

EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE CURSO Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN EL COMPONENTE VARIEDADES

O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO COMPONENTE VARIEDADES

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir o componente variedades na formação de professores de espanhol no Brasil. Assim, realizamos uma pesquisa documental nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de doze universidades dos nove estados do nordeste brasileiro para saber se abordam a variação linguística do espanhol e como o fazem, ou seja, se oferecem matérias específicas sobre esse tema para a formação dos futuros docentes do Brasil. A análise permitiu comprovar que todos os PPC têm um discurso a favor da diversidade do espanhol; entretanto, a maioria não oferece matérias específicas para tratar este tema. Concluímos que o componente “variedades” deve ser contemplado na estrutura curricular da graduação de Letras – Língua Espanhola para fomentar uma prática plurinormativa com a finalidade de promover o conhecimento das identidades linguísticas de das diferentes comunidades de fala do mundo hispânico, melhorar a formação profissional dos futuros professores y favorecer atitudes positivas à diversidade do espanhol.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de espanhol; variedades do espanhol; formação de professores; sociolinguística.

RESUMO: Este artículo tiene como objetivo discutir el componente variedades en la formación de profesores de español en Brasil. Para ello, hemos realizado una investigación documental en los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) de doce universidades de los nueve estados del noreste brasileño para conocer si abordan la variación lingüística del español y cómo lo hacen, es decir, si ofrecen asignaturas específicas de ese tema para la formación de los futuros docentes de Brasil. El análisis ha permitido comprobar que todos los PPC tienen un discurso a favor de la diversidad del español; sin embargo, la mayoría no ofrece asignaturas específicas para tratar este tema. Concluimos que el componente “variedades” debe ser contemplado en la estructura curricular del grado de Letras – Lengua Española para fomentar una práctica plurinormativa con la finalidad de promover el conocimiento de las identidades lingüísticas de las diferentes comunidades de habla del mundo hispánico, mejorar la formación profesional de los futuros profesores y favorecer actitudes positivas hacia la diversidad del español.

PALABRAS-CLAVE: enseñanza de español; variedades del español; formación de profesores; sociolingüística.

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). E-mail: bruno.venancio@ifrn.edu.br. Orcid: [0000-0003-4208-812X](https://orcid.org/0000-0003-4208-812X).

Introducción

El *Projeto Pedagógico de Curso* (PPC) es un documento académico que define la identidad de una carrera universitaria. Su objetivo es describir su diseño, informar sobre el planteamiento curricular y fijar la formación de los egresados de las carreras de grado ofrecidas por las universidades y facultades brasileñas; además, es una referencia obligatoria para los evaluadores de licenciaturas con el fin de analizar el funcionamiento y coherencia de los grados superiores.

Nuestra investigación centra su atención en doce PPC de las carreras de Lengua española de las instituciones públicas de enseñanza superior del noreste de Brasil, a saber, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) y Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Estudiamos el papel de estos documentos para poder entender cómo se concibe un aspecto de vital importancia en el caso del español para brasileños: la variación lingüística. Los PCC evidencian qué valor conceden al componente variedades lingüísticas en cada una de las carreras analizadas, ya sea por la inclusión de asignaturas específicas sobre el tema o por la presencia de este contenido en los programas de otras asignaturas.

El presente artículo está organizado en cuatro partes. Primeramente, abordaremos el marco teórico de nuestra investigación que se basa en Labov (2008), Rampton (2006), Serrani (2005), De Jong (2011), Amaral & Roeper (2013), Andión (2005, 2007, 2013, 2020), Bagno (2015), entre otros. En segundo lugar, expondremos las características del género del ámbito académico PPC. En tercero, presentaremos la metodología de nuestra investigación. En cuarto, discurriremos los análisis de los datos sobre el componente variedades en ese documento. Por último, discurriremos las consideraciones finales.

1 Marco teórico

Las lenguas pueden ser observadas y analizadas desde diferentes perspectivas. Podemos verlas como sistemas estructurales y funcionales, como productos biológicos e innatos de la evolución humana, como instrumentos de la comunicación y la interrelación social por su carácter dialógico, o

como trasmisoras de conocimiento. Además, las lenguas son la máxima expresión de la cultura, de la identidad material e inmaterial de comunidades y pueblos².

Desde esa perspectiva, la enseñanza de lenguas no se podría reducir a una sencilla apropiación de elementos lingüísticos, pues entendemos que *para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la muito mais do que mero instrumento. Ela é a matéria-prima da constituição identitária* (SERRANI, 2005, p. 29). En otras palabras, la lengua y, específicamente, la variedad lingüística que hablamos revela al mundo quiénes somos y cómo pensamos.

Debido a la propia romanización de la Península ibérica y, luego, a la expansión colonizadora de España y Portugal, especialmente del territorio americano, el español y el portugués comparten una historia común e intercontinental: presentan una gran proximidad lingüística por ser lenguas neolatinas, son contiguas desde sus orígenes europeos hasta su realidad americana y son idiomas oficiales de muchas y diversas naciones. Al igual que cualquier otra lengua viva y más tratándose de idiomas tan extendidos geográfica y demográficamente, ambos poseen diversidad dialectal en un sentido diatópico.

La heterogeneidad lingüística es el objeto de estudio de la Sociolingüística, a diferencia de teorías lingüísticas anteriores que la negaban o la rechazaban en sus investigaciones.

[...] desde o início, a sociolingüística discordou da idealização chomskiana sobre a comunidade de fala homogênea, e a diversidade lingüística e a variação eram obviamente atos de fé. Mesmo assim, a crença era de que essa diversidade estruturava-se de modo a poder ser descrita, e toda vez que a encontrava, o instituto mais forte da sociolingüística era extirpar o que supunha fosse uma regularidade e uniformidade abaixo da superfície, uma regularidade estabelecida nos primórdios da construção da comunidade. Pode-se ver isso na busca pelo vernacular que o variacionista empreende; na pesquisa sobre mistura de códigos e mudanças de códigos, onde a ênfase era posta nos padrões sistemáticos estabelecidos dentro dos grupos bilingües relativamente estáveis; e no trabalho sobre conflitos e mal-entendidos entre grupos culturais diferentes, onde o problema era atribuído à distância entre sistemas culturais e lingüísticos integrados (RAMPTON, 2006, p. 112).

Para Labov (2008), el real objeto de estudio de Chomsky es una comunidad de habla en la que todos hablan igual, es decir, homogénea y abstracta. De este modo, consideramos que la Sociolingüística nos puede ofrecer elementos importantes para reflexionar sobre el papel de las variedades en la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso específico, el español en el contexto brasileño. Tagliamonte (2006) insiste en que la heterogeneidad en el sistema no es aleatoria,

² Excepcionamos las lenguas inventadas pues no están vinculadas a una sociedad específica.

sino que sigue patrones definidos, que reflejan el orden y la estructura dentro de la gramática de la lengua.

