrarios no lo van a entender. Suponemos que lo mismo ocurrirá con los equipos paraguayos y seguramente con la propia selección de fútbol, así como con otros equipos del globo terráqueo.

Tercer paralelismos: la prohibición. Los hablantes de los otros idiomas no lo entienden; es decir, el guaraní no se entiende si no sos guaraní así como el vasco no se entiende si no sos vasco. Continuando con el ejemplo del fútbol, hace poco sucedió aquí que en un partido que un árbitro castellano prohibió el uso del euskera en los partidos. Podrán imaginarse el revuelo que causó este hecho. En Paraguay no hay que hurgar en la historia antigua para encontrar prohibición del uso del guaraní en determinados entornos<sup>14</sup>.

Cuarto paralelismo: uso en la guerra. Recordemos las situaciones que se dan en las guerras. Tanto las de la Triple Alianza como la Guerra del Chaco, como en el País Vasco la Resistencia a los nazis de un lado de la frontera y en la Guerra Civil Española del otro, como también en el frente del Pacífico dentro del ejército de los Estados Unidos; la inteligibilidad de la lengua fue también puesta en valor.

Último paralelismo: Supuesta dificultad. Destacaremos que se ha mencionado que ambos idiomas son difícilísimos de aprender. Se dice del vasco que es una lengua difícil. Claramente no es inteligible, no es transparente desde las lenguas vecinas, como ya se puso en relevancia. Se dice del guaraní que es el noveno idioma más difícil de aprender<sup>15</sup>. Sin embargo, los niños que hablan euskera o guaraní aprendieron igual de fácil su propio idioma, como lo hace un chino, un español, un alemán, o cualquier persona que aprende su primer idioma.

Creemos que los métodos científicos desarrollados por el grupo de investigación EUDIA y mencionados en este artículo pueden ofrecer diversas oportunidades aplicables al estudio de los diversos continuum de variedades de los guaraní – jopará – castellano paraguayo, o ese llamado *portuñol*, aún poco definido, que puede señalar algún habla de Ciudad del Este o de Misiones o también de Rivera.

Tal y como declaró la Unesco en *Language Vitality and Endangerment* (Drude, 2003:1), la diversidad lingüística es esencial para el patrimonio humano y el conocimiento de un solo idioma puede ser la clave para responder preguntas fundamentales del futuro. Por ello, defendemos que es de vital importancia estudiar los idiomas como entes variables e irrepetibles de cada época, y testimoniar lo que nos ofrecen en la actualidad, para poder llegar a entender su desarrollo en el futuro.

En ese arduo trabajo son de gran ayuda las metodologías cuantitativas que ofrece la dialectometría, ya que permiten comparar y correlacionar objetivamente grandes cantidades de datos lingüísticos. En este aspecto, el software DiaTech desarrollado por el grupo de investigación EUDIA proporciona una herramienta para la gestión de bases de datos lingüísticos, incluyendo respuestas múltiples, con la que el investigador puede cartografiar

---

<sup>12</sup>[http://bibliotecanacional.gov.py/hemeroteca/cacique\\_lambara\\_1867-1868/](http://bibliotecanacional.gov.py/hemeroteca/cacique_lambara_1867-1868/)

<sup>13</sup><http://www.liburuklik.euskadi.eus/handle/10771/28841>

<sup>14</sup><https://www.lanacion.com.py/pais/2021/03/01/mediante-comunicado-spl-y-snc-repudian-prohibicion-de-hablar-en-guarani-en-una-estancia/> y <https://www.elnacional.com.py/nacionales/2021/03/03/la-academia-de-la-lengua-guarani-repudia-la-prohibicion-del-uso-del-guarani/>

<sup>15</sup><https://www.mre.gov.py/la/index.php/noticias/el-guarani-el-idioma-de-confianza-de-los-paraguayos>

mapas para mostrar la variación geolingüística, además de realizar análisis estadísticos basados en diferentes perspectivas dialectométricas con sus correspondientes cálculos.

Mediante estas herramientas es posible representar la estructuración de las diferentes variedades locales y mostrar objetivamente la distancia o semejanza entre cada grupo lingüístico. Todo ello, podría ser de ayuda en una clasificación científica objetiva de los dialectos del guaraní o los romances sudamericanos, entre otros. Asimismo, los nuevos análisis de dialectometría inversa permiten analizar la variabilidad dentro de las hablas locales según factores sociales. Esto permite estudiar tanto el proceso de nivelación entre hablas locales y formas estandarizadas como determinar las características que van variando su uso en dirección a la lengua estándar.

## REFERENCIAS

- Abasolo, J., Iglesias, A., Eguskiza, N., & Unamuno, L. (2020). Estandarraren eragina aztertzeko metodologia eta inplikazio didaktikoak. *Ikastorrata. e-Revista de Didáctica*, 25, 1–22. [https://doi.org/10.37261/25\\_alea/1](https://doi.org/10.37261/25_alea/1)
- Abasolo, J. & Ensunza, A. (2022). MCA teknikak euskal herri hizkeretan, zer darakuskute? [en imprenta] anonymous, & Pons, F.-L. (27AC.). Musée Saint-Raymond, Ra 385label QS:Len,"Musée Saint-Raymond, Ra 385" [Marblemedium QS:P186,Q40861]. Musée Saint-Raymond. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MSR-Ra385-FLP.tif>
- Artetxe Sánchez, K. (2011). Euskararen aurrerabidea zientzia eta goi mailako esparruan: Azterketa bibliometrikoa. *Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco*. [https://www.basquecountry.eus/contenidos/documentacion/cuaderno\\_sociologico\\_vasco\\_28/eu\\_cu\\_soc28/adjuntos/csv28.pdf](https://www.basquecountry.eus/contenidos/documentacion/cuaderno_sociologico_vasco_28/eu_cu_soc28/adjuntos/csv28.pdf)
- Aurrekoetxea, G. (2003). Euskalkiak estandarren uholdepean (Arratiako kasua). In *Ahozkotasuna aztergai* (167–177 pp). Mendebalde Kultur Elkarte.
- \_\_\_\_\_. (2010). The correlation between morphological, syntactic and phonological variation in the Basque language. In B. Heselwood (Ed.), *Proceedings of Methods XIII: Papers from the Thirteenth International Conference on Methods in Dialectology, 2008* (207-218 pp). Peter Lang.
- \_\_\_\_\_. (2011). EHHA-tik euskalkien mapa berrirantz. *Pirinioetako hizkuntzak: oraina eta lehen*: Euskaltzaindiaren XVI. biltzarra, 1173–1194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3855925>
- \_\_\_\_\_. (2016a). Distantzia geografikoaren eta hizkuntza distantziaren arteko korrelazioa. In G. Aurrekoetxea, J. M. Makazaga Eizagirre, & P. Salaberria (Ed.), *Hire bordatxoan: Txipi Ormaetxea omen* (55–72pp). Universidad del País Vasco = Euskal Herriko Unibertsitatea.
- \_\_\_\_\_. (2016b). Analysis of the morphological variation of Basque. *Dialectologia et Geolinguistica*, 24(1). <https://doi.org/10/gfpqb2>
- Aurrekoetxea, G., & Videgain, C. (2009). Le projet bourcier: Traitement géolinguistique d'un corpus dialectal de 1895. *Dialectologia: revista electrònica*, 2, 81–111.
- Aurrekoetxea, G., & Videgain, X. (2004). Haur prodigoaren parabola Ipar Euskal Herriko 150 bertsiotan. *Eskuizkribua. Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, 0(0). <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/ASJU/article/view/8789>
- Aurrekoetxea, G., Abasolo, J., & Videgain, X. (2021). Corrélation entre la différenciation linguistique et la distance géographique en basque. In M. Nevaci, I. Floarea, & I.-M. Farcas (Ed.), *Ex Oriente Lux in Honorem Nicolae Saramandu*. Edizioni dell'Orso.
- Aurrekoetxea, G., Abasolo, J., Clua, E., Usobiaga, I., & Salicrú, M. (2021). Hizkuntza-aldagaien aldakortasuna: Lehen hurbilketa. *Uztaro: giza eta gizarte-zientzien aldizkaria*.
- Aurrekoetxea, G., Fernandez-Aguirre, K., Modroño, J. I., & Rubio, J. (2016). Principal Components and clustering on lexical distances from standard Basque to local varieties. *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science*, 3(1), 5–22. <https://doi.org/10/gfxfwq>
- Aurrekoetxea, G., Fernandez-Aguirre, K., Rubio, J., Ruiz, B., & Sanchez, J. (2013). «DiaTech»: A new tool for dialectology. *Literary and Linguistic Computing*, 28(1), 23–30. <https://doi.org/10/gfpqb3>
- Aurrekoetxea, G., Gaminde, I., Ormaetxea, J. L., & Videgain, X. (2019). Euskalkien Sailkapen Berria. ["Nueva clasificación de los dialectos vascos"] UPV/EHU, Argitalpen Zerbitzua.

- Aurrekoetxea, G., Unamuno, L. & Ensunza, A. (2020). Dialectos y estándar vasco. In. Emili Boix-Fuster & Maria-Pilar Perea (Ed), *Llengua i dialectes: esperances per al català, el gallec i el basc* (151-167). Universitat de Barcelona.
- Aurrekoetxea, G., Iglesias, A., Clua, E., Usobiaga, I., & Salicrú, M. (2020). Analysis of Transitional Areas in Dialectology: Approach with Fuzzy Logic. *Journal of Quantitative Linguistics*.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09296174.2020.1732765>
- Aurrekoetxea, G., Videgain, X., & Iglesias, A. (2004). «Bourciez» bildumako euskal atlasa (BBEA): 1. Lexikoa. *Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo: International journal of basque linguistics and philology*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2654688>
- Aurrekoetxea, G., Videgain, X., & Iglesias, A. (2005). «Bourciez» bildumako euskal atlasa (BBEA): 2. Gramatika. *Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo: International journal of basque linguistics and philology*, 39(1), 1–277.
- Biscailuz, M. V. (1885). *Escualdun Gazeta*. Los Ángeles, California.
- Bonaparte, LL. (1863). *Carte des sept provinces basques montrant la delimitation actuelle de l'euscara et sa division en dialectes, sous-dialectes et varietes*, Standford's Geographical Establishment, London. [Berrarg. [1990], in *Opera Omnia Vasconice Euskaltzaindia*.
- Drude, S. (2003). Language vitality and endangerment. Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages. Paris, 10-12 March.
- Ensunza, A. (2016). The sociolinguistic variation of palatalization: the case of Gernika-Lumo. *Dialectología: revista electrónica* (16), 71-91.
- \_\_\_\_\_. (2019). The influence of standard basque in Busturialdea. Part 1: Demonstrative pronouns. *Dialectología: revista electrònica*, 0(22), 17-29–29.
- Estrabón. (1991-2015). *Geografía*. Editorial Gredos.
- Etxepare, B. (1545). *Linguae Vasconum Primitiae*. Bordeaux
- Euskaltzaindia. (2008). *Euskararen Herri Hizkeren Atlas*, I, Lexikoa. Euskaltzaindia.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Euskararen Herri Hizkeren Atlas*, II, Lexikoa. Euskaltzaindia.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Euskararen Herri Hizkeren Atlas*, V, Izen morfologia. Euskaltzaindia.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Euskararen Herri Hizkeren Atlas*, VI, Aditz morfologia. Euskaltzaindia.
- Eustat. (2018). Three out of five people living in the Basque Country had some knowledge of the Basque language in 2016. *eustat Euskal Estatistika Erakundea - Instituto Vasco de Estadística*.  
[https://www.eustat.eus/elementos/ele0014600/not0014683\\_i.html](https://www.eustat.eus/elementos/ele0014600/not0014683_i.html)
- Ezkurdia, G., Bilbao, B., & Pérez, K. (2017). Emakume Abertzale Batza (EAB) Bilbon. *Euskalingua*, 31, 14–27.
- Goebel, H. (1981). *Eléments d'analyse dialectométrique (avec application à l' AIS)*. In: *RLiR* 45, 349-420.
- \_\_\_\_\_. (2006). Recent Advances in Salzburg Dialectometry. *Literary and Linguistic Computing*, 21(4), 411–435. <https://doi.org/10.1093/lc/fql042>
- Iglesias, A., Abasolo, J., Etxebarria, A., & Ensunza, A. (2020). Influencia del euskera estándar entre dos generaciones, alfabetizada y no alfabetizada, del valle de Arratia. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 20, 107–126. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.20.5>
- Larramendi, M. (1729). *El imposible vencido*.
- \_\_\_\_\_. (1745). *Diccionario trilingüe del Castellano, Bascuence y Latín*.
- Lê, S., Josse, J., & Husson, F. (2008). FactoMineR: A package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software*, 25(1), 1–18. <https://doi.org/10/gfjkpd>
- Michelena, L., Lakarra, J. A., & Michelena, L. (2011). *Textos arcaicos vascos*. N. Landuchio. *Dictionarium linguae Cantabrigiae* (1562). UPV/EHU.
- Nerbonne, J., Colen, R., Gooskens, C., Kleiweg, P., & Leinonen, T. (2011). Gabmap—A web application for dialectology. *Dialectología: Revista Electrònica*, 65-89–89.
- Ormaetxea, J. L. (2005). *Euskal lexikografiari ekarri berria: Bourciez-en euskal testuetako lexikoa*. *Lapur dum. Euskal ikerketen aldizkaria | Revue d'études basques | Revista de estudios vascos | Basque studies review*, 10, 153–168. <https://doi.org/10/c7mgqz>
- Salaburu, P (2018). “El proceso de estandarización de la lengua vasca”, En J. Giralt & F. Nagore (eds.), *Lenguas minoritarias en Europa y estandarización*, 46-75.
- Séguy, J. (1971). “La relation entre la distance spatiale et la distance lexicale”, *Revue de Linguistique Romane* 35, 335-57.
- Torrealdai, J. (1998). *El libro negro del euskera*. Donostia: Ttartalo.
- Unamuno, L., Abasolo, J., & Eguskiza, N. (2021). *Euskara estandarra eta euskalkien arteko levelling edo berdintze-fenomenoa*. *Hizkuntzalari Euskaldunen V. Topaketa: Kimu berriak Euskal Hizkuntzalaritzan*, Eibar.
- Unamuno, L., Abasolo, J., Eguskiza, N., & Iglesias, A. (2019). “Euskararen atlas sozio-geolinguistikoa” euskara estandarretik so. *FLV*, 50 urte: metodo eta joera berriak (euskal) hizkuntzalaritzan, Pamplona.

- Urmeneta, M. J. (1967, diciembre). Navarra y el Vasconce. Principe de Viana. Suplemento mensual de la revista, destinado al fomento del vasconce, 21, 10.
- Ward, J. H. (1963). Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236–244. <https://doi.org/10.1080/01621459.1963.10500845>

---

# Verbos irregulares y aireales de la lengua Guaraní

## Irregular and aural verbs of the Guaraní language

David Galeano Olivera

Universidad Nacional de Asuncion, Instituto Superior de Lenguas, Paraguay  
<https://orcid.org/0000-0002-7876-1876>

e-mail: [davidgaleanoolivera@gmail.com](mailto:davidgaleanoolivera@gmail.com)

Recibido: 12/11/2021  
Aprobado: 18/02/2022

---

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo consiste en demostrar las características de los verbos irregulares del Guaraní; como también, presentar una lista de verbos aireales. El Guaraní es una lengua con una notable regularidad en casi todos sus verbos, apenas existen seis verbos irregulares que son: a (caer) – u (comer) – y'u (beber) - ju (venir) – ha (ir) - e (decir), de los cuales, el último: “e” (decir), es absolutamente irregular (en las partículas de número y persona y en el verbo propiamente dicho). Por otra parte, el Guaraní también tiene una cantidad de verbos regulares que en su conjugación anteponen el prefijo “i” al verbo; es decir, el prefijo “i” se interpone entre las partículas de número y persona y el verbo. Dicha “i” recibe el nombre de partícula eufónica.

*Palabras clave:* verbos irregulares; verbos aireales; partículas de número y persona; partícula eufónica.

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to demonstrate the characteristics of irregular verbs in Guaraní, as well as to present a list of aural verbs. Guaraní is a language with a remarkable regularity in almost all its verbs. There are only six irregular verbs: a (to fall) - u (to eat) - y'u (to drink) - ju (to come) - ha (to go) - e (to say), of which the last one, "e" (to say), is absolutely irregular (in the number and person particles and in the verb itself). On the other hand, Guaraní also has a number of regular verbs that in their conjugation prefix "i" to the verb; that is, the prefix "i" is interposed between the particles of number and person and the verb. This "i" is called the euphonic particle.

*Keywords:* irregular verbs; airy verbs; number and person particles; euphonic particle.

## INTRODUCCIÓN (MOÑEPYRŪ)

El Guaraní es un idioma que, desde el punto de vista morfológico, posee ocho clases diferentes de palabras, a saber: verbo, pronombre, adverbio, sustantivo, adjetivo, conjunción, interjección y posposición.

El verbo es una de las palabras variables del Guaraní y como en cualquier otro idioma, es la palabra que expresa acción, movimiento, cambio, estado, proceso o pasión. Techapyrã:

**guata** = caminar (**aguata**, **reguata**, **oguata**, **jaguata**, **roguata**, **peguata**, **oguata**)

**ñe'ẽ** = mover (**añe'ẽ**, **reñe'ẽ**, **oñe'ẽ**, **ñañe'ẽ**, **roñe'ẽ**, **peñe'ẽ**, **oñe'ẽ**)

En materia didáctica, del verbo Guaraní se estudian: **1) el concepto y la definición** – *He'iséva*; **2) los accidentes** (*moambueha*) que sufre: **número** (singular, plural, genérico), **persona** (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>), **voz** (activa, pasiva, coactiva, etc), **forma** (afirmativa, negativa e interrogativa), **tiempo** (presente, pretérito, futuro, etc), **modo** (indicativo, volitivo, habitual, etc) y **grado** (positivo, comparativo, superlativo, etc); y **3) la clasificación** (*ñemohenda*) de los verbos, que es como sigue:

### 1. *Ñe'ẽpu'andu rupi (Por su Fonética)*

- 1.1. Ñe'ětéva Jurugua (Verbos Orales) : guata (**jaguata**)
- 1.2. Ñe'ětéva Tigua (Verbos Nasales) : ñe'ẽ (**ñañe'ẽ**)

### 2. *Hetepy rupi (Por su Estructura)*

- 2.1. Ñe'ětévateĩ (Verbos simples) : karu
- 2.2. Ñe'ětéva'eta (Verbos compuestos) : hepyme'ẽ

### 3. *Hekorasapy rupi (Por su Acción)*

- 3.1. Ñe'ětéva Mbohasapyréva (Verbos Transitivos) : jogua
- 3.2. Ñe'ětéva Mbohasapyre'yva (Verbos Intransitivos) : guapy

### 4. *Imosusũ rupi (Por su Conjugación)*

- 4.1. Ñe'ětévatee (Verbos Propios) : puka
- 4.2. Ñe'ětéva Teróva (Verbos Predicativos) : ao (cheao) – porã (cheporã)
- 4.3. Ñe'ětéva Terarãnguéva (Verbos Pronominales) : juhu (chejuhu)

### 5. *Ijysaja rupi (Por su Forma)*

- 5.1. Ñe'ětéva ijysajateĩva (Verbos uniformes) : jahu
- 5.2. Ñe'ětéva ijysaja'apýva (Verbos triiformes) : T- R - Henói

### 6. *Hekoambue rupi (Por su Variabilidad)*

- 6.1. Ñe'ětéva hekopeguáva (Verbos regulares) : muña
- 6.2. Ñe'ětéva heko'yva (Verbos defectivos) : sunu
- 6.3. Ñe'ětéva hekopegua'yva (Verbos irregulares): a – u – y'u - ju – ha - e
- 6.4. Ñe'ětéva hi'irekóva (Verbos aereales) : pota (ipota)

**DESARROLLO (HETEPY)****VERBOS IRREGULARES (ÑE'ÊTÉVA HEKOPEGUA'ÿVA)**

Una característica relevante de los verbos del Guaraní es la estructura regular de los mismos, apenas seis son los verbos irregulares: a (caer) – u (comer) – y'u (beber) - ju (venir) – ha (ir) - e (decir).

Estos seis verbos irregulares tienen sus peculiaridades. Los tres primeros **a** (caer), **u** (comer) y **y'u** (beber) presentan las irregularidades *no en la raíz* sino en las partículas de número y persona. Ko'â poteî ñe'êtéva hekopegua'ÿva ojoavy hikuái ojoapytépe. Péicha, mbohapy “a”, “u” ha “y'u” ndaha'úi ñambuéva ñe'êrapópe. Nahániri, jajesarekoporãõ jajuhúta ko'áva ñambueha -oñemosusũ jave- **avaite ha papapy ñe'êpehêtaime**.

	<i>a</i>	<i>u</i>	<i>y'u</i>	
<b>Che</b>	ha'a		ha'u	hay'u
<b>Nde</b>	re'a		re'u	rey'u
<b>Ha'e</b>	ho'a		ho'u	hoy'u
<b>Ñande</b> ja'a		ja'u		jay'u
<b>Ore</b>	ro'a		ro'u	roy'u
<b>Peẽ</b>	pe'a		pe'u	pey'u
<b>Ha'ekuéra</b>	ho'a		ho'u	hoy'u

Por su parte, los verbos **ju** (venir) y **ha** (ir) varían en la raíz pero *no en las partículas de número y persona*. Ñe'êtéva “ju” ha “ha” katu ñambue hikuái ñe'êrapópe oñemosusũ jave, naiñambuéi **avaite ha papapy ñe'êpehêtaime**.

	<i>ju</i>	<i>ha</i>
<b>Che</b>	aju	aha
<b>Nde</b>	reju	reho
<b>Ha'e</b>	ou	oho
<b>Ñande</b> jaju		jaha
<b>Ore</b>	roju	roho
<b>Peẽ</b>	peju	peho
<b>Ha'ekuéra</b>	ou	oho

Finalmente, el verbo **e** (decir) presenta las variaciones *tanto en la raíz como también en las partículas de número y persona y puede finalmente considerarse como el único verbo absolutamente irregular del Guaraní*. Ñe'êtéva “e” katu ñambue mokôivépe: ñe'êrapópe ha **avaite ha papapy ñe'êpehêtaime** ha amo hapópe ja'ekuaa péva, ha'eñomi, ha'cha pe ñe'êtéva añetehápe hekopegua'ÿva

	<i>e</i>
<b>Che</b>	<b>ha'e</b>
<b>Nde</b>	<b>ere</b>
<b>Ha'e</b>	<b>he'i</b>
<b>Ñande ja'e</b>	
<b>Ore</b>	ro'e
<b>Peẽ</b>	peje
<b>Ha'ekuéra</b>	<b>he'i</b>

### VERBOS AIREALES (ÑE'ÉTÉVA HI'IREKÓVA)

En el idioma Guaraní existen **verbos areales** y **verbos aireales**. Los **verbos areales** son aquellos que se conjugan con las partículas de número y persona (a – re – o – ja (ña) – ro – pe – o) y el verbo. Los **areales** son los más comunes y numerosos.

Los **verbos aireales** del idioma Guaraní, en cambio, son aquellos que al ser conjugados interponen la **partícula eufónica “i”** entre la partícula de número y persona (a – re – o – ja (ña) – ro – pe – o) y el verbo. La **eufonía** es el efecto agradable al oído que se produce por la combinación de sonidos, en una palabra. Precisamente eso es lo que genera la **“i”** entre las partículas de número y persona y el verbo, en Guaraní. Los **aireales** son excepcionales y pocos.

Techapyrã:

#### Verbo Oral: Pota (querer)

Che **ai**pota  
 Nde **rei**pota  
 Ha'e **oi**pota  
 Ñande **jai**pota  
 Ore **roi**pota  
 Peẽ **pei**pota  
 Ha'ekuéra **oi**pota

#### Verbo Nasal: Nupã (pegar)

Che **ai**nupã  
 Nde **rei**nupã  
 Ha'e **oi**nupã  
 Ñande **ñai**nupã  
 Ore **roi**nupã  
 Peẽ **pei**nupã  
 Ha'ekuéra **oi**nupã

#### Verbos aireales más usados

- Ke (entrar)
- Ko (vivir)
- Kuaa (saber)
- **Kũmby** (entender)
- Ky'o (sacar piojos)
- **Kytĩ** (cortar, seccionar)
- **Me** (estar)
- **Mo'ã** (creer)
- **Nupã** (pegar, golpear)
- Papa (contar, numerar)
- Pe'a (abrir)

- Pehe'ã (partir, repartir)
- Piro (pelar)
- Pohanõ (curar)
- Poka (torcer)
- Pokua (atar las manos)
- Po'o (arrancar, recibir golpe)
- Pota (querer)
- Povã (tejer)
- Puru (usar)
- Pyhy (agarrar, asir)
- Pykua (atar los pies)
- Pytyvõ (ayudar)
- Pyvu (revolver)
- Sãmbyhy (dirigir)
- Su'u (morder)
- Syryku (sorber)
- Tũ'o (sacar piques)
- Ty (echar)
- Typei (barrer)
- Tyvyro (sacudir)

## CONCLUSIÓN (MOHU'Ā)

Dicen que la lengua más fácil y sencilla es aquella que presenta menos irregularidades, por consiguiente, las que más irregularidades posea es más difícil y más complicada.

Notablemente, esta breve presentación, señala que el Guaraní solamente tiene seis verbos irregulares; el castellano, por su parte tiene más de dos mil verbos irregulares.

Queda claro que tres de los seis verbos irregulares del Guaraní: **a** (caer), **u** (comer) y **y'u** (beber) presentan las irregularidades *no en la raíz* sino en las partículas de número y persona. Dos de los seis verbos irregulares: **ju** (venir) y **ha** (ir) varían en la raíz pero *no en las partículas de número y persona*. En tanto que uno de los seis: **e** (decir) presenta las variaciones *tanto en la raíz como también en las partículas de número y persona* y *puede finalmente considerarse como el único verbo absolutamente irregular del Guaraní*.

Estos verbos irregulares ya fueron mencionados, por ejemplo, por Antonio Ruíz de Montoya en su obra *Arte de la Lengua Guaraní*, en 1724. Allí encontramos la referencia al verbo “e (a'e)” en la página 109, al verbo “ha” en la página 120 y al verbo “ju” en la página 121.

Por su parte, los verbos aireales ya tenían esa característica en el Guaraní hablado por los nativos y durante la colonia, ya que también fueron rescatados por Ruíz de Montoya, en 1724 en su obra *Arte de la Lengua Guaraní*. Así, encontramos los verbos aireales “nupã”, “ty” y “ko”, conjugados de la misma manera que hoy, con la partícula eufónica “i” interpuesta entre los mismos y las partículas de número y persona, por ejemplo, en la página 32 el verbo conjugado “toinupã” y en la página 62, los verbos conjugados “ainupã”, “aity” y “aiko”.

## REFERENCIAS

- Galeano Olivera, D. (1999). Diferencias gramaticales entre el Guaraní y el Castellano: su incidencia en la Educación. Asunción: Centro Reprográfico Saúl.
- \_\_\_\_\_. (2016). Guaraní Ñe'ẽkuaaty – Lingüística (en) Guaraní. Asunción: Zada Ediciones.
- Guash, A. (1993). Diccionario Castellano Guaraní y Guaraní Castellano. Asunción: Cepag.
- Ruíz de Montoya, A. (1724). Arte de la Lengua Guaraní. Santa María La Mayor.  
[http://celia.cnrs.fr/FichExt/Paleographies/Guarani/Textes/0000\\_Tout.pdf](http://celia.cnrs.fr/FichExt/Paleographies/Guarani/Textes/0000_Tout.pdf)

# Desarrollo de reactivos texto a texto para el aprendizaje de Guaraní en la plataforma Maitei

## Text-to-text questions for learning Guaraní on Maitei website

Ernesto Luis López Almada

(Autor de referencia)

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

<https://orcid.org/0000-0001-8475-7219>

e-mail: [elopez@uni.edu.py](mailto:elopez@uni.edu.py)

Mirtha Dalila Lugo

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

Andrea Acevedo

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

Gerardo Velázquez

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

Adrián Halaburda

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

Analía Arguello

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

Recibido: 20/11/2021

Aprobado: 10/03/2022

### RESUMEN

El desarrollo de técnicas y metodologías para la enseñanza de lenguas ha sido siempre un desafío para los docentes y el recurso indispensable para el buen aprendizaje para los discentes. La elaboración de lo que en el ámbito de la gamificación y desarrollo de recursos en internet para el aprendizaje de lenguas se conoce como reactivos, ha sido el objetivo de este trabajo. Los reactivos son las técnicas que se aplican para presentar los diferentes tipos de ejercicios que permiten generar un adecuado input lingüístico en los estudiantes. El enfoque de este estudio se orienta al desarrollo tecnológico aplicado. Las actividades pedagógicas incorporan el uso de la tecnología para la selección de diferentes reactivos en una variedad de ejercicios que estimulan el aprendizaje de la lengua guaraní. Las diversas actividades definitivamente resultan prácticas y fáciles de ejecutar. La incorporación de reactivos texto a texto dispuestos en la plataforma de aprendizaje Maitei permiten desarrollar las habilidades lingüísticas de los aprendices y favorecen la consolidación de las capacidades productivas en la lengua guaraní.

*Palabras clave:* lengua guaraní; reactivos de aprendizaje; gamificación.

**ABSTRACT**

The development of techniques and methodologies in languages teaching has always been a challenge for teachers and an essential means for good learning. The objective of this study was the design of what in the field of gamification and development of resources on the internet for language learning is known as reactive in Spanish. These tools are procedures that are applied to introduce different types of exercises to enable an adequate linguistic input in the students. The purpose of this study is focused on applied technological development. The pedagogical activities integrate the use of technology to select diverse items in a variety of activities that stimulate the learning of the Guaraní language. The numerous activities are certainly practical and easy to apply. The incorporation of text-to-text reactive available in the Maitei learning website allows the development of learners' linguistic skills and consolidate the productive capacities in the Guaraní language.

*Keywords:* guarani language; teaching reagents; gamification.

**INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo se desarrolla dentro del proyecto macro denominado: Active Guaraní Learning Resource: Desarrollo de recursos multimedios para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua guaraní en línea es el Proyecto de Investigación PINV18-1284 que fue realizado por un equipo de docentes y estudiantes investigadores de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI) con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa PROCENCIA.

El proyecto estuvo enmarcado como Investigación Aplicada con enfoque Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS), (Gordillo, 2017) desarrolla una plataforma virtual abierta, con recursos y herramientas web para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua guaraní en línea.

Con esta investigación se coadyuva a la aplicación de la ley 4251 de Lenguas, como asimismo se apoya la gestión de la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL, 2021), el trabajo del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC; 2021). Asimismo, se colabora con los Organización de las Naciones Unidas, (ONU, 2021) a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y se enmarca en la Década de las Lenguas Indígenas, declarada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020).

La lengua guaraní es la lengua materna de una vasta parte de la población paraguaya y se encuentra entre las lenguas de origen indígena más estudiadas. Cabe destacar que para este trabajo se utiliza el guaraní paraguayo, cuya gramática y primer diccionario se han publicado recientemente de manos de la Academia de la Lengua Guaraní.

El desarrollo de la plataforma Maitei, (2021) para el aprendizaje de la lengua guaraní responde como se mencionó tanto a políticas nacionales de preservación de lenguas, en este caso de la lengua guaraní cuyo estatus se ha ido fortaleciendo en los últimos años como así también por parte de organismos internacionales como la ONU, (2021) que a través de los objetivos de desarrollo Sostenibles de brindar educación de calidad a la población de los países miembros.

Este breve trabajo responde a los siguientes objetivos específicos: desarrollar los capítulos y secciones digitales a incluir en la aplicación multimedia; y desarrollar aplicaciones virtuales para el acceso a los contenidos digitales a ser incluidos en el entorno web. En este aspecto, esta investigación se presenta a los reactivos como unas técnicas que se aplican para presentar los diferentes tipos de ejercicios que permiten generar un adecuado input lingüístico en los estudiantes.

En este punto se plantea particularmente demostrar las bondades de los reactivos texto a texto que se pueden desarrollar en un entorno multimedia de aprendizaje. Es así que se exponen las diferentes técnicas y metodologías que pueden utilizarse para generar reactivos que estimulen el aprendizaje con el uso de textos en sus distintas dimensiones.

## GAMIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU IMPACTO EN LA MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

Estudios hechos por investigadores dentro del campo de la gamificación del aprendizaje superficial evidencian el impacto de la gamificación en la competencia de autorregulación y la motivación en un curso desarrollado en forma virtual.

Se desataca en este sentido que los docentes en formación vivenciaron el desarrollo de sus competencias digitales dentro de contextos didácticos innovadores, lo que a consecuencia implica un proceso de transmisión más rápido y práctico de los escenarios especializados que a su vez estos replicarán en el futuro con sus estudiantes dentro de aula durante las actividades de enseñanzas y aprendizaje (Juan-Lázaro & Area-Moreira, 2021)

En tal sentido, la incorporación de nuevas metodologías y sistemas de enseñanzas y aprendizaje no solamente estudiantes y futuros docentes, crea el escenario perfecto para la incorporación de nuevas praxis y costumbres para la adquisición especialmente de nuevos conocimientos conectados en sobre una lengua en particular.

## PRONUNCIAR, ADQUIRIR VOCABLOS Y REPETIR

Autores e investigadores señalan que el aprendizaje de la lengua es como un deporte, en este sentido, la práctica y la disciplina son esenciales. Sin embargo, es importante considerar que, al momento de aprender una nueva lengua, estemos listos para romper reglas y animarnos a mucho más. El aprendizaje no solamente se da en contextos formales como aula, laboratorios o cursos de aprendizajes en línea. En realidad, se puede aprender en cualquier lugar, y de cualquier forma. Es así que es importante mencionar lo expuesto por Wyner, (2014), quien señala que existen tres claves básicas para el aprendizaje de una lengua:

1. En primera instancia, aprender la pronunciación.
2. Asimismo, no traducir los textos
3. Finalmente, utilizar sistemas de repetición espaciados.

Es así que se debe aprender la pronunciación considerando que, al dominar los sonidos de una lengua, nuestros oídos se adaptan con esos sonidos, facilitando de alguna manera la adquisición de vocabulario, la comprensión auditiva y, por ende, el habla se hace mucho más rápida. Todo esto a la larga trae como efecto una adquisición del acento de la lengua mucho más elegante y preciso.

Cuando hacemos traducción, simple y sencillamente se pierde valioso tiempo y espacio para el aprendizaje de la lengua. En su lugar, se debería enfocar en el aprendizaje de los vocablos contextualizando el uso de los mismos en contextos naturales y aplicables.

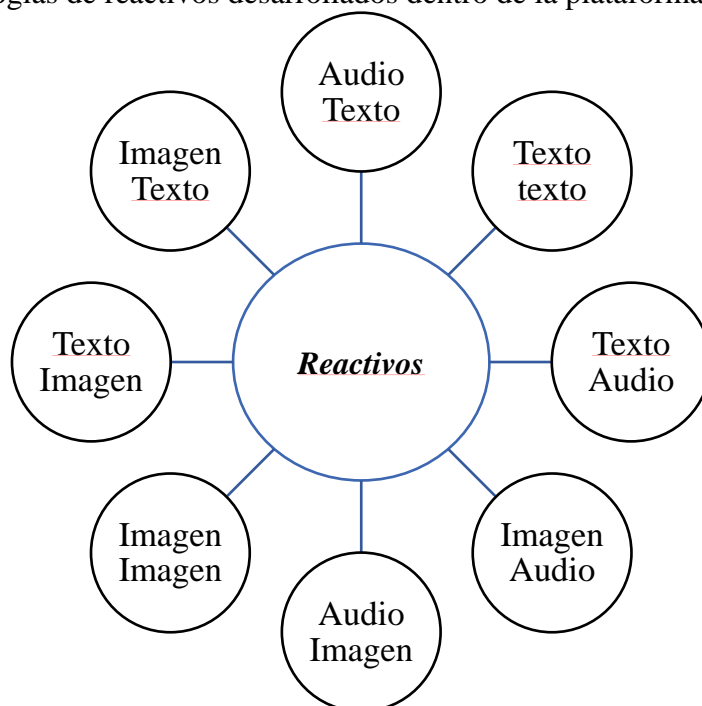
Finalmente, aprender un idioma implica instalar una especie de costumbre mental basado en la repetición. Esto consiste principalmente en aplicar sistemas de repetición espaciada, o Spaced Repetition System (SRS) en inglés. Este sistema desarrollado por desarrolladores de softwares y programadores permite que la información llegue a lo más profundo de la memoria a largo plazo. Eso permite nutrir la memorización de ciertos aspectos de la lengua que aún necesitan consolidarse para su aprendizaje pleno (Wyner, 2014).

## REACTIVOS

Los reactivos multimediales son los diferentes formatos de presentación de los ejercicios para generar el *input* lingüísticos y estimular el aprendizaje. En este sentido los reactivos que presentaron apuntan al aprendizaje de la lengua guaraní.

Seguidamente, en el gráfico 1, se presentan los distintos tipos de reactivos desarrollados para la presentación de los ejercicios de enseñanza y aprendizaje dentro de la plataforma Maitei. En este punto es importante aclarar que en este trabajo solamente se abordará la metodología aplicada para el desarrollo de reactivos Texto a Texto.

