



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS**

**ÁDINA PEREIRA DOS SANTOS**

**LA TRADUCCIÓN FUNCIONALISTA EN LA SERIE 42 DÍAS EN LA OSCURIDAD:**

**PROPUESTA DIDÁCTICA**

**FORTALEZA**

**2024**

**ÁDINA PEREIRA DOS SANTOS**

**LA TRADUCCIÓN FUNCIONALISTA EN LA SERIE 42 DÍAS EN LA OSCURIDAD:  
PROPUESTA DIDÁCTICA**

Trabajo de Conclusión de Curso sometido a la Coordinación del Curso de Grado en Letras Español, de la Universidad Federal de Ceará, como requisito para la obtención del título de Licenciado en Letras Español.

Área de concentración: Traducción

Tutor: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.

**FORTALEZA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S239I Santos, Ádina Pereira dos.

La traducción funcionalista en la serie 42 días en la oscuridad : propuesta didáctica /  
Ádina Pereira dos Santos. – 2024.

47 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro  
de Humanidades, Curso de Letras (Espanhol), Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.

1. Tradução. 2. Lengua Española. 3. Pronomes pessoais. 4. Traducción. I. Título.

CDD 460

---

**ÁDINA PEREIRA DOS SANTOS**

**LA TRADUCCIÓN FUNCIONALISTA EN LA SERIE 42 DÍAS EN LA OSCURIDAD:  
PROPUESTA DIDÁCTICA**

Trabajo de Conclusión de Curso sometido a la Coordinación del Curso de Grado en Letras Español, de la Universidad Federal de Ceará, como requisito para la obtención del título de Licenciado en Letras Español.

Área de concentración: Traducción

Tutor: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.

Aprobado en: \_\_02\_\_ / \_\_09\_\_ / 2024\_\_

**PROFESORES QUE COMPONEN EL TRIBUNAL**

---

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (Tutor)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Germana da Cruz Pereira  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Valdênia Falcão do Nascimento  
Universidade Federal do Ceará

Dedico esta investigación a mi madre, que durante muchos años trabajó sobre una máquina de coser y con las telas y los hilos de su vida cosió mis sueños.

## AGRADECIMIENTOS

Dedico estos años de estudiante a Dios y a San Benito, que no me dejaron rendirme y me dieron fuerzas durante mis días más difíciles como alumna en la graduación. Recuerdo la promesa que le hice a San Benito de concentrarme en mis estudios para poder ingresar a la carrera de Lengua Española y lo logré, así como ahora he logrado finalizar mi trabajo final. Agradezco la inmensa ayuda de mi tutor, Valdecy de Oliveira, gracias por todo y por tanto, sin usted nunca hubiera podido empezar ni terminar esta investigación. Gracias por ser más que un profesor/inspiración, gracias por ser mi amigo.

No podía dejar de mencionar a la persona que más cree en mí y que siempre ha hecho todo por mí y por mis hermanos, gracias María Zilma, mi madre querida, si tuviera el poder de pedirle a Dios otra madre, seguramente sería usted otra vez, te quiero muchísimo. Y también, soy tan afortunada de que el universo me haya dado una hermana que es como una segunda madre para mí, Andréa, gracias por todo el apoyo que me has dado a lo largo de mi vida y por presentarme el español a través de la música, este diploma también es tuyo.

Me gustaría extender mis agradecimientos a mis compañeros de clase que siempre me han apoyado y han pasado por muchos retos a mi lado, gracias por todo. Estoy muy orgullosa de haberlos conocido durante mi trayectoria académica, con ustedes todo se hizo más ligero y también más divertido. No los mencionaré, pero saben que son los mejores. Gracias por estar siempre ahí.

También me gustaría dar las gracias a los profesores que me inspiraron durante sus clases y que realmente se preocuparon por formar a profesionales cualificados. He aprendido mucho de ustedes, gracias.

Por último, me gustaría dar las gracias a la persona que soñó con este momento durante mucho tiempo, la chica que solía pasar por delante de la universidad y decía: todavía voy a estudiar español en la UFC. Lo hemos conseguido y seremos aún más felices. ¡Gracias Dios, gracias amigos y gracias universo!

## RESUMEN

En este trabajo, pretendemos reflexionar sobre el significativo rol de la traducción en las clases de español como lengua extranjera, a partir del análisis y traslación de los pronombres personales tú, vos y usted en la variedad chilena. Este tema es de mucha relevancia para la enseñanza del español en Brasil, ya que a través de los procedimientos traslativos se produce un acercamiento a la cultura del otro, en el que se puede razonar sobre las diferencias en la lengua con el propósito de extinguir los prejuicios y malentendidos lingüísticos. En los materiales didácticos, se nota una predisposición a la variedad madrileña, causando una superioridad lingüística que lleva a las demás variedades a un nivel inferior de importancia. Así que, es necesario que los alumnos conozcan y sean conscientes de las diferencias lingüísticas. Por lo tanto, elaboramos propuestas didácticas a los docentes de lengua española de enseñanza media en Brasil, para que lleven a las aulas de clase, materiales auténticos que se acerquen a la utilización real de la lengua y sus particularidades. Incluso, optamos por trabajar con una serie, porque de acuerdo con Vizcaíno (2007), los medios audiovisuales proporcionan a los estudiantes el desarrollo de diferentes competencias y llevan dinamicidad a las clases. Además, estas propuestas llevan a los alumnos a reflexionar sobre la riqueza de la diversidad lingüística. Como aporte teórico de esta investigación, utilizamos la perspectiva de la teoría funcionalista de Reiss y Vermeer (1996), Vermeer (1986) y Nord (1994, 2009 y 2012) y, también, la perspectiva sociolingüística de Labov (1978). Sobre el uso de los pronombres personales, nos basaremos en las investigaciones de Carricaburo (1997) y Calderón Campos (2010). Sobre la relevancia de propuestas didácticas de traslación, nos basaremos en las aportaciones de Barrientos (2014), Liberatti (2017), Pontes y Araújo (2019).

**Palabras-clave:** Traducción. Lengua Española. Pronombres personales.

## RESUMO

Neste artigo, pretendemos refletir sobre o papel significativo da tradução nas aulas de espanhol como língua estrangeira, a partir da análise e tradução dos pronomes pessoais tú, vos e usted na variedade chilena. Esse tema é de grande relevância para o ensino de espanhol no Brasil, uma vez que, por meio de procedimentos tradutórios, produz-se uma aproximação à cultura do outro, em que é possível argumentar sobre as diferenças na língua com o objetivo de extinguir preconceitos linguísticos e mal-entendidos. Nos materiais didáticos, percebe-se uma predisposição em relação à variedade madrilenha, causando uma superioridade linguística que coloca as outras variedades para um nível inferior de importância. Portanto, é necessário que os alunos conheçam e estejam cientes das diferenças linguísticas. Por isso, elaboramos propostas didáticas para os professores de língua espanhola do ensino médio no Brasil, para que eles possam levar para a sala de aula materiais autênticos e próximos do uso real do idioma e de suas particularidades. Inclusive, optamos por trabalhar com uma série porque, de acordo com Vizcaíno (2007), as mídias audiovisuais proporcionam aos alunos o desenvolvimento de diferentes competências e trazem dinamismo às aulas. Além disso, essas propostas levam os alunos a refletir sobre a riqueza da diversidade linguística. Como contribuição teórica para esta pesquisa, usamos a perspectiva da teoria funcionalista de Reiss e Vermeer (1996), Vermeer (1986) e Nord (1994, 2009 e 2012) e, também, a perspectiva sociolinguística de Labov (1978). Sobre o uso de pronomes pessoais, nos apoiaremos nas pesquisas de Carricaburo (1997) e Calderón Campos (2010). Sobre a relevância das propostas didáticas de tradução, nos apoiaremos nas contribuições de Barrientos (2014), Liberatti (2017), Pontes e Araújo (2019).

**Palavras-chave:** Tradução. Língua Espanhola. Pronomes pessoais.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - El modelo circular del proceso traslativo .....	22
Figura 2 - Análisis pretaslativo .....	34
Figura 3 - Escena 1 .....	35
Figura 4 - Escena 4 .....	38

## SUMARIO

<b>1 INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>2 EL ABORDAJE FUNCIONALISTA DE LA TRADUCCIÓN Y LA ENSEÑANZA DE E/LE .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 El abordaje funcionalista de la traducción .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 El abordaje funcionalista y sus contribuciones .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 Tú, vos y usted en la enseñanza de E/LE y la diversidad lingüística .....</b>	<b>27</b>
<b>2.4 Las producciones audiovisuales en la clase de E/LE .....</b>	<b>30</b>
<b>3 METODOLOGÍA .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Descripción del corpus .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 Procedimientos metodológicos .....</b>	<b>32</b>
<b>4 CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>42</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>44</b>

## 1 INTRODUCCIÓN

La traducción siempre fue utilizada a la hora de enseñar una lengua extranjera, pero con metodologías simplistas o, mejor dicho, falta de procedimientos eficaces que desarrollaran la criticidad y reflexión de los aprendientes. Según Pontes, Cunha y Peixoto (2015, p. 278), “la traducción tenía un enfoque direccionado a un análisis estructuralista y fragmentado de la lengua [...]”. Entendemos con esta citación, que eran formas de aprendizaje que no se profundizaban en la tarea de traducir, por tratarse de una enseñanza que se aislaba del real propósito que existe en toda y cualquier traducción, es decir, saber el porqué, para quién y para qué se está haciendo aquella actividad. Este método contribuyó para la creación de mitos y prejuicios acerca de las actividades de traslación, causa del abandono total de estas prácticas en el aula. De acuerdo con De Arriba García (1996), las consecuencias negativas, por tanto, de la traducción en clase de lengua extranjera, podemos resumirlas del siguiente modo:

- 1) Una total ausencia de metodología a la hora de traducir. Al alumno se le ofrecía todo tipo de textos: literarios, científicos, filosóficos... que ya le resultaban muy difíciles de comprender, cuanto más de traducir. O bien se le daban frases aisladas, y por tanto descontextualizadas, por lo que difícilmente el alumno podría comprender su sentido.
- 2) Las instrucciones de las actividades en la lengua materna del alumno, así como las constantes traducciones de vocabulario y de estructuras gramaticales dificultaban el acceso al significado de la lengua.
- 3) El alumno, sin ninguna metodología, intentaba traducir sin comprender el sentido; por tanto, se imponía una traducción literal, y el resultado era un texto escrito incomprensible en su propia lengua. (DE ARRIBA GARCÍA, 1996, p. 269 - 270).

Puesto eso, podemos entender el motivo del rechazo a las tareas de traducción en las clases de lengua extranjera. Eran métodos complejos y, al mismo tiempo, uniformes que no traían nada nuevo a la enseñanza. Con el surgimiento de los métodos del enfoque comunicativo que se proponían a traer una nueva manera de actuar en las aulas, se ha puesto de lado a causa de sus procedimientos vacíos de contenido y reflexión.

