

Las múltiples perspectivas de los estudios históricos y la enseñanza del español para brasileños

The Several Perspectives of the Historical Study and Teaching of Spanish as a Foreign Language to Brazilian Students

Sandro Marcío Drumond Alves MARENGO (UFS)
sandrodmarengo@gmail.com

Diego José Alves ALEXANDRE (UFRN)
diegojalexandre@gmail.com

Eliabe PROCÓPIO (UFRR)
eliabeprocopio@yahoo.com.br

Recebido em: 20 de jan. de 2022.
Aceito em: 02 de mar. de 2022.

MARENGO, Sandro Marcío Drumond Alves; ALEXANDRE, Diego José Alves; PROCÓPIO, Eliabe. Las múltiples perspectivas de los estudios históricos y la enseñanza del español para brasileños. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 1, e2383, p. 197-210, jan.-abr./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-12383.

Resumen: Esta es una síntesis de la mesa redonda que lleva el mismo título de este texto, el cual tiene por objeto la defensa del componente histórico en la formación del profesor de ELE. Para ello la discusión se basa en dos grandes áreas del conocimiento, la historia de la lengua (y sus disciplinas hermanadas) y la historiografía lingüística, y en la concepción de lengua como un aglutinante formado por la cultura, la historia y la gramática (COSERIU, 1986). Este texto presenta un panorama de esas áreas y preguntas que dirigen la explicación de cómo se hace una investigación en historia de la lengua, con énfasis en los pronombres, los artículos y la conformación léxica; y en historiografía lingüística, con énfasis en la presentación gramatical del pronombre “lo” en los materiales didácticos brasileños.

Palabras clave: Formación docente. Historia de la lengua. Historiografía lingüística.

Abstract: The present paper summarizes the discussions of a homonymous round table, which argued in favor of a historical component in the education of Spanish as a foreign language teachers. The discussion was based on the division of grand areas of knowledge, History of Spanish (and related disciplines) and Linguistic Historiography, as well as in the conception of language as an agglutination of culture, history and grammar (COSERIU, 1986). This paper presents an overview of these areas and of the issues that guide the explanation of how the investigation of the history of a given language should be undertaken, with emphasis on pronouns, articles and lexical configuration; it also addresses linguistic historiography, with an emphasis on how Brazilian textbooks present the Spanish pronoun “lo”.

Keywords: Teacher education. History of Spanish. Linguistic Historiography.

Introducción

Este texto es una síntesis de las presentaciones de la mesa redonda sobre ‘las múltiples perspectivas de los estudios históricos y la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)’, presentada el 27 de octubre de 2021, en el cuadro de actividades del Grupo de Estudios e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola (GEPPELE).

Ha antecedido las presentaciones una discusión virtual sobre el componente histórico en la formación del profesor de ELE, para la cual se han propuesto tres preguntas, son ellas: cuál ha sido el espacio del componente histórico en su currículo académico y su relación con la enseñanza de ELE; cuál es su experiencia con el binomio historia-enseñanza, tales como asistencia en asignaturas, cursos, palestras etc.; y cuál es su posicionamiento sobre la relación entre los aspectos históricos y político-didácticos que involucran el estudio del español en Brasil.

La discusión previa a la mesa es importante, porque estudiantes y profesores de español de varias partes de Brasil han presentado sus experiencias y percepciones sobre la temática, es decir, han deslindado un cuadro representativo del componente histórico en la formación nacional del profesor de ELE, configurándose por lo tanto como un muestreo de lo que ocurre en diversas instituciones.

La discusión se resume a que el componente histórico es un tópico raro en las carreras y, cuando presente, se limita al estudio de los textos literarios de cronologías muy anteriores, como el periodo medieval y clásico, cuya lectura exige el conocimiento de la historia de la lengua, más específicamente de la gramática, el léxico y la grafía.

Aunque todos están de acuerdo que la relación entre el estudio histórico de la lengua y la literatura clásica española es necesaria, ya que este es el momento en que el español cambia su configuración arcaica a un patrón más moderno, motivados tanto por cuestiones sistémicas cuanto por elementos sociales, el problema, además de la rareza curricular, es limitar la discusión del texto literario a la contextualización histórica, o quizás a una curiosidad, lo que conlleva serias consecuencias negativas, como la reducción teórico-metodológica de la historia dentro de las Humanidades.

Por esas cuestiones, este artículo asume como propósito la defensa del componente histórico en la formación de ELE y propone algunos cuestionamientos como organización textual: porqué del componente histórico en la formación del profesor de ELE; cuáles son las principales vertientes históricas en los estudios del lenguaje, y qué ejemplos pueden ilustrar estas vertientes.