**Gráfico 1:** Tipologías de reactivos desarrollados dentro de la plataforma Maitei



*Elaboración de autores*

Como se observa en el gráfico uno, el estímulo para el input lingüístico se puede desarrollar de múltiples maneras como se observa en el gráfico. En este aspecto cada reactivo apunta al desarrollo de una habilidad lingüística del usuario. Las cuatro destrezas del lenguaje que también se denominan como las cuatro habilidades lingüísticas son: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, y expresión escrita

En este breve trabajo se apunta a demostrar la utilización de los reactivos de texto a texto la cual se puede plantear de la siguiente manera:

**Tabla 1:** Reactivos texto a texto según formato y descripción

<b>Formato</b>	<b>Descripción</b>	<b>Nivel de Dificultad</b>
Lectura de Texto	Se lee un texto y se solicita seleccionar la respuesta correcta	1
Texto a Selección de texto	Se presenta un texto como estímulo y se solicita seleccionar el texto correcto entre varias opciones al usuario	2
Texto a Escritura	Se presenta un texto como estímulo y se solicita la escritura de la respuesta correcta al usuario	3

*Elaboración de autores*

En cuanto al nivel dificultad, el nivel 1 se refiere al nivel más fácil de aprendizaje mientras el nivel 3 sería el nivel más difícil para este tipo de reactivo

En cuanto al uso de referencias y fuentes de consultas para fundamentar los criterios gramaticales, semánticos y sintácticos aplicados dentro de la investigación durante el proceso de elaboración de los reactivos de aprendizaje y la construcción del sitio (Maitei, 2021). En primera instancia se menciona a (Galeano Olivera, 2002), (Zarratea, 2002), (Ferreira Quiñónez, 2019), (Verón, 2018), (Guasch, 1996), (De Guaranía, 2016), (Zarratea & Acosta, 2019), (Academia de la Lengua Guaraní, 2018), (Krivoshein de Canase & Acosta Alcaraz), (Fleitas Lecoski, 2019), (Fleitas Lecoski, 2019), estos materiales de consultas fueron de alguna manera utilizados para realizar y ejecutar gran parte de los contenidos de los reactivos utilizados en el proyecto.

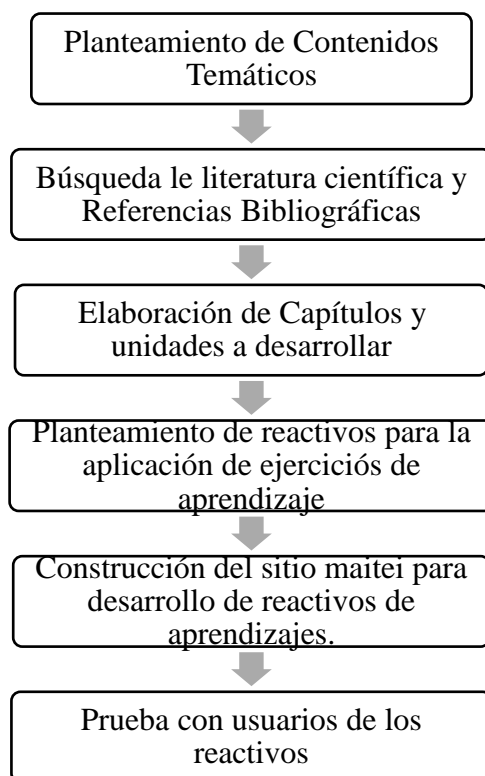
Por otra parte, es importante señalar algunas fuentes de consultas utilizadas para la traducción de vocablos y consultas sobre las terminologías utilizadas dentro de los distintos reactivos desarrollados en la plataforma Maitei (De Guaranía, 2013a), (De Guaranía, 2013b), (Troxler, 2018), (Troxler, 2013), (De Guaranía, 2011), (Instituto Superior De Educación “Dr. Raúl Peña”, 2004), (Acosta Alcaraz, 2014), (Academia De La Lengua Guaraní , 2020), (Trinidad Sanabria, 2008), (Guash, 2019). Toda esta nutrida bibliografía se consultó de alguna manera para brindar la mayor precisión en el uso de las terminologías desarrolladas en el proyecto. Considerando los métodos y técnica de enseñanza y aprendizaje se consideró lo expuesto por autores (Gynan & López, 2013) quienes manifiestan de la necesidad del desarrollo de un método para la enseñanza de lenguas.

## **METODOLOGÍA**

En el presente trabajo, considerando el enfoque Ciencia y Tecnología y Sociedad, se aplica el conocimiento científico generado en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas que a su vez se aplica en el uso de la tecnología para generar nuevas herramientas y recursos para facilitar la transmisión de conocimiento a la sociedad.

Seguidamente se presenta el esquema desarrollado para el planteamiento del proceso metodológico en la presente investigación:

**Gráfico 2:** Esquema metodológico

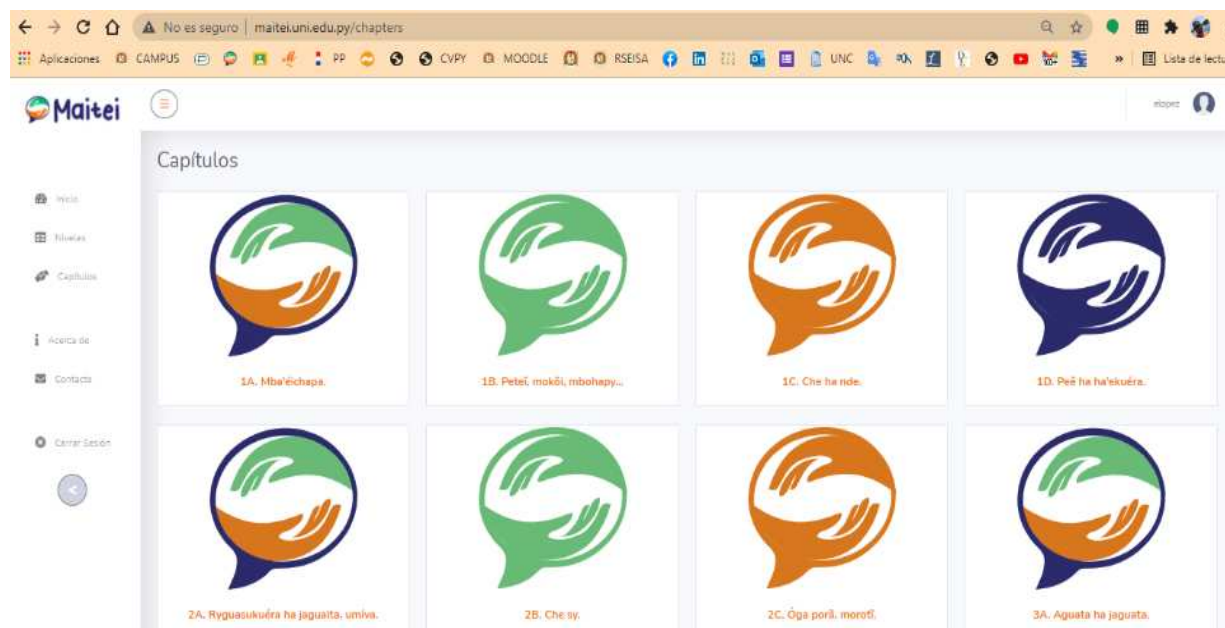


*Elaboración de autores*

**RESULTADOS**

Seguidamente se presentan los resultados obtenidos del proceso de planteamiento, elaboración y ejecución de los reactivos dentro de la plataforma de aprendizaje mencionada.

**Gráfico 3:** Plataforma Maitei en donde se desarrollaron los distintos tipos de reactivos de aprendizaje



*Elaboración de autores*

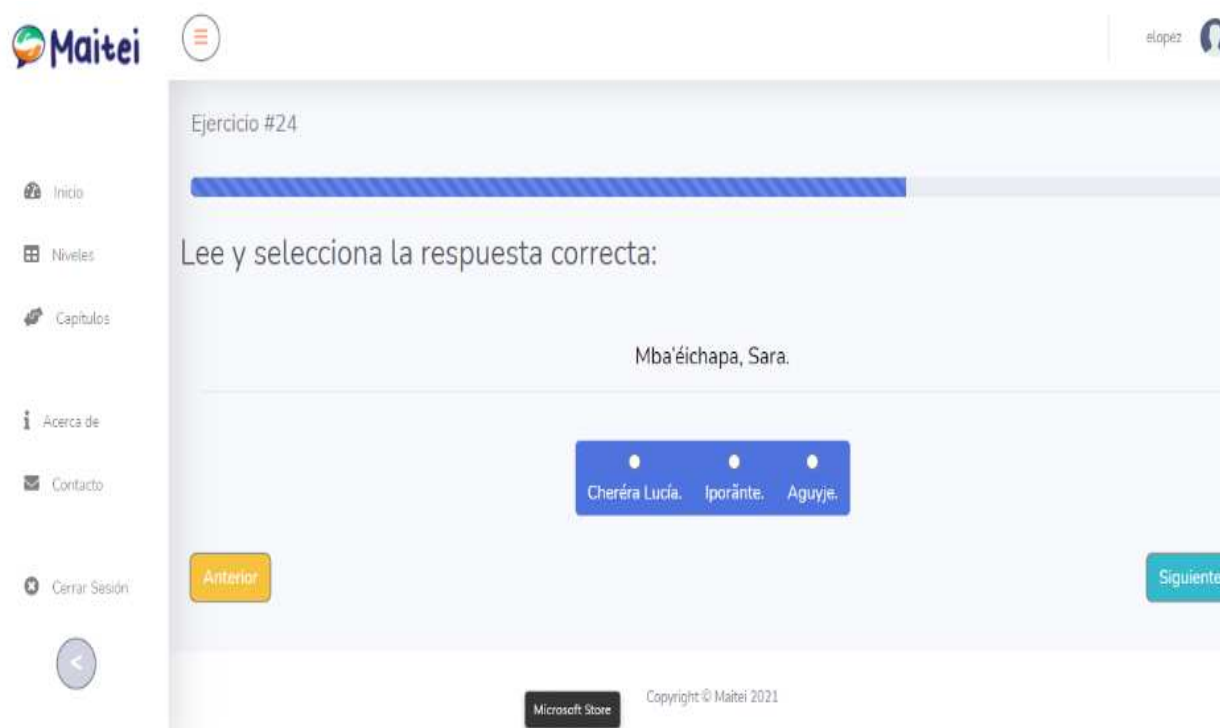
En primera instancia, como se observa en el sitio, se elaboraron una serie de capítulos con los contenidos de los distintos reactivos planteados a desarrollar inicialmente. Asimismo, parte de estos reactivos son lo que se desarrollaron con los reactivos texto a texto

En cuanto al desarrollo de los reactivos texto a texto dentro de la plataforma de aprendizaje Maitei se puede destacar seguidamente los reactivos obtenidos luego de la prueba y evaluación correspondiente.

Estos reactivos se desarrollaron considerando como se mencionó en la introducción para desarrollar las destrezas del lenguaje de expresión oral, comprensión lectora, y expresión escrita.

Seguidamente se presentan algunos reactivos texto generados dentro de la plataforma (Maitei, 2021).

**Gráfico 4:** Reactivo texto a texto con opciones múltiples para el usuario



*Elaboración de autores*

En este reactivo en particular se estimula el input lingüístico para el usuario a través de un reactivo texto, este caso el estímulo presentado es el saludo *Mba'éichapa Sara* y se brinda como opciones los textos: *Cheréra Lucía*, *Iporãnte* y *Aguyje*. En este reactivo se apunta desarrollar la destreza lingüística de comprensión lectora.

**Gráfico 5:** Reactivo texto a texto con opciones múltiples para el usuario

*Elaboración de autores*

Como se puede observar, en este reactivo se presenta como estímulo ciertas porciones de textos y también espacios en los cuales se solicita completar al usuario. Es interesante notar que aparte de desarrollar la destreza lingüística de comprensión lectora, también se está desarrollando la expresión escrita al solicitar completar la información según los conocimientos previos fijados por los estudiantes previamente.

## CONCLUSIONES

En líneas generales, el desarrollo de reactivos de la lengua guaraní demostró ser bastantes eficaces y prácticas para su aplicación como herramienta para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las diversas actividades definitivamente resultan prácticas y fáciles de ejecutar. Finalmente, se puede destacar que la incorporación de reactivos texto a texto dispuestos en la plataforma de aprendizaje Maitei permiten desarrollar las habilidades lingüísticas de los aprendices y favorecen la consolidación de las capacidades productivas en la lengua guaraní.

## REFERENCIAS

- Academia De La Lengua Guaraní. (2020). Guaraní Paraguái Ñe'ëryru, Diccionario de la Lengua Guaraní del Paraguay. Asunción: Gráfica San Luis.
- \_\_\_\_\_. (2020). Gramática Guaraní, Guaraní Ñe'ëtekuaa (Tercera ed.). Asunción: Servilibro.
- Acosta Alcaraz, F. (2014). Diccionario De Sinónimos Y Antónimos En Guaraní Ñe'ë Juehegua Ha Ñe'ë He' iavýva Guaraní Ñe'ëme . Asunción: Servilibro.
- De Guaranía, F. (2011). Diccionario Guaraní-Castellano, Castellano-Guaraní "Avañe'ë Poty". . Asunción: Servilibro.
- \_\_\_\_\_. (2013a). Nuevo Diccionario Guaraní-Castellano, Castellano Guaraní Ñande Ayvu Tenonde Porãngue'i. Asunción: Servilibro.
- \_\_\_\_\_. (2013b). Guaraní Kuaareta Ñe'ëpy Rechauka Ñe'ë Rekokatu Kuaá. Enciclopedia Diccionario Etimológico-Gramatical. Asunción : Servilibro.
- \_\_\_\_\_. (2016). Curso Práctico Del Idioma Guaraní. Asunción: Servilibro.
- Ferreira Quiñónez, C. (2019). Tesãirã Guaraní Médico. . Asunción : Editorial Efacim. .

- Fleitas Lecoski, D. (2019). Guaraní Ñe'ẽmba'aporã, Lengua Guaraní. . Encarnación: CEJP Edición y Publicación. .
- \_\_\_\_\_. (2019). Amoñe'ẽ Guaraníme, Leo En Guaraní. . Encarnación: CEJP Edición y Publicación. .
- Galeano Olivera, D. (2002). Guaraní Ñe'ẽkuaaty Lingüística En Guaraní. Serie Ateneo De Lengua Y Cultura Guaraní. Asunción: Gráfica Saúl.
- Gordillo, M. M. (2017). El enfoque CTS en la enseñanza de la ciencia y la tecnología. Asunción: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Paraguay. Obtenido de El enfoque CTS en la enseñanza de la ciencia y la tecnología: [https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload\\_editores/u38/CTS-M.Gordillo-modulo-3.pdf](https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload_editores/u38/CTS-M.Gordillo-modulo-3.pdf)
- Guasch, A. (1996). El Idioma Guaraní Gramática y Antología de Prosa y Verso. (Séptima ed., Vol. ). Asunción: CEPAG. Centro De Estudios Paraguayos "Antonio Guasch".
- \_\_\_\_\_. (2019). Diccionario básico Guaraní Castellano, Castellano Guaraní. Asunción, Paraguay.: CEPAG.
- Gynan, N., & López, E. (2013). Metodología de la Enseñanza de Lenguas: Teoría y Práctica. Encarnación: Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní.
- Instituto Superior De Educación "Dr. Raúl Peña". (2004). Ñe'ẽmyesakãha Diccionario Lexicológico Guaraní-Guaraní. . Asunción: Servilibro.
- Juan-Lázaro, O., & Area-Moreira, M. (2021). Gamificación superficial en e-learning: evidencias sobre motivación y autorregulación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación(62), 146-181. Recuperado el 15 de noviembre de 2021, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/82427/66264>
- Krivoshain de Canase, N., & Acosta Alcaraz, F. (s.f.). Gramática Guaraní, Colección Ñemity. . Asunción: Servilibro.
- Maitei. (29 de Octubre de 2021). Acerca de. Recuperado el octubre de 2021, de <http://maitei.uni.edu.py/>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (10 de octubre de 2021). El Ministerio. Obtenido de Misión y Visión: <https://www.mec.gov.py/cms/>
- Organización de las Naciones Unidas. (15 de noviembre de 2021). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Obtenido de Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Secretaría de Políticas Lingüísticas. (15 de Octubre de 2021). Misión y Visión. Obtenido de Objetivos Estratégicos: <http://www.spl.gov.py/es/index.php/institucion/mision-y-vision>
- Trinidad Sanabria, L. (2008). Gran Diccionario Avañe'ẽ Ilustrado Guaraní-Castellano/Castellano-Guaraní. . Buenos Aires: Ruy Díaz S.A.E.I.C. .
- Troxler, O. (2013). Ñe'ẽryru Marangatu. Capiatá: Alamo S.A.
- \_\_\_\_\_. (2018). Ñe'ẽryru. . Capiatá : Alamo S.A. .
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (28 de febrero de 2020). Decenio de las Lenguas Indígenas (2022-2032) . Obtenido de <https://es.unesco.org/news/proximo-decenio-lenguas-indigenas-2022-2032-se-centrara-derechos-humanos-sus-hablantes>
- Verón, M. Á. (2018). Ñe'ẽngatu Jaikuaa aa Jaiporu Guaraní Ñe'ẽ Curso Comunicativo de Lengua Guaraní. . Asunción: Arandurã Ediciones.
- Wyner, G. (2014). Fluent Forever : How to Learn Any Language Fast and Never Forget It. New York: Harmony Books.
- Zarratea, T. (2002). Gramática Elemental de la Lengua Guaraní. . Asunción: Editora y Gráfica Marben.
- Zarratea, T., & Acosta, F. (2019). Avañe'ẽ Manual Para Leer y Escribir En Guaraní. Asunción: Servilibro.

# Ideologías lingüísticas que obstaculizan la normalización del Guaraní

## Linguistic ideologies that hinder Guaraní standardization

Miguel Ángel Verón

Fundación e Instituto Yvy Marãe'ỹ, Paraguay  
<https://orcid.org/0000-0001-5414-2651>

e-mail: [verongomezmiguel@gmail.com](mailto:verongomezmiguel@gmail.com)

Recibido: 16/01/2022  
Aprobado: 08/04/2022

### RESUMEN

En este artículo se describen y analizan las ideologías lingüísticas imperantes en Paraguay, tan arraigadas en la conciencia colectiva, y que obstaculizan el proceso de normalización del uso de la lengua guaraní en todos los ámbitos y funciones comunicativas, como una lengua normal, tanto en el ámbito de la administración como en la sociedad. En la actualidad, a nivel mundial existe mayor conciencia acerca de la necesidad de preservar la diversidad lingüística; casi en todas las sociedades se encuentran instituciones y organizaciones que unen sinergias y trabajan en la defensa de su lengua y por la diversidad lingüística en general. Gracias a esa conciencia, las Naciones Unidas había proclamado el año 2019 como “Año Internacional de las Lenguas Indígenas”; gracias a ese despertar, también, esta magna organización internacional estableció el período comprendido entre el año 2022 a 2032 como “Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas”. Crystal (2001, p. 182) afirma que el aumento de la conciencia lingüística acerca de este problema, acompañado del surgimiento del activismo asociado, fue uno de los avances más emocionantes que se produjeron en la década de los 90. Con relación a la lengua guaraní, la conciencia acerca de la necesidad de su defensa, modernización y normalización, de parte del Estado y la sociedad, es de reciente data. Gracias a esa conciencia, se ha logrado su oficialización en el año 1992. Gracias a la militancia de sus defensores y difusores, y a las acciones sinérgicas, se logró la Ley 4251/10 de Lenguas, que creó la Secretaría de Políticas Lingüísticas, que funciona desde el 2011, y la Academia de la Lengua Guaraní, conformada en el 2012. A pesar de que en la actualidad los defensores de esta lengua trabajan sinérgicamente y han logrado avances importantes para su reconocimiento y normalización, innumerables tropiezos se encuentran en el país que obstaculizan su normal uso. Las ideologías lingüísticas tan fuertemente arraigadas en la mente y corazón de los ciudadanos y ciudadanas, obstaculizan el desarrollo interno y la vitalidad de esta lengua. En estas líneas se describen esas ideologías, y su manifestación en el Estado y la sociedad que constituyen rémoras para la modernización y normalización de esta lengua, y que la ponen en peligro en el futuro, si en este momento histórico no son superadas.

*Palabras clave:* lengua guaraní; ideología lingüística; normalización de la lengua guaraní.

### ABSTRACT

This article describes and analyzes the prevailing linguistic ideologies in Paraguay, so deeply rooted in the collective consciousness, and which hinder the process of normalization of the use of the Guaraní language in all areas and communicative functions, as a normal language, both in administration and in society. Today, there is greater awareness worldwide of the need to preserve linguistic diversity; almost all societies have institutions and organizations that join forces and work to defend their language and linguistic diversity in general. Thanks to this awareness, the United Nations had proclaimed 2019 as the "International Year of Indigenous Languages"; thanks to this awakening, also, this great international organization established the period from 2022 to 2032 as the "International Decade of Indigenous Languages". Crystal (2001, p. 182) states that the increase in linguistic awareness of this issue, accompanied by the emergence of associated activism, was one of the most exciting developments of the 1990s. With regard to the Guaraní language, awareness of the need for its defense, modernization and standardization on the part of the state and society is of recent date. Thanks to this awareness,

its officialization was achieved in 1992. Thanks to the militancy of its defenders and disseminators, and to the synergic actions, Law 4251/10 on Languages was achieved, which created the Secretariat of Linguistic Policies, which has been operating since 2011, and the Academy of the Guaraní Language, formed in 2012. Despite the fact that at present the defenders of this language are working synergistically and have achieved significant progress for its recognition and standardization, countless stumbling blocks are found in the country that hinder its normal use. The linguistic ideologies so strongly rooted in the minds and hearts of the citizens hinder the internal development and vitality of this language. These lines describe these ideologies, and their manifestation in the State and society, which constitute obstacles to the modernization and normalization of this language, and which endanger it in the future, if they are not overcome at this historical moment.

*Keywords:* guarani language; linguistic ideology; standardization of the Guaraní language.

## TEMBIGUEROVIA<sup>1</sup>

Yvypóra niko ipytuhẽ, ohetũ, oñandu ha oikove tembiguerovia ijerereguápe. Peteĩ tetã ÿrõ tapicha aty oguereko hembiguerovia, taha'emo oñemopyendáva mba'e ojuhúva ha ojuhukuaávape térã katu jeroviarei, na'ipyendáva ha ndaikatúiva mba'evéicha ojehechauka. Umi tembiguerovia oike tapichakuéra apytu'ũ ha ikorasõme, ha, jeyvéramo, oisãmbyhy ichupekuéra oipykúivo hape. Ikatu ogueraha ichupekuéra tape potĩ ha ipývarepe, upéichante avei tape po'i, tape kurusu, ha jeyvéramo opáva karuguápe rehe.

*Ideología*, tembiguerovia oñehenóiva guaraníme ko tembiapópe, he'ise “*Conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc. Filosofía - he'ise Doctrina que, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, tuvo por objeto el estudio de las ideas. (RAE).*

Karai Guareschi oipyguara ko ñe'ẽ, ha omoañete hi'isekuaaha: *Estudio de las ideas (sentido etimológico); Conjunto de ideas, manera de sentir y pensar de personas o grupos. Avei, ideas equivocadas, incompletas, distorsionadas, falsas sobre hechos y sobre la realidad (1987, p.12),*

Ko jehaipýpe ojejapyhy upe he'iséva mokõiha oñe'ẽha ko karai. Ojejapyhy apytu'ũreñói ojavyva, noĩmbáva, oñemokarẽ ha oñemopyendáva japu ha pokarẽmeramo. Paraguáipe hetami tembiguerovia peichagua ojerojera ko'ẽrefe, hetavejey ojeporohekovejopy haña, térã tapicha aty ohupity rekávo oipotávo, ha ojaposeguiporã.

## TEMBIGUEROVIA ÑE'Ë REHEGUA<sup>2</sup>

Tembiguerovia ñe'ẽ rehegua rehe ojepokótaramo katu ojegerukuaa mandu'ápe karai Flores Farfán ñe'ẽ. Omyesakã *ideología lingüística* he'ivo: *Representaciones, conceptos y nociones que implican comportamientos y actitudes valorativas (conscientes o inconscientes) que apuntalan o desalientan el uso de una lengua. (2020, p. 175).*

Tembiguerovia ñe'ẽ rehegua niko, upéicharamo, opa mba'e ojekuaa, ojehecha, oñeñandu ha tapichakuéra ogueroikéva iñe'ã ha iñakãme ñe'ẽ rehegua, ikatúva oipytyvõ peteĩ térã heta ñe'ẽ rehe oñeñangarekóvo, jahechápa hesãkatui; ÿramo katu omyaña myañaño yvypórape - heta ñe'ẽ ojeporúramo hekohápe- ojapyhývo peteĩ térã mokõi año, ha omboyke ambuekuéra, ikatuvéramo katu omboypi ha ombopytupavoi mba'e ichupekuéra. Ikatu, upéicharamo, oipytyvõ ñe'ẽheta, he'iséva oñeñangarekóvo opavave rehe tahesãi, térã oñemombovývo ñe'ẽ.

Paraguáipe, tembiguerovia ñe'ẽ rehegua heta hendáicha oñembohete ha ojehechauka, ha oisãmbyhy tetãygua ha mburuvichakuéra reko ha rembiapo. Ñe'ẽ oñeisãmbyhy<sup>3</sup> haña, umi

<sup>1</sup> Ideología.

<sup>2</sup> Ideología lingüística

<sup>3</sup> Políticas lingüísticas.

tembiguerovia omongu'e mburuvichakuérape ojapyhývo peteĩ año, ha omboyke ambuekuéra. Péicha oikókuri ko tetã heñoiha ára guive, ha upéicha nunga gueteri ko'ãga meve.

## TEMBIGUEROVIA ÑE'Ë REHEGUA PARAGUÁIPE

Tembiguerovia ñe'ë rehegua, tuicha háicha oñembohapóva Paraguái ko tetã isãsoha ára guive, ohapyaty peteĩ ñe'ë año: castellano, ha ombohapopiruse ambue ñe'ënguéra, ha umíva apytépe guarani. Tetã isãsoramo guare yma 1811-me niko ipype oñeñe'ë haimete guaranínte, pokã pokã oiporukuaáva castellano. Guarani oiméne oiporukuaa 99% tetãyguá rupi ha castellano katu oiméne 5% rupi; katu, upevére, ojejapyhy castellano año tetã ñe'ë teéramo, Estado oñemboguata ipype ha upéichante avei jehekombo'erã. Guarani katu, jepevéramo opa rupi ojeporu, oñemboyke Estado ñemongu'égui ha hu'ypemiëma oñemombo hese. Umi hu'yeta kuare hína tembiguerovia mbaretete oñehakã'i'o mbykymíva ko jehaipýpe.

Ojejesarekóramo umi léi guasu oñeguenohëva'ekue yma guive ko tetãme 1992 mboyye, ha'etevoi ko tetãme ojeporúva castellano año. Tembiapoukapy oúva tetã rekuáigui<sup>4</sup> avei upéicha. Upe Junta Superior Gubernativa rembiapoukapy 15 jasykõi 1812-me guare hérava «Instrucción para Maestros de Primeras Letras» omoañete ko oje'éva. Upe tetã rekuái pyahu omanda tekotevëha ojehapo'o guarani mbo'ehaógui ha oñembo'évo castellano-pe año. Ambue ysaticha hesakãvahína upe tetã rekuái gua'u omoíva'ekue umi Triple Alianza-ygua rembiapoukapy 7 jasyapy 1970-pe guare, omandáva mbo'eharakuérape ani ha'gua oheja mbo'ehaópe mitã oiporu guarani, toiporu castellano año. Ko'ã mokõi tetã rekuái rembiapoukapy hína tembiguerovia ñe'ë rehegua rãimbore, ha ikatu hetaitewe oñembohysýi.

Ko'ápe oñemboguapýta 12 mba'e oje'e, ojeguerovia téra ojejapóva, ha ohechaukáva upe tembiguerovia oñeñe'ëha. Opavave ko'áva oikupylia ha omokangyse guaraníme; umíva, jeyvéramo, omoheñoí yvateguakuéra *colonialismo* hatãgui ojaitypo ipypekuéra téra katu omotĩndységui Paraguái ambue tetã renondépe, ojekuaahápe guaraniha hína upe Paraguái rechaukaha teete, ñe'ë omopeteĩ ha omoambuéva ichupe. Mburuvichakuéra ha yvateguakuéra oguerojera ko'áva ha ogueroviauca tetãyguakuérape; ko'áva, amo hapópe, opyta oguerovia ha ojapyhýma avei imba'éramo umi tembiguerovia, uguata umíva pypore ári. Ko'ápe oñeñe'ëta umíva rehe.

### 1. Guarani niko hasyeterei.

Hetaite oñehendu opa hendápe ko mombe'ugua'u<sup>5</sup>, jeko guarani hasyeterei. Ndaipóri niko ñe'ë hasy'ýva ha upéicha avei hasyetereíva; ojekuaase ha ojehapykuehóma guive ojekuaa ha ojeporuporãta. Aremíma, mokõi tapicha arandu omba'apóva tetã rekuáipe ndive oñomongeta guarani rehe ohaíva ko apytu'üreñoí; peteíva he'i ichupe: *Profesor, es muy difícil el guaraní.* Ha iñe'ë ári ha'e oporandu ichupe: *¿Cuánto tiempo usted estudió guaraní?* - ha vokóikema ombohová: *Nunca lo estudié, pero es muy difícil.* Ambue kuñakarai tuicha omandáva peteíjey he'i avei ichupe: *Profesor, qué inteligente es mi empleada; hace seis meses que llegó del interior, y ya aprendió perfectamente el castellano. Yo soy muy mala, no puedo aprender el guaraní.* Ko haihára avei oporandu ichupe oñemoarandúpa guarani, ha ombohová ichupe máramo noñemoaranduiha. Ko kuñakarai iñakãporã kuñataĩ guarani ñe'ëhára omba'apóva hógapeicha; katu ha'e amo hapópe ndoikuaaséi ha noñe'ëséinte guarani, upe *ideología colonialista* ha *unilingüista* ndohejái ichupe oikuaa ha oiporu guarani. Kuñataĩ omba'apóva hógape, upe 6 jasýpe noñe'ëkuaáiramo castellano-pe ikatuete oñembojeyjey ichupe hógape okaháre, Paraguáype hasykue rehe ojeikóvo castellano-pe oñeñe'ë'ýre. Pe kuñakarai kate katu -añetehápe- ohechagi guarani,

<sup>4</sup> Gobierno nacional.

<sup>5</sup> Mito.

nomomba'úi, ndoikuaaséi, ha upéicha rupi ndoikaaapyhýi ha noñe'úi. Hetaiterei káso peichagua ikatu oñembohysyive; katu ko'ã mokõi ohechauka ko tembiguerovia; guarani ojekuaa haña heta noñepia'áséiva, péichante oikuaase, ha pya'eháicha ndoikuaapyhýi ha noñe'ẽiramo, noñe'ẽinte, gua'u hasyeteri rupi. Opa mba'e oñemomba'éva rehe niko oñeñepia'ã ha ogehapykuererereka; ojehechagíva rehe katu noñeñepia'áséi. Umi noñe'ẽiva guarani ndoiporukuaái ndaha'úi ha'ekuéra nda'ikatupyryí rehe; ndoikuaái ndoikuaaséi rupínte. Ko'ağaitéramo ko tetãme opavave oguereko juruja oikuaa ha oñe'ẽvo guarani ha castellano, opa rupi oñehendúre mokõive.

## 2. Guarani oikuaapavoi maymave.

Oiko oikoha rupi, oñopëva ko jehaipy ohendu ha ohechakuaa opavave oñe'ese ha oñe'ẽ guarani rehe, jeyvéramo castellano-pe año; opavave oikuaapavoi mba'échapa oñembo'eva'erã, hapykuere, mba'échapa ojehaiva'erã ipype, mba'épa iñapañuái hamba'e. Castellano rehe oñeñe'ẽramo katu oñehenduva'erã: *hay que consultar a los entendidos, a los especialistas*- ndaikatúi oimeraëva oñe'ẽ hese. Peteĩ jey, ko ohaíva oho puhoépe tembiapopy La Fokloreada-pe. Oho oñe'ẽ haña guarani rehe, mba'échapa oĩhína ko'áğa. Oho avei peteĩ *músico* opurahéi haña. Amo hu'ãme ko ohaíva ohorei, ha'e ndopurahéiri ha ndaikatúi avei oñe'ẽ. Upe *músico* oikuaapavoi guarani rekoasa, mba'échapa oñembo'eva'erã, mba'épa ojejapova'erã ipype ha hese, opa mba'e; katu oñe'ẽ castellano-pe; nda'ipýi ni na'iñakã he'íva, katu ha'e oñe'ẽ oikuaaporã ramoguáicha. *Opinólogo* henyhëte guarani rehegua. Oimeraë momaranduhára, *político* térã *músico* oñe'ẽ guaraníre oikuaaporã ramo guáicha mba'épa ohasa ko ñe'ẽ ha mba'échapa ojejapova'erã. Ko'ã mba'e niko ojehe noñemomba'úi rehe ko ayvu. Oimeraëva omoñe'ẽasa castellano-gui guaraníme, térã guaranígui castellano-pe; noñeporanduséi tapicha oikuaávape. Aremíma, peteĩ empresa oiporu guarani omyasái haña imba'erepy ha oha: *che gustá* (me gusta). Upéramo guare, ko tembiapo ohaíva omba'apo Paraguái Ñe'ẽnguéra Sãmbyhyhápe, ha pe guive oĩ ñomongetápe upe empresa pegua mba'apoharakuérape, katu umíva noporandúi ichupe; ha'ekuérante ombojere iñakã he'iháicha; ha'ekuérante ombojere guaraníme upe *slogan*, ha omondoro ko ñe'ẽ retepy. Oguahëma ára oñemomba'évo guarani ha tapicha oikuaáva ko ñe'ẽ.

## 3. Guarani folclorista.

Mba'e ivaivéva ojepoiva'ekue guarani ári hína upe *folklorización* oñehenóiva; kóva oñemopyeda mbareteve Strossner *dictadura* aja, ha'e ko'áğa meve ndaikatúi guarani rehe omba'apovakuéra ombotapeju ijeguatágui. Tavarandu, *folclore*, niko mba'e neporã ha ndetuicháva opaite tetãme ñuarã, oikuaauka rehe tetãyguá arandu tee ha hembikuaa yma ymave guare. Paraguáipe, tavarandu ryepýpe oikéhína tembi'u, ñemonde, pumbasy, ñemity ha hetave mba'e neporáva ohejáva tamói ha jaryikuéra, ha mayma tapicha oñeha'áva omopyenda ha omombarete; katu oimeraë ñe'ẽ oñemo'agüiramo tavarandu rehe año, opytáma tapykuévo, ojehecha ha ojejapyhy rehe ichupe yma guaréramo año. Guarani rehe oñeñe'ẽramo, imbaretereikoe ko mba'e tetãyguá akã ha ñe'ãme. Meme oñehendu oje'e pérupi: *la lengua de nuestros ancestros; la lengua que hablaban nuestros abuelos*, he'iséva ñe'ẽ yma guarenteha. Táva guasuha rupi heta mitã, oñe'ẽñe'ẽvo ichupe guaraníme, ombohová: *Yo no soy adulto*, he'iséva hína guarani tamói ha jarýi ñe'ẽnteha, ayvu yma guarenteha. Ojehekáramo guarani térã oimeraë ñe'ẽ oñembopyahu, he'ipakuaa opa mba'e oíva ko yvy ape ári ha hesãikatui, oñemo'agüiva'erã mbo'ehaovusu, *deporte*, tavusu, mitã pyahukuéra rehe hamba'e, ha ani oñemo'agüi tavarandu rehe año, ani ojejecha *lengua*

que hablan nuestros padres-pe añóramo, ha oñemochichĩ tavandu árape año. Oñemopyenda ha oñemombarete katui haña guarani, ojehechava'erã tojeporu oñeñe'ẽ haña opa mba'e rehe, ani yma guare rehe año; upéicha avei ani ojehecha yma guare térã chokokue ñe'ẽramo año. Hesãikatui haña ko ñe'ẽ, oñembohapeva'erã ojeporu rekávo opa hendápe ha opa mba'erã<sup>6</sup>, ko'ýte oñeñe'ẽ haña mba'e payhukuéra rehe; tove tahokypu kyrýnguéra apytu'ũ ha jurúpe. Oñemodernisava'erã ko pojoapy, ani jafolkorisa.

#### 4. *Guarani siempre fue una lengua oral y debe seguir como tal.*

Heta he'íva ijehe ohayhuha guarani niko oñehendu he'íramo ko ñe'ẽ ojeporuva'erãha ayvúpe, natekotevẽiha ojehai ipype; oje'e pérupi guarani akóinte ojeporua ayvúpe año ha péicha ohova'erãha hese. Gua'u piko ambue ñe'ẽ, umi ojepysy jepysovéva ko yvy ape ári, ymave ndojeporuiraka'e ayvúpe año, ha upéi oñemboguapy kuatiápe. Peteĩ ñe'ẽ ojehejáramo ayvúpe año, oñembopepopẽ ha oñemosangadilla ichupe, ha ojejoko okakuaa'ỹ haña. Oipyaháva ko ñe'ẽ apesã hetaiterei tapichápe ohendu he'íramo péicha; heta mbo'ehára, mburuvicha, tapicha omotenondéva jehekombo'e Tekombo'e ha Tembikuaa Motenondeha (TTM)<sup>7</sup> guive he'i ichupe hovápe péicha. Peteĩ kuñakarai omanda tuichava'ekue ha hatã gueteri opyrũva TTM, peteĩ jey ojetyvyro ndoipotái rehe ojehai kuatiañe'ẽ mburuvichakuerape ñuarã mokõive tetã ñe'ẽ teépe, tojehai castellano-pe año, aipo avave nomoñe'ẽmo'ái rehe, ha he'i chupe: *para qué querés que se redacte notas guaraní y castellano; quién la va a leer en guaraní*. Oñembyasyvéva, ko kuñakarai Comisión Nacional de Bilingüismo-guaha; ha'e oñorairõ rangue ojeporujóavo guarani ha castellano, oñorairõ ha okorói ani haña ojeporu guarani kuatiápe. Tekotevẽ ojehapo'o koichagua *ideología* omomarã ha omboypíva guarani ñe'ẽ. Guarani okakuaava'erã, ipype jahaiva'erã opaichagua marandu, ha'e ojeporuva'erã ayvu ha kuatiápe opa hendápe ha opa mba'erã. Ko Sa'ary XXI<sup>8</sup>-pe niko ñe'ẽ ojeporúva ayvúpe año nahenonderãi, katuetei ipytupáta. Koichagua tembiguerovia, amo hapópe, oipota guarani opyta pe oñhápente, anivoi ojehe'apo henonderã<sup>9</sup>, topytante iguyréva ñe'ẽramo, tojeporu ayvúpe ha ani oñembopyahu. Ko tembiguerovia, ojeporúvo Fishman ñe'ẽ, *contribuye encubiertamente al mantenimiento del statu quo, y a la perpetuación de las desigualdades existentes* (imandu'a hese Amorós, 2008, p.27).