O sea que, las nuevas formas de asimilar la lengua se fijaban en la expresión oral, en la interacción de los alumnos con su medio, en el desarrollo de las cuatro destrezas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita), así se crea una oposición a las tareas que solo trabajaban con aspectos

escritos y gramaticales de la lengua. En suma, creemos en la relevancia de esta investigación no solamente porque se trata de un trabajo de traducción, sino también, porque necesitamos de más investigaciones en esta área de la enseñanza y aprendizaje de E/LE por intermedio de los estudios funcionalistas y sociolingüísticos.

Así, hemos decidido trabajar con la traducción funcional en la serie chilena '42 días en la oscuridad' (2022) en este trabajo, a partir de los subtítulos, género textual que se acerca al cotidiano de los estudiantes. Según Vizcaíno (2007), actividades que desarrollan las habilidades del lenguaje por intermedio de producciones audiovisuales que son de fácil comprensión, traen dinamicidad, motivación para las clases, pues, pueden ser utilizadas en múltiples metodologías y se pueden trabajar con diversos temas, situaciones y, lo más importante, con muestras auténticas del uso del lenguaje.

Por tanto, haremos un análisis de los diferentes usos de los pronombres personales **tú**, **vos** y **usted** en las escenas de la serie y se puede comprobar la relevancia de propuestas didácticas de traslación en la enseñanza de lenguas en las investigaciones de Barrientos (2014), Liberatti (2017), Pontes y Araújo (2019). Nuestra hipótesis es que propuestas didácticas, como estas, pueden ayudar en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y también a concientizarlos sobre las variedades lingüísticas presentes en la lengua española, en conformidad con los documentos oficiales.

Por ejemplo, en las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media - OCNEM (BRASIL, 2006), que señala, “¿Qué español enseñar?”, debería ser sustituido por otro: cómo enseñar español, esta lengua tan plural...”<sup>1</sup>. (BRASIL, p. 134, 2006, traducción nuestra) y los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media - PCNEM (BRASIL, 2000), que mencionan lo importante y esencial que son los conceptos sociolingüísticos para los alumnos. Puesto que, la lengua es heterogénea, teoría elaborada por Labov (1978), está en constante cambio y existen distintas maneras de comunicarse dentro de este sistema vivo y plural.

De esta manera, la presente investigación se propone a trabajar con el género subtítulo en la enseñanza del español como lengua extranjera E/LE, con un enfoque funcionalista para que podamos comprender la función de este texto en una lengua de

---

<sup>1</sup> “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural ...”.

partida para una lengua de llegada y así entender el diálogo intercultural entre ellos. De acuerdo con Nord (2009):

Cada situación específica determina cómo y sobre qué las personas se comunican en el curso del acto comunicativo. Las situaciones no son universales, sino que están insertas en un hábitat cultural, que a su vez tiene un impacto sobre la situación. El lenguaje empleado para comunicarse es considerado como parte de la cultura, y la forma de la comunicación está condicionada por las restricciones de la "situación-en-cultura". (NORD, 2009, p. 210).

Es cierto que las actividades de traducción contribuyen en este proceso de aprendizaje, ya que trabajan con situaciones en las que la lengua se inserta en una situación real de comunicación, lo que permite a los implicados en esta tarea tener un contacto con la lengua que les acerca a la situación que se enseña. Para Galán-Mañas (2007, p. 32), "la finalidad de la enseñanza de la traducción es conseguir que el alumno adquiera los conocimientos y habilidades para saber traducir", las tareas de traducción en el aula permiten a los aprendices a tener más autonomía. Requiere su total implicación y, de acuerdo con el abordaje funcionalista, no se trata solo de transponer una palabra de una lengua hacia otra, sino de trasladar su funcionalidad en la lengua de llegada, que permite conocer y reconocer la cultura del otro a través de la traducción.

También es una manera de abarcar varios contenidos dentro de una actividad, que pueden ser gramaticales, que es una de las principales dificultades que tienen los estudiantes. Como también, con problemas vinculados a la sintaxis, donde los alumnos identifiquen estas cuestiones y busquen métodos adecuados para solucionarlos, los retos en la pronunciación se pueden resolver, pero sobre todo los problemas vinculados a la cultura del otro.

Para reflexionar sobre estas disimilitudes, hay que considerar las variaciones lingüísticas dentro de una lengua. Muchas veces se piensa que hay una determinada variedad mejor que otra. Este es un planteamiento que debe ser abolido de las aulas, porque todos los acentos tienen la misma importancia y hay que valorar las diferentes formas de hablar lo mismo dentro de la lengua. De acuerdo con Pontes (2014), "Al verificar el funcionamiento de una lengua, nos damos cuenta de que en los diferentes

contextos, ella se presenta de forma heterogénea, o sea, presenta variaciones”<sup>2</sup> (2014, p. 229, traducción nuestra). Así que, estos aspectos enriquecen un idioma convirtiéndolo en atractivo y significativo, posturas que lleven al alumno a conocer y reflexionar sobre las diferencias del lenguaje y a respetarlas es de gran impacto en la hora no solamente de elaborar tareas, sino también, de enseñarlas.

Es de gran importancia desarrollar actividades en este ámbito de la traducción, teniendo en cuenta los avances que se han producido en esta área, ya que se trabajan varios aspectos que son relevantes no solo para la enseñanza y aprendizaje del español, como también, para la enseñanza de otras lenguas. Podemos discutir casos de situaciones concretas dentro de la lengua, principalmente cuando se trata de las variaciones lingüísticas, que es abordado de una manera superficial en los materiales didácticos como señala Pontes (2009), donde muchas veces como ya abordaban Pontes, Pereira y Brasil (2016). Hay una predisposición por la variedad madrileña, lo que, muchas veces, lleva al alumno a creer que esta es la variación patrón de la lengua y que las demás variedades son secundarias o inadecuadas.

Según Santos (2002), muchos alumnos clasifican el Español Peninsular como “origen de la lengua”, “correcto”, “puro”, “original”, que no sufre interferencias e ideal para aprender, ya el Español de Hispanoamérica es visto como lleno de jergas, expresiones que dificultan el entendimiento, una mezcla de otras lenguas, solo quieren conocerlo por curiosidad y para compararlo con el peninsular. Una visión ideológica que reduce la importancia de las variedades hispanoamericanas en comparación con la peninsular, es decir, inferior y superior, peor y mejor, el papel de las instituciones y de sus profesores es no estimular estos pensamientos para evitar prejuicios. Cuestiones como estas, nos llevaron a trabajar con actividades de translación juntamente con las variedades lingüísticas en la enseñanza de E/LE. Incluso, porque creemos que investigaciones como estas, son muy necesarias para el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de un nuevo idioma, por tratar de involucrar individuos con visiones distintas sobre el lenguaje y desarrollar la criticidad acerca de sus diferencias.

---

<sup>2</sup> Ao verificarmos o funcionamento de uma língua, percebemos que, nos diferentes contextos, ela apresenta-se de forma heterogênea, ou seja, apresenta variações.

## 2 EL ABORDAJE FUNCIONALISTA DE LA TRADUCCIÓN Y LA ENSEÑANZA DE E/LE

### 2.1 El abordaje funcionalista de la traducción

El abordaje funcionalista viene en contra de los conceptos formalistas del lenguaje, que estudiaban la lengua como una estructura aislada del medio comunicativo. Según Vermeer (1986) “Esta teoría es diametralmente opuesta a la traducción al pie de la letra”<sup>3</sup> (1986, p.7, traducción nuestra), idea rechazada por los estudios funcionalistas que se basaron en otra perspectiva a la hora de pensar el lenguaje, es decir, este abordaje no creía que se podría separar la lengua de su función principal que es de comunicar. El sistema lingüístico no es algo tan fácil de comprender, o sea, que se pueda apartar de su medio de difusión, de su ambiente y tratarlo como si fuera posible explicarlo aislándolo del sujeto que lo comunica, la lengua solo obtiene su función cuando propaga su mensaje y se hace entender por sus interlocutores.

Sumado a esta nueva manera de comprender el lenguaje, hubo cambios considerables en los estudios de la traducción. Antes, se tenía la idea de que traducir era tan solo una búsqueda por signos que tuviesen semejanzas en distintas lenguas y, así, se podría obtener una traducción que pudiese expandir la idea del texto que era traducido, sin la preocupación con el producto final de este intercambio de informaciones lingüísticas y culturales. El proceso de traducir era entendido como un mecanismo que no era afectado por su entorno, que tan solo servía para expresar una idea, pero sin tener en cuenta los partícipes que iban a reproducir lo que estaban leyendo. De acuerdo con Polchlopek y Zipser (2011), “El funcionalismo se propone abordar la traducción de una manera como su nombre indica, funcional, o sea, comunicativa y significativa para el lector en términos culturales, sociales e históricos<sup>4</sup>” (POLCHLOPEK; ZIPSER, 2011, p. 51, traducción nuestra).

---

<sup>3</sup> “Esta teoria opõe-se frontalmente à tradicional tradução à letra”.

<sup>4</sup> “O funcionalismo se propõe a abordar a tradução de uma maneira, como o próprio nome diz, funcional, isto é, comunicativa e significativa para o leitor em termos culturais, sociais e históricos.”

No obstante, esta perspectiva no fue aplicada a la enseñanza, lo que predominaba era la noción de equivalencia lingüística que fue usada como herramienta de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua, una visión anticuada que ha ayudado a crear un prejuicio a las actividades de traducción en las clases. O sea, los ejercicios eran llamados equivocadamente de traducciones, pues, para ser una traducción, se necesita un objetivo predefinido, tan solo eran comparaciones estructurales, una actividad de equivalencia. No podemos llamar este procedimiento de traducción porque para traducir algo, hay que considerar las diferencias intra y extralingüísticas presentes en toda y cualquier lengua, pues, se trata de un modelo plural que si acaso puede haber similitudes, pero que existen infinitas diferencias que si no hay esta conciencia, puede llevar a muchos errores. O sea, traducir no es solo trabajar con los paralelismos lingüísticos, sino que, es indispensable, investigar sus disimilitudes.

Un método bastante difundido hasta el inicio del siglo XX fue el Método Gramática-Traducción (MGT), que consistía en enseñar una segunda lengua por intermedio de la primera, es decir, todo el contenido era expuesto en la lengua materna de los alumnos. De acuerdo con Santos Gargallo (1999), ellos tenían que memorizar reglas gramaticales; ejercitar las mismas por medio de ejercicios destinados a ese fin en los que prevalece la forma sobre el contenido; traducción directa e inversa, aprender frases fuera de contexto y esta didáctica no se fijaba en el acto comunicativo, era un aprendizaje mecanizado. Debido a actividades como estas que no se profundizaban en el lenguaje, sino que solo buscaban equivalencias interlingüísticas, esto es, buscar en otra lengua un signo con el mismo significado sin considerar los factores que engloban el acto de comunicarse, surgieron muchos prejuicios acerca de las actividades de traducción.

Según De Arriba García (1996, p. 269), “la traducción siempre estuvo presente a la hora de enseñar una lengua extranjera”, pero en este método, se traducían las palabras y no sus ideas. Es decir, la traducción fue por mucho tiempo utilizada con superficialidad, donde tan solo se trabajaba la lengua escrita, no había comunicación y, tampoco, un análisis preliminar del texto a ser traducido. Este método de traducción pasó a ser cuestionado a partir de la segunda mitad del siglo XX, porque la LE era concebida de la misma forma que la LM (Pontes; Pereira, Brasil, 2016). Estaba



caracterizada por una búsqueda de términos que tuviesen la misma correspondencia en otro idioma.