El componente histórico en la formación del profesor de ELE

Los profesores de ELE encuentran dificultades específicas a la hora de enseñar algunos temas gramaticales. Uno de los más grandes problemas en la enseñanza de ELE es que gran parte del profesorado, justamente a causa de una formación fragmentada o superficial en torno a los aspectos históricos de la lengua, suele pensar que cultura y lengua son categorías distintas y por ello pueden venir a creer que gramática sólo se explica por gramática. Además de un grave equívoco, es un anacrónico pensar cultura como entretenimiento o curiosidad en clases de lengua extranjera, puesto que, por ejemplo, algunas de las dudas gramaticales, incluso, sólo se pueden explicar por medio de la historia de la lengua y, por supuesto, sin aislar lo cultural de lo histórico – ya que los dos forman un conjunto indivisible (DRUMOND, 2005, 2013).

Las lenguas se desarrollan (tampoco existen) no apenas por factores internos de su equilibrio como sistemas, sino también por los externos, que van desde causas personales de uso del lenguaje hasta fenómenos sociales más amplios, los cuales afectan, como afirma Coseriu (1986), el modo de hablar y escribir de una determinada comunidad:

la lengua está íntimamente relacionada con la vida social, con la civilización, el arte, el desarrollo del pensamiento, la política, etc.; en una palabra, con toda la vida del hombre. (COSERIU, 1986, p. 83).

Ser profesor de ELE es, en verdad, tener un mosaico articulado de informaciones de modo a ofrecerles a los alumnos las explicaciones histórico-lingüísticas necesarias en el momento adecuado en el que aparezcan las dudas. De ese modo, Drumond (2005, 2013) afirma que dominar los aspectos culturales y saber relacionar cada subcomponente de este al lenguaje es imperativo para que se pueda darles a los alumnos una muestra de que el entorno pragmático y conocimientos afines a la lingüística son útiles y necesarios en las clases de ELE, principalmente para explicar puntos gramaticales.

Lo cultural no es simplemente un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las instituciones de un país; menos aún sobre las características turísticas de un país [...]. Todo ello no son más que datos en estado bruto. Tampoco se confundirá lo cultural con un simple conocimiento referencial necesario para comprender un texto [...]. Lo cultural no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores tales como el lugar geográfico, el estrato social, la edad, el sexo, las categorías socioprofesionales, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social dado, de una época dada, y ver las cosas bajo el ángulo de la pluralidad. (CHARAUDEAU, 1987, p. 25 *apud* GUILLÉN DÍAZ, 2004, p. 838)

Así la historia externa, la que el autor posiblemente indica, no vale mucho si no es visto en conjunto con la historia interna. Además este ángulo de la pluralidad es como un análisis de fenómenos lingüísticos tanto en diacronía como en sincronía.

Las principales vertientes históricas en los estudios del lenguaje

El componente histórico puede estar presente en la formación del profesor de ELE a través de diversas asignaturas, que están agrupadas en dos grandes ejes: historia de la lengua e historiografía gramatical.

El primero eje, la historia de la lengua, es el estudio histórico de una lengua específica en cuanto a sus cambios (o alternancias/vacilaciones) observados en un texto específico o en un conjunto de ellos (*corpus*). La historia de la lengua es el análisis que une la descripción gramatical a un marco textual, (el género discursivo), y por eso es también llamada, por Pons (2006), de 'historia lingüística de los textos'.

Para llevar a cabo sus objetivos e intereses, la historia de la lengua se utiliza de otras disciplinas, que la auxilian, como la filología, la lingüística histórica y la sociolingüística histórica (MATTOS E SILVA, 2008).

La filología recibe diferentes definiciones, que están orientadas por el objeto de investigación. La perspectiva que adopta este artículo observa la filología como un conjunto de prácticas metodológicas de edición de texto y un estudio histórico del texto objeto material: la transmisión textual, la escritura, el tipo de letra, los tipos de errores, los materiales de escritura, la preparación de ediciones (paleográficas, modernas o, incluso, modernas) etc.

Entre estas dos disciplinas hay un paralelo, pues ambas necesitan del texto para ejecutar sus análisis: una volcada a las propiedades gramaticales del texto, y otra a las propiedades materiales del texto. Esta caracterización es fundamental, una vez que otras dos disciplinas históricas figuran en ese conjunto y no necesitan obligatoriamente del elemento textual – su objeto es la materialidad gramatical, el sistema lingüístico.