#### 5. *Enseñar el guarani de la calle, no un guarani “inventado” con neologismos.*

Kóva avei oho pe tenondegua rehe, ha he'iháicha Fishman, omopyendase pe *statu quo*; tojehejánte guarani ayvúpe, mbo'ehakoty'pe toñembo'ejeýnte guarani ogapy ha tape rehe ojeporúva; toñembopyahu'ýnte ko ñe'ẽ; tojeporu'ýnte oñembohéra ha oñeñe'ẽ haña mba'e pyahu, mbo'ehavosú, tenda ymave ha'e oike'ýhápe; topytante okápe, ani ojejueroike ichupe upe rupi.

Hetaite pérupi oñehendu he'íva oñembo'eva'erãha guarani ojeporúva tape rehe, guarani *coloquial*. Heta avei oĩ tapicha okaguaíva TTM ha guarani mbo'eharakuéra rehe omoheñoi rehe ñe'ẽ pyahu. Oñeporanduva'erã upéicharamo mba'erãpa oñembo'éta guarani oñembo'ejeýtaramo upe ojeporuvavoínte, umi ñe'ẽndy

<sup>6</sup> Usar en todos los ámbitos y funciones comunicativas.

<sup>7</sup> Ministerio de Educación y Ciencias (MEC).

<sup>8</sup> Siglo XXI.

<sup>9</sup> Planificar su futuro.

ojeporúva ogapýpe ha tapépe año; gua'úpiko mbo'ehaoha rehe ojeporu castellano nepereríva oiporúva tetâyguakuéra hogapýpe ha tape rehe año. Oñembo'e hağua oimeraẽ ñe'ẽ niko, añetehápe, oñeñepyrüva'erã upe temimbo'e oguerúva hogapýgui rehe, katu upe rire oñemoanambusu ha oñemohypy'üva'erã mbo'ehaópe ha arandukakuérape. Castellano ha oimeraẽ ambue ñe'ẽme, amáke mbo'esyry ijyvate, ojejuhu ñe'ẽ hasy hasyvéva oimeraẽva oikuaa ha oiporu'ýva. Toñeporandumi umi oñemoarandúva ingeniería umívape. Upéichava'erã aveíniko guaraníme. Ipype avei ojeporuva'erã ñe'ëndy opaite tenda<sup>10</sup> pegua; ha ndaipóriramo ñe'ëndy, ikatutete ojeporu ambue ñe'ẽgui térã katu oñemoheñoi ipyahúva. Heta jey oñehendu momaranduhakuéra he'íramo péicha. *Un guaraní inventado, nunca yo escuché en mi vida ese vocabulario*, he'i ramoite peteĩ momaranduhára. Ha'e Paraguaygua, ténge téngepe oiporu guarani, máramo noñemoarandúiva ha he'i hasytereiha umi ñe'ẽ ojeporu katuíva, guarani ñe'ẽhararakuéra oiporúva hekovépe ko'ẽreire. Guarani ha oimeraẽ ñe'ẽ okakuaa hağua omohypy'üva'erã iñe'ëndy, ha upevarã ojeporujeyva'erã ñe'ẽ opytáva tesaráipe, ha avei oñemoheñoiva'erã ñe'ẽpyahu, ojejapoháicha opaite ñe'ẽme.

## 6. Mitãme noñe'ẽiva'erã guaraníme.

Kóva ko tembiguerovia hatãitéva tapicha paraguái angapýpe hína guarani jukaharã, ndojejapyharáiramo hi'ári pya'etemi ko tetãme. Ñe'ẽ noñembohohasáiva kunuminguérape nahenonderái; kyrýnguéra hína ñe'ẽ poyvi mboveharã kakuaakuéra hete'õ vove. Mayma paraguái ñemoñare oñe'ẽkuaáva guarani ha castellano, sa'ieterei ombohasa guarani kunuminguérape. Oipyaháva ko jehaipy peteĩ árape oho guarani mbo'eharakuéra aty guasuhápe, ojejuhuhápe *licenciado*, *magister* ha *doctor* guarani ñe'ẽme. Oikévo upe ógape, ojuhu irundy mitãkuña'i oñembosaraivahína, opavave umi guarani mbo'ehára ñemoñare. Katui ojapoháicha, omomaitei ichupekuéra guaraníme ha aporandu peteĩme: *Mba'êichapa ndenderéra*. Osẽ ombohováí ichupe: *Yo no entiendo guaraní*. Upémaramo oporandu ambuépe: *Máva piko nde ru*. Pe mitã oma'ẽporã hese ha noikũmbýi he'íva ichupe. Upémaramo osẽ ambue mitãkuña he'i ichupe: *Te está preguntando quién es tu mamá* (añetehápe oñeporandu ichupe máva itúva). Peteĩmíva jepe umi guarani mbo'ehára ñemoñare noñe'ẽi guarani, ha oĩ okarayguáva; peteĩva Ka'aguasugua. Péicha oikóramo tapichakuéra omba'apóva guarani rehe apytépe piko mba'e oikotahína ambuekue tetâygua apytépe. Jeyvéramo ha'ete umi tapicha oñe'ẽkuaáva guarani ha castellano akã ári oñasaingovahína Democles kyse puku<sup>11</sup>, ho'átava iñakã arikuéra oñe'ẽramo guaraníme mitãnguérape. Hatãite ojehaitypo ko tembiguerovia kakuaakuéra apytu'ũme ko tetãme, ha tekotevẽtéma oñembotatapeju guarani ñe'ẽ ha Paraguái rayhupápe.

Kovahína mba'e ivaivéva oúva guarani ári, ha ikatúva ogueroiike ichupe tesaparápe. Upe tembiguerovia ñe'ẽ rehegua ojopy kakuaakuéra iñe'ẽmokõivape ombohasávo iñemoñare ha opaite mitãme castellano año, ha omokañy guarani. Ojejepovyvy'imíramo moõpa hapo ko mba'e, ojuhúva pya'etemi: tapicha kakuaáva, oiporukukuaáva guarani año térã katu ojevalekuaáva guarani ha castellano ndoipotavéima iñemoñare ohasa ha'e ohasava'ekue. Oipyaháva ko jehaipy katuetei oporandu tapicha guarani ñe'ẽhára oñeha'áramo ohachechea castellano-pe oñe'ẽvo mitãme, ha katueteingua opavave ombohováí: *ndaipotái che ra'y/raja/memby ohasa'asy noñe'ẽkuaái castellano, che aha'asa'asy haguéicha*. Jehasa'asykue ñe'ẽ

<sup>10</sup> Ámbitos de uso.

<sup>11</sup> Espada de Democles.

ojeporúvare<sup>12</sup> ombo'ygue guarani ñe'ëharakuérape ha upévare nombohasasevéi ñe'ë kunuminguérape, ndoipotáire ha'éicha ohasa'asy ndoiporukuaái rupi castellano. Estado ha tetãyguakuéra oko'ipava'erã oheka pohã omonguerávo upe jehasa'asykuke rãimbore; upevarã ogehape'apova'erã<sup>13</sup> guarani renonderã, ha ojepysu ijeporu opa hendápe ha opa mba'erã ko tetãme, tove opavave toikokuaa avei guaraníme oikokuaa háicha castellano-pe . Tembiapo ndekakuaáva niko oguereko paraguái Estado ha tetãyguakuéra ombojoja haña guarani castellano ndive. Hesakuaitépe he'i Melià oñe'ëramo kóvare: *El mayor y definitivo problema del guaraní paraguayo es que hay sectores de la sociedad paraguaya que no lo hablan. Y algo peor: que quienes todavía lo hablan no lo hablan ya con sus hijos e hijas.* (2010, p. 229).

### 7. Guarani rehe oñemba'apova'erã reinte.

Hetami mba'eporandu ha tembijerure ojejapete guarani rehe omba'apóva ha imaysãiha rehe. Heta oimo'ã guarani mbo'ehára ha'eha ñe'ëryru, oikuaapava'erãha mba'éichapa oje'e kóva ha amóva. Jeyvéramo ko'ápe ha amo ojejerure ichupe tombojeremi guaraníme jehaipyre, katu reiete. Oipyaháva ko jehaipýpe ojapo mbohapy ary rupi ojerure peteĩ tapicha ha'e oikuaa'yva oipytyvõmívó ichupe hembiaapo Facultad de Derecho UNA-pe ñuarã. Upe tapicha he'i ichupe oikuaaha ikatupyry ha oipotaha oipytyvõ ichupe, ha oguerukamavoíkatu Whatsapp rupive 20 hogue hembiaporã. Upéramo ha'e ojerure ichupe tou hendápe imba'apohápe, ha'e ndaikatuha ojaopapa ichupe umi tembiaporã, ha osẽ upe tapicha he'i ichupe: *No, profesor; yo no tengo tiempo, haceme y enviame; es para mañana el trabajo.* Upe tapicha ojerure ojejaporeívo ichupe upe tembiapo pukuete, upéva ári ndaikatumo'ãi ou ko mbo'ehára rendápe sa'i ijaravo rupi, ha -amo ipahápe- ipy'arañe avei. Oguerekopaité. Estado-pe péicha avei ojehu. Ohaíva ko apytu'úroky heta tembiapo omboguata rei, hehepyme'ë'yre Estado-pe ñuarã jahechápa ojeporu ha ojehecha guarani ñe'ë. Péicha oiko Bicentenario aja upe 2011-pe; aranduka ndekakuaáva<sup>14</sup> peteĩ ombojere castellano-gui guaraníme ha'e ha ñirũnguéra jahechápa ojekuaa guarani ñe'ë. Upe aranduka ojehepyme'ë ha hepyntevoi avei, katu ndaipóri mandu'a ombojereva'ekue guaraníme rehe. Ko'ã mba'e niko ojehu oñemomirĩ ha ojehechagi rupi guarani, ha'e ikarape gueteri rupi castellano renondépe. Heta temimoĩmby<sup>15</sup> oiporúta guarani, katu oĩramo omba'apóva hese rei; ndaipóri viru ko ñe'ëme ñuarã. Estado omba'apova'erã ojehechaporã ha oñemomba'évo ko ñe'ë ha ojepysóvo ijeporu opa hendápe ha opa mba'erã<sup>16</sup>. Ojehu vove upéva, tetãyguakuéra omomorãvéta ko ñe'ë ha ohechakuaáta ombo'e térã omoñe'ëasáva<sup>17</sup> ipype mba'apoharaha ha ojehepyme'ëva'erãha ichupe hembiapokue rehe. Upéva ári -ha péva pe iporãvéva- ojejopýva oiporúvo ichupe castellano javeve oñe'ë ha ohaívo.

### 8. Ani reiporu guarani oihápe oikũmby'yva, oñepyrũta iderécho rehe.

Ñe'ë hekoressã haña ojeporuva'erã opaite tendápe ha opaite mba'erã, ayvu ha kuatiápe, tapicha aty terã peteĩ tetãme. Paraguái, guaranígui hetaiterei okẽ

<sup>12</sup> Dolor lingüístico.

<sup>13</sup> Planificación lingüística.

<sup>14</sup> Legado del poeta del pueblo Emilianore. Tatãygua ñe'ëpapára ohejapyre.

<sup>15</sup> Instituciones.

<sup>16</sup> Elevar su estatus y normalizar su uso en todos los ámbitos comunicativos y en todas las funciones.

<sup>17</sup> Traductores.

oñemboty, oĩvoi tenda ojeheja'ỹ haguépe ichupe oike ha okakuaa. Estado rembiapo ha mbo'ehaoha rehe ymavémi oñemboykete voi ichupe, ha mbaretépe oñemoinge ha oñemopyenda castellano año. Ko'áña rupi guarani oikemimíma upe rupi ha tekotevẽ oñemopyenda ha ojeporumemévo. Peteĩ tembiguerovia ñe'ẽ rehegua ohapejokóva guarani ojeporu ha ojepyso haña hína pe máva oporojumbotyséva ani haña oñe'ẽ ipype tapichakuéra ojepokuaa'ỹhápe hese. Ko tembiguerovia ha ñemongu'e ohejasénte guarani opyta katui ojejuhúape, ani hetejera, ani okakuaa, ani ojepyso; amo hapópe, omopyenda pe *statu quo* ha omokangyse -omokangyvoĩkatu -ko ñe'ẽme.

Haiteite atyhápe ohaíva ko apytu'ũroky ohendúmi Paraguaýpe térã ijere rehe: “*No hablen guaraní acá, porque hay personas que no lo entienden*”. Toĩna 200 tapicha, ha upévagui opavave nunga oñe'ẽkuua guarani ha castellano, katu peteĩ, mokõi noñe'ẽkuuái (añetehápe noñe'ẽséiva), ha oñemboaje rekávo iderécho ndojeporuiva'erã guarani, castellano-pe meme oñe'ẽ'eva'erã. Katu ndojejeréi oñema'ẽ mba'épa ojejuhína tesa yképe umi guarani año oiporukuaáva rehe; toĩna 200 tapicha, ha upéva apytépe 150 oñe'ẽkuua castellano ha 50 katu nahániri, oikoháicha ymaite guive. Upépe ndaipóri derecho, umíva chímba; castellano memete ojeporu. Ko ohaíva hetaita mba'e koichagua ohasa, ha omombe'úta mokõimínte. Peteíva yma omba'aporamo TTM-pe<sup>18</sup>, upe Comisión de Bicentenario Educativo. Upépe ojgueraha ichupe omoguaranimba haña kuartia ojeporúva tetã ñemosáso jeromandu'ápe. Ha'e ombojerepa umi marandu, katu máramo ndojeporúi hembiapokue; kuartia oĩvẽvape ojeporu castellano año. Peteĩ jey opyta ipópe ha'ete oguenohẽvo peteĩ kuartia oñemohendahápe mba'éichapa oñemba'apóta mbo'ehaoha rehe oñemomorãvo Sandykõi<sup>19</sup>. Upémaramo, jápoke opyta ipópe, oiporu michĩmi guarani. Upe kuartia oiméne oguereko amo 20 haipyvo rupi mba'e, ha 18 rupi ohai castellano-pe año ha 2 rupi katu oipyaha guaraníme año. Oñemboguejy mboyve mbo'ehaoha rehe, oñemboguejyraëve TTM moakãharakuérape. Oñemoñe'ẽvo ojehóvo upe kuartia, ojehupyty upe ojehaihápe guarani, ha osẽ he'i peteĩ moakãhára<sup>20</sup> Dirección de Escolar Básica pegua: “*Yo exijo que esa parte que está en guaraní sea traducida al castellano; yo no entiendo el guaraní y tengo el derecho de entender lo que se escribe ahí*”. Oipyaháva ko jehaipy osẽ he'i ichupe: “*Ambyasyetépa, directora, péicha avei nderekorói rehe ha nderejeruréire opaite aranduka ha marandu peẽ penohẽva dirección reimeha guive ojehaíva castellano-pe año oñembojerepávo avei guaraníme*”. Opa ñokarãime upe ñomongeta, katu hetaita mba'e ojehaikuaa upe ojehuva'ekue rehe. Upe mbo'ehára ojejuhu yvate Dirección Escolar Básica-pe, ha'e ha ambue pópe oĩhína temimbo'ekuéra ñembokatupy castellano-guaraníme mbo'ehaoha rehe. Ha'e he'i noikũmbiyha guarani (noikũmbyséi ni noñe'ẽséi), ha okorói toñemoañete castellano año oiporukuaáva derecho, katu ndoikéi ichupe iñakãme umi tapicha iguaraníva, ko'ýte mitã'i ha mitãkuña'ikuéra okaraygua, iderechoha avei ojeporúvo hendivekuéra guarani. Tembiguerovia ñe'ẽ rehegua omokorasõ'atã ichupe, ha péicha oñemongu'e TTM guive. Péicha gueteri oñemongu'e ko'ãgaite peve ko tetã remimoĩmby omboguatáva jehekombo'e Paraguái.

Ambue ojehuva'ekue ohechaukáva ko tembiguerovia ary 2010-pe. Congreso Sala Bicameral-pe ojejapo Tercer Foro sobre Políticas Lingüísticas ombosako'iva Yvy

<sup>18</sup> MEC.

<sup>19</sup> Celebración del Bicentenario.

<sup>20</sup> Directora

Marãe'ÿ ha Tercera Audiencia Pública oñeguenohẽ rekávo Léi Ñe'ẽnguéra rehegua; kóva osẽbotaitemahína. Heta tapicha katupyry oñe'ẽ ha maymave castellano-pe memete, ha upéi otoa avei ko ohaívape ohasávo oñe'ẽmi Yvy Marãe'ÿ rérape. Ohasa mboyve, oñomongeta mbohapy hemimbo'e upépe ojejuhúva ndive ohomívo oguapymi mbohapy pytaygua ojejuhúva upépe yke rehe ombojere ichupekuéra castellano-pe ha'e he'ítava, umi mbohapy tapicha iderecho rehe oikũmbývo avei oje'evahína. Ojupikuévoma oñe'ẽ hağua, ojoko ichupe ijyvágui peteĩ kuñakarai katupyry Comisión Nacional de Bilingüismo-ygua ha he'i ichupe: *Anike reñe'ẽreína guaraníme, oĩhína ñande apytépe pytayagua, nde oiméne guaraníme reñe'ẽsereína*. Ha'ékatu he'i ichupe: *Che ndaikukaaséi, aña'ẽta guaraníme. -Anike reñe'ẽ, ha'éma ndéve – ombojoapyjey ichupe upe kuñakarai. Ha'e oñe'ẽ guaraníme, ha hapkykerigua avei. Oñe'ẽmbávo hikuái, opu'ã karai Félix Marti, Linguapax-gua, ojejuhúva upe koty guasúpe, ha osẽ he'i: “Les agradezco a los organizadores que nos hayan proveído intérpretes esta mañana. Por otra parte, les felicito a las dos personas que usaron el guaraní para expresarse en este encuentro. Varias veces he venido a este país, pero es la primera vez que escucho una exposición en guaraní; sé que ustedes hacen esfuerzos para hablar en castellano cuando estamos algunos visitantes internacionales. Yo les aliento que usen su lengua, no importa que estemos algunos extranjeros; defiendan su lengua propia...”*

Paraguáipe ko'ẽreire castellano ojepyso pysove, ha guaraníkatu opyta ha ikatuete porã oime oguevihína. Censo 2022 oiméne heta mba'e pyahu ohechaukatahína. Ysaticha hesakáva amo 2040 rupi ko tetãme maymavenunga oiporukuaatamaha castellano; umíva apytépe hetaiterei ojejuhutahína hese añónte ojevaléva, ndoikuaáiva guaraní; péicha ohechauka ojevuhahína ko'áğa, katu mba'épa oikóta guaranígui. Oiméramo añetehápe ko tetãme ndojeporuiva'erã guaraní oĩhápe tapicha oikũmby'ÿva, péva he'ise kurivévo mamove ndojeporuiva'erãha ko ñe'ẽ, ojeoporupava'erãha castellano año. Tekotevẽ, aipóramo, oñembotatapeju ko tembiguerovia; Paraguái Ñe'ẽnguéra Sãmbyhyha<sup>21</sup>, opaite temimoĩmby Estado pegua ha tetãyguakuéra rembiaporã hína péva. Ñe'ẽ ñeñangarekóniko maymave rembiaporã. Yvy guivo<sup>22</sup> avei hetaiterei mba'e ojejapokuaa guaraní ñe'ẽ jeporu oñemongakuaa ha ojepysovévo.

### 9. Estigmatización del guaraní.

Umi guaraní ohayhu'ÿva oheka mba'éichapa ombyai ha omokangýta ko ñe'ẽ. Umichagua tapicha, añarã, hetaiterei gueteri oĩ. Guaraní ñemomarãse niko tembiguerovia ñe'ẽ rehegua rapykuere avei hína. Peteĩ mba'e, taha'e ha'éva oñemokangy hağua niko ojepoiva'erã hi'ári ha hese opa mba'eky'a ha japu. Péva aretemi guivéma ojejapo guaraní rehe ha oğuahẽma ára oñembotatapejúvo. *“El guaraní entorpece, el guaraní empobrece”* umíva oikepataitehína ko'ápe. Ojekuaaporã ñe'ẽ noporomochi'ĩri térã noporomomborihuiha; ambue mba'etehína umi oporoguerahavaíva, katu Paraguáipe ko'áva sa'i ojejuhu oikũmbýva.

Peteĩmi techapyrã omopyendáta añeteha ko oje'éva. Amo 2008 rupi ou ojupipaite so'o repy; so'o paraguái oñevendepa ambue tetãme ha ipokã ko'ápe; upémaramo tetã rekuái ombohape ojejogua hağua *puchero* Argentina-gui. Oñevendepa so'oporã ambue tetãme ha jajogua so'okangue Argentina-gui. *Supermercado* oĩvéva ojoaju ha

<sup>21</sup> Secretaría de Políticas Lingüísticas.

<sup>22</sup> Desde el activismo.

omboguata peteĩ programa hérava Ñande karurã<sup>23</sup>. Mba'épa upe tembiguerovia oĩva hapykuéri. Upe so'okangue, verdura pokãmi rehe, tapicha mboriahu rembi'urã, ha umi mboriahu oiporukuaa guarani año, upévare hembí'urãnguéra oñembohéra ñe'ẽme: guaraníme. Ndaha'éi ñañágui ojapóva hikuái péicha; péva peteĩ tembiguerovia: guarani, mboriahu ñe'ẽ. Umi ñemuha guasu jára ndo'umo'ái'asy upe "Ñande karurã", ndaha'éigui ichupekuéra ñe'ẽ. Hetaiterei káso oĩ, katu péva ovaléma. Ko ñe'ẽ oñemongakuaa ha ojepyso haña Paraguái tuichakue javeve, ojepe'ava'erã ichugui heta *stigma*, karácha oñemombóva hese: *Guarani, mboriahu ñe'ẽnte; guarani, chokokue ñe'ẽnte; guarani umi omba'evendéva tape rehe ñe'ẽnte*. Guarani ha'eva'erã opaite tetãyguá ñe'ẽ, opaichagua mba'apohára, mburuvicha ñe'ẽ; ha'eva'erã *fútbol* ñe'ẽ; ha'eva'erã *TV* ñe'ẽ; ha'eva'erã ichuchivakuéra ñe'ẽ; ha'eva'erã avei chokokue ñe'ẽ; iviru ha imboriahúva ñe'ẽ. Ñe'ẽ ñeisãmyhy<sup>24</sup> rupive ojehupytyta upéva, tove maymave tetãyguá ha Estado toko'ipa tomba'apo pevarã.

*Estigmatización* niko mba'e ndevaíva ñe'ẽme ñe'ẽme ñe'ẽme. Oñe'ẽvo hese, Crystal (2001, p. 100) he'i: *En prácticamente la totalidad de los casos se debe a la cultura dominante, cuyos miembros estigmatizan a las personas tildándolas a ellas de estúpidas, vagas y bárbaras (a menudo, pese a la evidencia de haber conquistado grandes logros artísticos a lo largo de su historia, como en el caso de mayas y aztecas), y a su lengua de ignorante, retrasada, deformada, inadecuada o, incluso -como en el caso de los misioneros- de una creación del diablo.*

#### 10. Oñe'ẽkuaávanteke toiporu guarani.

Guarani rehe omba'apovakuéra, ko'ýte guarani mbo'ehára, jeyvéramo oporoharupa, oikopa ichuguikuéra *gendarme lingüístico*. Heta tapichápe oñehendu téra ojehecha ohaí umi *red social* rupive ha ojerure oiporuporávanteke toiporu guarani, ha upeicha'yva nahániri. Heta jey avei oñehendu: *Yo no sé hablar el guarani puro; no quiero contaminar el guaraní, mejor hablo en castellano*. Gua'úpiko oĩ castellano téra francés *puro*, teete ha upeichaga'yva. Heta *inseguridad lingüística* ogueruko tetãyguakuéra oiporu haña ñe'ẽ. Kóva niko avei tembiguerovia ouvaíva guaraníme; ojepota kóva oiko marã'yme, ani aipo *oñekontamina* ndaje. Péicha, ojepykua guarani, he'iháicha Félix de Guaranía. Ojapóne amo 10 ary rupi ko haihárape oñekombida ohóvo oikuaauka ñe'ẽ ñeisãmyhy<sup>25</sup> peteĩ temimoĩmby ndekakuaáva amandajépe. Heta tapicha oñe'ẽ ha oipyo hembíapo *power point*-pe. Opavave oñe'ẽ guarani rehe katu castellano-pe; ohaí hikuái castellano-pe añoite, jepevémo upe amandaje guarani rehegua. Opa potávoma upe no'õvusu, otoa oipyaháva ko jehaipýpe oikuaaukávo ombosako'iva'ekue. Ha'e ohaí guaraníme umi marandu *power point*-pe. Omohu'ájávo ñe'ẽ, ohaí: *Ñamyakýva'erã ñane kamisa lómo guarani rehehápe*. Ombotyvo, mokõi mbo'ehára ohenduva'ekue ichupe ohupi ipo ha oja'o ichupe; mokõivéva ipochy hendive oiporu rehe *hispanismo*: *Ndepiko ndereikuái "lómo" oje'eha "atukupe"*, he'i ichupe peteíva. Opa ñokarãime upe apytu'ũroky ñemboguejy.

Ko ojehuva'ekue ohechauka mba'éichapa tapicha omba'apóva guarani rehe, omokyre'y rangue hapichápe oiporu rehe ko ñe'ẽ, ojeity hi'ári. Ambue tapicha oñe'ẽva'ekue ombosako'ipaite *power point* castellano-pe ha umíva guarani rehe

<sup>23</sup> Alimentos para nosotros (Para nuestra comida, en el castellano paraguayo).

<sup>24</sup> Políticas Lingüísticas.

<sup>25</sup> Política lingüística.

omba'apóva avei, katu avave noporandúi ichupe mba'érepa ndohaíri guaraníme oñe'ẽ rehe hese, avei avave ndoja'ói ichupe upevakuére. Pe ohaiva'ekue guaraníme rehe katu ojepoi aipo oiporuvaíre ndaje upe ñe'ẽ; umi tapicha oguerovia omongy'aha iñe'ẽ, peteĩ ñe'ẽmi "lomo" oiporu rehe. Ichi'ĩha ári ñe'ẽpykuaápe<sup>26</sup>, umi tapicha - hemimo'ã ha hembiaapo rupi- oikutu guaraníme iñoko'etépe. Upe tapicha ikatueteoporãnte ambue árape okyhyjéma jeja'ógui ha ohai castellano-pe año. Ñe'ẽ niko hetepyjera ha hekoresãi ojeporúramonte; tekotevẽ avei ojeporuporã, katu iporãvehína pe ijeporu opa hendápe ha opa mba'erã, ko'ýte ojeháramo.

### 11. Oñemba'apo guarani rehe castellano-pe.

Ko tembiguerovia hatãitemi ko tetãme. Pe mba'e ojuhúva oñemombe'uva'ekue ohohína hese. Tapichakuéra omba'apóva guarani rehe, jeyvéramo, ojojuhu ha oñe'ẽ castellano-pe hese; upéichante avei oñembyaty hikuái ha iñe'ẽnguekuéra<sup>27</sup> omboguapy castellano-pe. Kóicha ojeyapo ymaite guive. Ojejesarekóramo oikóva amo 60 tapykuévo, ojejejuhúta umi rapicha katupyryeta omba'apóva guarani rehehápe, oñorairõ hague tai rehe año ha ohaipaite ikuatiakuéra castellano-pe; Congreso ojeyapova'ekue Montevideo-pe 1950 rehe kuationta oñeguenohéva ohechauka umíva; oñorairõve hikuái tai rehe<sup>28</sup>, katu castellano-pe paite ombokuatia hembiapokue. Ramove, 20 ary tapykuévo téra ko'a gotyove, oñe'ẽ'ẽrairõ *léxico* ha *término* rehe, katu castellano-pe jeýnte. Ojejesarekóramo mba'e ñe'ẽpa oiporu kuation ári umi temimoĩmby omba'apóva guarani rehe, ojejuhúta castellano-pe memete nunga ohaiha. Guarani Ñe'ẽ Rerekuapavẽ pévape oiguyru tape pyahu; oñembyaty ypýramo guare yma 12 jasypa 2012-pe, ojejeruréma opaite kuation osétava ichugui tojehai guaraníme año téra katu guarani ha castellano-pe, ha péicha ojeyapo ko temimoĩmbýpe ko'ágã meve.

Guarani ñe'ẽ oikotevẽ heta hetave tapicha omba'aposéva hayhupápe, oikuaa ha oiporuporáséva, oiporúva opa hendápe ha opa mba'erã, taha'e oñe'ẽ ha ohaívo, ko'ýte umi tenda oikekatu'ýhápe. Ndaikatuvéima oñemba'apo hese castellano-pe. Iporãniko oñe'ẽ'ẽporã ha oñemochichĩ guarani ambue ñe'ẽme, katu iporãvénte ipypevoi oñe'ẽ'ẽramo hese. Tekotevẽ ou tapicha ha temimoĩmby pyahu oñemongu'e ambuéva, taheñói ha tomumu *militante lingüístico*, he'iséva tapicha omyakýva ikami lómo ko ñe'ẽ rehehápe. Guarani mbo'ehára maymáva ojapo riréramo péicha niko yvatetéma oĩramo'ã ko tetã ayvu tee, katu upéicha ndoikói; temimoĩmby ombo'éva guarani ha mbo'ehára oséva ichugui, jeyvéramo, ohovasa<sup>29</sup> ko ñe'ẽ ñemokangy ha *status quo*.

### 12. Paraguay, el mejor modelo de bilingüismo.

Hetamíma oñehendu tapicha oguerohorýva paraguái ñe'ẽmokõi guarani-castellano; oĩvevoi he'íva péva ha'eha techapyrã ambue tetãme ñuarã. Kóva avei peteĩ tembiguerovia ouvaíva guaraníme, castellano ohasa rehe hi'ári ha heta hendápe omohendaguére ichupe. Heta jey oñemoñe'ẽ ha oñehendu: *El bilingüismo paraguayo es modelo a seguir, porque no es conflictivo*. Ko ohaíva heta jey ohendu oñembohovakéramo guarani-castellano jeikove oñondive catalán-castellano ndive, ha oje'e: *El bilingüismo castellano-catalán de Cataluña es conflictivo; el bilingüismo*

<sup>26</sup> Lingüística.

<sup>27</sup> Acta.

<sup>28</sup> Peleas encarnizadas entre los defensores de la grafía tradicional y la nueva grafía aprobada en 1950.

<sup>29</sup> Legitimación.

paraguayo, no. Ñe'ēmokōi ha ñe'ēheta niko iporā, ha péva rehe oñemba'apova'erā. Katu Paraguái ñe'ēmokōi guarani-castellano ojeguerokekētéva, pe oñhaichaite, oñemohenda oñemboguévo guarani ha ojepysóvo castellano año. Umi tembiguerovia oñembohosýi ha oñehakā'ióva ko'ápe upeicharāichavoi ojerojera, oñemopyenda ha oñemyasāi.

Ñe'ēmokōi guarani-castellano oñembohete ha oñemboguatáva Paraguápe ndaikatúi ohovévo péicha; péva ojeipyguara, oñehesa'ýjo ha oñemohenda pyahuva'erā ko'ágaité; péicha ndojejapóiramo, ko'ērō ndaikatuveikuaáma. Ko ohaíva ojokupyty Melià ndive he'iramo: *Tal como se está llevando a cabo, la propuesta del bilingüismo en el Paraguay lleva a la extinción del guaraní. El proceso está en plena marcha* (2010, 175).

Ko tetā oguerokopaité pojoapy oñemombaretévo guarani ha castellano, ojepysóvo mokōive opa hendápe. Hi'āite ojehape'apo ojehupytyvo pe "*bilingüismo general*" ko tetāme, katu mombyry gueteri oñeime ichugui. Ko ojehaíva ojejokuái upevarā, oporohesa'a ha oporoityvyróvo.

## OÑEMBOTYHÁVO

Tembiguerovia ñe'ē rehegua rehe niko ndojepoko guasúi ko tetāme; guarani rehe omba'apovakuéra jepe ojerésente ichugui. Katu, ojekuaaháicha, ouvaíva guive petēi mba'e ojehayhúvape, ko káso guarani ñe'ēme, tekotevē oñehesa'ýjo, oñeñemongeta hese, ojekuaauka ha ojehecha mba'éichapa oñembotatapejukuaa. Oipyaháva ko jehaipy oguerovia tekotevētereha oñehesa'ýjo ha ojepoko hese, jahechápa ndojejuhúi mba'éichapa oñemoheñoi, oñemopyenda ha oñemboguata tembiguerovia ouporākuaáva guarani, castellano ha opaité ñe'ē ojeporúvape ko tetāme. Ko'ága meve imbaretéva hína upe omopyendáva castellano año, *ideología unilingüista* oñehenóiva. Péva ouvai guaraníme, ppykuéra ñe'ēme ha omomarā Paraguái ñe'ēnguéra yvotyty<sup>30</sup>. Heta tapicha omba'apóva guarani rehepe ndo'aporāmo'áiha ko ojehaíva, opyrū rehe ipysānguéra rehe. Katu oñeñe'ēva'erāha hese, oporopichāiramo jepe.

Tembiguerovia niko mba'e ndetuicháva ha hasykuéva ojehejávó tapykuépe. Ha'e ndojehechái, hapykueréntema ojehecha. Máva hesapysó'ýva katu mba'eveichavéramo ndohechakuaamo'ái, umíva ohechakuaa rehe oma'ēmombyryva ha hesapysóva añónte rehe. Mbo'ehaovusu ha temimoĩmby oñemoheñoiva oguerojera haḡua arandupy oĩ oporohesape'a ha oporombohesapysóvo; ha'ekuéra omoheñoiva'erā tembikuaa<sup>31</sup> ombotatapejúva mombe'ugua'u opaichagua.

Tomara'e mayma tapicha arandu ha temimoĩmby omba'apóva ñe'ē rehe toko'ipa omba'apo tetā ñe'ē tee mokōive rehe, guarani ha castellano, tove mokōive tahesāi katui ha tojeporu opa hendápe ha opa mba'erā, oñeñe'ē ha ojehaívo, ha upéichante avei tomba'apo ppykuéra ayvu oñepysyrō ha oñemombaretévo. Maymave omba'apova'erā oñeñangareko potávo ñe'ēnguéra yvotyty rehe, tove opaité umi yvoty (ñe'ē) tahoky, taipoty ha tahi'a; tove péicha tombojegua ha tomoherakuávu yvypóra rekoha ha rekove.

<sup>30</sup> Jardín lingüístico paraguayo.

<sup>31</sup> Ciencias.

## REFERENCIAS

- Amorós, C. (2008). Norma y estandarización. Luso-Española de Ediciones, S.L. Salamanca, España.
- Crystal, D. (2001). La muerte de las lenguas. Traducción española, Pedro Tena. Impreso en España por Level, S.A. Madrid .
- Flores Farfán, J.; Córdova Hernandez, L., y Cru, J. (2020). Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada. Segunda Edición. Linguapax América Latina/CIESAS México.
- Guareschi, P. (1987). Sociología Crítica. Alternativas para el cambio. Graphis Ltda. Montevideo, Uruguay.
- Melià, B. (2010). Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní. Imprenta Salesiana. Asunción, Paraguay.
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, Edición del Tricentenario. En línea en: <https://dle.rae.es/ideolog%C3%ADa?m=form>

# Una pequeña revolución: hacia la construcción de una didáctica intercultural desde la extensión universitaria

A small revolution: towards the construction of an intercultural didactics from the university extension

Carlos Argañaraz

*Universidad Nacional de Santiago del Estero,  
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Argentina*  
<https://orcid.org/0000-0002-5059-9643>

e-mail: [carlosargar@gmail.com](mailto:carlosargar@gmail.com)

Raúl Orlando Banegas

*Universidad Nacional de Santiago del Estero,  
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Argentina*  
<https://orcid.org/0000-0003-4182-8931>

e-mail: [raulbanegas2@hotmail.com](mailto:raulbanegas2@hotmail.com)

Recibido: 10/12/2021  
Aprobado: 12/04/2022

## RESUMEN

En este artículo presentamos una reflexión acerca de un Proyecto de Extensión Universitaria llevado a cabo en el año 2019, antes de la pandemia de Covid-19. En el mismo desarrollamos una perspectiva teórica crítica acerca de la Didáctica como disciplina, proponiendo como alternativa una Didáctica Intercultural basada en un cuestionamiento a los aspectos subyacentes del proceso de enseñanza aprendizaje. Comenzamos con una introducción que remite a una actividad inicial o de apertura del taller propuesto, en la que relatamos una situación que se dio en el contexto del aula. A continuación, detallamos la discusión teórica y metodológica que se produjo en el seno de nuestro equipo y con los docentes, con el fin de proponer una mirada distinta a la de la Didáctica Hegemónica. Enseguida nos proponemos desarrollar el proceso de selección de los recursos didácticos que se utilizaron en el proyecto, proceso que estuvo enmarcado en una didáctica otra. Finalmente, y sin pretensión de dar por concluido el proceso, presentamos los resultados a los que se arribaron luego de los talleres de intervención intercultural.

*Palabras clave:* didáctica; interculturalidad; lengua quichua.