Así que, hubo una valoración en aprender un nuevo idioma, donde resultó en la emersión de nuevos abordajes de enseñanza, como: Directa caracterizada por aprender la L2 por intermedio de la L2, o sea, no se usaba la lengua materna en las aulas de clase, “el alumno debe aprender a “pensar en la lengua”” (Leffa, p. 216, 1988, traducción nuestra).<sup>5</sup> El abordaje de lectura, también conocido como “Método de Lectura”, se basaba en desarrollar la habilidad de lectura de los alumnos y el abordaje audio-oral que entendía las diferencias de las lenguas, que era caracterizada por un conjunto de hábitos, era oral y no escrita. Estos abordajes restringían el uso de la traducción en las clases, métodos mecanizados que contribuyeron para esta mirada negativa al hablar del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas (DE ARRIBA GARCÍA, 1996).

En el contexto del post método, una perspectiva de traducción que puede aportar mucho a la enseñanza de lenguas extranjeras es el abordaje funcionalista de la traducción. Una nueva teoría que se opone a la formalidad de los estudios de la traducción y que desarrolla una nueva manera de traducir, tratándola como una actividad intercultural que va más allá de los elementos lingüísticos, puesto que, “Cada cultura tiene sus formas habituales.

Cada uno de ellos refleja esos hábitos y tradiciones o se aparta de ellos de forma particular”<sup>6</sup> (VERMEER, 1986, p. 7, traducción nuestra), donde hay una interacción comunicativa, todo un conjunto de elementos extralingüísticos que traspasan las barreras de los códigos y pasan a tener un papel de mucha relevancia en las actividades traslativas. Puesto que, trabajan en consonancia con el enfoque comunicativo que se preocupa en garantizar la habilidad del hablante no nativo para que él logre participar adecuadamente de situaciones comunicativas, donde se entiende las urgencias y expectativas de los alumnos, haciéndolos partícipes de su proceso de aprendizaje (SANTOS GARGALLO, 1996).

---

<sup>5</sup> O aluno deve aprender a “pensar na língua”.

<sup>6</sup> “Cada cultura tem suas formas habituais. Cada ou reflecte tais hábitos e tradições ou diverge deles de uma maneira particular”.

De igual manera, la perspectiva funcionalista de la traducción se consolida como una teoría que tiene un propósito real que es de comunicación entre las culturas y este nuevo concepto se refleja en el trabajo del traductor que es considerado un mediador de culturas. Más adelante, profundizaremos en estas cuestiones mencionadas anteriormente.

Primeramente, aclaramos que traducir es aclarar el significado de algo: explicar e interpretar. Incluso, esta definición facilita entender lo que estamos tratando aquí, pero por mucho tiempo el acto de traducir estuvo siendo comprendido de otra manera, como hemos explicado anteriormente, la traducción era pensada como un método de equivalencia entre las lenguas, como si en el proceso de traducción fuera posible encontrar un signo que tuviera el mismo valor en otra lengua.

Por cierto, a veces, se consigue llegar a este objetivo cuando se piensa en traducir una palabra aislada, es lo que llamamos de traducción literal. No obstante, cuando tenemos certeza de que todo texto está insertado en ambientes y contextos distintos, esta cuestión tiene que ser analizada de una manera más amplia para que no haya errores que lleven a perder un trabajo tan importante y necesario. El proceso traductor se encarga no solo de difundir una palabra o una frase cualquiera, sino que, se interesa por expandir ideas y mensajes que influyen a mucha gente que se interesa por diferentes asuntos y que quieren entender lo más leal posible de su intención.

Dicho de otro modo, no se puede creer que tenemos una misma visión de mundo y que lo que se está diciendo en una determinada lengua puede ser entendido de la misma manera, pues envuelve a otros individuos, otras maneras de entender y de pensar un determinado asunto. Menciona Nord (1994) que la traducción es una forma de comunicarse interculturalmente, por tanto, los receptores muchas veces viven en culturas que no comparten de las mismas costumbres y opiniones. Hay que pensar en un medio que englobe todas estas cuestiones en el proceso de traducir un texto que será recibido en un contexto diferente de aquel en que fue producido, para que se respete su función original de portador de un mensaje y que este mensaje no pierda su valor comunicativo en una cultura distinta. Entonces, no se trata de fidelidad al texto de

partida, pero, lealtad al objetivo que aquel texto quiere alcanzar en su destino final, que es la cultura de llegada/meta.

Por lo tanto, el propósito (skopos) no es una característica constitutiva de los textos, para Nord (2012) solo quien lo recibe (receptor) atribuye una función en el momento de admitirlo. Estas cuestiones han traído a la luz la necesidad de cambios en el concepto de traducción que estaban vigentes hasta mediados de los años sesenta, que entendían todo este acto de traducir como una copia fiel del texto de partida hacia el texto de llegada, ignorando las circunstancias situacionales que envuelven todos los sujetos como parte esencial de los textos. A propósito, en los años setenta surge una nueva manera de entender la teoría de la traducción, dando a esta actividad un objetivo diferente de aquel que por tantos años se ha utilizado en esta ciencia.

Para la lingüista, teórica de la traducción y cofundadora de la teoría del escopo Katharina Reiss (1996) el tipo de texto influencia en el trabajo del traductor, porque la tipología textual consiste en acciones de hablas orales o escritos, que superan el individuo, que hacen recurrir a modelos y estructuras que están en constante repetición. Menciona Reiss (1996), un tipo textual no depende solo del dominio lexical y gramatical de una determinada lengua para expresarse, sino también, hay que saber usarla desde una perspectiva cultural. Aclara Reiss (1996) que hubo un cambio de nomenclaturas textuales, llamada de “convenciones” y no más de “normas”, porque de acuerdo con la teórica, es más fácil de comprender estos cambios y no llevaría a una penalización cuando empleada de una manera distinta.

Al principio, Reiss ajusta su visión de tipos textuales a la teoría de la equivalencia, que incluye la situación como también todo lo que se refiere a los fenómenos culturales, sean verbales o no, dándoles una misma importancia. Para Reiss, los tipos de textos poseen un importante papel en las tomadas de decisiones por parte del traductor que se encarga de traducirlos, porque es la función comunicativa presente en un texto que rige las convenciones (cambios) y dicta el camino a seguir en su labor.

En ese sentido, uno de los mayores representantes del abordaje funcionalista es el profesor y traductor alemán Hans J. Vermeer responsable por la creación de la Teoría

del escopo (1986), que amplía la concepción de acción de traslación<sup>7</sup>, dando un sentido diferente de lo que se estaba siendo propuesto. Según Polchlopek y Zipser (2011):

Vermeer considera la traducción como un tipo de transferencia en la que los signos comunicativos -verbales y no verbales- se transfieren de una lengua a otra, es decir, Vermeer entiende la traducción como una acción humana, en busca de una comunicación eficaz. Esta idea implica la existencia de una intención, de un propósito en las situaciones comunicativas (traducciones), verbalizadas o no, que, a su vez, se inscriben en un sistema cultural específico que condiciona su valoración como adecuado o no [...]<sup>8</sup> (POLCHLOPEK; ZIPSER, 2011, p. 55, traducción nuestra).

Vermeer (1986) reconoce la importancia del receptor del texto base, porque cada productor se dirige a un público con un propósito a ser alcanzado. Esto es, Vermeer afirma que “Lo determinante no es el texto de partida, no la fidelidad a él, sino la "fidelidad" al objetivo, a la intención, al destino que se le da al texto meta”<sup>9</sup> (1986, p.8, traducción nuestra). El proceso traductor es idealizado como una acción comunicativa, donde se busca una finalidad y un objetivo. Todo texto es escrito con un propósito y este solo es alcanzado cuando se entiende la importancia del receptor (addressee) del texto base. En este desarrollo, en otras palabras, se admite que toda acción traslativa tiene una finalidad y hay que estar bien definida, pues, orientará cuáles estrategias el traductor usará en su encargo de traducción<sup>10</sup> para que el texto meta alcance su pretensión.

Conforme Nord (2012), “En nuestro modelo, el traductor está sujeto a diversas exigencias.” Por una parte, se espera que respete las intenciones emisoras expresadas en el TB, y, por otra parte, el TM debe “funcionar” en la cultura meta” (NORD, 2012, p. 32). En consonancia con la Teoría del Escopo, están los estudios de la traductora y doctora Christiane Nord (1991), que se basan en las aportaciones de las teorías de Reiss y Vermeer, cuando habla sobre el encargo de la traducción que determina el

<sup>7</sup> “Es el término que incluye traducción e interpretación”.

<sup>8</sup> Vermeer considera a tradução como um tipo de transferência na qual signos comunicativos - verbais e não verbais - são transferidos de uma língua para outra, ou seja, Vermeer compreende a tradução como uma ação humana, em busca de comunicação efetiva. Essa ideia implica a existência de uma intenção, de um propósito nas situações comunicativas (traduções) verbalizadas ou não [...]

<sup>9</sup> Não é o texto de partida o factor determinante, não o é a fidelidade a ele, mas a "fidelidade" ao objectivo, à intenção, ao destino que se dá ao texto de chegada.

<sup>10</sup> El encargo origina el trabajo, el proceso, la finalidad y el resultado de la traducción.

objetivo a ser alcanzado. Sin embargo, Nord expande su análisis sobre traducción, dando importancia tanto al texto-base como para el texto-meta y los demás sujetos involucrados en este proceso. Esto es, el emisor, el traductor (llamado de mediador) y el receptor que es quien recibe el texto traducido (texto meta).

Así que, el rol del traductor de un texto recibe más atención en los estudios de Nord, porque para ella “El traductor es el único que conoce ambos lados, el de la cultura base y el de la cultura meta, y es su tarea <<mediar>> entre ambas” (NORD, 1994, p. 100). O sea, el traductor tiene que ser un experto de las culturas que envuelven el encargo. Su tarea es ser un mediador de culturas, alguien que conoce con profundidad las costumbres de los emisores y de los receptores del texto.

Nord (1994, p. 100) explica que en esta tarea de mediación que ejerce el traductor, él puede conservar algunos elementos que están presentes en el texto base, pero hay otros que requerirán una adaptación para ajustarse a una nueva situación. De este modo, la autora no ignora que hay elementos del TB (texto base) que pueden conservarse en el TM (texto meta), siempre que este no pierda su función al llegar a manos de nuevos receptores.

En este sentido, el acto de traducir en la teoría funcionalista, es una tarea constante de ajuste y adaptación de los elementos presentes en el texto base a las situaciones en las que se insertará y a las necesidades de sus receptores en la cultura meta.

No se trata de traducir sin más, tomando como referencia el texto base y descartando todo el proceso de adaptación a una nueva cultura y, en consecuencia, a nuevos individuos que solo después de leerlo dirán realmente si ese texto ha cumplido su función. Por lo tanto, cada sujeto trae un bagaje cultural bien definido y son estas experiencias las que determinarán si el texto meta cumplirá o no su objetivo, que tanto defiende la teoría funcionalista de la traducción.