Surgiendo en el escenario de la lingüística en los fines del siglo XVIII, con el método comparativo, la lingüística histórica es el campo que trata de los cambios (fónicos, mórficos, sintáctico y semántico-léxicos). En sus trabajos más recientes, intenta incorporar lo social a la interpretación del cambio gramatical. La sociolingüística histórica es la versión diacrónica de la teoría de la variación (Labov), aplicada a la descripción de periodos anteriores de la lengua (ROSA, 2015).

Al lado de esas disciplinas – o el resultado de ellas – están la gramática histórica, un manual que presenta los cambios lingüísticos, en los niveles sonoro, mórfico y sintáctico, y los libros de historia de la lengua, como las clásicas obras de Lapesa (1981) y Menéndez Pidal (1956).

El tema ‘historia de la lengua’ puede parecer una narrativa ya cerrada, al que el lector actual no puede presentar su contribución, pues la historia de todos los hechos lingüísticos, supuestamente, ya ha sido contada. Sin embargo, eso es un equívoco: no hay una historia única. La descripción histórica de la lengua en los manuales consagrados suele asumir una perspectiva oficial, pero un mismo fenómeno lingüístico puede ser descrito de diversos modos.

La historia de la lengua española tiene de ser recontada por la generación actual, contemplando los avances teóricos de los estudios del lenguaje, tal como la teoría de la variación, la perspectiva de los contactos lingüísticos y dialectales, por ejemplo. La historia de la lengua tiene huecos que representan justo la limitación de la época en que la han contado, cuando las metodologías de corpus y análisis

automáticos no existían o no eran tan complejas y diversas como hoy. La historia oficial de la lengua se basa principalmente en los textos literarios renombrados y en los documentos oficiales de alto rango, es decir, analiza una muestra lingüística que no representa el lenguaje de los pueblos hispánicos.

En absoluto, esta compleja historia necesita una mirada atenta a lo marginalizado por la tradición, desde por ejemplo la temática del contacto lingüístico entre español y portugués, aspecto este que no se limita a las relaciones cortesanas en la Península, sino que persiste en las colonias americanas y asiáticas, y demuestra que el portugués ha aportado otros lusismos al español además de lo que ya se ha registrado en los manuales.

El segundo eje es la historiografía gramatical, campo que está incluido en las discusiones de la historiografía de la lingüística (en adelante HL).

De manera general, la HL ha sido definida como un área que, con modelos metodológicos propios, objetiva construir explicaciones sobre como un determinado conocimiento sobre la lengua fue formulado, difundido, preservado, enseñando e incluso olvidado dentro de un contexto sociocultural específico (SWIGGERS, 2009). En este sentido, investigaciones llevadas a cabo dentro de esta disciplina, como las que tocan en aspectos metalingüísticos en su mirada histórica, sirven como importantes herramientas a los profesores de lengua – materna o extranjera.

La dimensión histórica de la lengua – y sobre la lengua – interesa a los que manejan el español en el contexto brasileño porque a) quita la equivocada idea de que las afirmaciones lingüísticas son concretadas dentro de una línea histórica continua; b) posibilita mirar los instrumentos lingüísticos – gramáticas, diccionarios, manuales, retóricas etc. – desde la perspectiva, por así decirlo, de constante cambio, o sea, los modelos teóricos son parciales, sometidos a una atmósfera intelectual de tiempos específicos, y por ello son parcial o integralmente superados, reconstruidos, editados o borrados según el pensamiento de un contexto.

De este modo, la HL y sus componentes temáticos provenientes de sus preocupaciones epistemológicas apoyan los que se dedican a la tarea de enseñar el castellano en Brasil. Mejor dicho, basado en los hallazgos de la HL, un profesor de español para brasileños puede considerar el carácter histórico de esta disciplina, su relación con las políticas educativas y con

la construcción de materiales didácticos para su enseñanza en los colegios secundarios y, en fin, considerar una amplia gama de posibilidades que lo histórico confiere a los días actuales y, sobre todo, a los rumbos que la asignatura del español puede tener en el país.

¿Por qué no puedo utilizar las formas *le(s) + lo(s), la(s)*?

De acuerdo con Drumond (2005), la mayoría casi absoluta de los materiales didácticos para enseñanza de ELE se limita a exponer un esquema del tipo:



El autor sigue su argumentación sosteniendo que este esquematismo se memoriza y se pasa a los alumnos sin ninguna explicación lógica que justifique este cambio. Además, señala que algunos pocos manuales se limitan a informar que el español es una lengua musical y que no admite choque de sonidos y que, por eso, la utilización de *le* no sería adecuada. Este tipo de explicación implica un pensamiento poco lógico en términos de lengua, pues la transformación de *le* en *se* es un rasgo arbitrario y motivado por razones fónicas.