## ABSTRACT

In this article we present a thought about a University Extension Project that took place in 2019, before the Covid-19 pandemic. In it we develop a critical theoretical perspective about didactics as a discipline, proposing as an alternative an Intercultural Didactics, based on a questioning of the underlying aspects of the teaching-learning process. We begin with an introduction that refers to an initial or opening activity of the proposed school workshop, in which we relate a situation that occurred in the classroom context. Next, we detail the theoretical and methodological discussion that took place within our team and with the teachers, in order to propose a different view from that of hegemonic didactics. Then we propose to develop the selection process of the didactic resources used in the project, a process that was framed in different didactics. Finally, and without pretending to conclude the process, we present the results of the intercultural intervention workshops.

*Keywords:* didactics; interculturality; Quichua language.

## INTRODUCCIÓN

Cuando no quedaron dudas acerca de la esfericidad de la tierra, el cartógrafo Gerard Mercator debió resolver el problema de representarla en una superficie plana, es decir, un mapa. En 1569 su propuesta fue un cilindro tangente al Ecuador. Esta solución tenía como desventaja principal la deformación de la imagen del planeta pero sirvió, principalmente en la época en la que se diseñó, para ayudar en la navegación de los mares y océanos del hemisferio norte, razón por la que se convirtió en modelo de referencia no solo para los navegantes sino para todo el planeta. 400 años después, Gall Peters diseñó un mapamundi que recreaba las verdaderas proporciones de la Tierra, tratando de echar por la borda siglos de una imagen distorsionada.

En el año 2019, se llevó a cabo un proyecto de extensión que proponía llevar la lengua quichua - El quichua de Santiago del Estero, según lo señalan Generoso y Banegas (2020) es un amalgama de varios dialectos quechuas como el sureño y el norteño y a su vez, producto de varias corrientes migratorias en la provincia. Es probable que la lengua quichua, variedad santiagueña, se encuentre en riesgo de desaparición.- a la escuela. Durante uno de los talleres que desarrollamos con el equipo de extensionistas en los colegios, se propuso la observación de dos mapas planisferios. La actividad interpelaba el sentido común de los estudiantes; se les presentaba la proyección de Mercator y la de Gall Peters, se les pedía que los observaran detenidamente y que luego señalaran cuál de ellos les parecía anómalo.

Cuando presentamos los mapas, la mayoría señaló como anómalo al de Gall Peters. Nos habíamos anticipado respecto a este punto durante la elaboración del proyecto y nos preguntamos qué acto pedagógico debía ocurrir para que los estudiantes pudieran cuestionar que la imagen del mundo, de nuestro planeta, no era la archiconocida proyección de Mercator. Lo importante era, a nuestro entender y en diálogo con Kuhn, que pudieran considerar la posibilidad de que el pato sea en realidad un conejo, o al menos que la vacilación los invada.

Para seguir en el terreno de esta elucubración, podemos afirmar que los estudiantes tenían por *normal*- en el sentido kuhniano- que la representación de Mercator era la que mejor reflejaba *lo que el planeta es, visto desde determinada perspectiva*. Desde luego no abonábamos la idea de que pensaban que tenía esa forma, sino que era la única manera válida de representarlo. A la vez, que era posible hacer que pudieran captar alguna variación que los rescate de ese monismo, es decir que vean “cosas nuevas y diferentes al mirar con instrumentos conocidos y en lugares en los que ya habían buscado antes” (Kuhn, 2002).

Buscamos entonces, algún camino que nos permita mostrarles que detrás de la misma idea que da forma al planeta- y *lo deforma*-, existían una multiplicidad de realidades que escapaban a su sentido común, algunas venían de generaciones anteriores a ellos y habían conseguido sedimentar las estructuras y categorías para percibir el mundo. Estos discursos tenían, como la distorsión de Mercator, más de 500 años.

## UN POSIBLE CAMINO HACIA LA DIDÁCTICA INTERCULTURAL

Para promover una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas y sus respectivas lenguas, ideamos el proyecto de extensión denominado “La Quichua en mi escuela”, desde la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. Nos propusimos concientizar acerca de lo imprescindible que es la convivencia de las distintas culturas en el seno de la sociedad, sobre todo en la formación de ciudadanos para un mundo menos desigual. Para cumplir con el objetivo principal nos abocamos a difundir los distintos aspectos lingüísticos relacionados al quichua y a exponer el contexto social e histórico de su aparición y desarrollo en nuestro territorio. Las intervenciones se desarrollarían en dos escuelas de gestión privada y una de gestión pública.

Nos pareció pertinente pensar *dónde* nos ubicaríamos para plantear una alternativa. Poner en cuestión los cimientos mismos de la dinámica del aula era una salida. Como señala Contreras (1994), la didáctica como disciplina puede definirse como aquella que “explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con la finalidades educativas”. Esto implica que la didáctica es una actividad intencional y que las finalidades a las que se hacen referencia tienen que ver con un conjunto de factores políticos, sociales, culturales, históricos e institucionales. En resumen, la didáctica está orientada a comprender la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje integrando los saberes científicos, culturales, metodológicos y actitudinales, para el proceso educativo y formativo de los estudiantes. (Beltrán Veliz, J., y Osses-Bustingorry, S.; 2018)

En ocasiones, la didáctica se presenta influenciada por el paradigma positivista, dando lugar a una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo mecánico, en el cual el docente ejecuta lo que la teoría manda, diseñando la estrategia de enseñanza, los objetivos y los propósitos de manera anticipada y sin tener en cuenta las múltiples escalas en las que se inserta el sujeto-que-aprende. (Ciucci, 2015).

Como bien señala Ferrão Candau (1987) la didáctica fue abordada, entre los años de 1960 y 1970, con énfasis en el tecnicismo y con base en la idea de neutralidad; con posterioridad, entre la década de 1980, el énfasis se puso en la dimensión política, concebida como inherente a cualquier práctica pedagógica, pero con la negación de la dimensión técnica. Es en esta coyuntura que el autor afirma la confluencia dialéctica de lo técnico y lo político para forjar una *didáctica fundamental*.

A partir de la década de los noventa, con la coyuntura negativa de las políticas neoliberales, que también afectaron a la educación, a esta perspectiva de didáctica fundamental se añaden algunos puntos emergentes "como los relacionados con la vida escolar cotidiana, la enseñanza del conocimiento y las relaciones entre la escuela y la cultura". (Ferrão Candau, 2018).

En la década de 2000, a partir de una filosofía desde el centro de la geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2013), se comienza a adoptar el enfoque de la crítica posmoderna con el pretexto de englobar una pluralidad de enfoques para repensar la pedagogía y la didáctica, sin perder de vista la criticidad. Por tanto, se trata de trabajar las posibles articulaciones y, sin negar el horizonte emancipatorio de la perspectiva crítica, incorporar nuevas cuestiones que surgen desde la perspectiva posmoderna, como las relacionadas con la subjetividad, la diferencia, la construcción de identidades, la diversidad cultural, el conocimiento -relación de poder, cuestiones étnicas, de género y sexualidad, etc-. La categoría de cultura es, sin duda, central en esta perspectiva.

A partir de la crítica posmoderna, propia de la hegemonía epistémica del centro del sistema-mundo (Dussel, 2000), se actualiza el campo didáctico crítico, incorporando cada vez más las categorías de cultura y vida escolar cotidiana como medios para reinventar la educación y didáctica escolar. Con el aporte de Walsh (2009), la interculturalidad crítica, se comienza a desarrollar y construir una didáctica en una perspectiva intercultural, que se sustenta en tres tesis fundamentales:

1. Se insta a “reinventar” la educación escolar, configurada desde la modernidad, para afrontar los problemas actuales de un mundo complejo, desigual, diverso y plural.

2. La perspectiva crítica de la Didáctica, que tuvo un amplio y significativo desarrollo en Latinoamérica, especialmente a partir de la década de los ochenta en adelante, se ve hoy desafiada por temas que requieren nuevos desarrollos, búsquedas, inquietudes e investigaciones.

3. Es desde el enfoque intercultural que se apuesta por la construcción de este proceso de reencuadre de la Didáctica (Ferraó Candau, 2018)

La interculturalidad crítica involucra no solo luchas por transformaciones estructurales que involucran temas políticos, sociales y culturales, sino que “se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados” (Walsh, 2009), además de contraponer críticamente prácticas que naturalizan las relaciones asimétricas de dominación, ya que no resaltan las desigualdades y diferencias. Por ello se apuesta por la interculturalidad crítica como uno de los medios para dar un nuevo sentido a la didáctica.

Como señala FerraóCandau (2018), la Didáctica Crítica Intercultural asume claramente que “lo importante es reconocer la existencia de diferentes tipos de saberes en la vida escolar cotidiana y buscar estimular el diálogo entre ellos, asumiendo la conflictos que surgen de esta interacción”. En este sentido, posibilita la incorporación de diferentes universos culturales al interior de la escuela, entendida como un espacio de vida dinámico.

## ENGENDRANDO LA ACCIÓN

Con base en todo esto, nos planteamos una serie de inconvenientes que se nos presentaban para definir una *didáctica otra*. Como Walsh (2009) señala, la didáctica intercultural es *algo por hacerse*, es un ejercicio propositivo que precisa de la negociación y el diálogo. En este marco planteamos las reuniones con los docentes, el análisis de sus programas de contenidos, de sus secuencias didácticas, de sus estrategias de enseñanza, ejerciendo una vigilancia sobre nuestra propuesta pero también atentos a lo que pudiera surgir de la dinámica.

Teníamos en claro, sin embargo que la centralidad de nuestro planteo debía pasar por una crítica a la modernidad, al eurocentrismo y al proceso de negación y subalternización de grupos y sujetos locales. Esto implicaba revisar los contenidos de la currícula no para quitarlos de la dinámica de la clase, sino para plantear una mirada alternativa que produjera el diálogo entre saberes que esperábamos lograr y del cual los estudiantes debían ser no sólo testigos sino también partícipes.

Para sustentar esta idea central se planeó una caracterización histórica del pensamiento decolonial y atender, al mismo tiempo, a las categorías relevantes para su comprensión: colonialismo, colonialidad y modernidad eurocéntrica con su contenido semántico positivo - como razón emancipadora- y su contenido semántico negativo- el mito del sacrificio-.

En el siglo XV, algunas naciones europeas, como España, Portugal, Francia, Inglaterra y Holanda, comenzaron a expandir sus territorios y engendraron una forma de dominación y explotación no solo de territorios, sino de otros pueblos. Este hecho histórico y político pasó a conocerse como colonialismo, “una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una

población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial”. Quijano (2010)

Una vez que el colonialismo, como estructura de poder, desaparece, da lugar a la colonialidad que es un conjunto de fuerzas interiores que mantienen distintas jerarquías, en las relaciones entre pueblos dominados y dominantes, basadas en la clasificación étnico / racial. La colonialidad emerge en América y desde allí se expande, se globaliza y constituye uno de los elementos de la dominación del capitalismo (Quijano, 2010).

Del colonialismo y la colonialidad, se despliega otro factor determinante para la dominación europea: la modernidad. Dussel (1994; 2000) afirma que hay dos concepciones de la modernidad. El primero es el concepto de modernidad “eurocéntrica”, que indica que los fenómenos intra europeos, que datan del siglo XVI, constituyen los hechos históricos clave para la implantación de la subjetividad moderna, como es el caso de la expansión marítima de Portugal y España (Dussel, 2000)

La otra concepción de la modernidad está demarcada por un hecho histórico que la desprende de la circularidad de los acontecimientos intra europeos. Se trata del “descubrimiento” de América, en 1492, porque a partir de allí, Europa se coloca como el “centro” y constituye a las otras culturas como sus periferias. Este hecho proporciona la organización de un mundo colonial y el usufructo de sus “víctimas” (pueblos originarios conquistados y colonizados) a nivel pragmático y económico.

Desde la perspectiva de Dussel (1994), estas concepciones de la modernidad tienen dos contenidos semánticos. El primero es su contenido fundamental y positivo, es decir la modernidad como emancipación racional, que es un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad las puertas de un nuevo desarrollo histórico del ser humano. El segundo es su contenido semántico secundario y negativo, que remite a la modernidad como justificación de una praxis irracional de la violencia: el irracionalismo moderno.

Este segundo contenido semántico sustenta el “mito de la modernidad”, entendido como un proceso de siete momentos, basado en una relectura de Dussel (1994): (1) sustenta una posición ideológicamente eurocéntrica de que la civilización moderna está más desarrollada, más elevada; (2) su superioridad la “obliga” - como exigencia moral - a desarrollar los pueblos más primitivos, rudos, bárbaros, es decir, los conquistados; (3) Europa se erige como un paradigma de desarrollo; (4) la violencia como “guerra justa” se impone a los pueblos conquistados que resisten el proceso civilizador; (5) la civilización eurocéntrica moderna interpreta la violencia como un acto ineludible en el sentido de un “sacrificio salvador”; (6) los pueblos conquistados son culpables de violencia, de guerra justa - la subjetividad eurocéntrica moderna se hace inocente y emancipadora de la culpa de sus propias víctimas; (7) finalmente, la violencia se presenta como “los costos” de la modernización de pueblos “atrasados”, razas esclavizadas, etc.

## **APLICANDO LA ESTRATEGIA**

Después de este recorrido teórico, decidimos ofrecer una mirada histórica que pusiera en evidencia un proceso que pocas veces se muestra desde esta perspectiva. Creemos que no basta con condenar la denominada “Conquista de América”, ni con describir el atroz genocidio y etnocidio que significó. También había que poner en evidencia el lastre colonial que nos dejó, esa patina imperceptible que tiñe y atraviesa nuestras sociedades.

Por ello nuestra propuesta fue contar la “conquista de América” desde otra perspectiva, mostrando el dispositivo de dominación que se ponía en marcha en nuestras sociedades, y cómo ese dispositivo tuvo ecos en nuestra provincia, negando nuestro pasado negro e indígena (Bonetti, 2013; Grosso, 2008), e invisibilizando a la población quichua hablante mediante una estrategia de homogenización cultural y lingüística. De modo que lo que se buscaba era un objetivo contextualizado, a diferencia de la Didáctica Hegemónica en la que el objetivo y las capacidades se establecen con base en el currículum y de manera anticipada.

Pero nuestra intervención no podía descansar solo en el contenido, no basta hablar de los pueblos originarios y del sometimiento colonial para la praxis de la interculturalidad. También era preciso proponer al menos dos cuestiones que residen en el corazón de la Didáctica General. Una es la relación lineal (vertical u horizontal) entre el docente y el estudiante; en lugar de ello proponer una dinámica circular en la que esta relación se produzca a partir de la reciprocidad y la complementariedad. En segundo lugar, que se privilegie la ética, los valores y actitudes de otras culturas, sin estar centrada en la producción occidental, esto implica cuestionar la idea de una “formación disciplinar” apartada de una ética comunitaria. (Quintanilla Coro, 2012)

Optamos por la transposición didáctica de contenidos académicos, lo cual hicimos posible apelando al uso de las fuentes iconográficas. Recuperamos ilustraciones de la época (grabados, óleos) con el fin de que captarán una situación compleja por medio de múltiples niveles de análisis. La dinámica fue esencialmente un diálogo horizontal en el que los estudiantes intentaban reconstruir nociones como raza y dominación.

Las imágenes seleccionadas procuraban describir los ejes teóricos antes mencionados, capitalismo, colonialidad y clasificación étnico-racial. Se iniciaba con una pregunta abierta, global y se dejaba crecer la interacción entre los estudiantes. Las preguntas globales estaban apuntadas a desarrollar una instancia descriptiva de la imagen en la que se busque su estructura y composición, el punto de vista del autor, su carácter simbólico. Como actividad complementaria, se propuso indagar en los mensajes no explícitos que permiten contextualizar la fuente iconográfica escogida. (Soletic, 2012)

Finalizada esa etapa, decidimos cerrar con una historia de vida para trabajar la dimensión ética de la que hablábamos antes. En efecto, quisimos develar el complejo entramado histórico que llevó a la invisibilización de los quichua hablantes de la provincia. Por medio de la perspectiva histórica expusimos las distintas posturas acerca de la introducción de la lengua quichua en Santiago del Estero, las cuales se pueden resumir en aquellas que sostienen que es pre-hispánica, que ingresa con los españoles y otras que proponen que la introducción es pos-hispánica (Banegas, 2021).

El relato de vida es la historia trágica de una hablante monolingüe que fue confundida con una persona con un trastorno mental, dado que no podía darse a entender por medio de la palabra. En el relato se describe la dura vida de una persona que no pudo insertarse en la sociedad. Indocumentada, sin posibilidades de comunicarse, atravesó varios sucesos dolorosos por su condición de quichuista. La historia de vida permite descubrir la dimensión subjetiva de los actores sociales, a través de ellas es posible captar lo individual frente a las limitaciones y constricciones del sistema social (Soletic, 2012). Más allá de la actividad propuesta, nuestra intención era trabajar la inteligencia emocional, apelando a la empatía. La historia propuesta buscaba develar las consecuencias del etnocidio y la invisibilización de los pueblos originarios que se produjo a partir del siglo XV en Latinoamérica.

## CONCLUSIÓN

Abrimos este artículo relatando la reacción de los estudiantes que participaron del proyecto frente a los mapas de Gall Peters y Mercator. Como elemento de control, decidimos dejar para el último esta actividad en una de las escuelas. La respuesta nos sorprendió. Los estudiantes, ya munidos de otros elementos teóricos y metodológicos, como el trabajo con imágenes desde una perspectiva crítica, como las teorías del Sur sobre el colonialismo, la colonialidad del poder y la racialidad, debatieron acerca de las propuestas que significaban los mapas.

Unos pusieron su atención en el tamaño, observando que en la proyección de Gall Peters los países del hemisferio sur, otros señalaron que la de Mercator “intentaba encajar por la fuerza” a los países del norte en el espacio del planisferio.

Paralelamente, nos contactaron otros docentes, de otras instituciones para replicar la intervención en sus lugares de trabajo. Aparentemente, entre los estudiantes se había “corrido la voz” de un taller sobre la quichua, en el que habían descubierto aspectos interesantes sobre algunas poblaciones del interior, cuestiones totalmente desconocidas por ellos y que nunca se habían abordado en la escuela. El relato de Tina, la quichua hablante, había generado un fuerte impacto en los jóvenes, así como la existencia de una gran cantidad de personas que aún hoy hablan la quichua pero solo en el ámbito doméstico.

Para todo el equipo que participó en el proyecto estos hechos funcionan no sólo como un incentivo a seguir trabajando en esta dirección, sino también como un indicio de que en esas aulas, pero sobre todo en el proceso de formación de esos ciudadanos interculturales, nuestra experiencia había constituido una pequeña revolución.

## REFERENCIAS

- Beltrán Véliz, J., y Osses-Bustingorry, S. (2018). Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16, 669-684.
- Bonetti, C. (2016). Memorias y alteridades indias: discursos y marcas indígenas en zonas rurales de Santiago del Estero. San Miguel de Tucumán (Argentina): Universidad Nacional de Tucumán.
- Ciucci, M. R. (2015). Los docentes y la investigación educativa. *Revista “EducaciOnLine” Año 2 N° 23*.
- FerraoCandau, V. M. (1987). La Didáctica y la formación de educadores: de la exaltación a la negación. En *Didáctica en cuestión: investigación y enseñanza*. Madrid: Narcea.
- FerrãoCandau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342.
- Generoso, A. y Banegas, R. (2020). Derribando barreras lingüísticas en tiempos de pandemia. *Revista Nuevas Propuestas*, (55), 90-95.
- Grosso, J.L. (2008). Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza. Córdoba: Encuentro.
- Dussel, E. (1994). 1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Editores
- Dussel, E. (2000). Europa, Modernidad e Eurocentrismo. En: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Kuhn, T. S. (2002). La estructura de las revoluciones científicas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de filosofía*, (74), 7-24.
- Quijano, A. (2010). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Siede, I. A. (Coord.) (2010): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Soletic, A. (2012): Las fuentes de información como recursos didácticos para comprender la realidad social. La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT.

# Letramiento crítico: consideraciones y prácticas en clases de lengua extranjera

Critical literacy: considerations and practices in foreign  
language classes

Kelly de Melo Nogueira Loureiro

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

<https://orcid.org/0000-0002-5718-1637>

e-mail: [pesquisadorakellydemelo@gmail.com](mailto:pesquisadorakellydemelo@gmail.com)

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

<https://orcid.org/0000-0002-5433-3463>

e-mail: [adrianadebarros@uems.br](mailto:adrianadebarros@uems.br)

Recibido: 02/10/2021  
Aprobado: 10/02/2022

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo hacer consideraciones científicas sobre el letramiento crítico y sus matices aplicados al contexto escolar. El trabajo surgió de las preguntas motivadoras: ¿Qué son los letramientos en la práctica? ¿Qué es realmente letramiento crítico? ¿Es posible promover el letramiento crítico en las clases de lenguas extranjeras? La investigación se inserta en el repertorio de estudios lingüísticos, ya que contempla condiciones de interacción permeadas por el lenguaje. Para la realización de este ensayo se eligió una metodología cualitativa, consistente en una revisión de la literatura basada en autores que sustentan la base teórica, a saber: Cope; Kalantzis (2017), Leite (2014) y Mattos (2014), entre otros, debidamente referenciados en el cuerpo del texto, e investigación de campo con miras a la elaboración de un informe. Las reflexiones presentan, discuten y revisan conceptos que aluden el letramiento y letramiento crítico, delineando al lector el contenido y esencia de los términos, así como sus concepciones; La trayectoria de investigación discute los roles de la escuela y el docente, la primera como agencia de letramiento y la segunda como principal agente de lo letramiento crítico en el aula, los argumentos también debaten el uso de lo letramiento crítico aplicado a la enseñanza del inglés. Asociado a la discusión teórica, presentaremos una secuencia de actividades basadas en los conceptos de letramiento y letramiento crítico, realizadas en clases de lengua inglesa en una clase de noveno año de los grados finales de Educación Primaria en un colegio de la Red Educativa Estatal, en Campo Grande MS. La tesis final demuestra un resultado positivo, concluyendo que, además de responder a las preguntas generadoras, demostró que el letramiento crítico puede y debe aplicarse a la enseñanza del idioma inglés como un mecanismo liberador para la inclusión, pudiendo promover e instigar la criticidad del estudiante, ampliar horizontes y contribuye a sacar al alumno del estado de alienación.

*Palabras clave:* letramiento crítico; prácticas; clases de lengua extranjera.

**ABSTRACT**

This article aims to make scientific considerations on critical literacy and its nuances applied to the school context. The work arose from the motivating questions: What are literacy in practice? What is really critical literacy? Is it possible to promote critical literacy in foreign language classes? The research is inserted in the repertoire of linguistic studies, since it contemplates conditions of interaction permeated by language. For the realization of this essay, a qualitative methodology was chosen, consisting of a literature review based on authors that support the theoretical basis, namely: Cope; Kalantzis (2017), Leite (2014) and Mattos (2014), among others, duly referenced in the body of the text, and field research with a view to the preparation of a report. The reflections present, discuss and review concepts that allude to literacy and critical literacy, delineating to the reader the content and essence of the terms, as well as their conceptions; The research trajectory discusses the roles of the school and the teacher, the former as an agency of literacy and the latter as the main agent of critical literacy in the classroom, the arguments also debate the use of critical literacy applied to the teaching of English. Associated to the theoretical discussion, we will present a sequence of activities based on the concepts of literacy and critical literacy, carried out in English language classes in a ninth-year class of the final grades of Elementary Education in a school of the State Educational Network, in Campo Grande MS. The final result shows a positive outcome, concluding that, in addition to answering the generating questions, it demonstrated that critical literacy can and should be applied to English language teaching as a liberating mechanism for inclusion, being able to promote and instigate the student's criticality, broaden horizons, and contribute to take the student out of the state of alienation.

*Keywords:* critical literacy; internships; foreign language classes.

**MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR LETRAMIENTOS**

El letramiento y sus matices son temas que han atraído la mirada de los estudiosos de las lenguas durante las últimas décadas, de carácter integral, el tema es sujeto de nuevas investigaciones que suman fuerza, resaltando los rostros e interfaces de un proceso que involucra y promueve lectura integral y global del objeto de estudio y actúa en la formación crítica del individuo.

Poco a poco, las palabras letramiento, letramientos y letramiento crítico ingresaron a los espacios dedicados al conocimiento y comenzaron a componer el repertorio léxico de los profesionales de la educación que mantienen en común el desafío de promover, esta incitación es el hecho que justifica la presente investigación que trabaja en la continuidad de las reflexiones y demuestra la práctica de lo letramiento crítico en el salón de clases.

En este artículo invertimos en un estudio cualitativo acerca de lo letramiento crítico, vinculado a una revisión de literatura, presentamos la demostración de prácticas en clases de lengua extranjera con el fin de colaborar con las discusiones en el campo de los estudios lingüísticos, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son letramientos en la práctica? ¿Qué es realmente lo letramiento crítico? ¿Es posible promover el letramiento en las clases de lenguas extranjeras?

*En un intento por componer respuestas a las preguntas generadoras, lo letramiento, especialmente el letramiento crítico, se discute en las secciones de este ensayo, la investigación construye sus consideraciones a partir de teóricos de referencia que trabajan en el tema como: Kalantzis; Cope y Pinheiro (2020), Leite (2014), Mattos (2014), Santos (2011) entre otros a los que se alude a lo largo del texto.*

La tesis revisita conceptos y presenta lo letramiento crítico como una herramienta capaz de promover un cambio significativo que lleve al lector a un mundo de horizontes expandidos y significados comprensivos con ojos críticos, y así, lo libere de los lazos de la alienación.

## ACERCA DE LOS LETRAMIENTOS

Las investigaciones realizadas sobre letramiento, nuevos letramientos, multiletramientos dieron un nuevo significado a la escritura, concibiéndola como un hecho social, desde entonces la lectura y la escritura ya no son solo tareas de alfabetización y el proceso de letramientos se ha convertido en una tarea continua.

*Alfabetización y letramiento son conceptos diferentes, ya que afirman Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020):*

*Mientras que la alfabetización, por ejemplo, implica reglas y su correcta aplicación, el letramiento abarca principalmente formas de afrontar los desafíos de enfrentarse a un tipo de texto desconocido y poder buscar pistas sobre su significado sin la barrera de sentirse alienado por él y / o excluido de él. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.23) nuestra traducción.*

*Al leer la cita anterior, tenemos que el letramiento está dirigido directamente a los significados del texto, los significados en sí mismos, las reflexiones que se pueden extraer de ellos y el sentimiento de criticidad en relación con lo que está escrito.*

*Kalantzis; Cope y Pinheiro (2020, p.23-24) Aclaran que “los letramientos se tratan de lidiar con la comunicación en un contexto desconocido y aprender de sus éxitos y fracasos”.*

*La construcción de significados es promovida por letramientos como afirman Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) Estos autores los entienden como una valiosa herramienta, el trabajo a través de lo letramiento es capaz de abrir nuevos caminos.*

*La capacidad de trabajar a través de alfabetizaciones (diferentes y plurales) abre caminos para la participación social, en los que se pueden formar aprendices con distintas experiencias y vivencias culturales, sociales y económicas para construir significados y triunfar. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.24) nuestra traducción.*

Para interactuar en la sociedad, el individuo necesita no solo dominar las técnicas de decodificación, sino también comprenderlas en un sentido amplio. Las personas non letradas se vuelven convincentes y no pueden entender más allá del código, quedando así al margen de la exclusión y totalmente sujetas a la alienación como aclara Mattos (2014):

*Lo letramiento se ha convertido en un punto de diferenciación entre los propios seres humanos, separando a los letrados de los non letrados, y atribuyendo características específicas - y más valoradas culturalmente - a los letrados, como la inteligencia, la modernidad y la moralidad, y vinculando a las personas y culturas alfabetizadas con la noción de civilización. Incluso entre personas y culturas letradas, lo letramiento puede tomarse como un punto de diferenciación. (Mattos, 2014, pág.109) nuestra traducción.*

Los letramientos son, por tanto, mecanismos que permiten al hombre relacionarse con la sociedad y el mundo, los conceptos sobre letramientos son recientes, pero capaces de hacernos entender la lectura y la escritura como una práctica social.

El mundo actual requiere de seres letrados y no meramente decodificadores, es decir, requieren lectores de contextos que se ocupen de la comunicación y a partir de ella construyan significados, el letramiento se impone al hombre moderno, ya que todo desafío que impregna la formación es una tarea de educación, con el letramiento no es al revés, y la escuela se ha convertido en el espacio ideal para promover los letramientos.

## LA ESCUELA Y EL DOCENTE COMO AGENTE DE LETRAMIENTOS

La escuela es el espacio ideal para promover y fomentar lo letramiento, en eso que se construyen y ponen en práctica conocimientos, algunos autores la entienden como una importante agencia de letramiento. Santos (2011) considera el término agencia relacionado con los verbos actuar, intervenir y operar, precisamente por eso está directamente relacionado con lo letramiento, concepto que rige la acción, el actuar, la intervención y el funcionamiento social.

Siguiendo el pensamiento de Santos (2011), la principal agencia de letramiento es la escuela, ya que forma parte de su función social de promover lo letramiento y formar ciudadanos letrados y críticos, por lo que es claro que la educación escolar comparte varias misiones importantes. y desafíos, todos impregnados por lo letramiento.

El letramiento tiene como objetivo la lectura y la escritura como prácticas sociales, para Santos (2011) todos los sujetos (personas, docentes, estudiantes, comunidad) son considerados agentes que promueven lo letramiento, actuando directamente en el contexto del mundo, la sociedad, el habla, la lectura y la escritura; para el autor, en el contexto escolar, el docente es el agente que destaca y merece atención.

Sin duda, el rol del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje es de total relevancia, y también son muy relevantes los desafíos que enfrentan estos profesionales en su práctica docente diaria. Lo letramiento es un proceso constante, tanto docentes como alumnos están y estarán en una alfabetización que involucra diversas prácticas de escritura, lectura, interpretación, ideologías, teorías, comprensión del mundo y varios otros factores que impregnan la construcción de significados.

Escribir ya no es solo ordenar, codificar, decodificar letras y palabras que cumplen con un estándar, los estudios sobre letramiento lo han destacado como un hecho social que expresa información explícita e implícita cargada de elementos que repercuten en sus contextos de producción, la escritura es como este, un campo de relaciones que involucra conceptos, contextos y sujetos.

Sobre la relación entre la práctica escrita y la agencia, Santos explica que:

*Nuestra práctica escrita está estrechamente ligada a la agencia: cuanto más conocimiento tengamos del idioma y mayor sea nuestra reflexión sobre los temas que nos involucran, mayor será también nuestro poder de agencia, ya que será posible, a partir de estos recursos, cuestionar actitudes de para modificar conductas o situaciones. Por tanto, en el contexto de la agencia, la escritura es vista como un medio social, y no solo como una forma textual, porque a partir de ella tiene lugar la acción. (Santos, 2011, p.07) nuestra traducción.*

La agencia que aborda Santos (2011) es la escuela que opera desde los mecanismos de letramientos, en la cual la escritura como práctica social promueve la reflexión y de ella emanan voces con potenciales posturas cuestionadoras, también sabemos que otro gran desafío para la escuela es Para hacer que el alumno se interese y tenga sed de conocimiento, e incluso que lo entienda como algo que se puede valorar, cuando la agencia promueve lo letramiento, le permite al alumno ingresar al mundo de la escritura y no solo atravesarlo.

El poder cuestionador y modificador de agencia mencionado por Santos (2011) es algo sumamente positivo para el desarrollo de la sociedad, pues si a través de lo letramiento la escuela puede cambiar actitudes, también puede recuperar a jóvenes inmersos en el mundo del desinterés y alienación, además, puede desarrollar estrategias que involucren y ayuden a cambiar las actitudes hacia el medio ambiente, entre otras intervenciones positivas en la vida de los ciudadanos y la sociedad.

## **SOBRE EL LETRAMIENTO CRÍTICO**

El letramiento crítico promueve un nuevo tratamiento del texto, entendiéndolo como un espacio lleno de sentidos y significados que reflejan la cultura de un pueblo, las manifestaciones escritas se convierten en lugares de voces, interacciones, integración y sobre todo prácticas sociales.

Así, lo letramiento crítico es el mecanismo de lectura que comprende el texto de manera contextual, considera factores sociales, históricos, ideológicos, intenciones, marcas de oralidad, entre otros aspectos que permean una producción escrita, una palabra escrita o una manifestación del lenguaje. Mattos (2014) afirma que:

*Los nuevos letramientos abrazan una noción del lenguaje como práctica social y la comprensión de que es necesario proporcionar el desarrollo del sentido crítico de los ciudadanos / estudiantes, permitiendo cuestionar, analizar y cuestionar las relaciones de poder existentes, con miras a generar cambio social. (Mattos, 2014, pág.103) nuestra traducción.*

Parece que el letramiento crítico ve el lenguaje como algo material sobre el cual el individuo letrado toma una mirada crítica, es decir, una mirada estratégica, no lee solo para conocer la trama, o para decodificar el texto, el lector ideal debería leer y mirar. más allá del texto, podrá interpretar el subtexto y argumentos de lo expuesto por el autor.

*Formar sujetos críticamente letrados Kalantzis; Cope y Pinheiro (2020) proponen la pedagogía de los letramientos críticos o la pedagogía crítica.*

*La pedagogía crítica involucra a los estudiantes como actores sociales, planteando temas de interés tanto local o personal como global o público, permitiéndoles identificar los problemas y desafíos actuales. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.24) nuestra traducción.*

La pedagogía de los letramientos críticos busca formar lectores que comprendan la construcción de significados, entendiendo que no debemos ceñirnos a los conglomerados de reglas previamente establecidas, lectores críticos que busquen soluciones a los problemas de la sociedad, tomen decisiones sin influencias de terceros y defiendan sus ideas.

Lo letramiento en una perspectiva crítica requiere que el lector tenga un pensamiento crítico, que se deje llevar a reflexionar un mismo texto en diferentes puntos de vista, y comience a cuestionar el contenido leído, para ello es necesario que la educación del lector también sea crítica, de lo contrario estará condenado a la alienación.

## **LETRAMIENTO CRÍTICO Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Según Leite (2014 p.58), la globalización ha traído el estatus de idioma mundial al inglés, que ha sido el idioma más importante con fines comerciales. Leite (2014) afirma que la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido varias reestructuraciones relacionadas con los métodos utilizados en las escuelas con el fin de encontrar la mejor manera de promover un aprendizaje eficiente.

En el contexto brasileño, la enseñanza de lenguas extranjeras fue instituida con fines comerciales en 1808 por la familia real portuguesa. Respecto a la existencia, justificación y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, Leite (2014) afirma que:

*[...] Su existencia se justifica por las necesidades de comunicación entre los pueblos, principalmente por intereses comerciales. En este período inicial prevaleció el método directo (en adelante MD), en el que se estableció un contacto directo con la lengua de destino sin la intermediación de la lengua materna. Posteriormente, hubo un período en el que no se tiene constancia de qué métodos se utilizaron para el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, la enseñanza de FL siguió siendo necesaria para la comunicación humana en varios aspectos, surgiendo así otros métodos como la Gramática y la Traducción (GT), que se basaba en la lectura, la escritura y la*

*traducción y, con ello, no valoraba la oralidad. mucho. Alrededor de 1950 a 1960, surgió en Estados Unidos el método audio-lingual (AL), que llegó a Brasil entre 1960 y 1970. Este enfoque basado en el conductismo tenía la propuesta de condicionar al aprendiz a utilizar la lengua a través de la repetición y la memorización. Sin embargo, fue a mediados de la década de 1970 cuando surgió el método comunicativo que guio la enseñanza de la LE para la comunicación.* (Leite, 2014, p.58-59) nuestra traducción

La cita anterior nos permite entender que a lo largo de la historia el hombre ha ido adaptando y experimentando diferentes formas de enseñar el idioma inglés, desde el contacto directo con el idioma, la traducción, la repetición de palabras ligadas a la memorización y los métodos comunicativos.

Es de destacar que todos estos métodos surgieron como innovaciones y se adaptaron a las necesidades de las personas que compartían la misión de aprender y enseñar inglés, todos los métodos contribuyeron de alguna manera a la mejora de la enseñanza del idioma inglés.

A pesar de la importancia de los métodos, actualmente vivimos con la urgencia de hacer que el alumno reconozca la necesidad y aplicabilidad de la enseñanza de una lengua extranjera, y también el desafío de hacer que el ciudadano tenga una posición crítica. En otras palabras, el momento exige que el alumno reconozca realmente el uso de la lengua y el significado de su uso para su participación ciudadana.

Leite (2014) señala que:

*Aprender inglés en la escuela ha sido un proceso que involucra muchas tensiones por parte del alumno, ya que la ideología impregnada socialmente se basa en el hecho de 'correcto o incorrecto' - del lenguaje homogéneo. En esta concepción, el hablante ideal debe ser el que utilice correctamente la lengua y, por tanto, quienes no se correspondan con estos supuestos ideológicos de aprender un LE terminan siendo excluidos del proceso de enseñanza / aprendizaje porque creen que no son capaces para comunicar y para no ver sentido en el estudio de la misma.* (Leite, 2014, pág.68) nuestra traducción.

Por lo tanto, inferimos que la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, no puede imponer o etiquetar al alumno como: sabes, no sabes, tienes razón, estás equivocado; posiciones radicales como estas han hecho que el estudiante / aprendiz se sienta frustrado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y comience a no reconocer el propósito y el significado del idioma.

Leite (2014) advierte que:

*Es posible que la escuela, con su heterogeneidad, prepare al alumno para utilizar el inglés en situaciones reales, teniendo en cuenta diferentes factores que impregnan al individuo. Uno de los aspectos a observar por la escuela actual es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que con el auge de las redes sociales, las formas de comunicarse han ido cambiando y el idioma inglés en muchos aspectos ha sido parte del escenario de los educandos. en contextos de interacción diferentes a los impresos por la escuela.* (Leite, 2014, p. 06) nuestra traducción.