Con el objetivo de ayudar al trabajo del profesional de la traducción, Nord (2009) creó su propio análisis de este proceso, ya que no le satisfacían el concepto tradicional de equivalencia y el concepto funcionalista radical. Teorías que reducían la idea de alcanzar el objetivo comunicativo en su proceso de traslación<sup>11</sup>, a una afirmación de que

---

<sup>11</sup> El proceso de traslación engloba la traducción oral y escrita.

todo vale en este proceso con tal de conseguir su objetivo, es decir, reducir todo un estudio a una visión superficial de su objetivo real.

Según la autora, “Por lo tanto, mi propia variante del modelo es una especie de compromiso entre el concepto tradicional basado en la equivalencia y el concepto funcionalista radical” (NORD, 2009, p. 219). El concepto de equivalencia da el mismo valor comunicativo a las estructuras sintácticas y palabras en un método de traslación, ya el concepto radical funcionalista se basaba en la idea de “Los fines justifican los medios”, es decir, cualquier decisión sería viable en el proceso de traducir un texto base, algo que para Nord, por las diferencias culturales, no podría suceder.

Entonces, Nord (2009) establece un puente entre los dos modelos, que se orienta tanto por los principios de la funcionalidad que se refiere a la finalidad que un determinado texto tendrá, la honestidad del texto para una función como la lealtad. Esto es, que se respeten las intenciones y expectativas de quien hizo el texto base, del cliente que ha solicitado su traducción, el trabajo del traductor y el receptor del texto traducido. Pues para la autora, es de suma importancia llevar en consideración no solo un factor aislado, sino que, el proceso de traslación exige un conjunto de factores para obtener éxito y evitar equívocos en las traslaciones.

Además, Nord (2012) propone el modelo circular del proceso traslativo. Antes de profundizar en su proceso traslativo, ella nos aclara que “En los estudios traductológicos, la traducción se suele representar como un proceso de dos o tres fases” (NORD, 2012, p.34). El modelo bifásico consiste en dos fases, la del análisis y después la de síntesis:

En la primera fase, el traductor recibe el texto base, comprendiendo y analizando todos sus aspectos relevantes (cf. Wilss 1978, 16, habla de "identificación del texto"). En la segunda fase, el TB será reverbalizado o reformulado en la lengua meta, buscando los signos equivalente de la lengua meta a través del significado o sentido identificado en la primera fase. (NORD, 2012, p.34)

Este modelo puede considerarse una tarea automatizada de los procesos traslativos, que consiste en un "cambio de código".<sup>12</sup> Lo que diferencia este modelo

---

<sup>12</sup> Nord (cf. también Wilss 1977, 626)

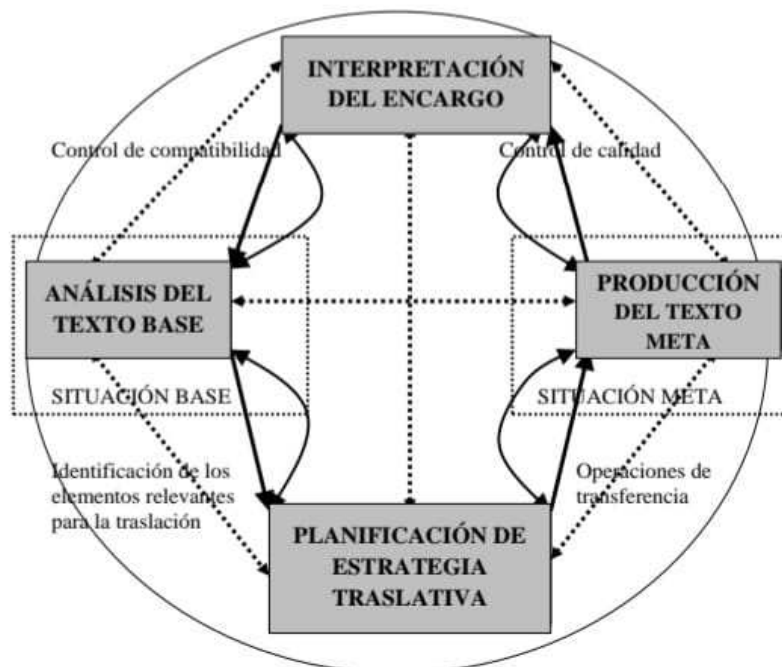
trifásico del anterior es que se añade una etapa de transferencia a su proceso, análisis, transferencia y síntesis:

En la segunda fase el "sentido de lo recibido" se relaciona con la "intención del mensaje meta" (cf. Zimnjaja 1977, 72) según el criterio de equivalencia o, en caso de cambio funcional, según la función del texto meta. En esta fase, el traductor precisa de una competencia traslativa para concebir su "plan" o estrategia de traducción. (NORD, 2012, p.35)

De acuerdo con Nord (2012), el modelo trifásico se acerca más a la realidad del profesional de la traducción que el bifásico, porque se basa en un análisis preliminar, que es la única forma de justificar los criterios de transferencia. Conforme Nord (2012), un texto solo cumple su función dentro de una situación comunicativa y este concepto sirve no solamente para la TB sino también para el TM, porque cada texto está constituido por un propósito traslativo que no puede separarse de él.

Como forma de ilustrar lo ya expuesto, reproduciremos el modelo circular propuesto por Nord, aportamos el esquema ideado por la autora para analizar el proceso de traducción:

**Figura 1.** El modelo circular del proceso traslativo (NORD, 2012)



Fuente: Nord (2012, p. 37)

Con este modelo, podemos entender todo el proceso de traducción, donde el traductor ocupa el lugar central en este modelo circular, cuando recibe el encargo de la traducción y comienza a analizar el TB a fondo, identificando sus estructuras más relevantes que pueden ser adaptadas para el TM.

Tras esta primera toma de contacto, se entiende que el traductor ya es capaz de perfilar los objetivos que se van a utilizar en la producción de un texto meta funcional en una cultura diferente a la que se escribió. El trabajo del traductor se evidencia como un constante repaso de sus métodos a la hora de traducir, mejor dicho, este modelo circular nos enseña la complejidad enfrentada en el proceso de translación. Para este enfoque, el proceso no es lineal, sino circular, ya que recurre a varios movimientos para alcanzar un texto meta funcional en una cultura meta.

Sobre todo, Nord (2012) aporta un conjunto de factores que hay que analizar para que se conserve la funcionalidad del texto, son los factores extratextuales que se refieren a situaciones que ocurren fuera del texto, teniendo en cuenta, para quién se escribe, cuándo se escribe y el propósito comunicativo. Ya los factores intratextuales hacen referencia a la estructura del texto. En las palabras de Nord (2012): “[...] la función comunicativa del texto base, derivada de los factores de la situación en que tiene que "funcionar", es de importancia fundamental para nuestro análisis” (Nord, 2012, p. 41).

Para nortear el proceso de translación, la autora nos enseña las preguntas que servirán de base para el análisis de los factores extra e intratextuales:

Los factores extratextuales o situativos se analizan pidiendo informaciones sobre el emisor o redactor (¿quién?), la intención emisora (¿para qué?), el destinatario (¿a quién?), el canal o medio transmisor (¿a través de qué medio?), así como el lugar, tiempo y motivo (¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?) de la comunicación. La totalidad de las informaciones obtenidas acerca de esos factores puede proporcionar la respuesta a la última pregunta relativa a la función textual (¿con qué función?). Los factores intratextuales se analizan preguntando por la temática (¿sobre qué tema?), el contenido (¿qué información?), la información presupuesta como conocida en los destinatarios (¿presuponiendo qué?), la composición o macroestructura (¿en qué orden?), los elementos no-verbales que acompañan al texto (¿usando qué elementos no-verbales?), las características del léxico (¿qué palabras?), de la sintaxis (¿qué tipo de frases?) y de prosodia y entonación (¿en qué tono?). El efecto es un factor global que abarca la interdependencia entre los factores extra e intratextuales. (NORD, 2012, p. 42)



Nord (2012) nos brinda con una didáctica de la traducción cuando nos enseña cómo proceder cuando enfrentamos un texto base para traducir, a qué elementos debemos prestar más atención, qué preguntas debemos hacer y qué respuestas debemos dar a estas preguntas para producir un texto meta funcional para una lengua meta.

Para Nord (1991), cuando uno tiene informaciones precisas, a saber, más profundizadas del propósito, se hace un análisis top down (de arriba hacia abajo), y cuando se trata de analizar un texto antiguo donde no se consigue saber estas informaciones, se analiza en bottom up (desde abajo hacia arriba), observando las características intratextuales.

Analizar un texto no es solamente hacer preguntas sobre él, sino también, comprender sus categorías y su papel como texto en el mundo. En un primer momento, sus propuestas se dirigieron a la formación de traductores en un sentido más enfocado a la profesionalización de estas personas, pero estos conceptos de modelo pretranslativo ha trascendido este ámbito y han llegado a las clases como una herramienta muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, aportaremos las contribuciones del abordaje funcionalista.

## **2.2 El abordaje funcionalista y sus contribuciones**

En los años setenta, la teoría funcionalista propone analizar el proceso de traducción sin la visión cerrada y de equivalencia que prevaleció durante tanto tiempo. Lo fundamental de esta teoría fue ampliar los horizontes hacia un método que no descarta el acto comunicativo, es decir, la comprensión de que todo texto tiene una intención inherente que no puede separarse del entorno en el que fue producido.

Las contribuciones de esta teoría son tanto en el campo de la formación de traductores como en el de la enseñanza de idiomas, puesto que este enfoque en los últimos años está siendo muy utilizado en las clases de lenguas. Por lo tanto, podemos explotar varios aspectos extra e intratextuales y, aún, nos ofrece métodos precisos para reforzar el acto de traducir. Esto es, este procedimiento teórico proporciona a la persona que está involucrada con el encargo de la traducción, medios de desarrollar un trabajo

que se preocupa no solo con el producto final, pero también, con todo lo que envuelve este difícil proceso de traducir no solo palabras, sino también, ideas y culturas.

En la visión de Barrientos (2014):

La traducción nos permite, a través del enfoque funcionalista, concebir los textos, traducidos o no, dentro de sus contextos de producción. Este punto de vista, por tanto, permite una lectura mucho más amplia, capaz de superar los límites de las estructuras lingüísticas, ya que subraya la inseparabilidad de los aspectos lingüísticos y culturales en todo proceso de traducción<sup>13</sup>. (BARRIENTOS, 2014, p. 70, traducción nuestra)

A partir de la citación anterior, podemos ver el alcance de las aportaciones del enfoque funcionalista, si tenemos en cuenta que la ciencia de la traducción se mantuvo durante mucho tiempo alejada de las clases de lengua. Principalmente, porque no existía ningún método que permitiera reflexionar sobre los aspectos que influyen en los procesos de traducción y que hoy se considera un cambio fundamental para que haya una mayor valoración de esta ciencia tanto en el ámbito profesional como en el educativo.

La teoría del escopo de Hans J. Vermeer ([1978] 1986), el modelo circular y los factores de análisis pretraslativo de Nord ([1991] 2012) revolucionaron la ciencia de la traducción desde el momento en que el proceso pretraslativo se concibió como una noción comunicativa e intercultural. Donde valora no solo el texto base, que antes se consideraba portador de estructuras que habría que preservar en la traducción, en otras palabras, se pensó en la equivalencia lingüística entre las lenguas y la teoría funcionalista se opone a este punto de vista.