Los “dialectos” son variedades de una lengua —entendidas como diasistemas— que adquieren determinadas características gracias a una “segmentación territorial” (ALVAR, 1999, p. 10-11)³. Sin embargo, es importante aclarar que no hay criterios puramente lingüísticos que diferencien “lengua” de “dialecto”. A veces, se hace necesario recurrir a factores extralingüísticos para poder distinguirlos y que, dependiendo del idioma, pueden tener valores particulares (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p. 92). Incluso, existe la creencia de que, si dos hablantes pueden comunicarse entre sí, se trata de dos dialectos y no de dos lenguas diferentes. Sin embargo, De Jong (2011) afirma que

[...] it is difficult to establish when a language is a separate language and not a dialect or variety of a language. While mutual intelligibility is a common criterion to distinguish languages, this distinction is not universally applicable. Danes and Norwegians can understand each other but would certainly claim they speak different languages. Many languages in China (despite a common script) are mutually unintelligible, yet are considered dialects of the same language spoken in China (DE JONG, 2011, p. 8).

Como podemos apreciar, la intercomprensión, como criterio aislado, no es válido para otorgar la categoría de lengua o dialecto a una entidad lingüística. Es indudable que hay hablantes cuyas lenguas son tan cercanas que permiten una admirable inteligibilidad en su comunicación. Además, existen *pidgins* y fenómenos de contacto de lenguas que ponen a prueba las fronteras léxicas y gramaticales de sus diferentes lenguas con el fin de propiciar un intercambio lingüístico exitoso.

Y aquí vale la pena matizar que, muchas veces, la inteligibilidad entre lenguas reconocidas como tales depende de los dialectos que estemos considerando. Porque en realidad los usuarios nativos —y la mayoría de los adoptivos— no hablan una lengua sino uno de sus dialectos. Además, nuestra forma personal de hablar, es decir, de utilizar nuestra variedad lingüística tampoco es idéntica a la de personas de nuestro entorno, ya que somos hablantes de un ideolecto. Desde esa concepción, lengua es un conjunto de diasistema, en la que diferentes variedades son activadas de acuerdo con sus necesidades comunicativas y el contexto, como propone la Teoría de las Gramáticas Múltiples.

This gives us a small inroad into the large empirical domain of variation, where these factors are present, but do not exhaust the domain. The presence of social registers is another manifestation of how the differences among grammars may be used in a socially differentiated manner. They are, still, primarily examples of

³ El término “dialecto” estuvo asociado por muchos años a lenguas indígenas y africanas, por lo general, ágrafas, limitadas a usos sociales en tribus y no vinculadas a los estados modernos, y por lo tanto, sin usos institucionales.

multiple sub-grammars that can apply within a single language (AMARAL y ROEPER, 2013, p. 10-11).

Así, entendemos que incluso los hablantes de solamente una lengua son, de alguna manera, “bilingües porque son capaces de activar diferentes gramáticas de acuerdo con el registro. Por ello, estamos de acuerdo con Amaral y Roeper (2013) cuando afirman que esa situación no es diferente de la de los hablantes de que están en proceso de adquisición de una segunda lengua.

[...] any human grammar is made of multiple sub-grammars, and the interlanguage of L2 speakers will not be any different. There is no need to presuppose that one rule, feature building or representation will be replaced or deleted. Other features may be added to the interlanguage repertoire to play similar or distinct morphosyntactic roles to the ones that are previously existent, but the new ones will not replace the old ones (AMARAL y ROEPER, 2013, p. 18).

La elección de un modelo lingüístico para las clases de español en Brasil no debería basarse solamente en la preferencia del docente hacia una variedad específica. Las necesidades de los alumnos deberían ser la razón de más peso para tomar esta decisión. La variedad castellana, como era de esperar, suele ser la preferida por los profesores de ELE.

Es evidente la predilección de los profesores nativos por la variedad castellana: la mayoría declara enseñarla, aunque no sea su propia variedad. Casi una docena de ellos son andaluces, asturianos, catalanes, valencianos y rioplatenses que ejercen en España y en otros países no hispánicos. Reconocemos que, en el caso de Italia o Portugal, la cercanía geográfica con España puede justificar la selección de la variedad castellana como modelo; parece, sin embargo, menos esperable en países como Brasil, cuyo contexto geográfico es hispanoamericano (ANDIÓN, 2013, p. 168).

En su estudio, Andión (2013) ha contado, entre otros, con la presencia de más de 27 profesores de español brasileños. La autora entiende que esos docentes estarían justificados al elegir, como modelo, variedades lingüísticas próximas a su entorno geográfico, es decir, variedades del español de América del Sur. Cuando se les preguntó por el motivo de la selección de una variedad lingüística para la enseñanza, los profesores encuestados (brasileños y de demás países) dieron las siguientes respuestas:

Tabla 1: Motivos del profesor / no nativo para la selección de una variedad lingüística como modelo de lengua (en orden decreciente)

Enseña ese modelo de lengua porque [posibilidad de marcar varias opciones]	Nº de respuestas (%)
es la <u>mía</u> .	37 (38,1 %)
es la de mis materiales (manual) de trabajo.	18 (18,5 %)
es la de mi <u>entorno</u> de enseñanza.	17 (17,5 %)
es la que <u>piden</u> los alumnos.	12 (12,3 %)

<i>es la exigida en mi centro de trabajo.</i>	8 (8,2 %)
<i>es la que necesitan los alumnos.</i>	5 (5,1 %)

Fuente: Andión (2013, p. 170).

“Enseñar su propia variedad” es la respuesta más frecuente, tanto entre los profesores nativos hispanohablantes, como entre los docentes no nativos. La segunda más elegida se refiere a los materiales didácticos que utilizan en sus centros de enseñanza, lo cual refuerza la idea de que el manual es una guía importante para la selección del modelo lingüístico. Así, de acuerdo con la investigación, los profesores no parecen priorizar las necesidades de los alumnos como criterio de elección del modelo lingüístico para el aula.

No podemos tratar los fenómenos de variación como un desvío de la norma o como el productor de los caos lingüísticos, puesto que los hablantes lidian todos los días con diferentes normas, eligiendo una variante específica (elidir o mantener la /d/ intervocálica, por ejemplo) para cada contexto adecuado. Lucchesi (2004) aporta el concepto de “competencia lingüística multidialectal” de los hablantes. El autor considera que los hablantes nativos de una determinada lengua son capaces de lidiar con la diversidad lingüística en el sistema y la descodifican sin grandes problemas.

Silva (2015) propone la inserción de ese concepto para la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque advierte de que no se trata de convertir al alumno en un hablante nativo, sino de aumentar su capacidad de comprensión por medio del contacto con el mayor número posible de variantes lingüísticas a través de una adecuada selección del *input* en el aula. No es interesante limitar nuestros alumnos a textos o audios de solamente una variedad lingüística, especialmente en los casos de grupos heterogéneos y con necesidades diferentes.