A través de lo letramiento crítico, el lenguaje se utiliza en función de situaciones reales en la vida del alumno. Parece entonces que la propuesta de lo letramiento crítico responde a los deseos de contextualización de la realidad del alumno, pero aun así, podemos preguntarnos: ¿cómo hacer o acercar este contexto al aprendiz? ¿O cómo hacer que el alumno comprenda el uso de una lengua extranjera en su vida diaria?

Las respuestas a las preguntas anteriores aún se están construyendo, esta investigación colabora en un intento de responderlas de acuerdo a un contexto específico. Sabemos que lo letramiento concibe la escritura como una práctica social y que a nuestro alrededor nos encontramos todo el tiempo con una lengua extranjera, nuevamente nos remitimos a lo que nos sugiere Leite (2014):

*[...] Las teorías de los nuevos letramientos, con un enfoque en lo letramiento crítico, explican esta importancia de que el alumno debe participar de la realidad que lo envuelve de manera crítica y reflexiva, buscando actuar socialmente. Hoy en día es importante pensar en posturas que contribuyan a la producción de significado (Leite, 2014, p.68) nuestra traducción.*

Como se aprecia en la cita anterior, el letramiento crítico propone la participación y el posicionamiento crítico y reflexivo en la sociedad, el entorno del alumno está lleno de términos y palabras escritas en un idioma extranjero. Corresponderá entonces al docente / agente orientar el reconocimiento de estos términos y sus funciones, fomentando la observación atenta del alumno en relación al número de palabras que componen el espacio en el que nos insertamos, como la identificación de palabras escritas en lengua extranjera en las fachadas de comercios y publicaciones en redes sociales.

Comprender los términos que aparecen en los dispositivos electrónicos y digitales son importantes para el manejo de las máquinas, la música internacional que trae la cultura del otro y el propio espacio virtual, los juegos electrónicos y las redes sociales traen un abanico de información en inglés, solo con estos ejemplos ya contamos con innumerables posibilidades que se pueden utilizar en metodologías en clases de lengua extranjera.

Otro punto a ser observado y discutido aquí es el rol de las nuevas tecnologías, ampliamente utilizadas por los jóvenes que hoy participan en diferentes sociedades, la sociedad del mundo real y la sociedad virtual, donde se da la interacción, las redes sociales también pueden ser un material muy rico para el promoción de lo letramiento crítico en lengua extranjera, ya que contienen innumerables contenidos, términos y expresiones en lengua extranjera.

El uso de la tecnología ofrece un nuevo significado a las clases de inglés, ya que el recurso tecnológico en sí es atractivo para el alumno y, cuando está vinculado al uso del idioma, contextualiza y promueve lo letramientos como explica Leite (2014) en el siguiente extracto.

*Por lo tanto, la tecnología se presenta como una forma para que el docente dé un nuevo significado a las clases de LI, apropiándose de las redes sociales, como Facebook, para expandir las discusiones e integrar al aprendiz de inglés con el mundo a través de prácticas discursivas que lo hagan participar críticamente en sociedad a través de estrategias no tan tradicionales en el ámbito escolar, pero que hay que pensar en ellas para ser gestionadas por la escuela. (Leite, 2014, pág.68) nuestra traducción*

Por ahora, podemos concluir que lo letramiento crítico es una faceta de lo letramiento que valora la capacidad crítica del lector y parte del sentido del mundo en el que se inserta el individuo, la lengua inglesa y exige una nueva actitud por parte de los profesionales.

Se entiende aquí a los docentes como los principales agentes de letramiento, que deben pasar del contexto al texto y viceversa. A menudo buscamos significado en las gramáticas o simplemente en lo que ya está listo, lo letramiento crítico plantea el desafío de llevar el mundo del alumno a clase y darle significado a través del lenguaje.

## **LETRAMIENTO CRÍTICO: INFORME DE PRÁCTICA**

Este informe se basa en una situación real de la práctica de lo letramiento crítico en el salón de clases, que se aplicó como mecanismo para el desarrollo de habilidades, la recuperación del aprendizaje y el interés en una clase de primaria de noveno grado en una escuela estatal en las afueras de la MS Campo Grande, optamos por no revelar el nombre de la institución para que el foco se dé a la situación reportada.

Situación generadora: al finalizar el segundo semestre académico de 2021, lo profesor de lengua inglesa de la clase A de noveno grado y la coordinación pedagógica observaron que durante el periodo los estudiantes mostraron menor interés por las clases de lengua inglesa, el ritmo de entrega de actividades y el rendimiento de la clase había sufrido un declive gradual.

Preocupados por la situación, buscaron soluciones, reflexionando inicialmente sobre el período pandémico, las condiciones socioemocionales de los estudiantes, el aprendizaje remoto, problemas de acceso y otras mitigaciones que podrían estar perjudicando el aprendizaje, sin embargo, al observar los resultados de los estudiantes en otras materias, encontraron discrepancias que los llevaron a excluir factores de acceso, ya que a pesar de estar en educación remota, toda la clase estaba realizando actividades y participando en clases sincrónicas en componentes curriculares como: lengua portuguesa, matemáticas, ciencias, historia, geografía y educación física.

Posteriormente, realizaron un estudio del material utilizado en las clases de lengua inglesa, contenidos, textos, medios y también la metodología empleada en las clases, encontraron que el foco estaba siendo mayor en los contenidos y ejercicios gramaticales, privilegiando tiempos, modos y formas verbales con actividades como: llenar el vacío, pasar al pasado o pasar al futuro, luego encontraron un punto de atención que estaba quitando el interés de los estudiantes en el tema.

Continuando, la coordinación y el docente realizaron lecturas e investigaciones sobre letramientos y llegaron a la conclusión de que las clases de idioma inglés necesitaban un nuevo enfoque que tuviera sentido para el contexto del alumno, utilizaron los conceptos de letramiento crítico y planificaron una metodología de cuatro clases, distribuidos en un total de dos semanas lectivas, al final de este período observarían la participación y desarrollo de los estudiantes y evaluarían todo el proceso.

Una vez iniciada la práctica, a través de la plataforma digital Google meet, el docente inició la primera clase contando el origen, historia e importancia del idioma inglés, el noventa por ciento de la clase siguió la clase sincrónica, ya que les habían advertido que durante la clase recibiría orientación importante sobre la disciplina y se aprobarían trabajos de evaluación; luego el maestro pidió a los alumnos que hablaran de sus impresiones del idioma inglés, durante los discursos demostraron que no entendían muy bien el porqué de la asignatura y que siempre encontraban muy difíciles las reglas gramaticales; Al finalizar la clase, el profesor dirigió la actividad hacia casa, la cual consistió en: la clase debía observar las palabras escritas en inglés que componen su vida diaria, anotarlas y llevarlas a la siguiente clase.

En la segunda clase, realizada por la plataforma digital Google Meet, los alumnos asistieron en la misma proporción, el docente atendió la llamada y organizó un guión de discurso con los alumnos, para que todos pudieran compartir las palabras anotadas y el resultado fue una participación significativa, algunas tenían grabadas más de treinta palabras, las otras solo cinco, fue un momento de fructífera interacción en el que la clase mostró gran interés, continuando, la docente mostró diapositivas explicativas sobre las palabras que forman parte de su vida cotidiana y la etimología de la palabra espectáculo; la maestra notó que los estudiantes estaban emocionados durante la clase, la mayoría dejó la cámara encendida, hecho que nunca antes había sucedido, e informó a los estudiantes sobre el concepto de participar en la clase, lo cual hubiera sido excelente.

En la tercera clase, el profesor comenzó reflexionando con los alumnos sobre la moneda estadounidense, el dólar y su importancia en el mercado financiero, continuó mostrando diapositivas sobre el tema. En esta clase, el docente realizó otra presentación de diapositivas, esta vez con varios puestos de vacunación circulando términos escritos en inglés y palabras de Internet con traducción al inglés para que los estudiantes pudieran percibir la presencia del idioma inglés, y al final, se dirigió como tarea para el hogar, la lectura de un texto sobre algunas curiosidades del idioma inglés y la reflexión sobre su dominio en el mundo y sus usos, sobre por qué muchas fachadas comerciales contemplan el idioma inglés y la valorización de producciones y productos extranjeros.

En la cuarta y última clase programada para la metodología, los alumnos ya esperaban al docente en el aula virtual, emocionados y llenos de argumentos, realizaron un debate con discursos sobre el dominio de la lengua inglesa en el mundo, explicando todos sus aspectos criticidad sobre el tema, finalizando la práctica, el profesor puso a disposición de los estudiantes un cuestionario a través de la plataforma Google Forms, informó que analizaría las respuestas y que el concepto de la clase había mejorado mucho.

Al finalizar la cuarta clase, el docente y la coordinación se reunieron para analizar los resultados de la participación, interacción, desempeño y resultados del cuestionario. Se desarrollaron mejores aprendizajes y habilidades relacionadas con el posicionamiento crítico, metodología que favoreció lo letramiento crítico trajo de vuelta el interés y el compromiso de los estudiantes que juntos reflexionaron sobre el idioma y expresaron posiciones participando activamente en las clases.

Se reformuló la planificación de las siguientes clases y se continuó con el letramiento crítico en las clases del tercer trimestre, luego de que el consejo de clase, el equipo pedagógico y el docente observaron excelentes resultados en la clase de inglés y compartieron la experiencia con colegas de otras áreas.

Observamos que la metodología invitó al alumno a reconocer el lenguaje en su espacio, a buscar información dirigiendo su mirada hacia la reflexión crítica sobre el lenguaje y las relaciones de poder, se amplió la comprensión del público objetivo y se amplió la disciplina que antes parecía difícil y escasa, entendido ganó partidarios que lideraron debates sobre el papel del lenguaje.

La práctica descrita anteriormente nos permite ver que la metodología a través de letramiento crítico agregó significados a la clase de idioma inglés, sacó a los estudiantes de la situación de alienación, ya que brindó oportunidades para la reflexión sobre los textos y el mundo que los rodea, promovió un cambio de actitudes de alumnos que quedaron cautivados y se adentraron en el mundo de la lectura y la escritura, comenzando a reconocer la presencia e importancia de la lengua extranjera.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

La irrupción de la escritura, el texto y sus diversos géneros y elementos revolucionaron las formas de ver el mundo, a lo largo del recorrido histórico el hombre ha desarrollado diversas formas de su uso, hemos llegado al siglo XXI y por increíble que parezca, todavía nos queda misterios por desentrañar, los actos de leer y escribir siguen siendo encantadores, desafiantes y cargados de intenciones.

La lectura de esta investigación ofreció al lector el contacto con los conceptos de letramientos y también compartió la experiencia de las prácticas, invitándolo a seguir actuando, buscando y promoviendo miradas críticas.

Nos damos cuenta de que la teoría de los nuevos letramientos los concibe como mecanismos que garantizan la entrada del lector en el mundo de la escritura, o más bien en el ámbito del sentido del que proviene la escritura, sus intenciones, contextos e implicaciones.

Entendemos el papel y la importancia de lo letramiento para el hombre moderno, pudimos entender la escritura como una práctica social y reflexionar sobre sus implicaciones en el mundo real, el papel de los agentes de letramiento, que conviven directamente con el desafío de letrar ciudadanos, encontramos que lo letramiento incluye al hombre en la sociedad moderna y es también un gran desafío para todos, porque para ello necesitamos una formación continua y una actualización constante.

Este desafío que lo letramiento crítico nos comparte y nos lanza al mismo tiempo, la tarea de formar ciudadanos críticos capaces de expresarse sobre el contenido que está escrito, es decir el mundo, contextualizando enfoques, dando sentido real a nuestras clases, especialmente las de lenguas extranjeras que a menudo son aborrecidos por los estudiantes.

La investigación logró su objetivo, ya que además de hacer consideraciones sobre letramiento clarificando conceptos, nos mostró que lo letramiento crítico se puede aplicar y promover en la enseñanza del idioma inglés y se configura como un mecanismo de inclusión, capaz de promover el reconocimiento de la utilidad de la lengua e instigar la criticidad del alumno en relación con los idiomas de otras naciones que están presentes en nuestro uso diario.

Llegamos al final de esta embestida con la conclusión que nos lleva a afirmar que lo letramiento crítico libera al lector de la alienación, le muestra un mundo nuevo y permite que la escritura gane materialidad porque su punto de partida se convierte en el mundo en el que vive y en el contexto. De la producción de textos, la lectura se convierte en una misión y no solo en una obligación de hacer las cosas guiadas por reglas, el lenguaje se entiende en su sentido global del ser que constituye la esencia de todos nosotros, sujetos del lenguaje.

## REFERENCIAS

- Kalantzis, M.; Cope, B.; y Pinheiro, P. (2020). Letramentos. Campinas: Unicamp.
- Leite, M. (2014). Letramento crítico: uma proposta de uso do facebook nas aulas de Língua Inglesa, Revista Eventos Pedagógicos, v5 n°1 (10 ed) número especial, p.58-71.
- Mattos, A. (2014) Novos Letramentos, atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 17/1, p. 102-129.
- Santos, A. (2011). Estudos de letramento: Agência. UFRN 2011, disponível em: <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/>

# La utilidad didáctica del enigma (riddle) anglosajón en la enseñanza del inglés antiguo en la carrera de Lengua Inglesa del Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción

The didactic utility of the Anglo-Saxon Riddle in the teaching of  
Old English in the English Language course at the Instituto  
Superior de Lenguas of the Universidad Nacional de Asunción

José Antonio Alonso Navarro  
*Universidad Nacional de Asunción,  
Instituto Superior de Lenguas, Paraguay*  
<https://orcid.org/0000-0002-7041-8803>

e-mail: [meildeja@yahoo.com](mailto:meildeja@yahoo.com)

Recibido: 22/09/2021  
Aprobado: 29/01/2022

## RESUMEN

Dos son los propósitos fundamentales de esta conferencia: (1) abordar en términos generales la naturaleza del riddle (“enigma”, “acertijo” o “adivinanza”) anglosajón desde el enfoque de su estructura, temática, función, lengua y recepción; y (2) señalar la utilidad y función de este, por decirlo así, subgénero literario dentro de la poesía en el marco de la enseñanza del inglés antiguo en la carrera de Lengua Inglesa que ofrece el Instituto Superior de Lenguas en la Universidad Nacional de Asunción, específicamente en cuarto año en la materia de Filología de la Lengua Inglesa. La riqueza estética, literaria y lingüística de este tipo de poesía la convierte en un recurso didáctico muy útil en el aula y muy atractivo y ameno para los estudiantes de cuarto año.

*Palabras clave:* inglés antiguo; anglosajón; riddle; Aldhelm; literatura inglesa.

## ABSTRACT

The following lecture has two main goals: (1) to address the nature of the Anglo-Saxon Riddle in a global way by focusing on its structure, themes, function, language, and reception; and (2) highlight the usefulness and function of this literary subgenre, so to speak, within poetry in the frame of the teaching of Old English in the programmed of English delivered by the Higher Language Institute of the National University of Asuncion, specifically in fourth year in the subject of Philology of the English Language. The aesthetic, literary and linguistic richness of this kind of poetry makes it a very useful didactic resource in the classroom, and also very appealing and enjoyable to fourth-year students.

*Keywords:* old English; anglo-saxon; riddle; Aldhelm; English literature.

## DESARROLLO

Uno de los textos poéticos más destacables de la literatura anglosajona es el llamado *riddle*, que podría traducirse en español como “acertijo”, “adivinanza” o “enigma”. Existen *riddles* (o enigmas) compuestos tanto en inglés antiguo como en latín, aunque es posible que los *riddles* más populares estén escritos en inglés antiguo. Estos últimos, los escritos en inglés antiguo (o anglosajón), se conservan en el Libro de Exeter (*Exeter Book*), también conocido como Codex Exoniensis. Este es uno de los códices más importantes que recoge poesía anglosajona junto con otros códices como el Libro de Vercelli (*Vercelli Book*), el Códice Nowell (*Nowell Codex*) y el Manuscrito Caedmon (*Caedmon Manuscript* o Junius 11). El Libro de Exeter data del siglo X y en un principio tuvo 131 hojas, de las cuales 8 de ellas se perdieron y fueron reemplazadas por otras hojas. Algunos *riddles* en latín fueron compuestos por Aldhelm (c. 639-25 de mayo de 709), obispo de Sherborne y abad de Malmesbury en los siglos VII y VIII. Aldhelm escribió obras en prosa y en poesía.

Entre sus obras poéticas destacan *Carmen de virginitate*, *Carmen rhythmicum*, que lleva a cabo una descripción de un viaje por la Inglaterra occidental y el estado en que quedó una iglesia de madera tras el paso de una tormenta, y sus *Aenigmata*, que consisten en unos 100 enigmas, acertijos o adivinanzas (*riddles*) escritos en hexámetros. Aldhelm se basó en varias fuentes para la composición de sus enigmas o acertijos. Una de ellas corresponde a una colección de enigmas que se conocen con el nombre de *Symposii Aenigmata* (“los enigmas de Sinfosio/Simposio/simposio”) escritos, quizá, por un autor llamado Sinfosio o quizá, oculto bajo un pseudónimo<sup>1</sup>.

Sin embargo, haya sido Sinfosio el nombre real de su autor o no, lo cierto es que no se sabe nada acerca del mismo excepto lo que podría extraerse de los mismos enigmas. En cuanto a la fecha de composición, en Pizarro Sánchez (1999) leemos que A. Riese sostiene<sup>2</sup> que los *Symposii Aenigmata* podrían haberse escrito entre el siglo V y VI durante el renacimiento literario promovido en Cartago por los últimos reyes Vándalos. Los enigmas contenidos en los *Symposii Aenigmata* fueron compuestos en tercetos con hexámetros dactílicos de gran elegancia escritos seguramente (como se hace constar en el breve prefacio de los mismos) con el objeto de servir de entretenimiento en las Saturnales<sup>3</sup>. Otra fuente utilizada por el obispo Aldhelm para la composición de sus enigmas en latín corresponde a los *Bern Riddles* (o “enigmas/acertijos de Bern). Estos enigmas o acertijos de Bern, también conocidos como

<sup>1</sup> Acerca del título de la identidad del autor, Pizarro Sánchez aclara en una nota a pie de página que: “(...) hace tiempo que está abierta una *querelle* entre los que sostienen que la segunda palabra que aparece en los títulos de los manuscritos después de *Aenigmata*, o sea, *Symphosius-Synfosius-Symphosius-Sinfosius-Symposius-Siphosius* indica directamente el nombre del autor de la obra —es decir, Sinfosio—, opinión comúnmente admitida (cf. M. Spallone, «“*Symphosius*” o “*Symposius*”. Un problema di fonetica nell’ “*Anthologia Latina*”, >, *Quaderni dell’Istituto di lingua e letteratura latina dell’Università La Sapienza di Roma*, IV, 1982, pp. 41-48), y los que, en cambio, defienden que no se trata de un nombre propio, y menos del autor, sino que el título completo de la colección no es solamente enigmas (= *aenigmata*) sino en realidad enigmas de simposio, de banquete (*Aenigmata symposii*). Esta última opinión ha sido recientemente defendida con razonados fundamentos por E Murru, «*Aenigmata Symposii* ou *Aenigmata Symposii?*» *Eos* 68 (1980) 155-158, y María José Muñoz Jiménez, «Algunos aspectos de los *Aenigmata Symposii*: Título, autor y relación con la *Historia Apollonii regis Tyri*», *Emerita* 55 (1987) 307-312”.

<sup>2</sup> En Pizarro Sánchez, Javier. “Estructura y tipología de los *Aenigmata Symposii*. Cuaderno de Filología Clásica de Estudios Latinos. 1999, n° 16: 239-246.

<sup>3</sup> Las Saturnales constituía una festividad romana muy popular que se celebraba del 17 al 23 de diciembre. La fiesta comenzaba con un sacrificio en el Templo de Saturno en el Foro Romano el 17 de diciembre y un banquete público seguido por el intercambio de regalos.

*Aenigmara Bernensia*, *Aenigmata Hexasticha* o *Enigmas de Tullius*, constituyen una colección de 63 enigmas escritos en latín y en verso por un autor desconocido, quizás procedente del monasterio de Bobbio (ciudad pequeña al norte de Italia) que se conservan en el Codex Bernensis 611 de principios del siglo VIII. Este autor estaba muy familiarizado con la flora y la comida del norte de Italia. Aldhelm incluyó sus *enigmata* en latín en su *Epistola ad Acircium*, que dedicó a un tal Acircio, quizá el rey Aldfrith de Northumbria y posiblemente escritas durante su reinado. La epístola contiene tres tratados: (1) *De septenario*; (2) *De metris*, que incluye los *Enigmata*; y (3) *De pedum regulis*. Aunque muchos de los *enigmata* de Aldhelm recibieron una clara influencia de los *Symposii Aenigmata*, en general aquellos difieren en el tono, la finalidad y, muy especialmente, en el hecho de que los *enigmata* compuestos por Aldhelm le sirvieron para llevar a cabo una exposición muy precisa acerca de los diferentes tipos de metros utilizados en la poesía (o métrica) latina como los yambos, espondeos, dáctilos, etc.

Los primeros ocho enigmas o acertijos están vinculadas a la cosmología; los enigmas 9-82 versan sobre temas relacionados con animales e insectos (león, langosta de tierra, lechuga, mosquito pequeño, cangrejo, zapatero), plantas, objetos diversos, materiales y fenómenos; el resto hasta el 99 versan sobre monstruos y portentos; y el número cien titulado *Creatura* versa sobre la creación.

Por otro lado, la colección de enigmas de Aldhelm sirvió de inspiración a muchas otras colecciones de enigmas escritos en latín, como los escritos por san Bonifacio a la manera de veinte poemas sobre los vicios y las virtudes destinados a servir como enseñanza moral. Algunos de los temas que pueden hallarse en los *enigmata* del obispo Aldhelm son: (1) la tierra; (2) el viento; (3) las nubes; (4) la propia naturaleza; (5) la luna; (6) el destino; (7) el diamante; (8) las Pléyades; (9) el fuelle (que aparece también en algunos enigmas escritos en inglés antiguo); (10) el pavo real; (11) la salamandra; (12) el gusano de seda; (13) la sal; (14) la abeja; (15) el ruiseñor; (16) el gallo; (17) la piedra de afilar; (18) el agua; (19) el cangrejo; (20) el león; (21) la cigüeña; (22) la langosta (de tierra); (23) el mosquito pequeño; (24) el patinador de agua; (25) la pimienta; (26) la ostra; (27) el fuego; (28) la sanguijuela; (29) la ortiga; (30) la caldera; (31) la milenrama (o aquilea); (32) el castor; (33) el águila; (34) en unicornio; (35) la daga; (36) el cuervo; (37) la paloma; (38) el molino; (39) el tamiz; (40) el tejo; (41) el pez; (42) la fuente; (43) la honda; (44) el manzano; (45) el avispón; (46) la higuera; (47) el sol y la luna; (48) una barrica de vino; (49) la estrella de la mañana; (50) una comadreja; (51) un carnero; (52) un escudo; (53) una serpiente; (54) una palma; (55) un elefante; (56) la noche; (57) un camello; (58) un eléboro; etc. Tatwine (o Tatwin), arzobispo de Canterbury (731-734) escribió también enigmas (acrósticos) en latín, seguramente influido por Aldhelm. Tatwin<sup>4</sup> se destacó por su *Gramática* y sus *Enigmas*. Estos últimos se conservan en dos manuscritos de principios del siglo XI y de mediados del siglo XI: (a) el Royal 12. Cxxiii (fols. 121v-7r) de la Biblioteca Británica y (b) el Gg.5.35 (fols.374v-77v) de la Biblioteca de la Universidad de Cambridge. Los temas de los enigmas del arzobispo Tatwine versan sobre teología (fe, esperanza y caridad); sobre objetos relacionados con la vida consagrada, como una campana; sobre portentos y monstruos; sobre herramientas (un yunque, una aguja); sobre fenómenos naturales, etc. Parece ser que alguien con el nombre de Eusebio (*Eusebius*), quizá Hwætberht, abad del monasterio-priorato de Monkwearmouth-Jarrow, agregó algunos enigmas a los compuestos por Tatwine, como el enigma 42 dedicado a la figura de un dragón.

<sup>4</sup> Un ejemplo de enigma de Tatwine es: *Torrens me genuit fornax de uiscere flammae, // Condi<t>or inualido et finxit me corpore luscam; // Sed constat nullum iam sine me uiuere posse. // Est mirum dictu, cludam ni lumina uultus, // Condere non artis penitus molimina possum.*

Asimismo, existe otra colección de enigmas influidos también por los *Enigmata* de Aldhelm que podrían haberse compuesto en Inglaterra bajo el dominio de los anglosajones: los enigmas de Lorsch (o los *Aenigmata Anglica*). Esta colección de autor anónimo del siglo IX contiene unos doce enigmas escritos en latín y en hexámetros. Uno de los problemas de los enigmas de Lorsch es que no contienen la solución a los mismos, y esto ha hecho que se hayan propuesto varias propuestas posibles para cada uno de ellos. Entre las soluciones dadas están las de: (1) la persona; (2) el alma; (3) el agua; (4) el hielo; (5) la copa de vino; (6) la nieve; (7) la castaña; (8) el feto; (9) la pluma; (10) la luz; (11) el toro; y (12) la tinta. Los enigmas de Lorsch se conservan en el manuscrito Pal. lat. 1753 (Biblioteca Apostólica Vaticana) escrito hacia el año 800 en el scriptorio carolingio de la abadía de Lorsch.

Este mismo manuscrito contiene los *Symposii Aenigmata*, los *Enigmata* de Aldhelm, y algunos textos en prosa y en verso escritos por san Bonifacio (c. 675-5 de junio de 754). Este último, arzobispo de Mainz bajo el papado de Gregorio III y nacido en la Inglaterra anglosajona, escribió, como se dijo más arriba, veinte enigmas escritos en forma acróstica que incluyen referencias a las obras de Virgilio, como la *Eneida*, las *Geórgicas* y las *Églogas*. Los enigmas de Bonifacio se reparten en dos series de diez poemas que versan sobre las virtudes y los vicios. La primera serie de nombre *De virtutibus* la dedica a (1) la verdad; (2) la fe católica; (3) la esperanza; (4) la compasión; (5) la caridad; (6) la justicia; (7) la paciencia; (8) la verdadera paz cristiana; (9) la humildad cristiana; y (10) la virginidad. La segunda serie denominada *De vitiis* la dedica (1) a la indiferencia; (2) a la ira; (3) la codicia; (4) la soberbia; (5) la intemperancia; (6) la embriaguez; (7) la fornicación; (8) la envidia; (9) la ignorancia; y (10) la vanagloria. El Libro de Exeter (*Exeter Book*) contiene unos 94 enigmas aproximadamente en inglés antiguo escritos en verso aliterativo. La función de los mismos podría haber sido el de servir de entretenimiento a un grupo de personas reunidas para tal fin, puesto que muchos de ellos acaban con la oración: “decid cómo me llaman”. Estos enigmas eran muy populares en la cultura anglosajona y abordan temas muy diversos destinados a hacer pensar y desafiar tanto a los lectores como a los oyentes mentalmente. Algunos de ellos sorprenden porque de alguna manera desafían las normas y convenciones sociales al tratar temas como la actitud patriarcal de los hombres hacia las mujeres, el poder que ejercen los señores hacia sus vasallos, o el poder que ejercen los seres humanos sobre los animales. Una diferencia notable de los enigmas escritos en inglés antiguo con relación a los enigmas anglo-latinos es que aquellos no pretenden ser tan intrincados u oscuros intelectualmente como los escritos en latín. Los enigmas anglosajones contienen palabras que pueden ser polisémicas y tener, por lo tanto, más de un significado o acepción. Muchos de ellos, asimismo, se tradujeron directamente al inglés antiguo del latín, como el llamado enigma de Leiden (*Leiden Riddle*), que se conserva también en el Libro de Exeter como el enigma 33 o 35.

El enigma de Leiden (*Leiden Riddle*) se escribió en uno de los dialectos del inglés antiguo: el dialecto de Northumbria y se conserva en el Manuscrito Leiden, Bibliothek der Rijksuniversiteit, Vocius Lat. 4o 106 junto con la versión en latín. Es la opinión generalizada que el manuscrito podría haberse copiado en Francia, quizá en la abadía de Fleury fundada por Leodebod, abad de San Arriano, al comienzo del reinado de Clodoveo II (634-657). Los enigmas anglosajones escritos en inglés antiguo del Libro de Exeter (*Exeter Book*) hacen uso de numerosos nombres compuestos y adjetivos que se presentan también como posibles pistas (o “clues”) que conduzcan a la tan ansiada solución de los mismos por parte de los oyentes y lectores. Algunos de ellos tocan temas de carácter religioso vinculados con la Biblia, objetos u artefactos de la vida cotidiana y animales. Los hay también que poseen doble sentido y que apuntan a una solución obscena, como por ejemplo, el enigma número 23/25. Otros enigmas del Libro de Exeter que podrían tener un doble sentido son el número 2 (el buey y la piel); el número 20 (una espada); el número 25 (una cebolla); el número 37 (un fuelle); el número 42 (el gallo y la gallina); el número 44 (la llave y la cerradura); el número 45 (la masa); el número

54 (la mantequera y la mantequilla); el número 61 (una cota de malla o un yelmo); el número 62 (un atizador); 63 (vaso de cristal); el número 64 (Lot y su familia); el número 65 (una cebolla); y el número 91 (una llave). Una característica notable de los enigmas del Libro de Exeter es que ninguno de ellos posee la respuesta o la solución a los mismos. Y parece que algunos de ellos aún no tienen una solución, como es el caso del enigma 91. Sin embargo, para el resto sí existen propuestas generalizadas que nos remiten, como se dijo antes, a temas muy diversos.

Además de los enigmas en inglés antiguo que se conservan en el Libro de Exeter, existen dos enigmas en inglés antiguo escritos en prosa que se conservan en el folio 16v del salterio de mediados del siglo XI de la Biblioteca Británica Cotton Vitellius E.xviii. Los enigmas en inglés antiguo del Libro de Exeter están escritos en verso, pero varían en cuanto a su estructura a pesar de que tienen en común que no son poemas extensos. Los hay de seis, siete, ocho, doce, catorce o diecisiete versos. Y la aliteración es una característica típica también de ellos, como ya se ha dicho, un recurso literario propio de la poesía anglosajona que permite otorgar a los textos en los que opera musicalidad y cadencia en su ritmo, dinamizarlos y hacerlos atrayentes para la audiencia y/o los lectores. Entre sus temas destacan los que pueden encontrarse también en los enigmas anglo-latinos: el sol, la tormenta, un escudo, una campana, un cisne, un ruiseñor, un cuclillo, el hidromiel, un cuerno, un ancla, un tejón, un jarro, un arado, un arco, el sol y la luna, una espada, un carcaj, una cruz, un barco, una cota de malla, un rastrillo, el sueño, la Creación, el cuerpo y el alma, la polilla de los libros, un horno o una colmena, el fuego, una patena, un caliz, la Biblia, un yelmo de hierro, una lanza, una ostra, un cangrejo, el agua, el pez y el río, etc. La lengua de los enigmas del Libro de Exeter es el inglés antiguo o anglosajón, una lengua procedente del germánico occidental, flexiva (o sintética), dotada de casos para la configuración de las diferentes categorías gramaticales: sujeto, complemento directo, caso posesivo, complemento indirecto y complemento instrumental. De esta manera, estaríamos hablando de los casos de nominativo, acusativo, genitivo, dativo e instrumental para el número singular, plural y dual, masculino y femenino con sus respectivas terminaciones de inflexión o inflexiones.

Las funciones de los enigmas o acertijos del Libro de Exeter era estimular el intelecto, es decir, lanzar un desafío a la inteligencia de la audiencia, una audiencia ávida siempre de escucharlos o leerlos; animarla a pensar, a involucrarse en un juego intelectual individual o en grupo y, por supuesto, servir de entretenimiento social en una comunidad que otorgaba a tales textos un enorme prestigio, al valorarse el ingenio, el arte y la técnica del poeta, así como su habilidad a la hora de seleccionar las palabras y las pistas y su capacidad y talento a la hora de versificar. Los enigmas en inglés antiguo del Libro de Exeter constituyen un recurso didáctico muy útil y atractivo en el aula. Estos ofrecen muchas posibilidades a la hora de enseñarse inglés antiguo (o anglosajón) en la asignatura de Filología de la Lengua Inglesa en el 4º año de la carrera de Lengua Inglesa del Instituto Superior de Lenguas (ISL) de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) dentro del marco de tres grandes contenidos didácticos: (1) los contenidos conceptuales; (2) los contenidos procedimentales; y (3) los contenidos actitudinales). Tradicionalmente, los contenidos conceptuales hacen referencia al conjunto de saberes de una disciplina del conocimiento específica. En el caso de una lengua incluirían sus aspectos léxicos, morfosintácticos y fonéticos y su relación con la cultura de la que parte y de manera particular, su literatura. Los contenidos procedimentales empalman con los contenidos conceptuales, y hacen referencia a todos aquellos procedimientos que facilitan el aprendizaje de los conceptos, tales como destrezas, estrategias y procesos que abarcan acciones, actividades y ejercicios preparados ordenada y simétricamente con el objeto de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos. Los contenidos actitudinales están formados por un conjunto de principios y valores destinados a favorecer la convivencia social entre los integrantes de una comunidad.

Estos tres contenidos en conjunto pueden resumirse en tres tipos de saberes genéricos: (1) saber qué; (2) saber cómo; y (3) saber hacer y están vinculados a las capacidades cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas afectivas. Además, los contenidos conceptuales recogen hechos y acontecimientos, datos, conceptos y definiciones. Los contenidos procedimentales incluyen roles de aprendizaje, actividades, acciones, operaciones, reglas, técnicas, metodologías, enfoques prácticos, aplicaciones prácticas, destrezas, habilidades, estrategias y procedimientos. Estos procedimientos giran en torno a cuatro ejes: (a) motrices cognitivos que clasifican los procedimientos de acuerdo con el tipo de actividad que ha de realizarse; (b) en función del número de actividades o ejercicios que han de realizarse; (c) algorítmicos, cuyas actividades o ejercicios poseen un orden que siguen un mismo patrón; y (d) heurísticos cuyas actividades se derivan de la situación en la que se aplican. Los contenidos actitudinales abarcan aquellos valores dentro de (1) los componentes cognitivos que incluyen ideas y creencias; (2) de los componentes afectivos como emociones, sentimientos; y (3) de los patrones o modelos de conducta social entre los miembros de una sociedad. En general, los contenidos actitudinales se relacionan con los valores, entendidos estos como principios éticos; las actitudes de los individuos para actuar de una manera determinada; y las normas, entendidas estas como aquellas reglas de conducta que han sido aceptadas socialmente de común acuerdo. Teniendo en cuenta esto mismo, podemos señalar la utilidad o funcionalidad didáctica de los enigmas compuestos en inglés antiguo a la hora de enseñar inglés antiguo a los estudiantes de 4º año de la carrera de Lengua Inglesa del Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción (Asunción, Paraguay).

Comencemos con los contenidos conceptuales, que son, repito, aquellos que nos remiten al material lingüístico, filológico, literario y cultural del inglés antiguo (o anglosajón), y que constituye una parte esencial dentro de la materia de Filología de la Lengua Inglesa impartida en 4º año de la carrera de Lengua Inglesa del Instituto Superior de Lenguas (ISL) de la Universidad Nacional de Asunción (UNA). La materia aborda básicamente la historia de la lengua inglesa desde los enfoques diacrónico y sincrónico, respectivamente. El inglés antiguo, que posee tres fases, se erige como el estadio inicial de la lengua inglesa, estadio al que le siguen el inglés medieval (*Middle English*, entre 1150/1170-1500), el inglés moderno temprano (*Early Modern English*, entre finales del siglo XV y mediados o finales del siglo XVII) y el inglés moderno (*Modern English*).

Entre los contenidos conceptuales del inglés antiguo destacamos:

- (1) La flexión (o declinación) de los nombres en inglés antiguo según sus casos: nominativo, acusativo, genitivo, dativo e instrumental.
- (2) Los ocho tipos de nombres en inglés antiguo según sus raíces: a, e, n, i, u, nd, r y z.
- (3) Los sufijos para los nombres en inglés antiguo según el género: masculino, femenino y neutro.
- (4) La flexión “débil” y “fuerte” de los adjetivos. La formación del comparativo y del superlativo.
- (5) Los artículos, los demostrativos y los pronombres interrogativos y personales.
- (6) Las clases de verbos en inglés antiguo: los verbos fuertes y los verbos débiles.
- (7) Las preposiciones en inglés antiguo.
- (8) La sintaxis y el orden de las palabras.
- (9) La fonología del inglés antiguo.
- (10) Vocabulario en inglés antiguo por categorías.

Los enigmas o acertijos son composiciones poéticas que ayudan mucho tanto al estudiante como al profesor a la hora de explicar los contenidos conceptuales de la materia del inglés antiguo (o anglosajón), pues su propia naturaleza formal los contiene, hace uso de ellos en la expresión de su contenido y sirven como ejemplo para cada apartado gramatical. Véanse en la tabla número 1 algunos ejemplos extraídos de los enigmas compuestos en inglés antiguo para explicar algunos aspectos conceptuales en torno al inglés antiguo, tales como los casos de los nombres, adjetivos, artículos y pronombres, los tiempos verbales, los pronombres y artículos, etc.:

**Tabla 1:** Lógica expositiva, parte primera

<b>Casos para los nombres:</b>	<b>Nominativo:</b> moððe wyrn stælgiest eaxlgestealla willa æht tunge gefara	<b>Acusativo:</b> wundor cwide gied	<b>Genitivo:</b> wera æþelinges cyninges	<b>Dativo:</b> wordum wifum
<b>Pronombres personales sujeto y objeto:</b>	Ic	mec		
<b>Artículos:</b>	þæt se		þæs	þam
<b>Adjetivos (1):</b>	heard	þrymfæstne	strangan	
<b>Verbos:</b>	<b>Presente</b>	<b>Pasado</b>		
	Eom	wæs swealg þuhte forswealg fræt gefrægn		
<b>Adjetivos (2):</b>	<b>En grado comparativo:</b> gleawra			

*Elaboración propia.*

En cuanto a los contenidos procedimentales, estos hacen referencia al tipo de acciones, actividades o ejercicios destinados a poner en práctica los contenidos conceptuales vistos en clase. En relación con los enigmas en inglés antiguo destinados a la enseñanza del inglés antiguo podemos destacar las siguientes actividades procedimentales:

- (1) Traducción de oraciones cortas en inglés antiguo al español.
- (2) Traducción de párrafos en inglés antiguo al español.
- (3) Traducción de enigmas en inglés antiguo al español considerando que no son demasiado extensos.