En síntesis, la base de la teoría funcionalista es el análisis del texto dentro de una cultura a otra. Así, pone de relieve la relación de intención intrínseca del texto y los participantes de esa acción. De acuerdo con la teoría del escopo de Vermeer (1996), no se puede traducir solo el contenido de un texto, sino que hay que hacer un análisis de sus funciones, ya que él puede desempeñar distintos propósitos. De igual importancia,

---

<sup>13</sup> A tradução nos permite, pelo viés funcionalista, conceber os textos, traduzidos ou não, dentro de seus contextos de produção. Essa visão possibilita, portanto, uma leitura muito mais ampla, capaz de ultrapassar os limites das estruturas linguísticas, uma vez que enfatiza a indissociabilidade dos aspectos língua e cultura em todo processo tradutório.

“el modo de la acción está subordinado a su escopo, el "para qué" de una acción determina si se actúa, qué se hace y cómo se hace" (VERMEER, 1996, p. 84).

Para Vermeer (1996) no existe un modo de traslación correcto porque va a depender del propósito que se quiere alcanzar. En esta perspectiva, Nord (2009) aporta que: “Una Interacción es comunicativa cuando se realiza mediante signos producidos intencionalmente por uno de los agentes, a quien nos solemos referir como “emisor”, y dirigidos a otro agente, denominado “destinatario” o “receptor”.” (NORD, 2009, p. 212).

El funcionalismo de la traducción siempre se preocupa por destacar su papel como teoría y su concepto de intencionalidad en el proceso de traslación. En este sentido, la traductora y profesora alemana Nord (2019) nos aclara que lo que rige la teoría funcionalista es el objetivo comunicativo que es el factor determinante en los métodos traslativos, tal visión puede llevar al entendimiento de que el fin justifica los medios.

Además, Nord cambia los modelos tradicionales de traducción, guiándose por el principio de la funcionalidad, el cual no descarta el potencial del texto para un determinado fin y el principio de la lealtad textual, donde engloba no solo las expectativas del autor original como también de todos los agentes que forman parte de este proceso (cliente y el lector final que está insertado en otra cultura).

Estos dos agentes ya tienen un concepto predefinido de lo que es una traducción, algo que, por tratarse de personas de culturas distintas, puede llevar a un conflicto de ideales. De acuerdo con Nord (2019), el traductor es el único que conoce tanto la cultura base como la cultura meta y, así, actúa como un puente entre ambas. Este mediador (el traductor) no descarta en su integralidad los elementos existentes en el texto base, o sea, en el proceso de traslación hay todo un estudio de estructuras que se conservan y otras que se adaptan. Un análisis de lo que se puede o no mantenerse en el texto meta, tal actitud lleva al traductor a tener éxito en su encargo.

De este modo, el traductor es entendido, como un mediador de las culturas, es el receptor del TB (Texto Base) y el emisor del TM (Texto Meta). Además, tiene que ser leal a la intención del autor y eso no significa que sea rehén del TB para desempeñar su encargo. Mejor dicho, su TM tiene que adecuarse a los propósitos de otra cultura y otros receptores. Asimismo, el enfoque funcionalista nos muestra una nueva visión de lo

que es ser fiel y leal en una traducción. La traducción fiel es aquella que está concebida para que el texto meta reproduzca la misma función que el texto base, teniendo en cuenta el encargo de traducción. En una traducción leal se respetan las intenciones de cada miembro que forma parte del proceso de traslación, ya sea el autor del texto de origen, el cliente que solicita la traducción, el propio traductor o quien vaya a utilizar el texto final. Para Nord (2012), un texto solo alcanza su propósito cuando está insertado en una situación comunicativa.

### **2.3 Tú, vos y usted en la enseñanza de E/LE y la diversidad lingüística**

Se hace necesario entender la coexistencia de los pronombres personales *tú*, *vos* y *usted* en la lengua española, pues, hacen referencia a la segunda persona del singular en distintas regiones hispanohablantes. Donde se mezclan con las variedades lingüísticas mencionadas por Labov (1978), que señala en su teoría que existen dos o más maneras alternativas de decir lo mismo, sin pérdida de significado. En la enseñanza de E/LE se aprende de una manera diferente las funciones de estos pronombres, es decir, no tan profundizada como debería serlo, por muchos factores: falta de tiempo en las clases, falta de materiales específicos que demuestren sus usos reales o, también, falta de interés por parte de los profesores.

De acuerdo con Calderón Campos (2010), el uso de *tú* también llamado de tuteo no es de difícil entendimiento por ser utilizado en conversaciones informales, ya se convierte en algo más complejo el uso de *usted* (ustedeo) en la lengua por tratarse de un empleo distinto que va de acuerdo con la situación de intimidad de sus interlocutores. Señala Calderón Campos (2010, p. 225), “Por ustedeo debe entenderse el empleo de *usted* en situaciones de confianza o intimidad, es decir, entre amigos, novios o cónyuges, de padres a hijos, etc.”, así, es importante hablar sobre estos usos a los aprendientes, porque, esto no se aclara en los libros didácticos que, casi siempre, el pronombre personal de la tercera persona del singular (*usted*) es traducido como “*senhora*” o tan solo “*você*”.

En otras palabras, tenemos una práctica en la enseñanza de reducir el significado de este pronombre a contextos formales en la lengua española, esta postura

puede facilitar la comprensión de los estudiantes. En un primer momento, pero, cuando ellos consumen materiales reales en la lengua que se aprende, pueden encontrar dificultad en diversos contextos orales y escritos, al descubrir usos distintos de los pronombres personales. Causa de una confusión a la hora de comprender sus funciones, pues, la lengua española es hablada por 21 países y estos pronombres son utilizados de diversas maneras en el idioma que, a veces, ni siquiera son mencionados en las aulas de clase.

Menciona Carricaburo (1997, p. 11), “Se entiende por voseo el uso del pronombre y/o las formas verbales de segunda persona del plural con valor de singular”, donde se mantiene una relación de intimidad, familiaridad solidaridad o confianza, utilizado con la misma función ejercida por el pronombre tú, esto es, para hablar con un solo interlocutor. Aclara Calderón Campos (2010) que existen tres modelos voseantes:

#### 1.1.a. Voseo completo (VV)

El voseo completo o voseo pronominal y verbal presenta el paradigma pronominal del voseo acompañado de formas verbales de segunda persona de plural. Como veremos más adelante, el voseo no afecta a todos los tiempos. Por ejemplo, es muy frecuente en presente de indicativo (cantás), pero no suele afectar al imperfecto (vos cantabas). Prototípicamente, este modelo VV se identifica con el voseo argentino: vos tenés.

#### 1.1.b. Voseo pronominal (VT)

También llamado no flexivo pronominal, se caracteriza por la presencia del paradigma pronominal voseante junto a formas verbales propias del tuteo en todos los tiempos verbales: vos tienes. Este tipo de voseo es el menos frecuente de todos. Se documenta en Bolivia, especialmente en la zona occidental, en el norte de Perú, en ámbitos rurales de la Costa y la Sierra de Ecuador y en las provincias argentinas de Santiago del Estero y Tucumán. En algunas zonas de voseo VT, pueden aparecer formas de imperativo voseantes.

#### 1.1.c. Voseo verbal (TV)

Consiste en la presencia del paradigma pronominal exclusivamente tuteante acompañado de formas verbales de segunda persona de plural, en los tiempos en que estas formas suelen aparecer: tú estái(s), tenés o tenís. Es característico del español de Uruguay y de Chile. También se registra en Guatemala, Honduras y otros países centroamericanos.

(CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 227)

Por eso, es gran importancia conocer y reconocer estos fenómenos lingüísticos al impartir una clase y, también, tener materiales que aborden estos usos, no hay que reducirlos a la formalidad o informalidad en la práctica oral y escrita. Según Carricaburo (1997):

[...] el voseo ha persistido en gran parte de Hispanoamérica, lo encontraremos en los estados del sur de México, en Centroamérica, en la zona andina de Colombia y Venezuela, donde también se da en la región occidental, en la zona costera y serrana del Ecuador, en algunas provincias del norte y del sur de Perú, en Bolivia, en Paraguay, Uruguay, Argentina y Chile.” (CARRICABURO, 1997, p. 19)

Lo más importante es entenderlos de una manera más amplia y sin recelos, pues, como podemos identificar, es un tema de mucha relevancia en la lengua española y que sucede en diversos países hispanohablantes. No se trata de ser utilizado solo por hablantes nativos, sino también, por personas que se familiarizan con estos países y quieren acercarse a su cultura y su forma de hablar. De igual manera, tenemos la teoría sociolingüística variacionista, bajo la visión de que hay una directa relación entre lengua y sociedad, esto es, el uso del lenguaje está sujeto a su función de comunicación y su influencia de la sociedad. Es decir, no podemos analizar estos fenómenos de forma puntual, sin involucrar a los sujetos que hacen parte de la comunidad de habla. Cuando llevamos estos conocimientos a las clases, es con la intención de ampliar la percepción de nuestros alumnos.

Según Coan, Pontes (2013):

[...] si queremos que nuestros alumnos conozcan la diversidad lingüística del español, es necesario introducirles en las variedades lingüísticas, ya que estos están inmersos en las diferentes culturas que hablan una lengua, y la elección de diferentes variantes es uno de los factores que caracteriza a los individuos de una comunidad de habla. (COAN; PONTES, 2013, p. 182, traducción nuestra)<sup>14</sup>

Además, estudiar la lengua basada en los conceptos sociolingüísticos es una cuestión de respeto a la pluralidad lingüística, es percibir que las diferencias existentes en este sistema no pueden ser excluidas del ámbito de la enseñanza. Menciona Oliveira (2020):

Se trata de entender que la variación lingüística en el aula es, antes que una orientación científicamente fundamentada, una cuestión de derechos humanos, de ver, entender y respetar a la persona por lo que es, lo que no implica privarla

---

<sup>14</sup> [...] se pretendemos que nosso aluno conheça a diversidade linguística do Espanhol, é necessário apresentar-lhe as variedades linguísticas, pois estas estão imersas nas diferentes culturas que falam uma língua, sendo a escolha das diferentes variantes um dos fatores que caracteriza os indivíduos em uma comunidade de fala.

de conocimientos más allá de su entorno. (OLIVEIRA, 2020, p.2, traducción nuestra)<sup>15</sup>

Esto es, deben ser agregadas a la labor docente, pues, esta diversidad defendida por la teoría laboviana, nos enseña de manera más amplia y adecuada al tratar la heterogeneidad lingüística y sus variaciones sin prejuicios lingüísticos.