Es sabido que en el contexto mundial de ELE, España tiene una mayor presencia, ya que es el país que más invierte en cursos de formación y elaboración de materiales didácticos. En el contexto brasileño de enseñanza de lenguas, debemos cuestionar la hegemonía de determinados países, y, sobre todo, el eurocentrismo. En otras palabras, el componente “variedades” debe estar a servicio del alumno, no al revés, especialmente para ampliar su repertorio lingüístico. Además, trabajar desde una perspectiva plural puede favorecer actitudes positivas hacia la diversidad lingüística, tanto de la lengua materna del alumno, como de su lengua adicional, mitigando así el prejuicio lingüístico (BAGNO, 2015) y el lectocentrismo (ANDIÓN, 2020), que podemos definirlo como:

[...] la creencia de superioridad de un geolecto o variedad, considerado ejemplar y modélico, sobre los restantes de su lengua. En esta situación, la variedad favorecida

es calificada de ‘pura’ o ‘correcta’, mientras que las otras se consideran alteraciones o desviaciones (ANDIÓN, 2020, p. 133-134, marcas de la autora).

En una investigación con profesores de español de dos *Institutos Federais* de Brasil, Silva y Andión (2019) comprueban que la variedad de prestigio es la de España por dos razones. Primero, es la variedad del español adoptada por la mayoría de los profesores no nativos (un 28 %). Segundo, un gran número de docentes la consideran como la de prestigio. La rioplatense y la mexicana son mencionadas muy tímidamente como de prestigio en este estudio. Según Moreno Fernández (2010), muchos profesores brasileños han recibido su formación con profesores españoles, lo que evidenciaría esa predilección.

Así, vemos que la importancia del componente “variedades” en la formación de los profesores en nuestro país es realmente relevante para que tengamos en cuenta las necesidades de nuestros alumnos y que cuestionemos el prestigio de algunas variedades frente a otras. La pregunta que queda es: ¿cómo establecer el diálogo en el aula de una o más variedades lingüísticas de forma coherente y no exhaustiva para nuestros estudiantes? Andión (2007) ofrece una fórmula para adaptar el modelo lingüístico a la situación de enseñanza que se encuentra el profesor de ELE:

Cuadro 1. Fórmula para el modelo lingüístico

$$\text{EL2/LE} = \text{ESPAÑOL ESTÁNDAR} + \text{variedad preferente} + \text{variedades periféricas}$$

Fuente: Andión (2007, p. 2)

Esta ecuación sumatoria está compuesta de tres partes. La primera pone el español estándar, entendido como la lengua general con los usos de la mayoría de los hablantes, como tronco o esqueleto de la enseñanza. Así, como afirma la autora las formas de tratamiento de segunda persona *tú*, *usted* y *ustedes* son válidas, por ejemplo, para cualquier contexto de enseñanza porque son elementos lingüísticos ampliamente utilizados y aceptados por los hispanohablantes.

La variedad preferente es la que aparecerá en la consigna de los ejercicios o actividades y en la mayoría de los textos (orales o escritos) trabajados en el aula. Si el profesor opta por la variedad rioplatense, el pronombre *vos* ocupará un lugar privilegiado en la enseñanza, igual o más que el *tú*. Si el profesor prefiere la variante castellana, el *vos* no sería una variante preferente en el curso y el *vosotros*, ausente en el modelo anterior, formaría parte de las variantes preferentes.

Por último, las variedades periféricas no son el modelo para la enseñanza productiva, sino que permitirían que los alumnos accedan al *input* de hablantes de variedades diferentes de la elegida como modelo. Así, si la variedad preferente es la castellana, el *vos* aparecerá en el aula como una de las posibilidades para la segunda persona del singular en algunas regiones hispanohablantes, pero no

se trabajará con frecuencia porque no es un rasgo preferente del curso como lo es el *tú*. De la misma manera que *vosotros* se deberá explicar en un contexto, cuya variedad preferente es la rioplatense, aunque menos reforzada que su variante *ustedes*.

Consideramos que el contexto brasileño requiere que el estándar sirva de tronco o esqueleto, como asume Andión (2007), para articular los diferentes rasgos lingüísticos que son exclusivos de determinadas variedades del español. En este sentido, el estándar no es el protagonista ni mucho menos la variedad privilegiada en la enseñanza, sino que asume el papel de articuladora de la diversidad lingüística de forma democrática porque planteamos que el profesor parta de lo general a lo particular. Para la selección de los rasgos lingüísticos de variación que acompañarán el estándar, seguimos los mismos criterios que Andión (2005) utiliza para la selección de los rasgos de las variedades periféricas:

1. Ser suficientemente perceptibles para el aprendiz. Identificar los rasgos no debe suponer un adiestramiento especial, más de filólogos que de usuarios de la lengua, aunque sean adoptivos.
2. Ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva. Es decir, que el hecho de no conocer el rasgo pueda producir un obstáculo en la comunicación – aunque sólo sea comprensiva– de la lengua.
3. Tener un área o territorio validez y vigencia lo suficientemente amplias como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz (ANDIÓN, 2005, p. 8, marcas de la autora).

Pongamos como ejemplo la secuencia de contenidos con los pronombres de tratamiento de segunda persona del singular y del plural:

Cuadro 2. Propuesta para la variable “pronombres de segunda persona del singular y plural”

Variable lingüística “pronombres segunda persona del singular y plural”		
Formas estándares	Variante periférica 1	Variante periférica 2
<i>tú, usted, ustedes</i>	<i>vos</i>	<i>vosotros/as</i>

Fuente: elaborado por el autor

Las formas *tú*, *usted* y *ustedes* se presentarían como las posibilidades generales y comunes a la mayoría de los hispanohablantes porque forman parte del estándar de la lengua. Proponemos que la primera variante periférica sea el *vos* como forma análoga al *tú*, pues es un pronombre de tratamiento más utilizado que *vosotros/as* y está presente en países del entorno brasileño, además de ser un rasgo culto en muchos territorios, especialmente en el Río de la Plata. La segunda variante debería presentarse después que el *vos* porque se utiliza solamente en España, un país alejado

geográficamente de Brasil⁴. Es importante aclarar que el factor geográfico es tan solo uno de los muchos aspectos que se pueden utilizar para definir las variantes preferentes y periféricas para las clases de español.

Esta secuencia evitaría actitudes lectocéntricas a favor de la variedad castellana que siempre ha gozado de un gran prestigio en la enseñanza de español. Durante muchos años, los profesores brasileños voseantes no tenían manuales que presentaran las formas verbales del *vos*, ni aparecían ejercicios para sistematizar su conjugación. Normalmente estaba relegado al apartado de curiosidades y/o se consideraba un regionalismo, a diferencia del *vosotros/as*, de menor extensión por el mundo hispanohablante (SILVA y ALVES, 2007). Andión y Casado (2014) ofrecen un inventario de contenidos de variación fonética y gramatical que puede servir como apoyo para los docentes que decidan insertar esos fenómenos en su programa de curso.

En resumen, nos parece imprescindible que los profesores en Brasil tengan en su formación por lo menos una asignatura que discuta teóricamente los fenómenos de variación lingüística del español. Además, consideramos relevante que reflexionen sobre la didáctica de la variación lingüística para su contexto de enseñanza, teniendo en cuenta el entorno geográfico de nuestro país y nuestra propia diversidad lingüística.

En la próxima sección, caracterizaremos el documento que hemos analizado para investigar el componente variedades en la formación de los docentes brasileños: el PPC.