Este tipo de información gramatical en su orientación metodológica aparece en los elementos de conceptualización¹ (SANTOS GARGALLO, 1999; CASTAÑEDA, 2002, 2004). No hay una explicación gramatical que pueda enseñarles a los alumnos algo relacionado a la lengua medieval y como ocurrió de hecho, aunque de modo simplificado, su evolución estructural. Para este tipo de explicación el profesor debe conocer la estructura de la lengua madre de las lenguas románicas: el latín.

Drumond (2005) sigue afirmando que es cierto que el cambio *le* > *se* está regido por la evolución histórica explicada también por las leyes fonéticas. Sin embargo, es un reduccionismo explicar esta transformación solamente por medio de choque de sonidos. Nada arbitrario es este cambio. En latín la estructura sería la siguiente:

¹ Nuestra idea de conceptualización tomada en este trabajo es la de que es un proceso de pensar a través de los significados de un constructo, que es compartido por algunos grupos, pero no necesariamente es una verdad (GEAKE, 2019).

	ILLUM		LO
	ILLAM		LA
ILLI +	ILLOS	→	GE +
	ILLAS		LOS
			LAS

El pronombre *illi* (dativo) funciona como indicador de la estructura, o sea, a quien el verbo se refiere mientras *illum*, *illam*, *illos*, *illas* (acusativo) funcionan con el carácter de direccionalidad, o sea, qué cosa el verbo direcciona al indicador. Las transformaciones de los directivos son ocasionadas por la apócope en el acusativo de la nasal, por una asimilación progresiva de las vocales altas, por la aféresis de la sílaba inicial y la simplificación de la geminada. El pronombre *illi* se convierte en *le* con función de dativo (lo que permanece hasta hoy), pero fonéticamente permanece hasta el siglo XIV como *ge* (producción palatal) y solo a fines del siglo XIV y posteriores asume la forma *se*. De este modo, lo que conocen los alumnos es la forma morfológica de evolución de *illi*, pero lo que usan cuando combinan los clíticos es una vuelta a la posibilidad fónica usada a partir del siglo XIV y que tiene su origen en el retraso de las velares en palatales (PENNY, 2004; TORRENS ÁLVAREZ, 2007; CANO AGUILAR, 2008).

Las transformaciones no tienen nada que ver con malos sonidos combinados, aunque su elección remite a leyes fonéticas establecidas en el siglo XIV y, también, que el cambio de *le* > *se* en situación de clíticos articulados no es arbitraria sino explicada por un subcomponente cultural: la historia de la lengua.

¿Si la palabra *agua* es femenina, por qué la acompaña el artículo masculino?

Según Drumond (2005), gran parte de los manuales de enseñanza de ELE explican que el español distingue el uso de *el* en vez de *la* delante de los sustantivos femeninos que comienzan por *a* tónica (el agua, el hacha, el alma). Sin embargo, muchos de estos manuales insisten en afirmar que la forma *el*, que se debe usar antes de los sustantivos ya especificados, es un artículo determinado masculino. Incluso, algunos manuales explican de que este cambio ocurre porque hay un choque de sonidos *a-a* que no es admitido en español – una explicación insuficiente y un reduccionismo del fenómeno que nordea este tipo de construcción sintagmática.

Las formas del acusativo latino *illum*, *illam*, *illos*, *illas* originan *lo*, *la*, *los*, *las*, que en lengua española suelen ser usados con valor tanto de pronombre como de artículo. Aunque algunos autores, como Alvar y Pottier(1983), afirmen que los artículos tienen el mismo origen morfológico que los pronombres, o sea, del acusativo, Menéndez Pidal (1980) propone la teoría de que las formas plurales vienen realmente del acusativo, pero las singulares vienen del nominativo (*Ille* > *ell* > *el*; *Illa* > *ela* > *la*).

De todas maneras, al momento de reconstitución de formas, sendas teorías confirman que en el caso de palabras femeninas que empiezan por *a* tónica, lo que se pone delante es el artículo femenino que no sufre aféresis, sino apócope. Entonces:

ELA AGUA > EL AGUA (apócope: cae la «a» final)

ELA AMIGA > LA AMIGA (aféresis: cae la «e» inicial)

Una vez más, las leyes fonéticas permiten este cambio morfológico, sin embargo explicar este fenómeno como cambio de género es muy equivocado y puede llevar al alumno a creer que son arbitrarias las leyes morfológicas de la lengua de Cervantes. El artículo *el*, en estos casos, aunque parecen masculino, es, en verdad, femenina y ha sufrido cambios en la historia de la lengua española (PENNY, 2004).