#### **2.4 Las producciones audiovisuales en la clase de E/LE**

Vizcaíno (2007) menciona la importancia de trabajar con temas cercanos a los estudiantes y que discutan sobre diferentes situaciones, sea el cine, la música, los deportes, etc. Pues, son temáticas interesantes y que llevan al alumno a interactuar más en las clases, porque, son asuntos que podemos explotar las posibilidades en la enseñanza, sin que se conviertan en aburridos o agotadores, por haber varias oportunidades de expresarse oralmente que es lo que se desea al estudiar un nuevo idioma. Vizcaíno (2007) reflexiona sobre las posibilidades de explotación lingüística que se puede obtener al utilizar los medios audiovisuales en las clases, pues,

Permite y fomenta la colaboración entre los estudiantes, la ayuda, el intercambio de conocimientos, la desinhibición y la sensación de estar creando mensajes con el lenguaje, puesto que son ellos los responsables del proceso creador y de su puesta en escena. Y lo completan con la adquisición y práctica de un lenguaje corporal y gestual, que, aunque, seguramente, no tendrá una gran relación con situaciones reales, si ayuda a desarrollar diferentes competencias a las que sacarán provecho posteriormente. (VIZCAÍNO,2007, p. 48)

En la visión de Leffa (2008), se hace necesario elaborar materiales didácticos auténticos que suplan las necesidades de los alumnos, o sea, que ofrezcan al estudiante lo que él necesita en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es hacer un análisis de lo que el alumno ya sabe para, luego, desarrollar las competencias aún desconocidas, “El saldo de esta operación es lo que el alumno necesita aprender”.<sup>16</sup>(LEFFA, 2008, p.17, traducción nuestra).

---

<sup>15</sup> Trata-se de entender que a variação linguística na sala de aula é, antes de uma orientação cientificamente informada, uma questão de direitos humanos, de ver, entender e respeitar a pessoa pelo que ela é, o que não implica desprovê-la de conhecimentos para além de seu entorno.

<sup>16</sup> O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender.

Por esta razón, es indispensable la elaboración o búsqueda de materiales que favorezcan la enseñanza y que faciliten el aprendizaje de los alumnos. También, defendemos la dinamización de las clases por intermedio de materiales que trabajen la diversidad lingüística y sus infinitas posibilidades sean en series, películas, canciones, textos literarios, noticias y todo instrumento que desenvuelva la capacidad crítica de nuestros estudiantes cuando estén delante de lo diferente y que no lo vean con una mirada reduccionista y equivocada. Más adelante, nos proponemos a elaborar actividades de traducción funcionalista para alumnos de enseñanza media, que aborden el tema de los usos de los pronombres personales (**tú, vos y usted**) en la serie chilena.

Aclaremos que nuestro propósito no es hacer un análisis absoluto de todos sus usos en Hispanoamérica, sino que, haremos un recorte de su utilización en la variedad chilena, con la intención de concientizar a nuestros alumnos de estas diferencias en la lengua. En los siguientes apartados, presentaremos nuestra propuesta didáctica. A través de la serie *42 días en la oscuridad*, con el objetivo de enseñar a los profesores maneras de impartir clases que trabajen con estos usos en un país que es poco trabajado en las aulas de E/LE. Menciona Santos (2002), hay una predisposición a la variante peninsular, por parte de los estudiantes, por creer que es un acento que dio origen al idioma y sin interferencias de otras lenguas.

### **3 METODOLOGÍA**

#### **3.1 Descripción del corpus**

Para trabajar los distintos usos de los pronombres personales en el aula, elegimos la serie de drama chilena “42 días en la oscuridad” (2022) compuesta de seis episodios, dirigida por Claudia Huaiquimilla y Gaspar Antillo, disponible en la plataforma de streaming *Netflix*. La elección de los recortes audiovisuales y verbales en esta obra fue porque se trata de un amplio contenido auténtico. A pesar de ser conversaciones que dependen de un guion, disponen de interpretaciones de hablantes nativos en situaciones cotidianas y que involucran diversas temáticas.



La serie chilena es notable porque trabaja con actores locales y de distintas edades, donde podemos analizar cómo cada uno se expresa en las situaciones de la serie. Calderón Campos (2010) define el voseo chileno como voseo verbal, pero en la serie, percibimos el uso del voseo completo (vos tenés, vos ganás, vos entendés) en las hablas de los actores, que es el voseo presente en la variedad argentina. Así que, la serie se hace apropiada porque trae una utilización distinta de los manuales, donde se puede debatir la elección o no de su uso característico en el país estudiado.

### **3.2 Procedimientos metodológicos**

Para alcanzar nuestros objetivos en esta investigación, nuestra metodología será cualitativa. Analizaremos algunos fragmentos de la serie, más precisamente, los episodios (1, 2 y 3), que nos ofrecen el contenido adecuado para nuestras actividades. A causa de la falta de tiempo en las clases de E/LE en la enseñanza media de Brasil, solo trabajaremos con el tráiler, con pequeñas escenas y no con la serie en su totalidad, pues, nuestras propuestas fueron pensadas para desarrollarse en el tiempo de 50 minutos. Nos parece suficiente, pues, elegimos fragmentos donde podemos trabajar más directamente los distintos usos de los pronombres aquí mencionados.

Hicimos un análisis profundizado de la serie para apuntar los principales momentos de la obra para ser utilizados en el aula. Para facilitar la transmisión de los fragmentos elegidos, los profesores deben tener los aparatos electrónicos necesarios para acceder a la plataforma *Netflix*, como computadora con acceso a la internet y cañón de luz. Las escenas elegidas poseen en media dos minutos, pero, el profesor puede elegir ampliar este tiempo para trabajar otras habilidades de sus alumnos, ya sean lingüísticos o culturales.

Por lo tanto, elaboramos 3 actividades que utilicen los pronombres, en distintas situaciones, para alumnos de la enseñanza media (1°, 2° y 3° años). Logramos alcanzar la percepción de estos usos por parte de los alumnos, para debatir sus diferencias y similitudes con el portugués de Brasil. De esta forma, justificamos el uso de la traducción interlingüística (Jakobson, 1969), es decir, del español para el portugués en los subtítulos, porque esta práctica facilita la asimilación de los estudiantes. Adelante, presentaremos nuestra propuesta didáctica.

**Cuadro 1** - Propuesta de Actividad 1

<b>NIVEL</b>	2° año de la enseñanza media
<b>TIEMPO</b>	50 Minutos
<b>OBJETIVO</b>	1. Considerar la heterogeneidad lingüística y cultural del mundo hispánico en la enseñanza y estimular esa reflexión; (BRASIL, 2006)  2. Saber distinguir entre las variantes lingüísticas; (BRASIL, 2000).
<b>VARIACIÓN</b>	Diafásica <sup>17</sup> y diastrática <sup>18</sup> de la segunda y tercera persona del singular.
<b>ZONA LINGÜÍSTICA</b>	Chile
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	1. Poner el nombre del país en análisis: Chile. 2. Preguntar si los alumnos conocen el país, o sea, si saben algo sobre sus costumbres, sus artistas, los puntos turísticos o si consumen algo del país a ser analizado. 3. Pasar el tráiler de la serie "42 días en la oscuridad" ( <a href="https://youtu.be/u52xWzHdN4o?si=vZqS5Lxiq5u3ZCka">https://youtu.be/u52xWzHdN4o?si=vZqS5Lxiq5u3ZCka</a> ), disponible en Youtube. 4. Preguntarles de qué se trata la serie. 5. Pasar los fragmentos seleccionados. 6. Entregar la letra con los diálogos y pedirles que identifiquen cuáles son los pronombres utilizados en las conversaciones. 7. Apuntar en la pizarra los pronombres utilizados en los diálogos y discutir, en grupo, el porqué de la escoja de cada pronombre. 8. Para finalizar, el profesor puede pasar las escenas de los diálogos, pero ahora con los subtítulos en portugués y reflexionar sobre la elección de estos pronombres.
<b>OTRAS SUGERENCIAS</b>	Pedir que los alumnos traduzcan los diálogos, para constatar qué escojas ellos harán a la hora de traducir los pronombres para el portugués de Brasil.

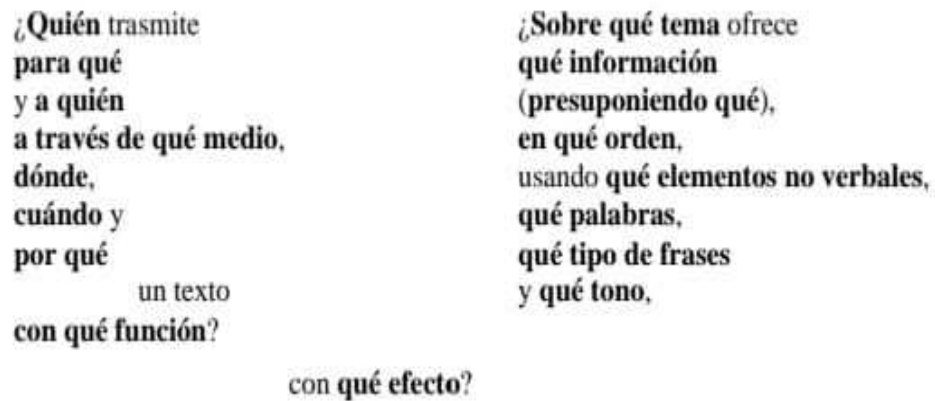
Al pasar el tráiler y los fragmentos de la serie, el profesor tiene que llamar la atención de los estudiantes para que trabajen la destreza auditiva y lectora a la hora de enseñar las escenas elegidas. Por lo tanto, es importante hablar sobre cómo cada personaje utiliza los pronombres, este objetivo debe ser alcanzado con la lectura de los diálogos, pues, se puede reconocer por el contexto el tipo de relación de los personajes

<sup>17</sup> Variedades diafásicas (registros): La variedad diafásica puede estar presente en estilos más formales o informales. (LÓPEZ MORALES, 1993).

<sup>18</sup> Variedades diastráticas (sociolectos): Esta variedad hace referencia a las distintas actuaciones lingüísticas de las personas de acuerdo con el grupo social que estén inseridas. (LÓPEZ MORALES, 1993).

y su entorno. Para auxiliar en esta tarea, el profesor puede utilizarse de las preguntas de análisis de los factores extratextuales e intratextuales del proceso de traslación para obtener más informaciones sobre el texto, elaboradas por Nord (2012):

**Figura 2.** Análisis pretraslativo (NORD, 2012)

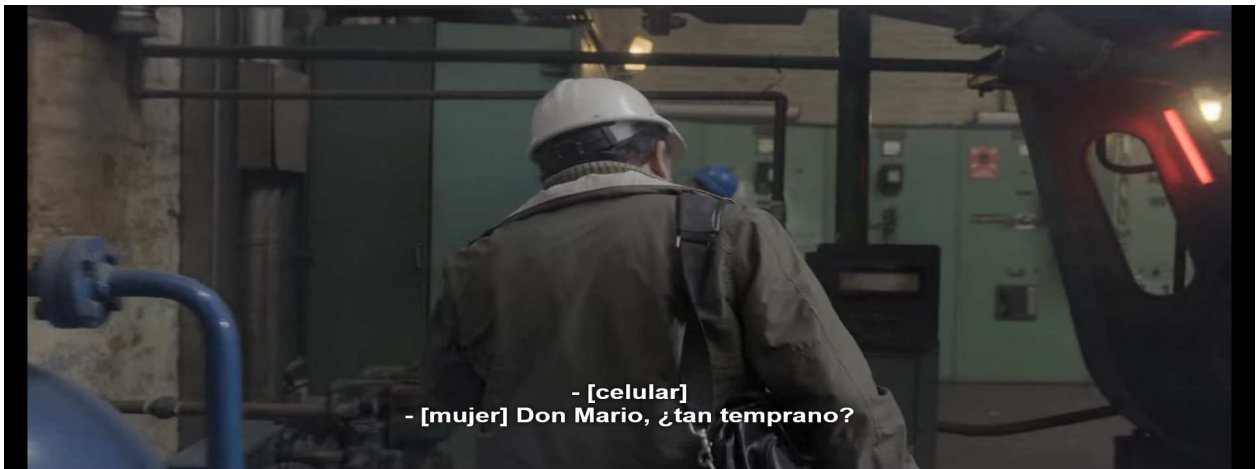


Fuente: Nord (2012, p. 42).