2 Naturaleza y estructura de los PPC

Nuestro trabajo no se limita a caracterizar el PPC como un género del ámbito académico-universitario, sino que analiza sus apartados más relevantes para el objetivo de nuestra investigación⁵. La gran mayoría de los PPC comienza con el apartado *Introducción* o *Presentación*, cuyo objetivo es describir la carrera y argumentar su importancia en la formación de futuros profesionales que estén a la altura de las exigencias del mercado laboral. Otros presentan también una sección de *Justificación*. Sin embargo, algunos de los PPC analizados comienzan con la *Identificación de la carrera*, que consta básicamente del decreto legal que autoriza la creación del título y ciertos datos básicos como

⁴ Debemos aclarar que para este ejemplo consideramos la forma más general del pronombre de tratamiento *vos*, la rioplatense. Los demás tipos de voseo pueden aparecer en etapas posteriores en la secuencia de contenidos, bien como el uso del pronombre *usted* para contextos de extrema informalidad, fenómeno conocido como “ustedeo”.

⁵ Es importante aclarar que los PPC no siguen un formato único y cerrado. Son flexibles estructuralmente y pueden presentar diferencias de acuerdo con el área o la universidad que los elabora.

el nombre de la carrera, el año de funcionamiento, el equipo docente responsable de su elaboración, la carga horaria, etc.

El apartado *Histórico del curso de grado* discurre sobre el proceso de creación del grado desde sus inicios hasta su implantación en la universidad. También es común encontrar información sobre el surgimiento de las universidades o la creación de nuevos campi. En el caso específico del título de Letras, se suele hacer un recorrido histórico por sus habilitaciones, en las cuales casi siempre se empieza por las de Lengua Portuguesa y Lengua Inglesa, para luego incorporar la de Lengua Española.

En el *Marco teórico* encontramos las concepciones, las corrientes científicas y los principales autores que influyen en la formación de los discentes. A través de ese apartado, los profesores pueden planificar las asignaturas que se impartirían y los objetivos que deben alcanzar sus alumnos al final de la carrera.

El *Perfil del egresado* y las *Competencias, actitudes y habilidades* suelen presentar contenidos semejantes en todos, puesto que enumeran determinados conocimientos y/o saberes que los discentes deberán obtener a través de su formación. Respecto de las variedades del español, muchos de los PPC analizados son incoherentes al pretender que los alumnos tengan conocimientos sobre este tema, pero no ofrecen asignaturas ni contenidos referentes al mismo.

En la *Organización curricular* o *Estructura curricular* encontramos el cuadro de asignaturas obligatorias y optativas, su distribución a lo largo de la carrera, la carga horaria global y de cada componente curricular, además de diferentes actividades como las prácticas docentes y la realización del trabajo de fin de curso. Este es nuestro punto de partida para verificar si los PPC ofrecen asignaturas sobre variedades del español y si ese tema aparece indicado en otras no específicas.

El apartado *Ementas* o *Ementário* presenta una descripción resumida de los contenidos de las asignaturas, así como su carga horaria y el semestre en que se encuentran dentro de la organización curricular de la carrera. A partir de ese “resumen” los docentes elaboran los programas de las disciplinas con los contenidos detallados, la metodología de enseñanza, las formas de evaluación y la bibliografía de consulta. No es común un apartado para los programas de curso, aunque los hemos encontrado en los PPC de instituciones como la UFPE o el IFRN. En los casos en que no, les hemos solicitado a los docentes de algunas universidades los programas de las asignaturas cuando lo creíamos oportuno para completar nuestro análisis.

Los apartados de *Metodología y Evaluación* discurren de forma general sobre las diferentes maneras de abordar el contenido en el aula y los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados para calificar las competencias y los conocimientos de los alumnos. Normalmente, los profesores también los detallan individualmente en los programas de cada asignatura.

En *Instalaciones, equipos y cuerpo docente* se describe el espacio físico: aulas, laboratorios, ordenadores, máquinas, salas de audiovisuales, sala de coordinación, etc. Asimismo, se da cuenta del número de profesores y su formación académica (titulación más alta). En el caso específico del grado de Letras (Lengua española), es común encontrar una división entre los profesores específicos de lengua española y literaturas hispánicas, y los docentes de áreas compartidos con otras habilitaciones como los de educación, lingüística, lengua portuguesa, otras lenguas extranjeras y otras ciencias humanas o sociales.

Por último, aparecen las *Referencias*, que presentan la bibliografía necesaria para la construcción del PPC.

Por otra parte, algunos PPC cuentan con apartados sobre las *Líneas y proyectos de investigación de los docentes*, donde se detallan los proyectos en desarrollo y realizados por los profesores. Con ello, se podrían identificar los intereses de investigación de la universidad, tal como ocurre en *Eventos académicos*. Las instituciones de enseñanza superior suelen realizar actos periódicos para la comunidad académica que aportan conocimientos actualizados, incentivan la investigación y promueven el intercambio entre diferentes universidades.

También hemos encontrado el apartado *Cursos de posgrados*, el cual facilita información útil a los egresados para que sigan su formación a través de especializaciones, másteres o doctorados, e indican las formas de acceso a dichos programas, líneas de investigación, perfil de los directores, organización curricular, etc.

3 Caracterización, objetivos y metodología para la creación del corpus de PCC

Nuestro corpus de estudio consta de doce PPC de diferentes instituciones públicas de enseñanza superior, ubicadas en la región noreste de Brasil, como podemos apreciar en el cuadro 1.

Cuadro 3: Datos principales de los PPC

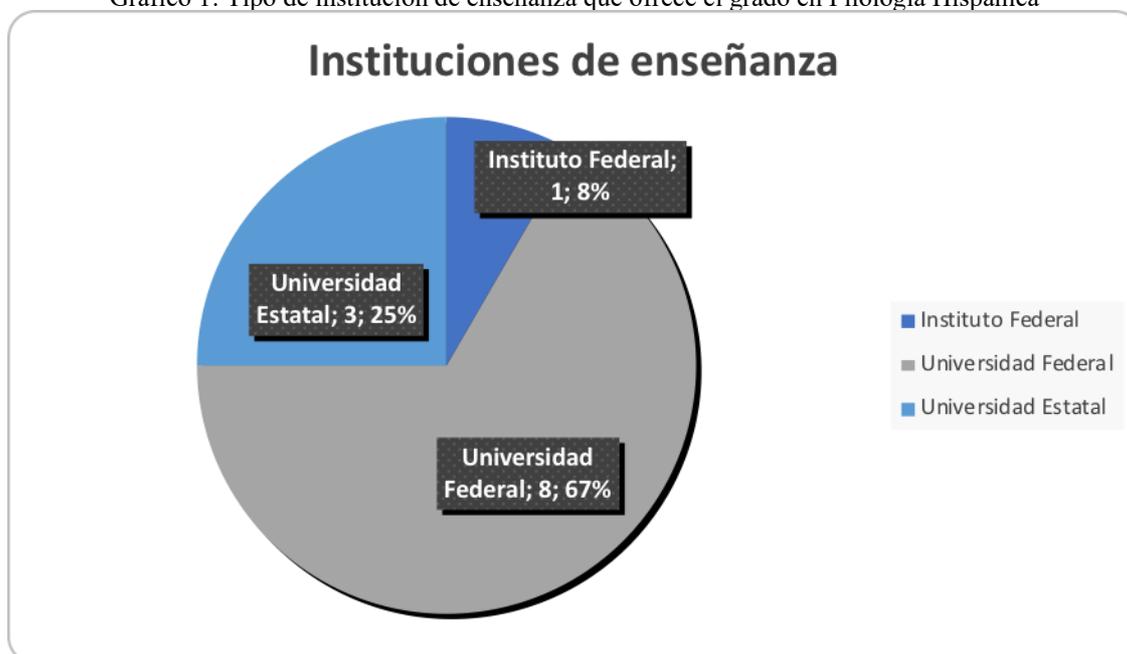
Institución	Grado	Ciudad	Fecha del PPC	Modalidad
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	Letras - Espanhol	Natal - RN	2014	Presencial