- (4) Traducción de palabras sueltas de inglés antiguo al español o del español al inglés antiguo clasificadas por categorías: enseres del hogar, tipos de comidas, utensilios y aparejos del campo, animales diversos, objetos marítimos, instrumentos de guerra, etc.
- (5) Textos para llevar a cabo análisis morfosintácticos.
- (6) Ejercicios de *Multiple Choice* en la que se escoja la opción del caso correcto: nominativo, acusativo, genitivo o dativo.
- (7) Ejercicios de declinaciones de nombres atendiendo a su clase según su raíz o *stem*.
- (8) Análisis de oraciones cortas en inglés antiguo con el propósito de indicar la categoría gramatical de cada palabra en función de su caso: nominativo, acusativo, genitivo, dativo e instrumental.

**Tabla 2:** Lógica expositiva, parte segunda

Traducción de oraciones cortas en inglés antiguo al español.	Traducción de párrafos en inglés antiguo al español.	Traducción de enigmas en inglés antiguo al español considerando que no son demasiado extensos.	Traducción de palabras sueltas de inglés antiguo al español o viceversa clasificadas por categorías: enseres del hogar, tipos de comidas, utensilios y aparejos del campo, animales diversos, objetos marítimos, instrumentos de guerra, etc.	Textos para llevar a cabo análisis morfosintácticos.
Ejercicios de <i>Multiple Choice</i> . Ejercicios de declinaciones de nombres atendiendo				

a su clase según su raíz o <i>stem</i> .				
Análisis de oraciones cortas en inglés antiguo con el propósito de indicar la categoría gramatical de cada palabra en función de su caso: nominativo, acusativo, genitivo, dativo e instrumental.				

*Elaboración propia.*

En cuanto a los contenidos actitudinales, pensaríamos inicialmente en los valores éticos y morales propios del pueblo anglosajón o de la cultura anglosajona.

1. La importancia en dicha cultura de la familia y del parentesco.
2. La lealtad al señor feudal o a un rey.
3. El valor o la valentía en la guerra.
4. La independencia de la mujer sajona y su papel activo en la vida económica y política de la cultura sajona.
5. La mujer sajona es respetada en su papel dentro de la familia y es juzgada de manera individual independientemente de las acciones de su esposo.
6. La generosidad es un rasgo característico de la cultura anglosajona.
7. La honradez o la honestidad.
8. La discreción y la confidencia.
9. La sabiduría.
10. La educación y el arte: la poesía y la música.
11. El valor del matrimonio.
12. La religión: tanto en la época pagana como con la llegada del cristianismo.

Estos valores, a su vez, se enmarcarían en las explicaciones teóricas acerca de la cultura anglosajona que incluirían:

- La historia de los anglos, sajones y jutos.
- La sociedad anglosajona: paganismo germánico precristiano y cristianismo.
- La religión en el mundo anglosajón.
- La guerra y los anglosajones.
- La arquitectura anglosajona.
- El arte anglosajón: la joyería, la orfebrería y el bordado.
- Los manuscritos iluminados.
- La literatura anglosajona: epopeyas, hagiografías, sermones, traducciones bíblicas, documentos legales, crónicas, adivinanzas, enigmas (o acertijos).

Este último componente actitudinal sirve muy bien para explicar, por lo tanto, (1) aspectos generales relacionados con los anglosajones, (2) su literatura y (3) sus dioses antes de su conversión al cristianismo a finales del siglo VI d.C. Los anglos, sajones y jutos son pueblos germánicos que se asentaron en el sur y este de la Isla de Gran Bretaña desde principios del siglo V hasta 1066, año en el que Guillermo I el Conquistador o Guillermo II (duque de Normandía) se convierte en rey de Inglaterra tras vencer a los ingleses en la batalla de Hastings. Los anglos provenían de Anglia, en Alemania; los sajones, de la Baja Sajonia (Alemania); y los jutos de Jutlandia (Dinamarca).

El inglés antiguo (o anglosajón) procede del dialecto germánico occidental denominado “ingvaeónico” y se divide en cuatro dialectos: el northumbrio y el mercio (“Anglian dialects”), el sajón occidental y el kéntico. Antes de su conversión al cristianismo, los anglosajones eran politeístas. Creían en varias deidades, siendo las más conocidas: Woden, Thunor y Tiw. Asimismo, creían también en criaturas mitológicas relacionados con los elfos, los nicor y los dragones. En cuanto a la literatura anglosajona, existen registros de la misma a partir del siglo VII d. C. hasta 1066, año de la conquista normanda, en diferentes géneros: sermones o textos religiosos en general relacionados con el Antiguo o Nuevo Testamento, hagiografía o vidas de santos, textos jurídicos o administrativos, crónicas, conjuros o encantamientos, poesía épica, testamentos, obras sobre distintas disciplinas del conocimiento como gramática, geografía y medicina y, por supuesto, las adivinanzas o acertijos. Se estima que existen unos 400 manuscritos que contienen literatura en inglés antiguo. Especial mención merece el poema aliterativo *Beowulf*.

La mayoría de las obras son anónimas (salvo algunas excepciones, como las escritas por Caedmon, Beda, Alfredo *el Grande* y Cynewulf) y proceden de diferentes lugares como Winchester, Exeter, Worcester, Durham, Abingdon o Canterbury. La poesía anglosajona se reparte en cuatro manuscritos claves: (1) el manuscrito Junius (o manuscrito de Caedmon), el Libro de Exeter (ya mencionado), el Libro de Vercelli y el manuscrito Cotton. Todo ello, repito, entraría también en la parte de los contenidos actitudinales como expresión de los valores de la cultura anglosajona y de su legado cultural.

Y a esto último se suma la parte lúdica de los enigmas (acertijos) escritos en inglés antiguo, pues estos resultan muy atractivos para los alumnos, a los que se les puede dar la posibilidad de pasárselo bien en clase permitiéndoles organizar competiciones por equipos con vistas a determinar cuál de ellos será el que proponga antes la solución de los enigmas escogidos, estableciéndose, a la par, un sistema de premios y puntos para el equipo ganador. Dicha dinámica entra dentro de las nuevas propuestas metodológicas de enseñanza en el marco de la gamificación como un medio de combinar enseñanza-aprendizaje significativo con juegos grupales que hagan posible, además, la interacción entre los propios alumnos y su participación activa en el aula.

En este caso el profesor se convierte en un mediador-orientador-guía facilitador que, como nexos, se encarga de hacer entroncar la parte lúdica de los enigmas con discusiones-debates en el aula en torno acerca de la cultura anglosajona y de la manera en la que los anglosajones se entretenían socialmente como grupo en una comunidad. Concluyo finalmente recalcando la importancia de las adivinanzas o acertijos como un recurso muy interesante, didáctico y entretenido para los estudiantes de inglés antiguo en la materia de Filología de la Lengua Inglesa impartida en la carrera de Lengua Inglesa del Instituto Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Asunción; recurso muy rico desde el punto de vista de su riqueza cultural, literaria y lingüística. He aquí un ejemplo de adivinanza o acertijo original con su traducción al español. Se trata de la adivinanza número 85 con dos posibles soluciones propuestas por los especialistas.

**Adivinanza o acertijo 85 en inglés antiguo:**

*Nis min sele swige, ne ic sylfa hlud  
ymb \* \* \* unc dryhten scop  
siþ ætsomne. Ic eom swiftra þonne he,  
þragum strengra, he þreohtigra.  
Hwilum ic me reste; he sceal yrnan forð.  
Ic him in wunige a þenden ic lifge;  
gif wit unc gedælað, me bið deað witod.*

**Traducción del Riddle 85 en español por José Antonio Alonso Navarro**

Mi casa no es silenciosa, ni yo mismo soy ruidoso cerca de (...) Dios creó para nosotros dos una empresa (un viaje) en conjunto. Yo soy más veloz que él, algunas veces más fuerte, él, más imperecedero. En ocasiones, yo descanso (de mi labor); él, sin embargo, debe seguir moviéndose. Yo siempre habito en él mientras estoy vivo; si se nos separa, entonces la muerte vendrá a mí con toda certeza.

**Soluciones posibles:**

- (1) El pez y el río
- (2) El cuerpo y el alma

**REFERENCIAS**

- Bitterli, D. (2009). Di lo que me llaman: Los viejos acertijos en inglés del libro de Exeter y la tradición anglosajona de acertijos. Serie anglosajona de Toronto, 2. Toronto: University of Toronto Press.
- Cavell, M. (2008). "Commentary for Riddle 86", *The Riddle Ages: Early Medieval Riddles, Translations and Commentaries*, ed. by Megan Cavell, with Matthias Ammon, Neville Mogford and Victoria Symons (7 Oct. 2019), <https://theriddleages.com/riddles/post/commentary-for-exeter-riddle-86/>.
- Delanty, G., Heaney, S., y Matto, M. (2010). *The Word Exchange: Anglo-Saxon Poems in Translation*. Nueva York: Norton.
- Lapidge, Michael y Rosier, J.L. (1985). *Aldhelm: The Poetic Works*. Cambridge.
- Milovanović-Barham, Č. (1993) "Aldhelm's Enigmata and Byzantine Riddles". *Inglaterra anglosajona*, 22, 51-64.
- Muir, B. (2000). *The Exeter Anthology of Old English Poetry: An Edition of Exeter Dean and Chapter MS 3501*, 2nd edn, 2 vols. Exeter: University of Exeter Press.
- Murphy, P. (2011) *Unriddling the Exeter Riddles*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Orchard, A. (2021) *The Old English and Anglo-Latin Riddle Tradition*. *Dumbarton Oaks Medieval Library 69* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2021).
- Salvador-Bello, M. (2012). "Patterns of Compilation in Anglo-Latin Enigmata and the Evidence of A Source-Collection in Riddles 1-40 of the Exeter Book". *Viator*, 43, 339-374.
- \_\_\_\_\_. (2018). "Exeter Book Riddle 90 Under a New Light: A School Drill in Hisperic Robes". *Neophilologus*, 102, 107-123.

- The Riddle Ages. (2019). Old English Riddles, Translations and Commentaries. Ed. by Megan Cavell, with Matthias Ammon, Neville Mogford and Victoria Symons (7 Oct. 2019). [theriddleages.com](http://theriddleages.com).
- Whitman, F. (1970). "Acertijo medieval: factores subyacentes a su desarrollo". *Neuphilologische Mitteilungen*, 71, 177–85.
- Williamson, C. (1982). *A Feast of Creatures: Anglo-Saxon Riddle-Songs*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

# Experiencia en enseñanza de español como lengua extranjera en Paraguay: análisis de errores morfosintácticos y semánticos en redacciones de alumnos del Nivel B1

Experience in teaching Spanish as a second language in Paraguay: analysis of morphosyntactic and semantic errors in the writing of B1 level students

Walter Orué Coronel

*Universidad Nacional de Asunción,  
Facultad de Filosofía, Paraguay*

<https://orcid.org/0000-0002-7031-0755>

e-mail: [paradelengua@gmail.com](mailto:paradelengua@gmail.com)

Recibido: 10/10/2021  
Aprobado: 13/03/2022

## RESUMEN

Los alumnos aprendientes de español como lengua extranjera presentan dificultades propias de su lengua materna en términos de estructura y significado, lo que supone una dificultad en el aula con efectos tales como frustración, deserción, entre otros. El objetivo de la investigación es identificar dichos errores y describirlos, comparándolos con la norma o el español estándar. La investigación se desarrolló en el contexto de preparación de candidatos para los exámenes DELE (diploma de español como lengua extranjera). En este contexto, los estudiantes entrenan las cuatro habilidades lingüísticas a ser examinadas (leer, escribir, hablar y escuchar). En este trabajo de investigación se tomaron las redacciones como material de investigación, atendiendo a que las mismas forman de por sí un universo de muestras espontáneas para ser analizado. Estos materiales fueron corregidos en aula, luego, se procedió a una segunda corrección para determinar clasificar los fenómenos hallados en categorías gramaticales. Dicha clasificación, seguidamente, pasó por un cuadro contrastivo con el español estándar para determinar los errores. Estos errores han sido, a su vez, analizados desde aspectos de su lengua materna (japonés, inglés, portugués) para determinar las dificultades. Con respecto a los resultados y conclusiones, los errores o fenómenos fueron agrupados por categoría gramatical y lengua materna; esto obedeciendo a los objetivos propuestos: describir los errores en las categorías de morfosintaxis, fonortografía y semántica. Los resultados demuestran la influencia que tiene la estructura de la lengua materna al momento de producir frases en español, así como los cognados en situaciones de lengua con origen similar. Cada lengua materna arrastra su particularidad y dificultad específica en muchos casos. Calcos sintácticos y, en ocasiones, fonortográficos son constantes pero diferentes en cada grupo. Además de lograr la caracterización propuesta en los objetivos, se concluye también con la investigación que el conocimiento del origen de alumnos en un contexto plurilingüe es importante para ayudarles en sus dificultades de aprendizaje de una manera específica y personal.

*Palabras clave:* lengua materna; morfosintaxis; semántica; segunda lengua; fonortografía; ELE.

## ABSTRACT

Learners of Spanish as a foreign language present difficulty typical of their mother tongue in terms of structure and meaning, which leads to difficulties in the classroom with effects such as frustration, dropout, among others. The objective of the research is to identify these errors and describe them, comparing them with the norm or standard Spanish. The research was developed in the context of preparing candidates for the DELE exams (Diploma of Spanish as a Foreign Language). In this context, students train the four language skills to be tested (reading, writing, speaking and listening). In this research work, the essays were taken as research material, since they form in themselves a universe of spontaneous samples to be analyzed. These materials were corrected in the classroom, then a second correction was made to classify the phenomena found in grammatical categories. This classification was then subjected to a contrastive table with standard Spanish to determine the errors. These errors were, in turn, analyzed from aspects of their mother tongue (Japanese, English, Portuguese) to determine the difficulties. With respect to the results and conclusions, the errors or phenomena were grouped by grammatical category and mother tongue; this obeying the proposed objectives: to describe the errors in the categories of morphosyntax, phonorhythmography and semantics. The results demonstrate the influence that the structure of the mother tongue has at the moment of producing sentences in Spanish, as well as the cognates in situations of language with similar origin. Each mother tongue has its own particularities and specific difficulties in many cases. Syntactic and, sometimes, phonographic cognates are constant but different in each group. In addition to achieving the characterization proposed in the objectives, the research also concludes that knowledge of the origin of students in a multilingual context is important to help them in their learning difficulties in a specific and personal way.

*Keywords:* mother tongue; morphosyntax; semantics; second language; phonorhythmography; ELE.

## INTRODUCCIÓN

El mundo globalizado empuja cada vez más al estudio de idiomas para la interconexión en la que el español gana cada vez más territorio.

El Instituto Cervantes cuantifica los hablantes de español en los Estados Unidos en más de 40 millones de hablantes nativos (inmigrantes e hijos de inmigrantes). Estados Unidos, el país con más hablantes de inglés del mundo, alberga también una cuantiosa comunidad de habla hispana lo cual da al idioma de Cervantes una posición bastante llamativa y de interés para miles de extranjeros. A esto hay que sumar la oferta turística de las Américas y especialmente de Latinoamérica: las playas de México, el Caribe, la Patagonia en el sur; los monumentos históricos como Machu Picchu en Perú, naturales como el Salar de Uyuni en Bolivia, todo esto hace de América Latina un destino interesante y, al mismo tiempo, un desafío gracias al idioma de comunicación.

En la actualidad, la concentración del español ha cambiado. El mayor número de hablantes se encuentra en las Américas y no en España. La cuantiosa variedad del idioma está mucho más presente en Hispanoamérica con los sustratos indígenas, las mezclas, el contacto entre los idiomas y el añadido de las distintas culturas. Si bien España es quien toma el aprendizaje del español como un tema de estado, no es el único país adonde los interesados en aprender el español asisten para tener clases o practicar el idioma. Muchos extranjeros viajan a distintos países hispanohablantes para aprender el castellano y, además, tener alguna experiencia más como valor agregado (turismo, cultura, conexión con otros países).

En este contexto, Paraguay no es la excepción. Existen distintos tipos de comunidades extranjeras en el país, pero con la misma característica: deben o quieren aprender español. Así, en el centro cultural el Polígloa personas de distintas comunidades extranjeras radicadas en Paraguay por corto o largo tiempo asisten a aprender el idioma hispano por lo que fue el lugar donde se desarrolló la investigación.

## MARCO TEÓRICO

Además del estudio de la adquisición del lenguaje y de las bases del español como lengua extranjera, las categorías de análisis gramatical (morfosintaxis, semántica y fonortografía) fueron el sustento del análisis de los datos y su posterior tabulación para llegar a las conclusiones. Entendiéndose estos conceptos de la siguiente manera:

### **Morfosintaxis, semántica y fonortografía**

Morfosintaxis es la parte de la gramática que estudia las reglas y elementos de la oración en su conjunto, uniendo la morfología y la sintaxis. Por separado, la morfología se ocupa del estudio de la estructura de las palabras (su flexión, composición, derivación, etc.). La sintaxis está relacionada a la estructura, pues estudia la combinación de las palabras y sus relaciones para crear unidades superiores de significado.

Semántica es la disciplina que estudia los significados de los elementos de la lengua. En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera es importante para delimitar cognados y falsos cognados, así como algunos calcos que pueden crear confusión en el aprendizaje.

La fonortografía es el conjunto de los estudios de los sonidos de una lengua -en cuanto son fenómenos perceptibles y en cuanto a su organización para formar significados- y de la ortografía, es decir, la representación gráfica de dichos sonidos.

### **La adquisición del lenguaje**

En palabras de Asensio (2016) basándose en las teorías innatista de Chomsky, conductual de Skinner, el paradigma cognitivo de Piaget y paradigma interaccionista o funcional defendido por Vygotski, el niño es un sujeto activo en su propio proceso de adquisición.

El niño tiene una predisposición lingüística que requiere de la relación con el ambiente, de un proceso de asociación, repetición, imitación del lenguaje de la comunidad en la que se está inmerso y madurará ante las recompensas, esfuerzos y recriminaciones del entorno del adulto; así aprenderá tanto aspectos verbales como no verbales –pragmáticos-, pero siempre en función del desarrollo cognitivo, del conocimiento del mundo que el niño tenga, colaborando en el desarrollo y mejora de su competencia comunicativa. (Lomas, 2014).

En las aulas de lenguas extranjeras, es este proceso de adquisición el cual se quiere emular buscando la efectividad del aprendizaje infantil. Sin embargo, esto no significa que los niños aprendan mejor o más rápido. Como explica Sonia Eusebio Hermira (2020): «los adultos tienen más experiencia de aprendizaje, con lo cual tienen técnicas, estrategias que pueden aplicar a la lengua que están aprendiendo». Esto nos da la pauta de que los adultos pueden valerse de este conocimiento abstracto superior o de esta experiencia para alcanzar niveles más significativos en el aprendizaje de lenguas.

### **Relación entre la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua**

El análisis contrastivo de idiomas –de sus gramáticas– es una actividad frecuente en el aula de lenguas extranjeras, pues, así los docentes tratan de evidenciar las dificultades que los alumnos tienen. También tratan de predecir los errores que podría acarrear la diferencia idiomática -o la «interferencia de la lengua materna»-. Según esta práctica, las grandes diferencias entre la lengua materna y la lengua meta hacen que el alumno cometa más errores o presente más dificultades para aprender ciertos conceptos que no existen o difieren en su lengua.

Ventura (1992 p. 3) ya hablaba, justamente, de cómo la gramática, su definición y su alcance todavía son preguntas sin cerrar en el estudio de la lingüística, pues el concepto de «error gramatical» ya casi no se aplica a los hablantes nativos puesto que esto se entiende como parte de la evolución del idioma mismo. Esto no escapa del interés de la enseñanza de segundas lenguas, pues la gramática sigue indicando el modelo al cual se quiere hacer llegar a los alumnos.

Los niños no necesitan los interrogantes que el adulto tendrá al estudiar una lengua porque aún no poseen el cuestionamiento lingüístico para preguntárselas. En vez de esto, el niño hará su mayor esfuerzo para no cohibirse, repetirá sonidos, aprenderá palabras, usos que sean significativos para él, para su entorno, para su uso; en fin, para su comunicación. En el caso de los adultos, la enseñanza de gramática es no solamente útil o necesaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que un aspecto solicitado por los mismos alumnos. María Teresa García Muruis y Agustín Senovilla (1998) citan, al respecto, a Shardwood Smith (1990, pp. 159-160) «Es muy difícil negar a los alumnos adultos información explícita sobre la lengua meta, ya que su madurez intelectual y su experiencia previa de enseñanza/aprendizaje les hace pedir explicaciones a gritos».

### **Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera y sus dificultades**

En palabras de Moreno (2010) para llegar a un lugar depende mucho el lugar de partida. Así, si distintas personas quieren llegar, por ejemplo, al Obelisco en Buenos Aires no será igual si cada una de ellas está en distintos puntos del planeta. Utiliza esta metáfora para explicar que el aprendizaje de una lengua extranjera –en este caso el español– sucede de la misma manera: depende mucho del idioma de partida del estudiante. No es lo mismo un estudiante japonés que uno brasileño; el nipón tendrá dificultades que el brasileño no tendrá (la falta de flexión de géneros, la falta de artículos, de conjugación en su lengua materna); pero ese mismo japonés tendrá alguna ventaja sobre un estudiante estadounidense, como que solo tiene cinco sonidos vocálicos mientras que el angloparlante tiene una docena. Esto lo explica Moreno parafraseando a otro lingüista en su libro introductorio al español como lengua extranjera:

Por lo tanto, tengo muy poca o nula paciencia ante el aluvión de estudios teóricos o de grupo de control que afirman que el idioma propio del alumno no debe estar presente durante el proceso de aprendizaje. [...] es simple y llanamente una propuesta propia de ilusos. Es imposible conseguirlo. Un adolescente o un adulto siempre va a penetrar en un segundo idioma comparándolo con el propio. Es inevitable. Pretender lo contrario es muy poco realista. (Richar Vaughan 2008, en Juan Carlos Moreno Cabrera, 2010).

Mucho se ha teorizado sobre las didácticas para enseñar idiomas, pero no se puede – como en las ciencias humanas, en general– llegar a un punto unívoco o a una teoría única y un método infalible. Una idea muy generalizada es la que dice que la lengua materna del estudiante no debe incumbir al docente. Sin embargo, en el trabajo empírico, años de enseñanza han hecho que los profesores de español como lengua extranjera disientan de esta idea. No es el mismo trabajo enseñar a un grupo monolingüe, por ejemplo, un grupo de brasileños, que a un grupo multilingüe; por ejemplo, un grupo de brasileños con unos alumnos japoneses entre ellos. Tendrán aproximaciones totalmente distintas en sus aprendizajes.

## El Instituto Cervantes, el español como lengua extranjera y el Diploma de Español como Lengua Extranjera

### El Instituto Cervantes y su Plan Curricular

El Instituto Cervantes es una institución pública creada por España en 1991 para promover la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el mundo entero. En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad hispanohablante. Está presente en 86 centros distribuidos en 45 países por los cinco continentes. Asimismo, el Instituto Cervantes es la institución acreditada para expedir los diplomas de español DELE, que son títulos oficiales del grado de competencia y dominio del español. (Instituto Cervantes, s.f.)

Para cumplir con el trabajo de promover el idioma español de una manera unificada, el Instituto Cervantes ha creado un currículo de enseñanza del español como lengua extranjera. Se entiende por «currículo» un marco general de planificación, actuación y evaluación en el campo de la enseñanza y aprendizaje. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español (2002) es una obra que fija y desarrolla los distintos niveles de dominio del idioma español como lengua extranjera, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, sin inmiscuirse en las áreas de metodología y evaluación. Se centra en el contenido y los objetivos de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2006).

## RESULTADOS

### Hablantes de japonés

En japonés existe una diferencia notoria en la pronunciación en lo que a las consonantes líquidas se refiere como muestra el cuadro de Hiroto Ueda (1977) en su estudio contrastivo de los sonidos del español y del japonés.

**Figura 1:** Comparación de fonemas líquidos del español y el japonés. El sistema fonológico de la /l/ y /r/ del español en contraste con el japonés presenta una diferencia que se hace notar, por supuesto, en la oralidad y, a veces, esto lleva a una escritura errónea como se ha podido recoger en la muestra

El español posee los cuatro fonema líquidos:			
/l/	[l]	lateral alveolar sonora	ej. <i>lana</i> /'lana/ ['lana]
/ʎ/	[ʎ]	lateral palatal sonora	ej. <i>calle</i> /'kaʎe/ ['kaʎe]
/r/	[r]	vibrante simple alveolar sonora	ej. <i>hora</i> /'ora/ ['ora]
/r̄/	[r̄]	vibrante múltiple alveolar sonora	ej. <i>perro</i> /'pero/ ['pero]
El japonés, en cambio, posee el único fonema /r/, que se realiza en varios alófonos.			
/r/	[l]	lateral alveolar sonora	
	[r]	vibrante simple alveolar sonora	
	[r̄]	vibrante múltiple alveolar sonora	
	[ɹ]	continuyente alveolar sonora sin fricción	

*Elaboración con base en la investigación.*

Así, se documentan casos como los siguientes ejemplos: «si yo tengo casa grande puedo sentirme como soy **leina**» por **reina**; «estaba en Kyushu donde era muy **rejos**» por **lejos**.

El japonés es un idioma aglutinante y con posposiciones -como el guaraní- que añade partículas a una raíz para formar tiempos y modos verbales. No posee conjugación personal, artículos, número ni género. Además, la estructura lógico-sintáctica es diferente: en español el orden no marcado es **sujeto + verbo + complementos**; sin embargo, en japonés es **sujeto + complementos + verbo**. En español el orden habitual del sintagma nominal es **determinante + sustantivo + adjetivo**, mientras que en japonés el adjetivo siempre precede al sustantivo. En este aspecto, la investigación recoge distintos fenómenos que dan cuenta de las dificultades que representa la morfosintaxis española y sus accidentes gramaticales.

**Tabla 1:** Discriminación de ejemplos de fenómenos morfosintácticos hallados entre hablantes de japonés

Concordancia de género	Yo leí <b>esas</b> libro
	Yo leí <b>ese</b> libro
Pronombres clíticos	Cuando la persona <b>leelo</b>
	Cuando la persona lo lee
Sintaxis	A mí me gusta el libro más en mi vida
	El libro que más me gusta en la vida
Correlación verbal	Me gustaría ustedes <b>pueden</b>
	Me gustaría que ustedes pudieran

*Elaboración con base en la investigación.*

En el área semántica se encuentra un incidente recurrente: confusión en el uso de palabras similares en contextos errados o elección de palabras similares, pero de diferente categoría gramatical o uso.

**Tabla 2:** Discriminación de ejemplos de fenómenos semánticos hallados entre hablantes de japonés

Palabras que se escriben juntas o separadas	<b>Por que</b> en Japón hay cuatro estaciones
	Porque en Japón hay cuatro estaciones
Familia de palabras	El pionero de <b>médico</b> moderna
	El pionero de medicina moderna

*Elaboración con base en la investigación.*

### Hablantes de inglés

Entre los angloparlantes los errores no representan una muestra de interferencia lingüística en ningún caso de error ortográfico. En el área morfosintáctica se han hallado marcados fenómenos relativos a la sintaxis, el orden de las palabras en la oración: el sintagma nominal del inglés es **adjetivo** → **sustantivo** mientras que en español normalmente es **sustantivo** → **adjetivo**. Los adjetivos en inglés no se flexionan en género ni número, en español sí. La amplia gama de conjugaciones en español versus la casi nula flexión verbal del inglés también es un hallazgo en la investigación con errores de conjugación especialmente en verbos irregulares y en el modo subjuntivo.

**Tabla 3:** Discriminación de ejemplos de fenómenos morfosintácticos de hablantes de inglés

Concordancia de género	...pensé en cómo sería vivir acá, me imaginaba <b>una vida muy difícil, sucio, y duro</b>
	...pensé en cómo sería vivir acá, me imaginaba <b>una vida muy difícil, sucia, y dura</b>
Concordancia de número	Creo que <b>mis chicos</b> también sienten un poco más <b>cómodo</b>
	Creo que <b>mis chicos</b> también se sienten un poco más <b>cómodos</b>
Calco sintáctico *En inglés se utiliza el infinitivo con la preposición <b>to</b> que se traduce como «a»	Aunque he tenido la oportunidad a experimentar Although I had the opportunity <b>to</b> try*
	Aunque he tenido la oportunidad de experimentar
Correlación verbal *En inglés se utilizan estructuras condicionales auxiliares para la mayoría de las oraciones complejas. En español tenemos varias.	Antes que llegamos yo escuchaba que el verano hubiera sido más caluroso que yo habría pasado por la ciudad Santa Cruz
	Antes <b>de</b> que <b>llegáramos</b> yo <b>había escuchado/escuché</b> que el verano <b>era</b> más caluroso del que yo <b>había pasado</b> por la ciudad Santa Cruz
Uso de preposiciones	Yo imaginaba que iría un mercado más en el aire libre
	Yo imaginaba que iría <b>a</b> un mercado más <b>al</b> aire libre
Errores de conjugación	Yo y mi familia venimos a Asunción en 2006
	Yo y mi familia <b>vinimos</b> a Asunción en 2006
Uso de verbos reflexivos	Creo que mis chicos también sienten un poco más cómodo
	Creo que mis chicos también <b>[se]</b> sienten un poco más cómodos
Uso del subjuntivo	...pero si un día tengas la oportunidad a visitar la región medio oeste.
	...pero si un día <b>tienes/tuvieras</b> la oportunidad de visitar la región medio oeste.

*Elaboración con base en la investigación.*

En la categoría semántica el error común está presente en aquellos enunciados con términos parecidos, falsos cognados, conceptos que en inglés son unívocos y que en español tienen dos significantes (ser/estar, por/para). También existe un fenómeno de calco sintáctico de la forma gerundio de los verbos pues en inglés, el gerundio puede ser utilizado como verbo sustantivado, lo que en español equivale a un infinitivo.

**Tabla 4:** Discriminación de ejemplos de fenómenos semánticos de hablantes de inglés

Calco: gerundio en vez de infinitivo	Comiendo en familia nos daba la oportunidad a hablar...
	<b>Comer</b> en familia nos daba la oportunidad <b>de</b> hablar...
Ser y estar	El trabajo estaba duro y constante
	El trabajo <b>era</b> duro y constante
Por y para	Los hombres son contentos para mirar por la televisión partidos de la Liga Nacional de Fútbol
	Los hombres <b>están</b> contentos <b>de/por</b> mirar por la televisión partidos de la Liga Nacional de Fútbol

*Elaboración con base en la investigación.*

### Hablantes de portugués

El resultado de los hablantes de portugués presenta fenómenos distintos, a su vez, de los otros idiomas. No se puede negar su cercanía al español como dos lenguas que evolucionaron del latín vulgar, dos lenguas romances, históricamente hablando. En el caso geográfico se debe también acotar la cercanía entre el Brasil y Paraguay por lo que sus idiomas son más similares que, por ejemplo, el español paraguayo comparado con el portugués de Portugal.

La fonética portuguesa difiere de la española en algunos fonemas. Los fenómenos apreciables aparecen cuando el lusohablante utiliza los fonemas que no existen en nuestra lengua o que tienen otra representación.

Por ejemplo, la doble ese <ss> puede ser pronunciada como /s/ así como algunos casos de la letra ese <s>. Por otro lado, el grafema zeta <z>, en América se pronuncia /s/ mientras que en portugués es sonora (vibrante) /z/ por lo que cuando los brasileños escuchan el sonido /s/ en todos los discursos de un hispanohablante latinoamericano entenderá en su sistema fonético mental que corresponde a cualquier otro grafema menos la <z>.

**Tabla 5:** Discriminación de ejemplos de fenómenos fonortográficos de hablantes de portugués

Representación del fonema /s/ en español	Muchos años <b>passados</b>
	Muchos años <b>pasados</b>
	Las tradiciones se <b>mesclan</b>
	Las tradiciones se <b>mezclan</b>
Confusión entre <i>se</i> si (condicional) *Ambos suenan igual para ellos ya que en portugués <i>se</i> se pronuncia /si/	Qué te parece <b>se</b> dejamos para el otro fin de semana Que você acha se deixamos para o outro fim de semana
	Qué te parece <b>si</b> dejamos para el otro fin de semana
Calco ortográfico	hasta <b>ai tudo</b> bien
	hasta <b>ái tudo</b> bem
	hasta <b>ahí</b> todo bien
Uso de la conjunción <i>e</i> del portugués *No existe cacofonía de y/e en portugués. Solo tienen la conjunción <i>e</i> .	México y islas Caribeñas
	México e as ilhas caribenhas
	México e islas caribeñas
Ortografía en pasado imperfecto *En portugués el imperfecto se escribe con v sin excepción	La semana pasada <b>estava</b>
	La semana pasada <b>estaba</b>

*Elaboración con base en la investigación.*

El rasgo morfosintáctico más común es el cambio de género de palabras que tienen la misma raíz e incluso algunas veces son pares mínimos u homófonos u homógrafos. Así, para ejemplificar:

la leche → *o leite*; el árbol → *a arvore*; el agua (cacofonía) → *a agua*; el color → *a cor*

Otra característica resaltante es el uso del verbo «gustar». En español, la acepción de «agradar, parecer bien, desear, querer» es intransitiva entonces en portugués no necesitan de los pronombres de objetivo indirecto para su utilización, pero sí de la preposición «de».

**Tabla 6:** Estructura oracional del verbo «ser» en español y en portugués

Español	Portugués
Preposición + pronombre objeto + verbo + libro	Yo + gustar + libros
A mí me gustan los libros.	Eu gosto dos livros Yo gusto de los libros (literalmente)

*Elaboración con base en la investigación.*

En portugués muchas de las conjugaciones son parecidas -por lo que hace fácil la intercomprensión- sin embargo, existen algunas diferencias como el caso del auxiliar para el pretérito compuesto. Mientras que en español se utiliza el verbo haber, en portugués se utiliza el verbo *ter* (tener).

Yo he comido → *Eu tenho comido*

Y por último el artículo neutro «lo» no existe en portugués o, más bien, coincide con el artículo definido masculino singular «o». En español existe un artículo definido neutro que se utiliza en distintas funciones diferentes del masculino «el» o el femenino «la»; sin embargo, en portugués solamente existen un par de artículos definidos: «o» para el masculino y «a» para el femenino.

el libro → *o livro* – el mejor libro → *o melhor livro*  
lo que pasó → *o que aconteceu* – lo mejor para él → *o melhor para ele*

**Tabla 7:** Discriminación de fenómenos morfosintácticos de hablantes de portugués

Concordancia de género *En portugués, todas las palabras terminadas en -agem son de género femenino, sin embargo, en español se traducen al masculino.	Una viaje
	Uma viagem
Preposición (especialmente con el verbo gustar)  *En portugués el verbo gustar es un verbo transitivo por lo que se construye directamente sin necesidad de pronombres complemento indirecto ni preposiciones	Un viaje
	las personas que gustaría de conocer as pessoas gostariam de conhecer
Calco sintáctico *Ídem	A las personas que <b>les</b> gustaría de conocer
	recomiendo para <b>aquellos que le</b> gustan este género recomendo para aqueles que <u>gostam</u> desse gênero
Artículo neutro «lo»	recomiendo para <b>aquellos a los</b> que les gustan este género
	<b>el</b> mejor es mantener la tranquilidad <b>Lo</b> mejor es mantener la tranquilidad
Auxiliar de pasado tener / haber *En portugués el auxiliar es tener	<b>tengo</b> leído todos sus libros <b>tenho</b> lido todos seus livros
	<b>He</b> leído todos sus libros

*Elaboración con base en la investigación.*

En el área de la semántica, los calcos semánticos son los fenómenos más presentes así como la confusión entre aquellos significados que tienen solo un significante en portugués pero dos en español.

**Tabla 8:** Discriminación de fenómenos semánticos de hablantes de portugués

Calco semántico	trabaja como <b>caja</b>
	trabalha de caixa
Muy y mucho *En portugués solo existe muito	trabaja como <b>cajero/a</b>
	hacía <b>muy</b> calor Hacía <b>mucho</b> calor

*Elaboración con base en la investigación.*

## CONCLUSIONES

Existen varias otras diferencias que no se pueden apreciar en esta investigación, pues no están documentadas en el corpus analizado. Si bien eso representa que no existe un sustento físico, empíricamente, en la labor cotidiana sí se ven diversos fenómenos interesantes que merecen un estudio más amplio y profundo para generar más bibliografía, interés y acervo en nuestra casa de estudios.

El hecho de que se haya elegido un nivel específico de estudio de la población también ha ayudado a que la muestra no sea abarcadora de todos los posibles fenómenos que cada hablante podría demostrar en su uso de la lengua de aprendizaje.

La investigación ha tratado de ser completamente directa y concreta al tratarse de un trabajo de campo con objetivos bastante claros y delimitados que pudieron tratarse con un marco teórico conciso y puntual. En el campo académico internacional, al cual se puede acceder desde internet, existe una tendencia a escribir bastantes artículos muy puntuales sobre los idiomas. Este trabajo investigativo bien podría tratarse como uno más para abrir campo a un área que es interesante, rica, cambiante y actual porque las predicciones son que el español seguirá aprendiéndose más y más (Instituto Cervantes, 2020).