Además, el profesor debe incentivar la reflexión sobre los usos pronominales en Brasil, es decir, en cuáles situaciones elegimos comunicarnos formalmente o informalmente, para que los alumnos reflejen cómo los personajes lo utilizan en español. En este momento, el profesor puede pedir la traducción de los diálogos, con el propósito de saber cuáles formas de tratamiento los alumnos utilizarían y el porqué de estas elecciones en sus textos.

En esta propuesta, buscamos entender el uso de los pronombres **tú** y **usted** en algunas conversaciones entre los personajes. La serie **42 días en la oscuridad** cuenta la historia del supuesto secuestro del personaje Verónica Montes y su búsqueda que involucra su familia, amigos y la policía chilena, con duración de 42 días y con un cierre lleno de fallas al respecto de su desaparición. El primer fragmento se refiere a una charla entre la funcionaria y su jefe desde el minuto 06:50 hasta el minuto 06:59, tendremos los siguientes diálogos:

**Figura 3.** Fuente: *Netflix*



### Escena 01

[Mujer] **Don** Mario, ¿tan temprano?

**Oiga**, le dejé las facturas encima de la mesa.

### Escena 02 - 12:17 - 12:30

[Pizarro] Estudiar derecho es muy aburrido, **necesitas** disciplina para aguantar los cinco años que son muy aburridos, pero lo mejor viene cuando **sales**. Nosotros solucionamos problemas y, además, inventamos problemas, a veces.

[Chico] ¿Y **usted** ha creado problemas o no?

Pizarro: No, yo no.

### Escena 03 - 17:01 - 17:32

Kari: Aló, papá. ¿**Estás** con la mamá?

Medina: No.

Kari: Parece que alguien entró a la casa porque están sus cosas tiradas. **Vente**, porfa.

(42 días en la oscuridad, Chile, 2022)

En los fragmentos, podemos observar el uso del **ustedeo** y del **tuteo**, en la primera escena, tenemos una situación formal por tratarse de un ambiente profesional, donde la empleada que es más joven, se dirige a su jefe con la tercera persona del singular **Usted**, también lo llama de **Don** tratamiento de respeto que se antepone a los nombres de pila<sup>19</sup> y encontramos también el trato formal del verbo **Oír** conjugado en la tercera persona del imperativo: oiga usted. Una de las funciones más presentes en los

<sup>19</sup> Definición de la Real Academia Española (RAE)

materiales didácticos, para explicar el uso del ustedeo, quizá, la única. Principalmente, cuando hablamos de situaciones formales de la lengua.

La segunda escena se trata de una reunión entre padres e hijos, en una escuela, donde ellos hablan sobre sus trabajos y una vez más, hay el uso formal del pronombre **Usted** por parte del personaje más nuevo, ya el abogado se dirige con menos informalidad con la utilización del pronombre personal **Tú** presente en la conjugación de los verbos (necesitar y salir). Sin embargo, el chico habla con el personaje mayor con más formalidad, pero este pronombre también es utilizado en situaciones de familiaridad y acercamiento entre personas de rangos de edades distintas. Finalizamos nuestra primera propuesta con la tercera escena de la charla del personaje Kari con su padre, en esta situación, la chica usa el tuteo para hablar con él, presente en la conjugación del verbo **estar** en la segunda persona del singular y también del verbo **venir** conjugado en la segunda persona del imperativo.

Como menciona Calderón Campos (2010), el uso del tuteo es para situaciones informales, pero difícilmente, vamos encontrar esta utilización de tuteo entre personas de edades distintas en los manuales, es papel de los profesores poner atención a la hora de explicar estos usos para sus alumnos. Así que, proponemos la segunda actividad:

**Cuadro 2** - Propuesta de Actividad 2

<b>NIVEL</b>	2° año de la enseñanza media
<b>TIEMPO</b>	50 minutos
<b>OBJETIVO</b>	1. Abordar la variedad desde los niveles iniciantes, creando oportunidades de conocimiento de las otras variantes, además de la que utiliza el profesor o el libro didáctico; (BRASIL, 2006).  2. Escoger el registro adecuado a la situación en la que se procesa la comunicación; (BRASIL, 2000).
<b>VARIACIÓN</b>	Diafásica de los pronombres personales: Tú, Vos y Usted. Diastrática.
<b>ZONA LINGÜÍSTICA</b>	Chile.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	1. Poner en la pizarra el nombre del país en análisis: Chile.

	<p>2. Pasar las escenas que serán analizadas, de la serie "42 días en la oscuridad" (<a href="https://www.netflix.com/br/">https://www.netflix.com/br/</a>), disponible en Netflix.</p> <p>2. Entregar la letra con los diálogos, pero sin los pronombres y pedirles que rellenen los huecos con los pronombres adecuados de acuerdo con sus conjugaciones.</p> <p>3. Debatir el porqué de cada uso en las escenas, o sea, por qué cada personaje elige un pronombre distinto en cada conversación.</p> <p>4. Apuntar en la pizarra, las ideas de los alumnos y, luego, explicarles el contexto de cada elección.</p> <p>5. Por fin, poner una vez más las escenas, verificar si los chicos eligieron los pronombres adecuados en cada diálogo y si son capaces de percibir la mudanza de situación que lleva al cambio de estos pronombres.</p>
<b>OTRAS SUGERENCIAS</b>	Llevar a la clase palabras y expresiones utilizadas en la serie y en otros países hispanohablantes, pedirles que traduzcan de una manera funcional, es decir, que no se pierda el sentido del mensaje de una cultura hacia otra.

Al iniciar la actividad, es importante verificar los conocimientos previos de los alumnos acerca del país, con el objetivo de aclarar dudas y percibir si hay prejuicios acerca de Chile. Por tanto, al entregar la letra de los diálogos sin los pronombres, se objetiva que ellos consigan reconocerlos por sus conjugaciones y, también, por el trato formal o informal en las relaciones tratadas en las escenas. El propósito de esta actividad es que los estudiantes perciban la presencia del **tuteo**, **voseo** y del **ustedeo** en los diálogos que poseen la misma función en el habla, es decir, para dirigirse a la segunda persona del singular, como señala Calderón Campos (2010). La primera escena se refiere a una charla entre dos personajes, el abogado Pizarro habla sobre el secuestro de Verónica Montes con el comisario Toledo, los dos personajes tienen casi la misma edad. El diálogo empieza en el minuto 02:40 y sigue hasta el minuto 03:57 y se desarrolla así:

**Figura 4.** Fuente: *Netflix*



#### Escena 04

[Toledo] Así que el Braulio te hace las reuniones ahora, ¿eh? Y **tú** no estabas dedicado a defender mecheros de farmacia, huevón?

[Pizarro] Parte del trabajo. ¿Me vas a decir que esta gente no merece tener defensa?

[Toledo] No.

[Pizarro] ¿Han llamado?

[Toledo] No, nada todavía

[Pizarro] ¿Falta algo en la casa?

[Toledo] Casi nada

[Pizarro] ¿Casi?

[Toledo] Bueno, una máquina de fotos, una máquina de videos, el celular de ella.

[Pizarro] Puros registros

[Toledo] Hasta el auto tenía las llaves puestas.

[Pizarro] ¿Y el marido?

[Toledo] No, no vio nada. Salió temprano. No vio nada

[Pizarro] ¿Estás seguro?

[Toledo] ¿Por qué estás tan interesado, huevón?

[Pizarro] Toledo, ¿cuántos casos de secuestro te ha tocado investigar?

[Pizarro] Ninguno.

[Pizarro] Por eso mismo, pero si me entregas antecedentes, vas a tener ojos extras, ¿ya? Cualquier diligencia que **tú** hagas, va a ir a la segura. Como antes, igual a los

casos antiguos. Toledo, esta es la oportunidad de tu carrera. La puede hacer grande, bien grande, pero tienes que estar más vivo.

[Toledo] ¿Y **vos** qué **ganás** con todo esto, Pizarro? ¿Ah? Ni siquiera **sos** parte del caso, huevón.

<b>Escena 05 - 06:07 - 06:38</b>
----------------------------------

<p>[Cecilia] Emi, ¡buenos días!</p>
-------------------------------------

<p>[Cecilia] ¿Cómo <b>dormiste</b>? ¿Ah?</p>
--

<p>[Cecilia] Venga, siéntese.</p>
-----------------------------------

<p>[Cecilia] <b>Siéntese</b>, que hace mal comer acostada.</p>
--

<p>[Emilia] Tía, ¿será que hoy puedo ir a la esgrima?</p>
---

<p>[Cecilia] Hoy no vamos a la esgrima, mi amor.</p>
--

(42 días en la oscuridad, Chile, 2022)

En estas dos escenas, observamos el uso de **tú**, **vos** y **usted**. En el primer fragmento, tenemos la utilización del tuteo (**te hace**, **tú no estabas**), al final de la charla, en un momento de tensión, hay el cambio para el uso del voseo (**vos qué ganás**), pero no es el voseo característico de Chile, percibimos aquí un uso distinto en la estructura que se acerca al voseo auténtico de Argentina. En este momento, el profesor puede comparar las estructuras voseantes de estos dos países con el propósito de enseñar estas diferencias en las formas y las variedades lingüísticas presentes en la lengua.

También, se puede discutir el cambio de los pronombres en esta charla, haciendo una comparación con nuestro idioma para reflexionar si en situaciones de acercamiento y tensión, nosotros también optamos por cambiar los pronombres en una misma conversación.

La segunda escena se trata de una charla de un personaje mayor con una niña, donde también se observa cambios de pronombres. La charla empieza con el uso del tuteo, presente en el verbo **Dormir** conjugado en el pretérito indefinido: **tú dormiste**, luego, Cecilia utiliza el ustededeo para hablar con su sobrina menor Emilia. No hay distinción en el uso de los pronombres en la conversación, al mismo tiempo que ella habla con tuteo, también utiliza el ustededeo presente en el verbo **Venir**: **Venga Usted**,



Siéntese Usted, todos conjugados en tiempo verbal imperativo que sirve para expresar órdenes o instrucciones.

Por eso, una vez más se comprueba lo positivo que es trabajar con materiales auténticos al impartir clases de idiomas, porque se puede observar una característica en el uso real de la lengua que no nos trae los materiales didácticos convencionales, es decir, ellos trabajan con la idea del pronombre personal de la tercera persona del singular, siendo usado sólo en situaciones formales, en contextos jerárquicos, de alejamiento o entre una persona joven y otra mayor, pero en el fragmento aquí analizado estas reglas no suceden.