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Letras com Habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas	Natal - RN	2008	Presencial
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)	Letras em língua espanhola e suas respectivas literaturas	Pau dos Ferros - RN	2013	Presencial
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Letras: Espanhol	Campina Grande - PB	2011	Presencial
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Letras com Habilitação em Língua Espanhola	Campina Grande - PB	2012	Presencial
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Letras – Língua Espanhola	Recife - PE	2014	A distancia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Letras com Habilitação Inicial em Língua Estrangeira (espanhol) com respectiva Literatura e Letras com Habilitação Inicial em Português e Língua Estrangeira com as respectivas literaturas	Salvador - BA	2005	Presencial
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Letras: língua espanhola e suas literaturas	Fortaleza - CE	2009	Presencial
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Letras espanhol	São Cristovão - SE	2013	Presencial
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Letras/Espanhol	Maceió - AL	2007	Presencial
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Letras com Habilitação em Língua Espanhola	São Luís – MA	2009	Presencial
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	Letras Espanhol	Teresina – PI	2015	Presencial

Fuente: elaborado por el autor

Las instituciones públicas de enseñanza superior pueden ser universidades estatales, federales o institutos federales. En nuestro corpus predominan los PPC de universidades federales: ocho de diferentes ciudades del noreste brasileño, tres de universidades estatales y uno de un instituto federal, como podemos apreciar en el gráfico 1.

Gráfico 1: Tipo de instituição de ensino que oferece o grau em Filologia Hispânica



Fuente: elaborado por el autor

Las carreras en Filología Hispánica (*Letras Espanhol*), como aparece en nuestra investigación, se encuentran mayoritariamente en las universidades federales. A diferencia de otros *Institutos Federales*, el IFRN ofrece el grado en *Letras* desde 2006. Ese hecho se debe a la necesidad de responder a la demanda de estos estudios ya que la *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* demoró en incluir esa carrera en la oferta universitaria hasta 2009. No obstante, en este estado la *Universidade Estadual do Rio Grande do Norte* fue la primera (2004) en ofrecer *Letras Espanhol* en la ciudad de Mossoró.

En el estado de Paraíba, ciudad de Campina Grande, la oferta de este tipo de curso también empezó en una universidad estatal, no en una federal. La *Universidade Federal do Piauí* posibilita las habilitaciones en Portugués, Inglés, Francés y *Língua Brasileira de Sinais* (conocida como *libras*); sin embargo, la habilitación en Español está a cargo de la estatal.

En lo tocante a la modalidad de enseñanza, nuestro corpus está compuesto por once carreras de grado en la modalidad presencial y solamente una a distancia. Por lo general, las instituciones de enseñanza superior tienden a crear carreras, en primer lugar, en la modalidad presencial y, luego, las instituyen en la modalidad a distancia. Las concepciones del currículo en los PPC de ambas modalidades son similares. Las únicas diferencias que hemos encontrado son la inclusión, en las

segundas, de asignaturas obligatorias como *Informática e Introdução a la educación a distancia* y cuestiones técnicas relativas a los centros de estudios, denominados polos⁶.

Si analizamos los PPC de las dos modalidades de la UFPE y del IFRN, pese a las similitudes en los contenidos, el de la modalidad a distancia de la UFPE —más reciente⁷— presenta más información (como los programas de asignaturas) que el de la presencial. En el caso del IFRN, analizamos el PPC de la modalidad presencial puesto que no había diferencias significativas entre ambos tipos de enseñanza.

Los PPC de los grados están todos comprendidos en un periodo de 10 años, entre 2005 y 2015. El de la *Universidade Federal da Bahia* es el único documento elaborado o reestructurado antes de la creación de la Ley 11.161.

En los PPC más recientes hay una mayor atención al componente *variedades* que en los anteriores a 2008. Ello resulta evidente no solo porque incluyen asignaturas sobre ese tema o la variación es contenido en otros componentes curriculares, sino también porque aluden a él cuando tratan el perfil del egresado, las justificaciones, el marco teórico o las competencias y habilidades que se pretende transmitir.

Hemos creado la muestra de PPC entre los meses de julio y septiembre de 2016 y, para ello, contamos con la inestimable ayuda de los docentes de las instituciones de enseñanza superior implicadas, que nos han facilitado estos documentos, y también accedimos a los mismos a través de las páginas web de algunas universidades.

El tratamiento metodológico de nuestra investigación se caracteriza como “documental” pues trabajamos con un documento clave. Para Lüdke y André (2001):

(...) são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (PHILLIPS, 1974 *apud* LÜDKE y ANDRÉ, 2001). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE y ANDRÉ, 2001, p. 38).

Nuestras categorías de análisis son las consideraciones —cualesquiera que sean— sobre la variación y variedad de la lengua en el PPC y en sus componentes curriculares. En los diferentes apartados del primero, hemos rastreado evidencias o alusiones de que se toma en consideración la

⁶ Se denomina *polo* al centro de educación a distancia de una universidad, generalmente instalado por las alcaldías con apoyo de las universidades.

⁷ En la UFPE el PPC de de la modalidad presencial es del año de 2013 y el de la modalidad a distancia, de 2014.

variación lingüística como parte del conocimiento que el egresado debe recibir en su formación o en las justificaciones de la propia creación de la carrera de grado. En los segundos, hemos analizado cómo se trabaja y qué contenidos se ofrecen sobre el tema en las asignaturas específicas y en las afines, específicamente las de *Lengua española*, *Fonética y fonología del español*, *Morfosintaxis del español*, *Cultura española o hispanoamericana*, entre otras.

4 Análisis de los PPC

En el análisis de los doce PPC de los grados para la formación de profesores de español de los nueve estados del noreste brasileño, hemos detectado que el tratamiento dado al componente variedades es desigual en cada uno de los documentos. Es decir, algunos ofrecen asignaturas obligatorias y exclusivas sobre la variación lingüística del español, otros prefieren incluir esta información en otras asignaturas, como *Español para fines específicos*, *Fonética y fonología del español*, *Cultura*, entre otras. También, lamentablemente, ciertos PPC no se detienen en el tema.