El método, el tipo de análisis y los instrumentos escogidos han satisfecho totalmente los objetivos propuestos desde un comienzo y se han respondido todas las preguntas que despertaron la curiosidad lingüística y de investigación académica.

Si bien los objetivos y las preguntas estaban enfocados en las categorías, los avances y los resultados han demostrado que fue necesario distribuir dichas categorías en la lengua propia de los participantes porque no se corresponden entre sí.

Una duda común en el aula de ELE es si el docente debe conocer las lenguas de sus alumnos, lo cual lleva a una confusión sobre qué es conocer en ese contexto. Como se ha explicado en el marco teórico y en Moreno (2010) es importante *saber* del idioma de los estudiantes, pero no es necesario hablarlo. Cuando se dice *saber del idioma* es desde el punto netamente lingüístico: sus características generales en cuanto a morfosintaxis (aspectos de género y número), fonética y fonología, estructura oracional, origen léxico (¿existen vocablos provenientes del latín?), verbos copulativos, casos, etcétera. Saber de estas informaciones lingüísticas no hace al maestro un hablante del idioma; lo hace un conocedor en su labor de lingüista. Una vez comprendido este aspecto, se tendrá un mayor caudal de posibles herramientas para ayudar al aprendiente en su camino hacia la adquisición del idioma de enseñanza.

Entonces, esta investigación también cumple su propósito de dar la base a los futuros colegas para conocer aspectos de tres idiomas que corresponden directamente a la población de estudiantes que podrían tener en un futuro. Estos aspectos serán útiles para dar clases con valor significativo, crear o seleccionar materiales acordes y enfocar los esfuerzos en mejorar y desarrollar las habilidades docentes y explotar el conocimiento del alumno.

En la muestra de esta investigación los resultados no son absolutos puesto que otros niveles presentan diferentes dificultades y criterios y así los errores serán siempre distintos. No obstante, estos resultados ya dan cuenta de una información pertinente y útil.

Los resultados se pueden explicar en líneas generales diciendo que sí existen, indefectiblemente, errores en las tres categorías analizables. Si bien en este trabajo no hubo errores fonortográficos del inglés, sí había errores ortográficos. Esto quiere decir que hay errores en la ortografía, pero que no tienen una correspondencia con la fonética de su lengua materna.

La fonética de cada lengua se imprime en el aprendizaje de cualquier lengua, sea esta muy diferente o muy parecida, se ha visto que por más de que se guarde semejanza o un mismo origen, la fonética puede cambiar considerablemente. Según Uriel Weinreich (1953) (*apud* Gómez Capuz 1998:14), la interferencia fónica surge cuando el bilingüe identifica un fonema

del sistema secundario con uno de su sistema primario y al reproducirlo lo somete a las pautas fónicas de su sistema primario o nativo.

Es común que un hispanohablante no pueda identificar, por ejemplo, todos los sonidos del inglés cuando está aprendiendo dicha lengua: *leave* /live/ y *live* /Ive/ suenan totalmente semejantes en la fonética española. Esta misma lógica se aplica a la inversa cuando ellos aprenden la lengua de Cervantes. Incluso entre los hispanohablantes mismos es normal que un niño pregunte «¿es con *b larga* o *v corta*?». Es así como la fonética tiene impacto en la escritura.

El aspecto más amplio es el de la morfosintaxis. Estructurar las palabras es lo que lleva a la comunicación y es allí donde idiomas romances e idiomas con declinaciones tienen un gran caudal de información en contraste con idiomas como el inglés o los idiomas asiáticos. El inglés es un idioma que no tiene conjugación distinta, si bien existe un pequeño cambio en la tercera persona singular, es incomparable con el español. El japonés no tiene ninguna marca de conjugación. Esto implica que los alumnos deben memorizar las conjugaciones lo cual supone cometer muchos errores en el proceso.

Los errores de género, de número y de conjugación irregular son los fenómenos más hallados, así como la correlación verbal y el modo subjuntivo. El calco sintáctico estuvo muy presente en las muestras de lengua inglesa más que en las otras. Los hablantes de idiomas que tienen una estructura muy rígida tienden a imprimir esa estructura propia al aprendizaje de una lengua nueva, aunque el español es una lengua mucho más permisiva en cuanto a sintaxis.

La influencia del latín en las lenguas europeas hace que muchas palabras se parezcan, cuanto menos. Así todas las palabras que en español terminen en *-ción*, *-sión* serán, sin excepción, en inglés, aquellas que terminen en *-sion*, *-tion* (*solución* → *solution*; *conclusión* → *conclusion*). Esto puede ser de gran ayuda para romper el hielo. Por otro lado, esta misma situación puede traer problemas cuando una palabra con el mismo origen o raíz evolucionó con significados diferentes en dos idiomas modernos: «molestar» en español significa causar fastidio, molestia, incomodar; *molestar* (en portugués) significa ultrajar, violar, abusar sexualmente (especialmente en condiciones de estupro). Por eso es importante inculcar a los alumnos a utilizar los distintos tipos de diccionarios.

Estas diferencias son las que mayormente aparecen en los escritos de alumnos cuyos textos fueron utilizados para esta investigación. El profesor que dé clases a alumnos que tengan inglés, portugués o japonés como lengua materna podrá tener una base inicial para detectar qué aspectos de la gramática del español pueden resultarles más difíciles a los estudiantes. Si los estudiantes fueran hablantes de otras lenguas, sería muy útil que antes de las clases se preparara un listado de diferencias como en la presente obra, así podrá conocer de antemano o predecir los problemas que pudieran encontrarse.

Al final, tratar las diferencias idiomáticas de los alumnos en un aula plurilingüe es lo mismo que tratar las diferencias individuales en cualquier clase de cualquier nivel y área educativa: se trata de comprender sus diferencias, sus características únicas para ayudarles a comprender mejor y así brindar un aprendizaje satisfactorio y significativo para ambas partes.

## REFERENCIAS

- Asensio Pastor, M. (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *Lenguaje y Textos*, [S.l.], n. 44, p. 95-105. ISSN 2530-0075. Disponible en: <<https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/6983>>. Fecha de acceso: 14 marzo 2021 doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6983>.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (2004). *Sintaxis y cognición. Introducción a la gramática generativa*. 2ª Edición. Editorial Síntesis.
- Fishman, J. (1995). *Sociología del Lenguaje*. 4ª Ed. Ediciones Cátedra, 1995.
- García Muruais, T. y Senovilla Arias, A. (1998). El papel de la lengua materna en la enseñanza aprendizaje de una gramática para comunicar. En Jimenez Julia, T., Losada Aldrey, M. C. y Márquez Caneda, J. F. (Eds) IX Congreso Internacional de la ASELE. *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Universidad de Santiago de Compostela.
- García-Viñó, M. (2013). *Preparación para el examen DELE B1*. Edelsa.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C. y Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª Ed. Mc. Graw Hill.
- Instituto Cervantes – Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Biblioteca Nueva e Instituto Cervantes.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Plan Curricular*. 30/08/2018, de Instituto Cervantes. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.html](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.html)
- \_\_\_\_\_. (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Instituto Cervantes.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Editorial Octaedro.
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (2003). *Lingüística Aplicada*. Editorial Síntesis.
- Martínez De Sousa, J. (2003). *Diccionario de redacción y estilo*. 3ª Ed. Ediciones Pirámide.
- Moreno Cabrera, J. C. (1998). *Diccionario de Lingüística Neológica y Multilingüe*. Editorial Síntesis.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Spanish is Different. Introducción al español como Lengua Extranjera*. Editorial Castalia.
- RAE y ASALE. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Santillana Ediciones Generales.
- \_\_\_\_\_. (2010) *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. Grupo Editorial Planeta.
- Ramírez Peña, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- RASAL. (2004) *Comunicación Especializada. Enseñanza de Lenguas*. Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística. Nº 2.
- Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística*. Editorial Síntesis.
- Ueda, Hiroto. (1977) *Estudio contrastivo de los sonidos españoles y japoneses*.
- Woods, Geraldine. (2010) *English Grammar for Dummies [Gramática inglesa para principiantes]*. Wiley Publishing.
- Wray, D. & Maureen, L. (1997). *Aprende a leer y escribir textos de información*. Ediciones Morata.

# La educación en Ciencias de la Computación como una oportunidad para avanzar en la pedagogía bilingüe/translenguaje<sup>1</sup>

Computer science education as an opportunity to advance  
bilingual/translanguaging pedagogy

Katherine S. Mortimer

(Autor de referencia)

University of Texas at El Paso, Estados Unidos de América

<https://orcid.org/0000-0003-2011-9933>

e-mail: [ksmortimer@utep.edu](mailto:ksmortimer@utep.edu)

Monika Akbar

University of Texas at El Paso, Estados Unidos de América

Romelia Rodríguez

University of Texas at El Paso, Estados Unidos de América

Patricia Benítez

El Paso Independent School District, Estados Unidos de América

Pedro Delgado

El Paso Independent School District, Estados Unidos de América

Sarah Escandon

El Paso Independent School District, Estados Unidos de América

Scott Gray

El Paso Independent School District, Estados Unidos de América

Haleigh Kneeder

El Paso Independent School District, Estados Unidos de América

Victor Medrano

El Paso Independent School District, Estados Unidos de América

Jacob Ramírez

El Paso Independent School District, Estados Unidos de América

---

<sup>1</sup> Este material se basa en el trabajo patrocinado por la Fundación Nacional de las Ciencias (NSF) de los Estados Unidos con las subvenciones No 1923599 y No 1923586. Todas las opiniones, hallazgos y conclusiones o recomendaciones expresadas en este material pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la NSF.

Cynthia Ontiveros

*El Paso Independent School District, Estados Unidos de América*

Jesús Vázquez

*El Paso Independent School District, Estados Unidos de América*

Recibido: 18/10/2021

Aprobado: 17/02/2022

---

## RESUMEN

La comprensión teórica del bilingüismo ha avanzado enormemente en las últimas décadas, pasando de la comprensión colonialista de las lenguas, denominadas como entidades estáticas y separadas, a conceptualizaciones descolonizantes de translenguaje dinámico (García, 2009) —o el uso dinámico de todo el repertorio lingüístico de los hablantes para lograr los objetivos comunicativos—. Mientras trabajamos para incluir este cambio teórico en la formación del profesorado y en la práctica educativa en diversos contextos, nos preguntamos: ¿qué facilita el aprendizaje de los educadores sobre nuevas formas de ver el bilingüismo y qué interfiere en ello? Esta presentación examina las experiencias de aprendizaje de los adultos en un proyecto de investigación colaborativo que utilizar la pedagogía del translenguaje como una forma de aumentar el acceso de los estudiantes bilingües minorizados a la educación en ciencias de la computación. Nosotros, un equipo de maestros, administradores, formadores de maestros e investigadores que trabajan en la frontera México-Estados Unidos, usamos datos etnográficos para explorar cómo nuestras creencias sobre el bilingüismo y el lenguaje en la educación emergen y cambian en el trabajo. Discutimos el potencial de la educación en ciencias como un lugar y una oportunidad para promover la comprensión de los educadores sobre el bilingüismo holístico y dinámico, asimismo, establecemos conexiones y posibilidades con la educación en ciencias en Paraguay.

*Palabras clave:* bilingüismo; translenguaje; ciencias; pensamiento computacional; pedagogía culturalmente relevante.

## ABSTRACT

Theoretical understanding of bilingualism has advanced tremendously in recent decades, moving from colonialist understandings of named languages as static, separate entities to decolonizing conceptualizations of dynamic translanguaging (García, 2009)—or dynamic use of speakers' whole linguistic repertoires to serve communicative needs. As we work to include this theoretical shift into teacher education and into instructional practice in diverse contexts, we ask what facilitates educators' learning of new ways of seeing bilingualism and what gets in the way? This presentation examines adults' learning experiences in a collaborative research project to use translanguaging pedagogy as a way to increase minoritized bilingual students' access to computer science education. We—a team of teachers, administrators, teacher educators, and researchers working on the US-Mexico border—use ethnographic data to explore how our beliefs about bilingualism and language in education surface and shift in the work. We discuss the potential of science education as a location and opportunity to advance educators' understandings of holistic, dynamic bilingualism, and we draw connections to possibilities in science education in Paraguay.

*Keywords:* bilingualism; translanguaging; sciences; computational thinking; culturally relevant pedagogy.

## INTRODUCCIÓN

En la frontera entre México y Estados Unidos, existe una comunidad profundamente bilingüe en donde, como en las comunidades bilingües de Paraguay y alrededor del mundo, los límites de lenguaje han sido siempre fluidos, incluso cuando son fuertemente reforzados. Esto se refleja en las palabras de uno de los miembros de nuestro equipo, Scott Gray, cuando describió su experiencia con el translenguaje, o el uso fluido del repertorio lingüístico de una persona bilingüe, cuando estaba aprendiendo a ser parte de un mariachi en sus primeros años de vida adulta; él expresó que se sentía más cómodo hablando en inglés que en español:

*Tú no hablas inglés cuando eres un mariachi. De hecho, tú sabes, cuando estás en un traje, tú no lo vistes a medias, no, como esos chicos que ves en traje de negocios que tienen las corbatas deshechas; en un mariachi tú tienes un moño, ¿verdad? Y lo amarras. Tú no lo llevas medio hecho. Eso es insultante, tú vistes la cosa completa, y también hablas un idioma porque tú no cantas estas canciones en inglés tampoco, tú las cantas en español* (Scott Gray, Sesión de desarrollo curricular 2, 11 de noviembre de 2020).

Él recalcó la importancia y el valor simbólico de mantener la separación entre el idioma minorizado en este contexto —el español— y el idioma dominante —el inglés— como forma de respetar la cultura y la música mexicana. Sus compañeros mariachis, sin embargo, le ayudaron a sentirse más cómodo hablándole en inglés mientras se convertía en parte del grupo, a pesar de los estrictos límites de “solo español” en la música de mariachi. El relato muestra la complejidad y el contraste entre nuestras ideas sobre los idiomas y las formas en que los usamos para lograr nuestras necesidades comunicativas en el contexto social.

Nuestro entendimiento teórico del bilingüismo y de esta complejidad, de la separación del lenguaje y su fluidez, ha avanzado en las recientes décadas. Antes, era incuestionable que los lenguajes tienen límites y que podemos distinguir claramente un lenguaje de otro, que la mezcla de lenguajes es indeseable, y que lo que había sido visto como lenguaje estandarizado es más auténtico, más deseable. Ahora, un cuerpo de investigación internacional muestra que estas conceptualizaciones de lenguaje son socialmente construidas, inventadas en gran parte para servir los intereses del colonialismo, estructuralismo y nacionalismo (Flores, 2013; Makoni & Pennycook, 2007). Y se ofrece un conjunto de conceptualizaciones anticoloniales alternativas que centran las prácticas y experiencias de hablantes minorizados y comunidades bilingües.

A partir de su trabajo en comunidades Latinx en los Estados Unidos, Ofelia García (2009) ha ofrecido una conceptualización del bilingüismo como un fenómeno dinámico. Ella y sus colegas han proporcionado el concepto del translenguar (Otheguy et al., 2015), un marco para el uso del lenguaje como el uso de un repertorio lingüístico único y completo, en lugar del uso de idiomas con nombres separados. Esta perspectiva centra y normaliza las perspectivas y prácticas de las personas bilingües y desnaturaliza el colonialismo de las fronteras lingüísticas. Dentro de este marco los hablantes recurren a todo su repertorio lingüístico para lograr sus objetivos comunicativos. Este es un cambio significativo y, como ocurre en muchas innovaciones, toma tiempo incorporarlas a las prácticas. Conforme trabajamos para incluir estos cambios teóricos en la educación a profesores y en prácticas instruccionales en diversos contextos, nos preguntamos: ¿qué facilita el aprendizaje de educadores sobre nuevas formas de ver el bilingüismo y qué se interpone en el camino?

En este artículo consideramos los datos recabados de un estudio colaborativo de práctica-investigación (Coburn & Penuel, 2016) a lo largo de un año. Analizaremos varios extractos de entrevistas y sesiones de desarrollo curricular y, utilizando análisis del discurso (Gee, 1999; 2011), mostraremos los hallazgos, mismos que evidencian que la enseñanza, reflexión y práctica del translenguaje contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento computacional de los profesores en la frontera El Paso-Ciudad Juárez. Asimismo, concluimos

con una reflexión sobre los paralelismos entre el contexto de la educación en ciencias en la frontera México-Estados Unidos y el contexto de la educación en ciencias en Paraguay.

### AVANCES EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL BILINGÜISMO

García (2009) se encuentra entre una comunidad más grande de académicos que trabajan en diversos contextos sociolingüísticos alrededor del mundo y que están desarrollando conceptualizaciones holísticas e inclusivas del bilingüismo (Li Wei, 2018; Creese & Blackledge 2010; Jørgensen 2008; Canagarajah, 2013) y particularmente en Latinoamérica (Hornberger, 2003, 2009; Zavala, 2015, 2019). En el mundo hispanohablante, este fenómeno intelectual y académico se observa en estudios empíricos en los que el bilingüismo es el medio y es el mensaje (Carroll & Mazak, 2017; Cenoz, 2017; Esquinca, et al. 2017; Mortimer & Dolsa, 2020). Hornberger (2015; 2019) desarrolló la idea de la biliteracidad como un conjunto de continuos en el que el lenguaje está en un constante e inacabado proceso en el que influyen los contextos globales/locales, sociales, culturales y políticos. Estos estudios, al tiempo que reflexionan, cuestionan las ideologías y el “macro-orden que a nivel nacional tiende hacia el monolingüismo y la erradicación de las lenguas indígenas” (Zavala, 2015, p. 25; traducción al español por los autores). Asimismo, “las ideologías de ‘una nación, un idioma’ han sido criticadas por conducir a ideologías monolingües y al enfoque de ‘dos soledades’ del bilingüismo” (Carroll & Mazak, 2017, p. 6; traducción al español por los autores). Es por eso que el translenguaje (o translenguar, García, 2013) “implica una conceptualización holística y una nueva visión de los lenguajes, los hablantes y los repertorios.

La diversidad de contextos en los que se lleva a cabo la educación bilingüe y multilingüe puede moldear las perspectivas de profesores e investigadores” (Cenoz, 2017, p. 193; traducción al español por los autores). De esta manera, argumentamos que el translenguaje puede contribuir al “surgimiento continuo del bilingüismo de los jóvenes... y que esto es especialmente importante en el nivel de la escuela secundaria” (Mortimer & Dolsa, 2020, p. 2; traducción al español por los autores), nivel que ha sido menos estudiado por el bilingüismo que los niveles iniciales de escolarización.

### EL PROYECTO SOL Y AGUA

Al preguntar cómo podemos facilitar el aprendizaje de los educadores sobre nuevas formas de ver el bilingüismo, revisamos las experiencias de aprendizaje de adultos en el proyecto colaborativo de investigación Sol y Agua, patrocinado por la Fundación Nacional de Ciencias de Estados Unidos. Una colaboración de investigación-práctica (CIP o RPP en inglés) consiste en

*colaboraciones a largo plazo entre profesionales e investigadores que se organizan para investigar problemas de práctica y soluciones para mejorar las escuelas y los distritos escolares (Coburn, Penuel & Gil, 2013). Los defensores argumentan que los CIP pueden permitir un mayor uso de la investigación en la toma de decisiones (Tseng, 2012), abordar los problemas persistentes de la práctica y mejorar los resultados educativos (Coburn & Penuel, 2016, p. 48; traducción al español por los autores).*

El objetivo último de este proyecto es incrementar el acceso de estudiantes Latinxs y otros estudiantes bilingües minorizados a la educación en ciencias computacionales. Buscamos lograrlo integrando el pensamiento computacional (Wing, 2006) —un conjunto de destrezas fundacionales para las ciencias computacionales— en la enseñanza de escuela secundaria y usando el translenguaje y la pedagogía culturalmente relevante (Paris, 2012; López & Küper, 1999). “La pedagogía culturalmente sustentable busca perpetuar y fomentar —sostener— el pluralismo lingüístico, alfabetizado y cultural como parte del proyecto democrático de escolarización” (Paris, 2012, p. 93; traducción al español por los autores).

Este proyecto toma su nombre del videojuego Sol y Agua, desarrollado por una de las autoras de este artículo, Monika Akbar, y sus colegas, el cual está diseñado para que los jugadores practiquen las destrezas del pensamiento computacional mientras juegan. La actividad del juego sucede en un contexto geográficamente conocido para los alumnos de la región de El Paso-Ciudad Juárez, el desierto chihuahuense de la frontera México-Estado Unidos, y se enfoca en cuestiones ambientales pertinentes a la región. Además, el juego apoya la interacción bilingüe (español-inglés). En el primer año, los profesores se capacitaron en pensamiento computacional, translenguaje y pedagogía culturalmente relevante. También desarrollaron el currículum usando el videojuego Sol y Agua. En el segundo año, los profesores implementarán el currículum y recabarán datos del aprendizaje de los estudiantes. Nuestro equipo incluye a seis profesores de secundaria (grados 6-8), dos directoras de escuela, tres administradores del distrito, dos investigadoras universitarias y cuatro estudiantes universitarios.

## METODOLOGÍA

En este estudio usamos métodos etnográficos para la recopilación de datos (Emerson et al., 2011; Kaplan-Weinger & Ullman, 2015; LeCompte & Schensul, 1999; Maxwell, 1996), mientras que para el análisis de éstos, utilizamos el análisis del discurso (Gee, 1999, 2011). Desde octubre de 2020 hasta agosto de 2021, videgrabamos aproximadamente 50 horas de trabajo en conjunto de desarrollo curricular hecho en modalidad virtual. Además, entrevistamos dos veces a cada profesor participante y recolectamos artefactos, tales como las planificaciones del currículum. El análisis preliminar que compartimos en este artículo se enfoca principalmente en los datos de las entrevistas y en dos sesiones tempranas de desarrollo curricular.

## ¿QUÉ FACILITÓ EL APRENDIZAJE DEL TRANSLenguAJE EN LOS EDUCADORES?

El proyecto Sol y Agua se enfoca en mayor escala en el aprendizaje y la enseñanza del pensamiento computacional. En este artículo en particular, nos enfocamos en el aprendizaje de la teoría y el concepto del translenguaje. Preguntamos: ¿qué facilita el aprendizaje de los educadores acerca del bilingüismo como translenguaje? El análisis preliminar arrojó dos aspectos que parecen facilitar el aprendizaje del translenguaje como una forma de ver el bilingüismo.

Primero, varios momentos de atención explícita del grupo hacia nuestras propias prácticas de translenguaje parecían indicar el entendimiento de los miembros del equipo acerca del valor y las formas de translenguaje. Por ejemplo, en la primera sesión de desarrollo curricular, la Profesora Sarah Escandon guio una actividad en donde hicimos una lluvia de ideas, la cual se llevó a cabo mayormente en inglés. Sin embargo, en un momento en el que el proceso iba lento, la Profesora Sarah usó varias estrategias comunicativas para enganchar y motivar, y entre ellas usó el español. Después de una introducción, los profesores tenían que agregar a un pizarrón virtual preguntas que tenían sobre el trabajo que se iba a llevar a cabo. Viendo que no se estaba agregando mucho, la Profesora Sarah empezó a dar unos ejemplos. De repente, alguien agregó la pregunta: “Yo necesito saber más de ciencias computacionales,” indicando más entendimiento del enfoque del proyecto, y entonces Sarah exclamó: “¡Ahora estamos hablando, gente, yei! ¡es todo! [en español en el original] ¡la merienda está funcionando!”, y después para alentarles aún más dijo: “¿qué más, qué más? [en español en el original]” (Profesora Sarah Escandon, Sesión de desarrollo curricular 1, 28 de octubre de 2020).

En nuestra segunda sesión de trabajo, analizamos el video de este momento de translenguaje espontáneo de la sesión 1 y leímos una transcripción de esa interacción. A los profesores se les preguntó qué les había llamado su atención en lo que vimos y leímos. Aunque no se habían enfocado en el translenguaje en el momento en sí de la sesión 1, en esta conversación de la sesión 2, fue precisamente eso lo que les llamó la atención. En el siguiente extracto, estamos discutiendo qué propósitos pedagógicos del translenguaje de la Profesora Sarah pudieran haber servido para el grupo:

- Katherine *¿Creen que el translenguaje de Sarah contribuyó a alguno de esos objetivos pedagógicos?*
- Profe Pedro *Sí lo creo. Yo entiendo que esas son frases que ella sabe, incluso si tú no hablas español, si tú eres del área estás familiarizado con: “**sí, ándale, vamos, échale ganas** [en español en el original].” Yo no sé si es algo consciente o algo que ella hace de manera natural. Pero yo creo que contribuyen a eso (translenguaje) en el sentido de que ella lo usó como una manera de hacerlo, como tú dijiste, animando, reforzando positivamente, algo como: “**sí, dale ganas** [en español en el original]”. Así que sí lo creo. E incluso si ella lo hizo de forma consciente o inconsciente, yo creo que contribuyeron (las frases) para tal fin.*
- Profe Haleigh *Yo creo que Profe. Jacob trajo eso cuando hablaba de cómo él cambia de inglés a español en su salón de clases también. Y cómo eso motiva a sus estudiantes a compartir más, lo que te dejaré compartir porque tú sabes más de eso. Yo siento que... sí, yo solo creo que tú tienes un muy buen punto que habías hecho en nuestra sala (de la plataforma virtual). Eso va algo con lo que ella está haciendo.*
- Profe Jacob *Bueno. Entre mi spanglish y mi jerga de español, nosotros definitivamente nos comunicamos. Yo mando el mensaje. Tú sabes, solo para dar seguimiento y facilitar, y dejarles ser responsables de su aprendizaje. Puesto en términos, en términos de lenguaje que ellos entiendan y con los que se sientan cómodos. Mi español es muy malo. Y si ellos me ven batallando, entonces ellos van a estar como... y yo no tengo un problema con eso, tú sabes, y si ellos me ven batallando, pero yo lo sigo haciendo, entonces ellos van a ser más y más aptos para hacer lo mismo. Ya sea en inglés, o ya sea en su nativo español roto. Tú sabes, ellos van a verlo y van a sentirse más cómodos compartiendo y siendo más desenvueltos y van a participar mejor.*
- Profe Victor *Yo creo que quiero colgarme un poco de Profe. Pedro, lo que Profe. Sarah estaba diciendo, el uso del español. Al menos para mí es cómodo. Es algo con lo que yo crecí. Y si yo fuera a comparar el “**¡eso, sí se puede!** [en español en el original]”, lo tienes, yo creo que, al menos para mí, el español parece un poco más auténtico que cuando lo hace en inglés, solo porque yo estoy más cómodo con él y porque crecí con él.*

(Sesión de desarrollo curricular 2. 11 de noviembre de 2020)

En el extracto podemos observar cómo el Profesor Pedro identificó los propósitos de motivación, ánimo y reforzamiento positivo. En tanto que el Profesor Jacob, al hablar también sobre su propio uso del translenguaje en su salón de clases, identificó propósitos de incrementar la comprensión, creando un espacio donde es seguro tomar riesgos en el aprendizaje del lenguaje e incrementando la participación. Por último, el Profesor Victor identificó los propósitos de crear conexiones emocionales. La oportunidad de discutir explícitamente nuestro propio translenguaje en nuestras interacciones con el grupo, fue productiva al traer a la superficie entendimientos del translenguaje tanto nuevos como previamente existentes.

Otro momento relevante de ese año que también pareció facilitar el entendimiento de la teoría del translenguaje, fue cuando los profesores conectaron la teoría del translenguaje a sus conocimientos de ciencias, matemáticas, ciencias de la computación y el aprendizaje basado en proyectos. Describimos ese momento a detalle un poco más adelante.

### ¿QUÉ SE INTERPONE EN EL CAMINO DEL APRENDIZAJE DEL TRANSLenguAJE?

Además, nuestro análisis también pregunta qué puede interferir en este aprendizaje de la perspectiva del translenguaje. En las entrevistas, algunos miembros del equipo compartieron experiencias de estigmatización del lenguaje en las que su español fue visto como no lo suficientemente bueno por estar mezclado con el inglés, lo que los llevó a hablar solo inglés o solo español, dependiendo del contexto. En este extracto, el Profesor Victor compartió que él ha hecho un esfuerzo especial para mantener sus lenguajes separados por el riesgo de ser percibido como “pocho”, un término despectivo usado para criticar a alguien por ser americanizado o no lo suficientemente mexicano, a veces incluso ineducado:

*Cuando era pequeño, yo tomé una decisión de elegir solo hablar ya sea inglés o todo en español, así como pensándolo cuando lo estoy hablando o escribiendo. Así que soy muy consciente acerca de cómo estoy hablando el lenguaje, yo realmente lo estoy. Creo que a muchos aquí en EE. UU., especialmente a la gente descendiente mexicana, nos llaman “pochos”, yo no quiero ser un “pocho”. Yo no quiero que cuando vaya a México ellos sepan que soy de EE. UU., así que hago un gran esfuerzo en tratar de hablarlo correctamente (Profesor Victor, Entrevista 1. 6 de noviembre de 2020).*

Este es un ejemplo de por qué creemos que la educación en ciencias podría ser un contexto especialmente prometedor en el que avance la pedagogía del translenguaje, pues tal como señala García (2009)

*A menudo, los estudiantes bilingües que translenguan sufren vergüenza lingüística porque han sido cargados con la idea de valorar solamente el monolingüismo. El resultado de esta vergüenza lingüística es siempre el cambio hacia el lenguaje dominante, robando a los estudiantes de la posibilidad de desarrollar su bilingüismo. Y muy a menudo, los profesores bilingües esconden sus prácticas de translenguaje natural a los administrativos y otros, porque ellos han sido enseñados para creer que solamente las maneras de hablar monolingües son “buenas” y valiosas” (p. 303; traducción al español por los autores).*

Al impulsar, motivar y permitir las estrategias de translenguaje en docentes, podemos argumentar que habrá un cambio en sus prácticas docentes, lo que impactará en sus formas enseñanza del pensamiento computacional.

## UN CAMBIO HACIA UNA PRIORIDAD EN LA EXPRESIÓN

En los datos observamos evidencia de un cambio gradual o un énfasis creciente en priorizar la expresión, la “realidad” o la autenticidad. También observamos la intencionalidad de crear espacios seguros para una comunicación auténtica. Conforme los miembros del equipo fueron aprendiendo acerca del translenguaje, hubo más discusión sobre la importancia de ser capaz de expresarse uno mismo. Por ejemplo, en este extracto de la última parte del año, el Profesor Victor reconoció la “mezcla de lenguajes” como algo que tiene que ver con el contexto. Él entendió que el translenguaje de la Profesora Sarah en la Sesión 1 fue natural, aunque él ni siquiera lo había notado hasta entonces; posteriormente con su hija, él sintió que no podía decirle que hablara solo inglés o solo español, lo que demuestra una reflexión en relación con las necesidades de ella y en su decisión de hablar y aprender español, como vemos en este extracto:

Profe Victor *Entonces, aunque es [notando y teniendo un nombre para el translenguaje] importante para mí porque era algo que me inculcaron conforme iba creciendo: no es “no los mezcles, no los mezcles a los dos.” Pero eso también depende de la persona, como con Sarah, yo no lo noté, no noté el salto porque, no lo sé, es Sarah, pero no lo veo necesariamente como una cosa mala. No lo sé, es solo que lo entiendo, para mí, desde pequeño, era solo no mezclarlos y estoy teniendo un problema con ... no que sea un problema, no es eso, es un problema, pero con mi propia hija. Ella se rehúsa a hablar español, ella lo entiende, lo sabe, pero va y habla con mi mamá, y ella intenta realmente, pero habla los dos al mismo tiempo (español e inglés) Así que he tenido que dejarla ser, no puede ser “no, solo español o solo inglés”*

Katherine *¿Por qué no?*

Profe Victor *Porque ella necesita hacer entender su punto, nosotros necesitamos ser capaces de dejarla expresarse a ella misma como sea que ella lo necesite.*

(Profesor Victor, Entrevista 2. 10 de junio de 2020)

## ¿CUÁL ES EL POTENCIAL DE LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS COMO UNA OPORTUNIDAD PARA AVANZAR EN EL ENTENDIMIENTO DEL BILINGÜISMO DINÁMICO?

Con estas observaciones, preguntamos: ¿cuál es el potencial de la educación en ciencias como una oportunidad para aprender translenguaje? ¿Qué podría la educación en ciencias ofrecer como contexto para este aprendizaje? A menudo, el contexto para el aprendizaje del concepto del translenguaje está en el contexto de la educación bilingüe, de la biliteracidad y el aprendizaje del idioma, donde el enfoque explícito en los objetivos del lenguaje es importante, pero también está fuertemente formado por las conceptualizaciones tradicionalistas de los lenguajes como separables. Proponemos que la educación en ciencias computacionales —o en ciencias en general— podría proveer un contexto significativo para el entendimiento del bilingüismo como un repertorio holístico, cuyo uso es dirigido más por necesidades comunicativas (i.e., resolución de un problema comunicativo) y menos por un uso simbólico del lenguaje.

Vemos esto, por ejemplo, en el siguiente extracto de una conversación en nuestra quinta sesión, en donde discutíamos cómo se vería la instrucción en ciencias de la computación si ésta fuera diseñada desde una perspectiva de la frontera —o del translenguaje—, en donde la frontera del lenguaje y las identidades no fueran la combinación de dos piezas separadas, sino que, en su lugar, fueran un todo completo. Hablábamos acerca de cómo el diccionario de la

Real Academia de la Lengua Española no necesariamente captura todas las variaciones del español de México y Latinoamérica, cuando el Profesor Pedro conectó esta variación y sus puntos en común a través de los lenguajes de codificación e imaginó un salón de clases en donde el uso del lenguaje es impulsado por las necesidades de expresión de los estudiantes —entiéndanse uso del lenguaje como: los estudiantes usando todos sus repertorios lingüísticos para alcanzar sus objetivos de comunicación.

*Para mí, yo pienso que tú traes algo realmente interesante, Scott, la plática acerca de lenguajes computacionales, porque incluso aunque tenemos diferentes lenguajes computacionales, como por ejemplo, tenemos Java, tenemos Python, C++, muchos de ellos forman a otros. Y ellos comparten cosas en común, como bucles, funciones. Ellos comparten ciertas características lingüísticas también, aunque ciertamente sean diferentes. Tú puedes tener en un lenguaje el hecho de que uses dos puntos, y punto y coma en otro. O puede que tengas sangrías diferentes. Pero aun así hay muchas cosas que comparten, justo como nosotros... Me lo imagino como un tipo de salón de clases más inclusivo, mientras el lenguaje es menos un problema. Y tú trabajas con cualquiera de los antecedentes de lenguaje que los estudiantes traen y traduces eso en cómo enseñamos pensamiento computacional, sin importar cuáles sean los antecedentes de los estudiantes o cuáles sean sus antecedentes lingüísticos.*

(Profesor Pedro, Sesión de desarrollo curricular 5. 30 de enero de 2020)

En la observación del Profesor Pedro, los lenguajes de codificación computacional sirven como una analogía en la que las variaciones no restan legitimidad o utilidad. La comunicación, entonces, en salones de ciencias computacionales, es impulsada no por lo que es un “lenguaje apropiado”, sino por los repertorios lingüísticos de los estudiantes, y cómo esas herramientas pueden ser usadas para la instrucción en ciencias de la computación. Preguntamos si las ciencias de la computación, las ciencias y la educación en matemáticas en general, con su énfasis en la resolución de problemas y con herramientas a la mano, pueden proveer un espacio seguro para la exploración del translenguaje, posiblemente menos determinado por ideologías tradicionalistas del lenguaje.

## CONCLUSIONES

Si los profesionistas en ciencias de la computación son muy demandados en Paraguay tal como lo son en los EE. UU., la integración del pensamiento computacional en el contenido, usando el translenguaje y la pedagogía culturalmente relevante, pueden ser estrategias prometedoras. Si la educación en ciencias es desigualmente accesible como lo es en los EE. UU., entonces, usar el translenguaje y la pedagogía culturalmente responsiva puede ser una ruta prometedora. Donde el uso fluido de los repertorios lingüísticos (por ejemplo, el uso del jopará o del spanglish) es estigmatizado en la educación, la educación en ciencias puede proveer un área menos cargada ideológicamente en la que los profesores puedan explorar estrategias de translenguaje.

De hecho, en una investigación anterior de Katherine Mortimer, integrante de este equipo, un estudio etnográfico de la implementación de la educación bilingüe en una escuela rural y una escuela urbana en Paraguay en 2008 (Mortimer, 2012), ella observó y analizó una actividad en la que los alumnos hicieron una investigación científica colaborativa sobre los remedios yuyos (o pohá ñaná) y lo presentaron formalmente ante toda la escuela y miembros de la comunidad en jopará, mientras otros eventos formales y presentaciones siempre habían sido en español o en guaraní separados (Mortimer, 2014). El análisis mostró las maneras en que se experimentó el translenguaje —el jopará— como un recurso para la investigación científica y la exposición formal del trabajo académico.

Para finalizar, advertimos que el trabajo que presentamos aquí está en curso y nuestro análisis es preliminar, pero recalamos que la promesa de la pedagogía del translenguaje es rica y merece una exploración más profunda, precisamente porque el translenguaje como teoría del bilingüismo no surge desde afuera de las comunidades bilingües, sino directamente desde adentro.