Por fin, traemos nuestra última propuesta de actividad en este artículo que, así como las otras, pueden ser adaptadas de acuerdo con los objetivos que el profesor quiera alcanzar en sus clases.

**Cuadro 3** - Propuesta de Actividad 3

<b>NIVEL</b>	Enseñanza media
<b>TIEMPO</b>	2 clases de 50 minutos
<b>OBJETIVO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exponer a los estudiantes a las variedades sin reproducir dicotomías simplistas y reductoras, tampoco propagar prejuicios lingüísticos; (BRASIL, 2006).</li> <li>2. Comprender de qué forma determinada expresión puede interpretarse en razón de aspectos sociales y/o culturales; (BRASIL, 2000).</li> </ol>
<b>VARIACIÓN</b>	Diatópica <sup>20</sup> de expresiones y palabras.
<b>ZONA LINGÜÍSTICA</b>	Chile y España
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poner en la pizarra el nombre de los países en análisis: Chile y España.</li> <li>2. Preguntarles si conocen algo sobre expresiones idiomáticas y, en seguida, escribir una de cada país.</li> <li>3. Pasar fragmentos de la serie con los subtítulos en el español de América y el español Europeo.</li> <li>4. Entregar una hoja con los diálogos en español chileno y europeo, pedirles que subrayen las palabras o expresiones.</li> </ol>

<sup>20</sup> Variedades diatópicas (dialectos): son variedades geográficas que no presentan muchas diferencias de las lenguas y que presentan ciertas particularidades en su sistema lingüístico. (LÓPEZ MORALES, 1993)

	<p>5. Discutir con los alumnos sus diferencias no solamente en los pronombres personales, sino también, en las expresiones y palabras.</p> <p>6. Para finalizar, apuntar estas diferencias en la pizarra y promover una discusión sobre la importancia de esas diferencias para la lengua.</p>
<b>OTRAS SUGERENCIAS</b>	<p>Como complemento para esta actividad, pedirles que traduzcan estos diálogos para el portugués de Brasil, en la variante cearense, de una manera que no haya pérdida de sentido en los textos y teniendo en cuenta la utilización de nuestros pronombres y expresiones.</p>

En la primera parte de la actividad, el profesor pone el nombre de los países en la pizarra, como actividad de precalentamiento. Luego, pregunta a los alumnos qué saben sobre cada país, con el objetivo de averiguar si existen prejuicios acerca de los países. En seguida, se enseñan los fragmentos de la serie, se dispone las letras con los diálogos para que los alumnos, mediante la lectura, identifiquen las diferencias en los acentos, Aquí tenemos el objetivo de trabajar la traducción intralingüística<sup>21</sup>, es decir, dentro de un mismo idioma.

A partir de esta lectura, el profesor puede fomentar la discusión sobre las diferencias dentro de un mismo idioma, haciendo una comparación con lo que ocurre con nuestra lengua materna, cómo estas diferencias hacen parte de cualquier lengua y cómo enriquecen el sistema lingüístico.

Estas discusiones acerca de este tema, pueden llevar al alumno a reflexionar sobre la manera como ven la lengua y sus disimilitudes, o sea, que no hay una manera buena o mala de hablar. Todos los acentos tienen la misma importancia y proporcionan el enriquecimiento de un idioma. Al proporcionar esta reflexión, el profesor puede combatir prejuicios culturales y lingüísticos acerca no solamente de la lengua extranjera, sino también, de la lengua materna de nuestros alumnos. Otra sugerencia para esta actividad, es traducir funcionalmente los diálogos para el portugués de Brasil, en nuestra variante cearense. Con esta propuesta, se busca trabajar la sociolingüística y la traducción, como forma de deliberar sobre las diferencias lingüísticas existentes en todos los idiomas, con el objetivo de razonar sobre la diversidad del español.

---

<sup>21</sup> Concepto de Roman Jakobson (1969)

#### 4 CONSIDERACIONES FINALES

Ante lo expuesto en esta investigación, concluimos la importancia de la Traducción Funcionalista para la enseñanza de E/LE en consonancia con los Estudios Sociolingüísticos, las teorías que basan nuestro trabajo de conclusión de curso. Empezamos por entender la traducción como una herramienta útil para la enseñanza de la lengua extranjera, bajo la teoría funcionalista de Reiss y Vermeer (1996) y Nord ([1991] 2012), que nos fue de gran importancia en esta investigación. Señalamos la evolución de su teoría, sus contribuciones para el aprendizaje, reflexionamos bajo las directrices de los documentos oficiales de la educación brasileña (OCNEM, 2006 y PCNEM, 2000), la importancia de llevar a las aulas de clase las variedades lingüísticas con el propósito de invalidar los prejuicios lingüísticos y culturales. A partir del apartado 2.3, presentamos los pronombres personales tú, vos y usted, como ellos son entendidos con base en la teoría de Carricaburo (1997) y Calderón Campos (2010), para hablar de las variedades lingüísticas, nos basamos en los autores Labov (1978), Coan y Pontes (2013) y Oliveira (2010). Aportaciones que fueron de mucha relevancia para comprender estos fenómenos lingüísticos.

Luego, en el apartado 2.4, discutimos sobre la importancia que es trabajar y elaborar materiales auténticos en las aulas de E/LE, pues, traen dinamicidad y autonomía para los alumnos. Como señalan Leffa (2008) y Vizcaíno (2010), que mencionan en sus estudios, lo importante que es llevar a las clases, actividades interesantes y que huyen del convencional, trayendo a los aprendices para el centro de su aprendizaje. Para finalizar, elaboramos tres propuestas didácticas con fragmentos de una serie chilena, donde buscamos trabajar la traducción de los pronombres personales en sus subtítulos con base en las aportaciones de los Estudios de la traducción funcionalista y sociolingüísticos, propuestas que pueden y deben ser adaptadas de acuerdo con las necesidades de los alumnos. En ese sentido, nuestra intención fue contribuir con la práctica docente, presentando propuestas de actividades de traslación en conjunto con las variedades lingüísticas, con el objetivo de acabar con los convencionalismos lingüísticos y demostrar a los alumnos que lo diferente es lo que hace la lengua un sistema rico e interesante.

Nuestro propósito en esta investigación, más allá de elaborar actividades de traslación, fue también reflexionar sobre la escasez de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de E/LE, ya que, difícilmente, con la exclusión del español del programa nacional del libro y del material didáctico (PNLD), no encontramos materiales en nuestra área de enseñanza. Hay que razonar sobre la pérdida relevante de conocimiento y la importancia de investigaciones como la nuestra que se dedican a repensar nuestro papel como docentes de lengua española. En un país que, ni siquiera, nos ofrece lo mínimo para nuestra labor, que nuestro trabajo sea relevante para las futuras investigaciones, sea en el área de la traducción o en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

## REFERENCIAS

BARRIENTOS, Brenda R.R. **Os quadrinhos da Mateina no ensino de espanhol língua estrangeira: à luz da tradução funcionalista**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares para o ensino Médio**. Parte II Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CALDERÓN CAMPOS, Milagros. Formas de tratamiento. IN: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.), **La lengua española en américa: normas y usos actuales**. Universidad de Valencia, Valencia: 2010. p. 225-236.

CARRICABURO, Norma. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco Libros, S.A., 1997.

CARRICABURO, Norma. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arco Libros, S.A., 1997. 83 páginas. (Cuadernos de Lengua Española)

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy. **Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil**. Revista Trama, Vol. 9, nº 18: 179-191, 2º semestre, 2013.

CUARENTA y dos días en la oscuridad. Dirección: Claudia Huaiquimilla y Gaspar Antillo. Chile: Netflix, 2022. Disponible en: <https://www.netflix.com/br/>. Accedido en: 01/07/2024.

DE ARRIBA GARCÍA, Clara. **Introducción a la Traducción Pedagógica**. Lenguaje y Textos, Barcelona, n.º 8, p. 269-283, 1996.

GALAN-MAÑAS, Anabel. **La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español**. Ikala: revista de lenguaje y cultura, Medellín, v. 12, nº 18, p. 27-57, 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020488002.pdf>. Accedido en: 28/06/2024.

JAKOBSON, R. **Aspectos lingüísticos da tradução**. In. JAKOBSON, R. Lingüística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1969.

LABOV, William. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistic Working Paper**, 44. Texas, 1978.

LEFFA, Vilson José. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. EN: LEFFA, Vilson J. (org.). Produção de materiais de ensino: prática e teoria. 2º Ed. Universidade Católica de Pelotas (EDUCAT), 2008. p. 15-41.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I. VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBERATTI, E. **Traduzindo histórias em quadrinhos**: proposta de unidades didáticas com enfoque funcionalista e com base em tarefas de tradução. 447 p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NORD, C. **Text analysis in translation**: theory, methodology, and didactic application of a model of translation-oriented text analysis. Translated by: Christiane Nord and Penelope Sparrow. Amsterdam. Atlanta, Rodopi. 1991.

NORD, C. **Traduciendo funciones**. In: HURTADO ALBIR, A. (ed.): Estudios sobre la traducción. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1994. p. 97 - 112.

NORD, C. **El funcionalismo en la enseñanza de traducción**. Mutatis Mutandis, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009.

NORD, Christiane. **Texto base-texto meta**. Un modelo funcional de análisis pre-traslativo. Tradução e adaptação de Cristiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, España, 2012.

OLIVEIRA, Leandra Cristina de. **Bases para una pedagogía de la variación lingüística**: entre la utopia y la esperanza. Revista da ABRALIN. nº 2 2020.

POLCHLOPEK, S. A.; ZIPSER, M. **Introdução aos estudos da tradução**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

PONTES, Valdecy Oliveira. **A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira**: da teoria à prática docente. Cadernos de Letras da UFF, v. 24, n. 48, 30 jul. 2014.

PONTES, Valdecy Oliveira; ARAUJO, N. F. . **La tira cómica en el aula de e/le**: propuesta para la enseñanza de la variación lingüística en las formas de tratamiento en las formas de tratamiento a alumnos brasileños. HISPANISTA (EDICIÓN ESPAÑOLA), v. XX, p. 11-23, 2019.

PONTES, Valdecy Oliveira; PEREIRA, L. L. O. ; BRASIL, J. O. . **Os fatores extralingüísticos no uso do voseo argentino**: uma proposta didática a partir da tradução de tiras cômicas. Línguas & Letras (UNIOESTE), v. 17, p. 55-75, 2016.

PONTES, Valdecy de Oliveira; CUNHA, Roseli Barros; PEIXOTO, Leidiane Nogueira. **La traducción español/portugués de expresiones idiomáticas en la película El Hijo De La Novia: una mirada desde la perspectiva funcionalista.** Revista (Con) Textos Lingüísticos, Vitória, v. 9, n. 14, p. 274-285, 2015.

REISS, K.; VERMEER, H. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción.** Madrid: Akal, 1996.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística Aplicada a la enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros, 1999. p. 45- 84.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras.** In: ANALES DEL II CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo, SP, Brasil. Disponible en: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100029&lng=es&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100029&lng=es&nrm=iso). Accedido en: 20/06/2024.

VERMEER, H. **Esboço de uma tradução.** Porto: Edições ASA, 1986.

VIZCAÍNO ROGADO, Iván. **Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos.** Memoria de máster, Universidad de Salamanca, España 2007.