No obstante, en todos los documentos del corpus se menciona que la variación lingüística es parte de la formación de los profesores egresados de estas instituciones superiores. Llama la atención la evidente contradicción en el caso de las universidades que, aun comprendiendo la importancia de ese contenido, no lo trabajan, ofrecen un espacio reducido de horas de estudios a través de asignaturas optativas con baja carga horaria o solo lo mencionan como contenido de otras asignaturas. De este modo, vemos que la mayoría de los PPC tiene un discurso a favor de la diversidad lingüística, sin embargo, tiene una práctica diferente ya que no contemplan asignaturas de este tema.

Otro punto de encuentro entre los nueve PPC analizados es que prácticamente todos, salvo el de la UFBA, mencionan la Ley 11.161 como un factor de peso en la creación o en la reformulación de una carrera pensada para la formación de profesores (brasileños) de español⁸. Otros argumentos frecuentes que justifican las propuestas de las universidades son: el fortalecimiento de los bloques

⁸ La conocida como “Ley del Español” (Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005), aunque obligaba a las escuelas del *Ensino médio* (Enseñanza media) a ofrecer el español como segunda lengua extranjera a sus alumnos, ha tenido una aplicación disímil según estados. La Medida provisória n.º 746, de 22 de septiembre de 2016, con carácter general, introduce importantes modificaciones: en el currículo del *Ensino fundamental* (Enseñanza fundamental) se ofrecerá la lengua inglesa a partir del sexto curso (6.º de Primaria) (art. 26) y los currículos de *Ensino médio* (Enseñanza media) incluirán, obligatoriamente, el estudio de la lengua inglesa y podrán ofrecer otras lenguas extranjeras, con carácter optativo, de preferencia el español (art. 36). Estas medidas, en realidad, derogan la “Ley del español”. No obstante, ha habido —y hay— una gran movilización docente en defensa de la lengua española, que en casos como el del estado de Paraíba ha conseguido por ley equiparar el español al inglés en la oferta educativa (Lei 11.191, de 29 de agosto de 2018).

económicos geoestratégicos (específicamente MERCOSUR); el contexto geográfico del país, rodeado de vecinos hispanohablantes; la abultada demografía del mundo hispánico y la importancia del español en el mundo; además de los lazos históricos que unen a Brasil con los países iberoamericanos. La UFC, por ejemplo, menciona las acciones de órganos del gobierno español como la Embajada y el Ministerio de Educación españoles para la cooperación y difusión del español en Brasil.

Como hemos afirmado anteriormente, la presencia/ausencia y el tratamiento del componente *variedades* del español en las estructuras curriculares de las carreras analizadas son diferentes. Para visualizar el análisis de los datos, hemos elaborado el cuadro 2 que muestra de manera más visual los resultados obtenidos.

Cuadro 4: Resumen sobre el componente *variedades del español* en los PPC

	I F R N	U F R N	U E R N	U F C G	U E P B	U F P E	U F B A	U F C	U F S	U F A L	U F M A	U E S P I
Menciona la importancia del componente <i>variedades</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Presencia de asignaturas obligatorias sobre variedades del español	✓			✓				✓				
Presencia de asignaturas optativas sobre variedades del español	✓		✓					✓				
Presencia del tema <i>variedades del español</i> en asignaturas de lengua española								✓				
Presencia del tema <i>variedades del español</i> en otras asignaturas (<i>Fonética, Morfosintaxis, Cultura, Historia de la lengua, Español para fines específicos, etc.</i>)	✓	✓			✓	✓		✓	✓		✓	✓

A partir del cuadro anterior, comprobamos que la UFC es la universidad que cumple los cinco criterios que consideramos para evaluar la importancia del componente variedades del español en la formación de profesores. Para atender este tema, la carrera de Letras de la UFC cuenta con dos asignaturas: *Variantes lingüísticas del español* (64 horas o 4 créditos) y *Tópicos en sociolingüística en lengua española* (32 horas o 4 créditos). La primera es obligatoria del quinto semestre académico; está ubicada en el programa, muy razonablemente, después de que el alumno haya estudiado los niveles lingüísticos, fonética, morfología, sintaxis, historia de la lengua y, sobre todo, asignaturas

para el perfeccionamiento de las cuatro habilidades (productivas: hablar y escribir, comprensivas: escuchar y leer) en lengua española.

En la “ementa” de la asignatura aparece la siguiente descripción: *(e)studo das variantes da língua espanhola, com ênfase nos aspectos léxicos, semânticos, fonéticos, morfossintáticos e pragmáticos* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009, p. 58). Entendemos que estas variantes de los niveles de la lengua son atendidas en la asignatura cuyos contenidos⁹ son: variedades y variación (lenguas, estándar y prejuicio lingüístico), las variedades del español de España, las variedades del español de América, variación fonológica, variación léxica, variación gramatical, variación y planificación lingüística (políticas lingüísticas, español general e internacional), y variación lingüística y enseñanza de español¹⁰.

El planteamiento de partida se basa en la división del español en dos zonas geolingüísticas, el español de España y el de Hispanoamérica, aunque el programa deja claro que en ambas hay diferentes variedades que se impartirán en la asignatura. Primero se estudian las diversas variedades y luego se profundiza en el tema a partir de las variantes: primero las fonológicas, después las léxicas y, por último, las gramaticales.

La variación morfosintáctica es la que dispone de más tiempo de estudio (8 horas de clases)¹¹ y la única en cuyo programa de la asignatura se detallan los contenidos concretos, como alternancia de *ra/se*, leísmo, laísmo, loísmo, duplicación de clíticos, oposición del indicativo/subjuntivo, pretéritos, variabilidad del sujeto y otros fenómenos. Quizás la complejidad de las variantes gramaticales del español y la carencia de una bibliografía abundante y especialmente elaborada con fines docentes justifique la enfática atención a estos fenómenos.

Es un punto positivo poner énfasis a los fenómenos de variación gramatical y es interesante para contrarrestar la idea de que en la lengua española haya menos fenómenos de variación morfosintáctica que en otros niveles de la lengua. La asignatura también cuenta con una parte práctica que tiene como objetivo analizar el corpus oral y escrito, realizar actividades de corrección y evaluación, y presentar seminarios sobre el tema de las variantes. Además, el apartado de bibliografía cuenta con un número elevado de obras importantes de referencia sobre el componente *variedades*.

⁹ El PPC de la UFC no contiene los programas completos de las asignaturas, tan solo las “ementas”. Los programas nos fueron facilitados por profesores de esa universidad.

¹⁰ Los títulos de los contenidos son diferentes de los que aparecen en el programa de la asignatura. Hemos intentado poner títulos más resumidos que mantuvieran la esencia de lo que se impartirá.

¹¹ A la variación fonológica se le dedican 4 horas y a la léxica, 6.

La segunda asignatura es optativa y tiene como “ementa” el *(e)studo de questões teóricas e metodológicas vinculadas à relação língua e sociedade falante de língua espanhola* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009, p. 70). Esta brinda una oportunidad a los estudiantes que se interesan por fenómenos de variación lingüística para que puedan profundizar en su estudio a partir de teorías sobre variación y cambio, además de aportarles instrumentos metodológicos para la investigación de este tema.