## REFERENCIAS

- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practices: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- Carroll, K. S., & Mazak, C. M. (2017). Language policy in Puerto Rico's higher education: Opening the door for translanguaging practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 48(1), 4-22. <https://doi.org/10.1111/aeq.12180>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193-198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational researcher*, 45(1), 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Esquinca, A., Araujo, B., & de la Piedra, M. T. (2014). Meaning making and translanguaging in a two-way dual language program on the US-Mexico border. *Bilingual Research Journal*, 37(2), 164-181. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.934970>
- Flores, N. (2013). Silencing the subaltern: Nation-state/colonial governmentality and bilingual education in the United States. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(4), 263-287. <https://doi.org/10.1080/15427587.2013.846210>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- \_\_\_\_\_. (2013). El papel del translenguaje en la enseñanza del español en los Estados Unidos. En D. Dumitrescu & G. Piña-Rosales (Eds.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares* (pp. 353-373). Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 49-80). Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. Routledge.
- Hornberger, N. H. (Ed.) (2003). *Continuum of Bilingual Education: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278.
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Language Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176. doi:10.1080/14790710802387562
- Kaplan-Weinger, J., & Ullman, C. (2014). *Methods for the ethnography of communication: Language in use in schools and communities*. Routledge.
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (1999). *Analyzing & interpreting ethnographic data* (Vol. 5). Rowman Altamira.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. doi:10.1093/applin/amx039
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 20, 17-85. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage.
- Mortimer, K. S. (2012). *The Guaraní speaker in Paraguayan bilingual education policy: Language policy as metapragmatic discourse*. Unpublished dissertation. University of Pennsylvania. Philadelphia, PA.
- \_\_\_\_\_. (2014). Re-scaling mixed language in a Paraguayan school: Toward more heteroglossic language policy. Paper presented at the Sociolinguistics Symposium 20, 15-18 June, Jyväskylä, Finland.
- Mortimer, K. S., & Dolsa, G. (2020). Ongoing emergence: borderland high school DLBE students' self-identifications as lingual people. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1783636>

- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. doi:10.1515/applirev-2015-0014
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Wing, J. M. (2006). Viewpoint: Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Zavala, V. (2015). "It will emerge if they grow fond of it": Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, 32, 16-26. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.01.009>
- \_\_\_\_\_. (2019). Youth and the repoliticization of Quechua. *Language, Culture and Society*, 1(1), 59-82. <https://doi.org/10.1075/lcs.00004.zav>.

# La paraphrase dans le récit d'enfants francophones

## La paráfrasis en el relato de niños francófonos

Gloria Medina

Universidad Nacional de Asunción,  
Instituto Superior de Lenguas, Paraguay  
<https://orcid.org/0000-0001-5815-0923>

e-mail: [isl-gmedina@fil.una.py](mailto:isl-gmedina@fil.una.py)

Recibido: 11/11/2021  
Aprobado: 23/03/2022

### RESUME

D'abord, les études sur la narrativité orale spontanée ont mis en évidence que les récits s'organisent selon des macrostructures narratives, qui les font reconnaître comme objets d'échange dans la conversation : Il y a un producteur et un destinataire du récit (Adam, 1984). Ensuite, Fuchs (1982) écrit que le phénomène paraphrastique met en jeu une contradiction fondamentale qui repose sur la dialectique du "même" et de "l'autre". Cette dialectique est constitutive de la problématique de la synonymie, et, par extension, de la signification. La paraphrase est un phénomène langagier, qui n'est que partiellement linguistique. Il faut remarquer que parmi toutes les paroles que nous prononçons dans la vie courante, une bonne partie nous vient d'autrui, le rôle social dont parlaient Vygotsky (1985) et Bakhtine (1984). Cette étude qualitative, cherche à décrire et à analyser les paraphrases produites par des enfants à partir de la lecture d'un texte présenté "Hermès et le monstre Argus". L'analyse comprend essentiellement la manière dont ces informateurs reprennent-modifient le texte-origine, en fonction de l'interlocuteur : un adulte et puis un autre enfant. Le corpus, transcrit orthographiquement, est composé de 16 récits oraux produits par 8 enfants francophones de 10 et 11 ans. C'est dans l'acte de reraconter ce que l'on a lu où l'on peut bien observer et reconnaître les diverses modifications produites. Et cela surtout parce que les paraphrases qui en résultent peuvent être comparées non seulement les unes aux autres mais aussi au texte-origine. Finalement, on peut dire que dans cette étude le récit produit est paraphrase-modification et aussi qu'il n'y a pas de paraphrase absolue puisque chacune manifeste une différence de point de vue. Ce que l'on dit, ce dont on parle est d'une certaine façon ajustée à « à qui on s'adresse ». Autrement dit, on observe un ajustement du discours à l'interlocuteur.

*Palabras clave:* récit ; paraphrase; enfants francophones; modifications.

## RESUMEN

En primer lugar, los estudios sobre la narrativa oral espontánea pusieron en evidencia que los relatos se organizan en macro estructuras narrativas que los hacen reconocerse como objetos de intercambio en la comunicación: hay un productor y un destinatario del relato (Adam, 1984). Luego, Fuchs (1982) dice que el fenómeno de la paráfrasis pone en juego una contradicción fundamental, que reposa en la dialéctica del “mismo” y del “otro”. Esta dialéctica es constitutiva de la problemática de la sinonimia y, por extensión, de la significación. La paráfrasis es un fenómeno del lenguaje, y que es parcialmente lingüístico. Se debe resaltar que entre todas las palabras que pronunciamos en la vida cotidiana, una buena parte nos viene de otros, es el rol social del que hablan Vygotsky (1985) y Bakhtine (1984). En este estudio de enfoque cualitativo, se busca describir y analizar las paráfrasis producidas por niños a partir de la lectura de un texto presentado “Hermes y el monstruo Argus”. Este análisis comprende esencialmente la manera en la que los niños retoman-modifican el texto de origen, en función del interlocutor: un adulto y luego otro niño. El corpus, transcrito ortográficamente, se compone de 16 relatos orales producidos por 8 niños francófonos de 10 y 11 años. Es en el acto de volver a contar lo que se leyó en donde se puede observar mejor y reconocer las diversas modificaciones producidas. Y esto, sobre todo, porque las paráfrasis que resultan pueden ser comparadas no solamente unas con otras sino también con el texto de origen. Finalmente, se puede decir que en este estudio el relato producido es paráfrasis-modificación y también que no existe paráfrasis absoluta puesto que cada una manifiesta diferentes puntos de vista. Lo que se dice, eso de lo que se habla de cierta manera se ajusta a “a quién se dirige”. Dicho de otra manera, se observa una adaptación del discurso según el interlocutor.

*Palabras clave:* relato; paráfrasis; niños francófonos; modificaciones.

## INTRODUCTION

Il est surtout dans la conduite du récit que se posent à l'enfant les problèmes du lien entre énoncés. En effet, ce qui caractérise le récit réside d'abord, dans l'identification des personnages et ensuite dans les diverses relations entre les énoncés et leurs accrochages.

Les études sur la narrativité orale spontanée ont mis en évidence que les récits s'organisent selon des macrostructures narratives, qui les font reconnaître comme objets d'échange dans la conversation : il y a un producteur et un destinataire du récit (Adam, 1984).

Cette étude d'approche qualitative cherche à décrire et à analyser les paraphrases produites par les informateurs, des enfants francophones, à partir de la lecture d'un texte qu'on leur a présenté. Cette analyse comprendra essentiellement la manière dont ces enfants reprennent-modifient le texte-origine, en fonction de l'interlocuteur : un adulte et puis un autre enfant.

## METHODOLOGIE

Le corpus est composé de seize récits oraux produits par huit enfants francophones de 10 et 11 ans auxquels on a proposé trois tâches organisées de la manière suivante :

- Lecture silencieuse d'un mythe grec intitulé « Hermès et le monstre Argus »<sup>1</sup> et qui réunit deux critères : il n'est pas connu des enfants et il est assez long et assez compliqué pour être mémorisé.
- Une paraphrase, au sens large du terme, du texte lu, adressée à l'adulte, notée Récit N° 1.
- Une paraphrase du texte lu, adressée à un pair, notée Récit N° 2.

De cette manière, seize enfants, huit garçons et huit filles ont participé aux enregistrements. Parmi eux, huit ont raconté l'histoire proposée et les huit restants ont été les destinataires pairs.

---

<sup>1</sup> Extrait de “L'histoire de la Flûte de Pan ».

Le corpus est transcrit orthographiquement. L'objet de la présente étude ne comportant pas de description phonologique, on a opté pour une transcription large ne tenant pas compte de légères différences dans les réalisations articulatoires des informateurs. Elle se présente sous la forme d'un texte à lire, qui respecte la graphie conventionnelle du français écrit. Mais ce texte tente de représenter visuellement un certain nombre de traits constitutifs de la langue parlée. Par souci de lisibilité, l'orthographe usuelle des mots est conservée.

Pour chaque enfant on a répété les consignes d'une manière similaire, sans donner d'explications préalables concernant le texte : « Lis attentivement ce texte » et puis, à la fin de la lecture « Raconte-moi ce que tu viens de lire », pour conclure avec « Raconte à (le prénom de l'enfant) ce que tu as lu ».

## L'ACTIVITÉ NARRATIVE

Les macrostructures narratives qui organisent le récit jouent un rôle dans la compréhension, la mémorisation, le résumé du récit.

Tout récit consiste nécessairement dans la figuration de personnage(s) protagoniste(s) d'un scénario évènementiel. Cela exige d'établir une relation intelligible entre au moins deux évènements reliés. La permanence de l'identité des acteurs doit être repérable. Les contraintes minimales de toute conduite narrative nécessitent de l'enfant d'identifier des personnages et/ou des objets, et d'en établir la permanence de manière à pouvoir le suivre.

Pourque l'on parle de récit donc, il faut la représentation d'au moins un évènement. Des évènements ne deviennent des récits que lorsqu'ils sont représentés, c'est-à-dire rapportés, racontés par quelqu'un. Un récit ne trouve sons sens qu'à accomplir un certain effet sur celui à qui il est destiné.

Le contrat narratif à la base de l'échange, s'appuie sur un savoir (supposé) partagé. Raconter, c'est toujours raconter quelque chose à quelqu'un à partir d'une attente, sur la base d'un horizon d'attente fondé en premier lieu sur la prévisibilité des formes d'organisation du type narratif en général et des genres de discours narratifs en particulier (histoire drôle, récit fantastique...).

Pour devenir un récit, un évènement doit être raconté sous la forme d'au moins deux propositions temporelles ordonnées en formant une histoire. Afin de se constituer, tout récit brise nécessairement la globalité de l'évènement et introduit un ordre séquentiel dans les faits sélectionnés.

Comme l'indique Labov (1978), la structure générale du récit peut comporter les parties suivantes :

- **Résumé** : de quoi s'agit-il ? Ex. tiré du corpus "*alors c'est l'histoire de Zeus/l= roi des dieux*"
- **Indications spatiales et temporelles** du décor des évènements, présentation des personnages dans un univers communicable à l'interlocuteur : qui, où, quand, quoi ? Ex. "*i= l'a enfermée dans la caverne/et l= monstre/était avant*"
- **Développement** ou déroulement des évènements : et après, qu'est-ce que s'est passé ? Ex. "*après l=/l= jeune garçon/i=/i= prend son glaive*"
- **Évaluation** ou procédé pour indiquer le propos de l'histoire : et alors ? Ex. "*elle prit les yeux pour décou/découper son: son/décorer son oiseau/mm c'était un paon*"
- **Résultat** ou conclusion : comment cela s'est-il fini ? Ex. "*on devrait bien voir et on trouv=rait les/les cent yeux d'Argus*"
- **Chute**, qui clôtur le récit et qui a pour fonction d'écarter toute question. Ex. "*et c'est tout*"

## LA PARAPHRASE

Fuchs (1982), écrit que le phénomène paraphrastique met en jeu une contradiction fondamentale qui repose sur la dialectique du « même » et de « l'autre ». Et c'est cette dialectique qui constitue la problématique de base, en matière de paraphrase.

La problématique du même et de l'autre se laisse appréhender sur trois plans :

- Relation entre une identité de fond et une altérité de forme (diversité des expressions correspondent à un même contenu) : c'est la conception spontanée de la paraphrase.
- Relation conflictuelle entre du « pareil » et du « pas pareil » au niveau même du contenu : cette relation se manifeste d'une part dans les définitions naïves de la paraphrase (glissement insensible de la reproduction à la déformation du discours: à force de redire la même chose, on finit par dire autre chose) ; et d'autre part dans les analyses de la paraphrase proposées par les linguistes en terme d'équivalence sémantique (c'est-à-dire un noyau sémantique commun auquel se surajoutent des différences sémantiques secondaires).
- Relation conflictuelle au niveau des jugements de paraphrase posés par les sujets : un même couple d'expressions sera jugé dire la même chose par les uns, et dire des choses différentes par les autres.

Cette dialectique du même et de l'autre est constitutive de la problématique de la synonymie (de mots – synonymie lexicale, ou de phrases – paraphrase). Elle confronte le linguiste aux grandes questions théoriques concernant la signification : le rapport des sujets au système linguistique, la nature des processus de production et de reconstitution/interprétation du sens.

La paraphrase ne pourra être enfermée soit dans le système de la langue, soit dans la variabilité infinie des faits de discours et des déterminations extra linguistiques : la paraphrase est un phénomène langagier qui n'est que partiellement linguistique.

Ceci conduit à préférer à des oppositions du type langue/discours ou langue/parole ou compétence/performance, une distinction d'un autre ordre : l'articulation entre la langue et l'usage de la langue par les sujets, dont participe l'activité métalinguistique.

## ANALYSE ET RÉSULTATS

Comme le disent François, Hudelot et Sabeau-Jouannet (1984), dans tout discours on peut distinguer deux pôles : celui de la référence commune et celui du point de vue. Ainsi, lorsque quelqu'un raconte quelque chose que l'on lui a raconté ou qu'il a lu ou lorsque deux ou plusieurs personnes racontent une même scène, il y a bien d'un côté une certaine référence commune et de l'autre un déplacement de point de vue.

Tout discours se donne comme présentant un point de vue en relation de répétition, d'opposition ou de modification à un déjà dit manifeste ou lointain. On peut dire alors que le texte - dans le cas de cette étude, les récits – est paraphrase-modification : et aussi qu'il n'y a pas de paraphrase absolue puisque chacune manifeste une différence de point de vue.

D'une manière générale, on peut dire que si un texte fonctionne, c'est parce qu'il présente à la fois un certain maintien du même (thème, identification des participants dans un récit...) et simultanément présente du différent, ne se répète pas trop, change de point de vue...

En analysant le texte, il faudra donc tenir compte, entre autres, du « mélange » et de la circulation discursive. Du mélange : ainsi lorsque le fil d'un récit est rendu complexe par un recours à d'autres conduites : de dialogue, de description, d'argumentation, de comparaison, etc. De la circulation : ainsi lorsqu'on reprend, supprime, modifie ou ajoute des éléments en répétant un texte entendu ou lu. En bref, on tiendra compte des « déplacements » qui servent à assurer ou à maintenir l'intérêt du texte.

D'autre part, puisque le corpus est composé de deux versions, en relation de semi-paraphrase, par enfant, produites à partir d'une même et seule histoire, et adressées à des interlocuteurs différents (un adulte et un pair), il faudra considérer les types de relation qui en résultent.

On sait que tout discours suppose des relations d'égalité, voire d'interchangeabilité entre locuteurs. Il suppose aussi des différences plus ou moins importantes : être en situation ou pas de poser des questions, de manifester que l'on sait quelque chose que l'autre ignore, que l'on est capable de dire ce que l'autre attend, etc. Ces différences de places discursives s'accompagnent de différences de modes de codage de ce que l'on met en mots.

Ce que l'on dit, ce dont on parle est d'une certaine façon « ajusté » à « à qui » on s'adresse. Cet ajustement du discours à l'interlocuteur est constaté par Rondal et Brédart (1985) comme une activité métalinguistique assez clairement impliquée dans la pratique conversationnelle de l'enfant.

Selon Piaget (1967), au contraire, le langage du jeune enfant ne répond pas à une véritable fonction sociale interpersonnelle. Il qualifie d'égocentrique le langage du jeune enfant ; il s'agit d'un langage « pour soi », « centré sur soi ». Ce langage égocentrique n'est en fait, pour Piaget, que le reflet d'égoïsme cognitif général du jeune enfant. Ainsi, jusqu'à la fin des années soixante, on a cru que les enfants n'étaient capables de s'adapter à l'âge de leurs interlocuteurs qu'à partir d'une tranche d'âge s'étalant entre 10 et 12 ans.

Depuis lors, cependant, outre des données d'observation quelque peu anecdotiques, des études systématiques ont montré que de tels ajustements du discours sont possibles chez l'enfant dès l'âge de 4 ans environ.

En demandant aux enfants des récits destinés tantôt à un enfant plus jeune, tantôt à un pair ou à un adulte, on a obtenu des résultats qui montrent qu'ils modifient certaines caractéristiques de leurs récits en fonction de l'âge du destinataire. S'ils s'adressent à des enfants plus jeunes, par exemple, ils parlent plus haut, marquent d'avantage l'intonation, ralentissent leur débit de parole, font d'avantage de pauses dans le discours et emploient plus souvent des requêtes en vérification de la compréhension. Au niveau syntaxique, le style direct est plus souvent employé dans le discours adressé aux plus jeunes ainsi que les questions rhétoriques et les répétitions pronominales anaphoriques (François, 1984).

Il apparaît, à partir des énoncés disponibles dans la littérature, que les rudiments de l'ajustement à l'interlocuteur au niveau de la performance communicative sont acquis dès 4 ans. Par contre, la prise de conscience des modifications induites du discours se réalise plus tardivement et avec une chronologie différente selon les comportements du système linguistique (François, 1984).

Evidemment, ce n'est pas l'âge chronologique en soi de l'interlocuteur qui contrôle les adaptations verbales ou extra verbales du locuteur, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes. C'est vraisemblablement le niveau linguistique de l'interlocuteur qui détermine, entre autres, les adaptations chez le locuteur. L'ajustement demande une certaine connaissance des capacités de réception d'autrui, même si cette connaissance reste implicite. On peut dire alors que la conception que le locuteur se fait du destinataire de son discours acquiert une importance considérable.

## AJUSTEMENT/ADAPTATIONS

Dans cette étude, on peut observer que même si l'enfant qui reraconte répète parfois dans son récit 2 les phrases de son premier récit, malgré toutes les identités apparentes, les énoncés ne sont pas identiques puisque le contexte de l'énonciation a changé.

Par exemple, dans ces récits :

Récit 1

*bon/c'est le/Zeus/qui est marié/à Héra//Zeus l= roi/c'est/l= dieu des dieux/il aime pas/beaucoup cette/femme/et quand il peut/il:/il va avec les autres femmes/et un jour/il est avec Io/alors le/au bout d= quelques minutes/il est obligé d= la changer en/en objet/euh pasque la/sa/Héra arrivait/mais Héra s'en aperçut/et emprisonna Io euh/dans une grotte/*

Récit 2

*alors c'est Zeus/l= dieu des dieux//qui est marié à Héra/il aime pas beaucoup cette femme/et i= passe son temps avec des autres femmes/euh/mais chaque fois/euh Héra/quand elle s'en aperçoit elle/elle enferme les/les jeunes filles dans une grotte/alors/alors un jour/euh Zeus est/est avec est avec Io/et/après dix minutes/il est obligé d= la transformer en objet/pas euh/pasque Héra arrivait/mais Héra s'en aperçoit/alors elle enferme:/elle enferme Io dans/dans la grotte/*

On remarque une explicitation plus prononcée dans le récit adressé à l'autre enfant et l'emploi du passé simple « aperçut » « emprisonna » dans le récit adressé à l'adulte, remplacé par « aperçoit » et « enferme » dans le récit N° 2.

## LES POINTS DE VUE

On observe un dialogisme (Bakhtine, 1984)<sup>2</sup> qui suppose les relations opposées de paraphrase. Comme le dit François (1984), il s'agit de la reformulation répétition modifiée de son propre discours – ou du discours de l'autre. C'est pouvoir redire mon propre discours ou le discours d'un autre avec mes mots à moi. C'est pour cela qu'on dit qu'il n'y a pas de paraphrase absolue parce qu'avec chacune on trouvera la manifestation d'une différence de point de vue.

Si l'on compare une partie du texte de référence avec d'autres de ce passage paraphrasées par un enfant :

Texte-origine

Zeus, le roi des dieux, se disputait fréquemment avec sa femme Héra.

Récit 1

*bon/c'est le/Zeus/qui est marié/à Héra//Zeus le roi/c'est l= dieu des dieux/il aime pas/beaucoup cette/sa femme/*

Récit 2

*alors c'est Zeus/l= dieu des dieux/qui est marié à Héra/il aime pas beaucoup cette femme/*

On observe qu'il y bien une manifestation du point de vue dans « *il aime pas beaucoup cette femme* », qui diffère de celui du référent. On peut dire que dans le texte-origine il y a une constatation à partir de l'observation des faits « se disputait fréquemment », et dans (1) et (2) plutôt une interprétation qui se dégage de ce qui reste sous-jacent ; une accentuation de ce qui est non-dit dans le texte-origine ; c'est-à-dire, dans le discours de l'autre.

<sup>2</sup> Bakhtine emploie ce terme pour désigner la relation de chaque énoncé aux autres énoncés.

Pour Bakhtine (1978), cet objet dont on parle a déjà été parlé, éclairé, controversé et jugé diversement : on ne fait que répéter, que répondre à des énoncés antérieurs d'autrui. L'objet du discours est alors le lieu où se croisent, se rencontrent et se séparent des points de vue différents, des visions du monde, des tendances, des théories, des opinions... Ainsi, dans un discours il y a « de l'ancien » mais il y a aussi « du nouveau ».

Voici quelques exemples tirés du corpus :

Texte-origine

Un jour, pourtant, Zeus décide que cela suffisait. Il envoya Hermès, le messager des dieux, tuer Argus et délivrer Io.

Récit 1

*alors y a Zeus au bout de quelques moments i= trouve que la plaisanterie a assez duré et i= d=mande à Hermès/l= messager des dieux/d'aller rechercher Héra/euh Io/*

Récit 2

*alors y a Zeus au bout d= quelque temps i= trouve que/il aimerait bien r=voir Io/et pis i=trouve qu= ça a quand même/assez duré/et il envoie Hermès/l= messager des dieux à la recherche de Io/pour la sauver//*

On remarque que les versions qui en résultent ne sont que similitudes-différences interindividuelles mais aussi qu'elles relèvent de l'intra individuel. Autrement dit, on est capable de paraphraser – au sens large du terme – pas seulement ce qui a été dit par autrui mais également ce que l'on vient de dire.

## ROLE DE L'INTERLOCUTEUR

Dans ce savoir redire « mon propre discours » avec d'autres mots, le destinataire de mon discours joue un rôle essentiel. En effet, l'indice substantiel ou constitutif de l'énoncé c'est le fait qu'il s'adresse à quelqu'un, qu'il est tourné vers l'allocutaire. C'est son influence plus ou moins grande et de sa réponse présumée que le locuteur sélectionne les moyens linguistiques et extralinguistiques dont il a besoin.

Tandis que l'on parle, on prend toujours en compte le fond aperceptif sur lequel ce que l'on dit sera reçu par le destinataire : le degré d'information que celui-ci possède sur la situation, ses connaissances spécialisées dans le domaine de l'échange culturel donné, ses opinions et ses convictions, ses préjugés, ses sympathies et ses antipathies, etc., car c'est cela qui conditionne sa compréhension responsive de notre discours.

Exemples tirés du corpus : la manière dont l'enfant tient compte de son destinataire :

Récit 1

*et là/Héra la femme d= Zeus/elle prend les cent yeux du monstre et les met sur les plumes d= la queue du paon//c'est pour ça qu'y a/les mêmes couleurs/ça fait comme des roues/y a des yeux/*

Récit 2

*alors y a Héra/elle prend les yeux/les cent yeux/du monstre et e= les met sur les plumes d= la queue d= son animal favori qui est l= paon/ça fait/tu sais/les yeux là//y a des yeux sur la queue du paon/voilà/*

Dans le récit adressé à son interlocuteur pair, l'enfant a recours à une information plus ample de la situation « la queue d= son animal favori qui est l= paon », omise dans le Récit 1, et emploie la deuxième personne pour renforcer son besoin de faire comprendre ou de partager cette information : « /tu sais/les yeux là// »

Ce type d'appel à l'interlocuteur n'apparaît, dans cette étude, que dans les récits adressés à l'autre enfant.

## TYPES DE RECITS

D'une manière générale, en ce qui concerne ce corpus, on peut dire que ces récits correspondent au type des fortement codés puisqu'ils sont en relation avec des demandes et des modèles précis : reraconter ce que l'on vient de lire. D'autre part, il s'agit de récits à mélange où l'on peut trouver des commentaires, des associations, des explications, des descriptions, des dialogues, mêlés aux récits proprement dits. Ce qui explique que la dichotomie histoire/discours de Benveniste (1966) ne peut pas être appliquée telle quelle. Parce que, dans son appareil de l'énonciation, comment considérer par exemple le discours rapporté qui apparaît dans le récit ?

Voici quelques exemples du « mélange » :

*/alors la journée était très chaude/elle était très belle//*

*/la fiancée d= Zeus/elle était pas contente/pasqu'elle avait plus son serviteur Argus/*

*/à la fin ses cents paupières elles étaient fermées/et ses deux derniers yeux aussi/*

*/e= l'a donnée en garde à un monstre qui s'appelle Argus/un monstre qui a cent yeux/alors Argus i= la garde jour et nuit/*

On ajoute ici que les récits ne peuvent se passer d'un minimum de descriptions des acteurs, des objets, du monde, du cadre de l'action. Les données descriptives, qu'il s'agisse de simples indices ou de fragments descriptifs plus longs, semblent avoir pour fonction essentielle d'assurer le fonctionnement référentiel du récit et de lui donner le poids d'une réalité. Une description est toujours transmission et acquisition d'un savoir. Elle joue aussi sans cesse sur le savoir encyclopédique du destinataire. La description, comme le commentaire, introduit un ralentissement au niveau de l'histoire racontée, à différence du dialogue qui ne ralentit pas la vitesse du récit.

## LE DISCOURS RAPPORTE

Quant aux dialogues à l'intérieur d'un récit, dans le corpus de cette recherche on distingue essentiellement deux types : celui qui apparaît comme une alternance des locuteurs et celui en forme de discours rapporté.

Récit 2

*et il : il joue d= la flûte de Pan/*

*- /c'est quoi/*

*c'est/c'est une flûte/*

*/alors i= commence à lui raconter une/une/la longue histoire/*

*-/sur quoi/*

*/sur ça/sur l'instrument/*

On observe que les répliques apparaissent surtout avec le but d'éclaircir des passages du récit. Aussi, elles ont beaucoup plus d'occurrence dans les échanges enfant/enfant.

Voici des exemples avec des discours rapportés directs ou indirects.

Récit 1

*/alors i= dit « c'est une flûte d= Pan »/et i= lui explique : que l= nom vient d= son fils/alors le : l= monstre i= dit « O/ça doit être une histoire magnifique »/ « raconte-moi son histoire »/*

Récit 2

*/alors i= commence à lui demander « comment s'appelle cet instrument »/et i= lui dit « ça s'appelle une flûte d= Pan »/*

À propos du discours rapporté, Bakhtine (1978) a analysé les diverses façons dont la personne qui raconte se rapproche ou s'éloigne de l'énoncé de la personne dont elle rapporte les propos. Cela va d'une distance maximale et d'un éloignement formel maximal dans le discours direct à une proximité maximale dans le discours indirect.

Dans le texte-origine « Hermès et le monstre Argus », seul le discours rapporté direct est employé. Dans les paraphrases produites par les enfants qui ont participé à l'étude on observe en plus de celui-ci, l'emploi du discours rapporté indirect et un mélange où apparaissent ces deux types. Ainsi, des seize récits, on voit quatre où il y a l'emploi du discours rapporté direct ; trois où il y a le discours indirect et neuf où il y a le mélange.

Dans tous les cas, sauf dans celui d'une fille qui emploie le discours indirect dans son récit 1 et le mélange dans son récit 2, il y a une correspondance en ce qui concerne le choix du type de discours rapporté adressé à l'adulte et à l'autre enfant.

## LA REPRISE-MODIFICATION

Parler de paraphrase c'est aussi parler de la circulation discursive, c'est-à-dire de ce qui fait qu'un discours ne peut pas être repris sans être modifié ; de même qu'il renvoie dans l'échange à un monde commun et en même temps à une différence plus ou moins dessinée ou opaque des points de vue.

De quelle manière cette reprise-modification se manifeste-t-elle dans le corpus de cette étude ? Quelles sont les stratégies<sup>3</sup> utilisées par ces enfants francophones de 10 et 11 ans pour modifier le discours ?

D'une manière générale, on peut dire que chaque enfant a fait appel, d'une façon ou d'une autre, à fort ou à faible degré, à ces stratégies possibles caractéristiques : reprise stricte, reprise modifiée, élimination, ajout.

Celui qui lit ou entend une histoire, l'interprète au fur et à mesure ; celui qui reraconte l'avait, à son tour, interprétée, à l'aide de ses compétences ou dimensions : linguistique, paralinguistique, encyclopédique et idéologique, logique, rhétorique, etc. ; c'est-à-dire « à sa façon à lui ».

On pourrait dire que les variations qualitatives et quantitatives dans la manière dont on comprend et dont on interprète interviennent dans les différentes modifications du discours (différentes d'un individu à l'autre, différentes dans un même individu). D'après François (1984, p.35), « Comprendre, c'est pour une part voir et faire, en fonction du discours de l'autre ; c'est aussi pouvoir redire son discours avec mes propres mots ». Parce que la restitution mot à mot d'une histoire est du registre de la répétition et non de la reprise-modification en jeu dans les processus d'acquisition des conduites langagières.

Evidemment, avec les modifications du discours – avec les différentes paraphrases – on arrive à l'apparition de plusieurs versions proches ou éloignées – à des degrés différents – de la version originale.

Voici des exemples tirés du corpus :

Texte-origine

Alors, en souriant, il entama l'histoire de Pan et de sa flûte. Hermès continua son histoire.

Récit 1

//alors i= lui/i= lui raconte l'histoire/

Récit 2

/alors i= commence à lui raconter une/une/la longue histoire//sur a/sur l'instrument//

<sup>3</sup> Dans le sens de cohérence dans l'utilisation de certaines catégories, catégories de la mise en mots. Cela n'implique pas qu'il y ait choix conscient (François, 1984).

Récit 1

*/et alors y a/Hermès qui commence à raconter d= longs longs/longues histoires/avec très très détaillées/et pis alors l'histoire continue/*

Récit 2

*/alors : y a Hermès qui donne beaucoup beaucoup de détails sur cette histoire//Hermès i= continue à : simplement/*

Parfois le déroulement de cette histoire est indiquée par l'expression de la durée dans le temps, par exemple avec : « *et après longtemps* », « *et puis au bout d'un certain temps* », « *et/au bout de longtemps* », « *et pis pe=tit à p=tit* », « *alors à la fin* »

D'autre part, on signale les traits suivants dans l'ensemble du corpus :

- A- La reprise du fortement codé, c'est-à-dire, ce qui doit être rendu d'un texte (personnages, évènements, actions...) et ce qui tend à être rendu par telle forme préférentielle de codage.
- B- Des personnages qui apparaissent dans le texte-origine : Zeus, Héra, Io, Hermès et Argus, soit ils sont rendus strictement, soit il ya une confusion entre : qui est qui, qui fait quoi, qui parle à qui et pourquoi.

Exemples :

Récit 1

*/alors c'est/c'est Io/il était:/il était tombé amoureux de : d'une fille/mais il avait une femme//*

Récit 2

*/alors/c'est/bon/c'est un : m=sieur/Hermès/j= crois/et:/alors i= disputait souvent avec Io.*

- C- Les noms propres relevant de la mythologie (Io, Zeus, Héra, Hermès ; Argus, Pan) sont :
  - Repris tel quels.
  - Éliminés comme noms propres mais remplacés par des noms communs : une femme, sa femme, sa fiancée, une fille... (à la place de Héra ou Io) ; un garde, le garçon, un jeune garçon... (à la place d'Hermès) ; le dragon, le monstre, un monstre, un dragon...(à la place d'Argus).
  - Éliminés totalement.
  - Modifiés : Io par Lo; Hermès par Hernest, Hermann, Fermann, hernès; Argus par Argu, Arsus, Artus, Argrus.
- D- Les évènements, principalement les majeurs, sont la plupart des cas rendus. Il y a, par contre, parfois une confusion, liée à celle des personnages, avec qui fait quoi.
- E- Quelques termes lexicaux inconnus des enfants ont été éliminés ou remplacés par d'autres qui peut-être à leur avis signifiaient la même chose. C'est particulièrement remarquable dans le cas de « *génisse blanche* », remplacée par « *objet* », « *jument* », « *un blanc* ».
- F- En ce qui concerne les types d'énoncés, il y a un contraste entre énoncés particuliers/énoncés généraux. Ces derniers utilisés surtout à la fin de l'histoire et indiquant le rapport des propos d'une troisième personne, sous la forme d'un discours rapporté.

Exemple :

*/et pis à la fin/i= disent qu= si on rencontrait un paon qui fait la roue/on devrait/on devrait bien voir s'il y a des/on devrait bien voir et on trouv=rait les/les cent yeux d'Argus/*

- G- De même, on observe souvent dans les énoncés une relation d'explication-justification, notée fréquemment par « pasque », « pour que », « c= qui fait que ».
- H- On trouve des récits où il y a une présence assez forte du métadiscursif, principalement sur le mode négatif : « j= sais pas », « j= sais plus », « j= pas compris »...Mais aussi sur l'affirmatif : « j= crois ».
- I- Quant aux modalités verbales, on signale le choix de préférence du passé simple dans les récits adressés à l'adulte (passé simple qui apparaît dans le texte-origine, d'ailleurs), remplacé par le passé composé ou le présent de l'indicatif dans les récits adressés aux destinataires pairs.

Exemples :

Récit 1

*/euh Argus ferma/euh/ferma tous ses yeux/et Io put sortir/alors quand/Héra s'en aperçut/elle prit tous les yeux/euh d'Argus/et les mit sur son oiseau préféré le paon/*

Récit 2

*/il a fermé tous ses yeux/et alors/Io/euh peut peut sortir//alors quand la/quand Héra s'en aperçoit/elle prend tous les yeux d'Argus/et les met sur son oiseau préféré7le paon/*

- J- La reprise-modification d'un discours implique souvent la manifestation des points de vue différents. Un point de vue serait ainsi ce que dans mon discours ne saurait être dit par l'autre.

Exemples

Texte-origine

Le problème n'était pas mince : de quelque côté qu'il arrive, Hermès ne pouvait échapper aux yeux d'Argus. Impossible donc de lui tomber par surprise !

Récit 1

*/alors Hermès i= s= d=mande bien comment i= va faire pasque : comme le monstre a cent yeux euh/c'est plutôt risqué/*

Récit 2

*//et Hermès/lui/il est glissé un peu pour voir pasqu'i= sait pas trop comment:/comment tuer l= monstre/*

Les points de vue se caractérisent principalement parce qu'ils apparaissent souvent liés aux jugements et interprétations des sentiments, émotions, etc. des personnages du récit ; et aussi parce que l'on ne pourrait pas dire s'ils sont vrais ou faux.

Exemple :

*//et mm Héra un jour elle est jalouse/c= qui fait qu'elle enferme Io/*

Texte-origine

Le monstre, charmé par cette musique, devint parfaitement aimable.

Récit 1

//alors l= monstre i=/i=/il est tout émerveillé par l'air/et i= devient très gentil

Récit 1

//alors le monstre/trouvait ça/très joli/

## CONCLUSIONS

Tout d'abord, on remarque que l'on peut remplacer, plus particulièrement en ce qui concerne le langage de l'enfant, la problématique traditionnelle langue-parole par celle de la relation discours reçu-discours repris-modifié, donc paraphrasé au sens large.

Le thème de la paraphrase s'est trouvé historiquement bloqué par la question beaucoup plus limitée de la synonymie lexicale ou syntaxique. C'est pourquoi la prise en compte de ces deux faits est capitale :

- a. Un discours ou un récit ne peut pas être repris sans être modifié.
- b. Il renvoie dans l'échange à un monde commun et en même temps à une différence des points de vue.

De telles réflexions ont été favorisées par le choix du corpus : récits d'enfants produits à partir de la lecture d'un texte.

C'est dans l'acte de raconter ce que l'on a lu où l'on peut bien observer et reconnaître les diverses modifications produites. Et cela surtout parce que les paraphrases qui en résultent peuvent être comparées non seulement l'une à l'autre mais aussi au texte-origine.

D'autre part, il serait intéressant d'essayer ce type de démarche avec un corpus recueilli auprès de locuteurs s'exprimant en langue étrangère afin d'observer la manière dont ils modifient le discours/le récit. Evidemment, cela se manifesterait selon leur degré de maniement de la LE.

Pour terminer, il faut noter que parmi toutes les paroles que nous prononçons dans la vie courante, une bonne partie nous vient d'autrui – le rôle social dont parlaient Vygotsky (1985) et Bakhtine (1984). Paraphraser c'est alors reprendre-modifier un discours qu' a déjà été dit par un autre ou par soi-même. Et il n'y aura pas de paraphrase absolue parce que chacune présentera quelque chose de nouveau, quelque chose de différent.

## RÉFÉRENCES

- Adam, M. (1984). *Le Récit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Editions Gallimard.
- \_\_\_\_\_. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- François, F., Hudelot, Ch. & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- François, F. (1984). Développement des conduites langagières chez le jeune enfant. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. 10 (11). 511-516.
- Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Labov, W. (1978). La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. *Le parler ordinaire*. Paris : Ed. du Minuit. 289-335.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Rondal, J. & Brédart, S. (1985). Langage oral : Aspects développementaux. *Troubles du langage : Diagnostic et rééducation*. Bruxelles : Pierre Mardaga. 21-61.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensé et langage*. Paris : Messidor.

INSTITUTO SUPERIOR DE LENGUAS  
Facultad de Filosofía  
Universidad Nacional de Asunción  
PARAGUAY  
2022

# ~ Ñ ~ ~ Y ~ ~ T ~ ~ I ~ ~ T ~ ~ E ~ ~ M ~ ~ T ~ ~ I ~ ~ R ~ ~ A ~



ISSN: 2707-1642 (en línea)  
ISSN: 2707-1634 (impreso)