En el cuadro 2, la siguiente institución que cumple más criterios es el IFRN, pues en su PPC el tema de la variación no se presenta solo en las asignaturas de lengua española. Además de ofrecer *Sociolingüística de la lengua española* (80 horas o 4 créditos) como obligatoria, en este PPC encontramos el mayor número de propuestas curriculares optativas sobre variación del español entre los documentos analizados, por ejemplo, *Multilingüismo en el mundo hispano* (40 horas o 2 créditos) y *Variación lingüística y enseñanza de español* (40 horas o 2 créditos). En particular, *Multilingüismo en el mundo hispano* (40 horas o 2 créditos) recoge en la “ementa” de la asignatura el estudio del contacto con otras lenguas en los territorios donde el español es la lengua oficial. Entre sus objetivos está, además, analizar términos como *multilingüismo*, *plurilingüismo*, *bilingüismo*, *diglosia*, *pidginización* y *criollización*, reflexionar sobre los conceptos *mundo hispano* e *hispanidad*.

Coherentemente, en los contenidos se estudian los aspectos mencionados. Respecto del contacto del español con otras lenguas, se proponen dos tipos de casos: el español europeo y otras lenguas ibéricas; y el español americano y las lenguas indígenas. Para el primer grupo, las lenguas consideradas son el catalán, el gallego y el vasco; para el segundo, el náhuatl, el quechua, el aimara y el guaraní.

Apreciamos, una vez más, que en los contenidos la zona española vuelve a tener un peso significativo y cuenta con un apartado específico para la situación lingüística de su territorio; mientras la hispanoamericana —ostensiblemente más extensa y compleja— aparece solo en un apartado. Esta forma de presentar la zonificación lingüística del mundo hispánico nos retrotrae a la vieja dicotomía del español “de” España y “de” América, apuntado por Fontanella de Weinberg (1993).

La UFCG es la tercera institución que ofrece una con una asignatura obligatoria sobre variedades del español. Así, en el séptimo período aparece *Variación y cambio en la lengua española* (60 horas o 4 créditos). En la “ementa”¹² de esa asignatura, del segundo semestre académico de 2014, se

¹² En el PPC de la UFCG no se encuentran disponibles las “ementas” o programas de las asignaturas. Por lo tanto hemos tenido que solicitar directamente a los profesores los programas de las asignaturas relevantes para nuestra investigación.

recomiendan “Las variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas del español y su pertinencia en un curso de licenciatura en formación de profesores”. Para ello, el programa expone tres objetivos:

1. Familiarizar al alumno brevemente con el enfoque multicultural, las variedades del español y el cambio lingüístico.
2. Presentar los tipos de variación, especialmente las variaciones diatópicas del español.
3. Crear una actitud crítica sobre qué español enseñar en Brasil.

Como podemos apreciar, esta asignatura cuenta con una doble función. En la primera, descriptiva, se presentan las variedades del español con mayor atención a la variación regional, y en la segunda, aplicada, se discute el espacio de la diversidad lingüística en las clases de español para brasileños.

En el contenido programático, no se hace referencia al español de España sino al de América, algo llamativo pues el español peninsular europeo suele tener más visibilidad en los programas de cursos. La bibliografía de esta asignatura está centrada en la diversidad lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Entre los años 2014 y 2015, la “ementa” y la bibliografía de *Variación y cambio en la lengua española* (60 horas o 4 créditos) presentan diferencias interesantes. El programa del segundo semestre de 2015 contiene una descripción más detallada de la asignatura y se agrega un aspecto de la evolución histórica en sus diferentes territorios: “Orígenes de la variación dialectal en España y Latinoamérica. Principales diferencias entre el español peninsular y las variedades latinoamericanas”.

Los apartados de objetivos y contenido programático siguen idénticos al del año anterior pese a esta diferencia en su “ementa”. En la bibliografía, hay más obras de referencia sobre las variedades del español, aunque todavía están muy centradas en cuestiones didácticas y no en la descripción del español actual.

En la asignatura *Lengua española I* (60 horas o 4 créditos), el último objetivo es *[a]portar ao aluno as noções de variação linguística do espanhol, através do estudo da língua em suas variantes espanhola e latinoamericana*. Es esencial que el alumno entre en contacto con variantes lingüísticas desde las primeras asignaturas de lengua española para una mejor comprensión de su diversidad lingüística y el estímulo de actitudes positivas hacia los fenómenos de variación, desprovistas de prejuicios lingüísticos y creencias lectocéntricas. El contacto inicial debe ser en asignaturas de lengua para que, luego, pueda estudiar los fenómenos de variación en una asignatura teórica.

La morosidad de los sentimientos negativos hacia la diversidad lingüística suele ser común y resulta difícil desarraigarlos del imaginario de los alumnos —y, a veces, también del de los profesores—. En el caso del español, lengua que desde hace siglos ha entronizado a la variedad castellana (centro norte peninsular española) como modelo de corrección de la lengua, la educación en el respeto hacia la diversidad es un objetivo curricular más, diríamos que imprescindible, vinculado al componente variedades.

Por otra parte, en el apartado de temario de *Lengua española I*, no hemos identificado cuáles son los contenidos que puedan incluir la variación lingüística del español o, por lo menos, no están claros. La bibliografía tampoco cita obras que permitan desarrollar los contenidos de la lengua española desde su pluralidad.

En la asignatura *Lengua española III*¹³ (60 horas o 4 créditos), del segundo académico de 2012, el sexto objetivo vuelve a plantear el tema de la diversidad lingüística: *Identificar as variações linguísticas do espanhol, através do estudo da língua em suas variantes espanhola e latinoamericana*. Una vez más no encontramos especificados qué contenidos permiten a los alumnos identificar esos fenómenos de variación, tampoco cuáles son las referencias bibliográficas que se utilizarán para alcanzar ese objetivo, aunque aparecen páginas de periódicos en línea de España y Argentina (*El País*, *Clarín* y *La Nación*), de instituciones de España como la Real Academia Española y el Instituto Cervantes.

Lamentablemente, a partir de 2016, los programas de las asignaturas de *Lengua española I* (60 horas o 4 créditos) y *Lengua española III* (60 horas o 4 créditos) ya no contemplan en sus objetivos las nociones de variación lingüística del español, ni tampoco su identificación, como ocurría en los programas de 2012. Es posible que recaiga en la iniciativa —y responsabilidad— del profesor que imparte las asignaturas en cada semestre académico tratar los fenómenos de variación lingüística.

La UFBA y la UFAL son las únicas universidades en cuyos PPC no está presente la variación ni como una asignatura propia, ni como contenido de otras asignaturas, a pesar de ambos PPC mencionan su importancia para la formación de los profesores de lengua española. De hecho, son los PPC más antiguos de nuestra muestra (de 2005 y 2007, respectivamente) y que no han sufrido reformulación recientemente.

Uno de los cursos actualizados más recientemente es el del IFRN, que tiene la mayor cantidad de asignaturas obligatorias y optativas sobre este tema central de nuestra investigación. Por su parte,

¹³ La asignatura de Lengua española II no contemplaba nuevos contenidos de variación lingüística.

la UESPI, con un PPC reformulado en 2015, se une a las demás instituciones que mencionan las variedades del español como algo relevante para la formación del profesorado; no obstante, como ellas, tampoco incluye asignaturas específicas, aunque trata el tema en otros componentes curriculares generales en el primer semestre de la carrera.

Consideramos que generar discusiones teóricas sobre la variación lingüística del español ya en el primer semestre, con alumnos que no tienen ni siquiera un nivel básico de español, puede ser perjudicial, pues no entenderán cómo funcionan determinadas estructuras de la lengua española y no percibirán la diferencia entre el modelo que se les brinda y las demás variantes.

Además, lo relativo a la historia de la lengua, por un lado, y a las variedades, por otro, deben tener asignaturas propias, con su correspondiente carga horaria. Ello permitirá que se puedan tratar, en el caso de la de variedades, los contenidos necesarios para la adecuada formación del profesor de español como lengua extranjera en Brasil; una capacitación que responda a las necesidades concretas de los aprendices lusohablantes en relación con el entorno geográfico brasileño.

En el caso de la UFRN, no hemos considerado la asignatura optativa *Dialectología* (60 horas o 4 créditos) porque sus contenidos están más enfocados en los dialectos históricos de España. A pesar de que el “andaluz”, variedad moderna del español del sur peninsular, aparece como contenido, no sabemos si se atiende a su historia y evolución o a su estado actual (descripción sincrónica). Al igual que la UFC y el IFRN, la UERN posee una asignatura optativa que aborda las variedades del español. Sin embargo, la UERN no tiene disciplinas obligatorias sobre el tema y la carga horaria de la optativa es muy reducida para atender la pluralidad del español de una manera que no sea superficial.

Consideraciones finales

Como hemos podido comprobar a lo largo del trabajo, los PPC tienen un discurso a favor de la diversidad, pues afirman que la diversidad lingüística del español es importante para la formación de los futuros profesores. En cambio, la mayoría de las universidades no ofrecen asignaturas específicas para discutir las variedades del español.

Por un lado, es relevante que el grado ofrezca por lo menos una asignatura obligatoria sobre el componente variedades, además de algunas optativas para los alumnos que tengan interés en investigar y profundizar este tema. Por otro lado, la inserción de contenidos de variación lingüística en las asignaturas de lengua española de las universidades brasileñas, como ocurre en la UFC, es

esencial para que los alumnos puedan entrar en contacto relativamente pronto con esos fenómenos lingüísticos diversos. Y, en este sentido, los PPC evidencian interés por el tema, aunque luego la coherencia con los contenidos de sus “ementas” pueda ser irregular.

Desde el principio, el profesor debe dejar claro el modelo de lengua ofrecido a los alumnos para su aprendizaje (variedad preferente), además de acercarse a otras normas periféricas que demuestren la riqueza y diversidad de la lengua española, y permitan atender las múltiples necesidades de los alumnos, usuarios cada vez más digitales e insertos en un contexto globalizado de las tecnologías. Es importante también que se debata sobre la variación en las asignaturas de fonética, morfosintaxis, lexicología del español y en otras más procedimentales como la metodología de la enseñanza.

Tal vez, por su carácter más inmediato, las asignaturas de fonética suelen contemplar la variación del español en sus contenidos. Es en el universo de los sonidos y de las palabras que alumnos y profesores de español son introducidos en las variantes y variedades de la lengua española, aunque, como ya sabemos, la diversidad se manifiesta en todos los niveles de la lengua.

Para finalizar, nuestra investigación tiene como finalidad la reflexión sobre la inserción de asignaturas sobre variación lingüística en los grados de formación de profesores en español en Brasil. En primer lugar, por tratarse de un país que tiene una vecindad importante con países hispanoamericanos de tres grandes geolectos del español (rioplatense, andino y caribeño). En segundo lugar, para atender la necesidad de los estudiantes que pueden ser de las más diversas. Actualmente, Netflix es una plataforma donde los alumnos pueden tener acceso a series y películas de diferentes países hispanohablantes, de modo que es necesario que la formación docente atienda a esa nueva exigencia de la globalización mediática. Por fin, al discutir la variación del español en clase, podemos relacionarla con los fenómenos de variación del portugués brasileño, especialmente las variedades estigmatizadas. Así, podemos cuestionar el lectocentrismo en ambas lenguas y mejorar el conocimiento lingüístico de nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

ALVAR, M. **Manual de dialectología hispánica: el español de España**. Barcelona: Ariel, 1999.

AMARAL, L. ROEPER, T. **Multiple grammars and second language representations**. pp. 01-65, 2013.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. *Las variedades del español en América: una lengua y 19 países. Brasilia*: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia, 2005.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA*, 21. pp. 1-13, 2007.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Valparaíso, Chile, 46(82), pp. 155-189, 2013.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A.; Casado Fresnillo, C. **Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L₂**. Colección BIBLIOTECA DEL PROFESOR DE ELE. Madrid: Editorial UNED, 2014.

ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera. *Estudios filológicos*. 64: 129-148. Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

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

BRASIL. Lei 11.161. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, D. F., 8 de agosto de 2005.

DE JONG, E. **Foundations for multilingualism in education**: From principles to practice. Philadelphia, PA: Caslon, 2011.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. **El español de América**. 2. ed. Madrid: Mapfre, 1993.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso superior de Licenciatura em Letras – Espanhol na modalidade presencial**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: Natal, 2014.

LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem**: um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel Letras, 2009.

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

PINTO, C. F. Los criterios sintácticos en la división dialectal del español. En: Pinto, C. F. Irala, V. B. **Um dossiê de estudos lingüísticos hispânicos**. São Paulo: Casa do Novo Autor, pp 61-97, 2009.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. En: Moita Lopes, L.P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

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

SILVA, B. R. C. V. da. ALVES, R. da S. El voseo en los libros didácticos de E/LE en Brasil. **Boletín de la Asociación Argentina de Docentes de Español**. N.º 25; noviembre-diciembre, 2007.

SILVA, B. R. C. V. da. ANDIÓN HERRERO, M.^a A. Actitudes y competencias docentes en profesores de español de los Institutos Federais (Brasil) en relación con las variedades de la lengua. **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**, 14: p. 29-43, 2019.

SILVA, B. R. C. V. da. **Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol**. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, 2015.

TAGLIAMONTE, S. **Analysing sociolinguistic variation**. Nueva York: Cambridge University Press, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola e literaturas**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto pedagógico do curso de Letras Espanhol**. Universidade Estadual da Paraíba: Campina Grande, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol Presencial**. Universidade Estadual do Piauí: Teresina, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura de Letras em Língua Espanhola e respectivas literaturas**. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto de reformulação curricular do curso de Letras**. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Letras/Espanhol**. Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras: Espanhol**. Universidade Federal de Campina Grande: Campina Grande, 2011.



ISSN: 1981-0601
v. 13, n. 01 (2020)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola na modalidade a distância.** Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Espanhol Licenciatura.** Universidade Federal de Sergipe: Aracajú, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto político-pedagógico:** curso de Letras Língua Espanhola e suas literaturas nas modalidades licenciatura e bacharelado no período noturno. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico Curso de Letras Licenciatura.** Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 2009.