¿Por qué se usa *sastre* y no *alfayate*?

Las palabras ‘*sastre*’ y ‘*alfayate*’ integran el léxico hispánico y hacen referencia a la ‘persona que tiene por oficio cortar y coser trajes, principalmente de hombre.’ (RAE/DRAE). La primera es de origen latina (*sartor*, *-oris*) y la segunda, de origen árabe hispánico (COROMINAS, 1987).

Ese y muchos otros arabismos entran en la lengua española debido al contacto lingüístico con el árabe, durante los 700 años de la conquista musulmana en la Península Ibérica, de 711 a 1492. La situación de contacto duradero entre el árabe, el latín y las lenguas románicas, que todavía estaban en proceso de transición entre sus aspectos medievales y modernos, posibilita la creación de otras lenguas, como el mozárabe (o romandalusí) y el andalusí (o árabe hispánico), las cuales funcionan como un puente léxico de los arabismos en las lenguas ibéricas. Es decir, muchas palabras no entraron de forma directa del árabe al español, el derrotero del préstamo no es lineal, visto que refleja la historia social de un pueblo.

La presencia árabe en España ha sido mucho más fuerte que en Portugal, por ejemplo, que también recibió muchos préstamos. Por ello el rechazo a lo árabe ha sido mucho más fuerte en España. La Reconquista implicaba la expulsión no solo física, sino también cultural y, más específicamente, lingüística.

A partir de este momento, muchas palabras de origen árabe entran en situación de desuso y son sustituidas por otras de origen latina, aportadas por las lenguas vecinas, como ‘sastre’ que viene del catalán.

Una búsqueda en el *Corpus Diacrónico del Español* (RAE/CORDE) indica que 1907 ocurrencias de ‘sastre’, que se distribuyen en 758 documentos fechados de 1347 a 1975; y 136 ocurrencias de alfayate, en 97 documentos fechados de 1202 a 1549, después solo hay unos pocos registros en los siglos siguientes. Este par de palabras es un ejemplo de la relación intrínseca entre historia social y historia de la lengua.

¿Por qué muchos alumnos brasileños presentan dificultades para utilizar/clasificar el elemento gramatical *lo*?

Esta pregunta puede ser contestada desde el punto de vista de la historia de la lengua y, en otro sentido, desde los aportes teóricos de la historiografía de la lingüística (HL) – perspectiva teórica en que se basa este último ejemplo.

A partir de un abordaje contrastivo, el elemento *lo* es considerado un *fósil idiomático*, puesto que no hay, tanto en portugués cuanto en español, nombres neutros (MASIP, 2010). En este sentido, considerar el *lo* como un artículo (en la gran mayoría de los manuales didácticos es visto como artículo neutro) representa, en la historia de los materiales de español en Brasil, un generalizado paralelismo entre clases gramaticales de dos distintos idiomas – el español y el portugués:

El alumno brasileño, por considerar que su idioma materno ampara apenas dos tipos de artículo (masculino y femenino), casi siempre transfiere la relación desinencia-género para el aprendizaje del español – justamente por creer que el *lo* es un artículo neutro. O sea, si en el portugués el artículo femenino “a” generalmente es empleado para sustantivos femeninos, y el artículo “o” para sustantivos masculinos, luego el *lo*, supuesta y equivocadamente, en la visión de los estudiantes, desempeñará la misma función que el artículo masculino del portugués. (ALEXANDRE; VIEIRA, 2020, p. 3).

De este modo, tal vez el problema de la enseñanza del elemento gramatical *lo*, en Brasil, también pueda estar relacionado al

hecho de cómo este concepto fuera construido en materiales didácticos publicados en el país. Así, una mirada hacia el pasado (y para la historia) es obligatoria para comprender los estados de las cosas hoy.

El estudio de la historiografía educacional acerca del castellano en Brasil indica que la década de 1940 es la más importante, en la primera mitad del siglo XX, para la producción de materiales que estarían en las escuelas secundarias de aquella época. Esto porque, gracias a una política educativa (Reforma de Capanema, de 1942, gobierno Vargas), en esta década el español se convierte en una asignatura obligatoria, por primera vez, en los primeros años de los cursos clásicos y científicos de la secundaria brasileña.

Tras un año (1943), consecuencia directa de la reforma de 42, un orden ministerial (número 127) fija los contenidos de castellano que deberían estar en la escuela brasileña. Por así decirlo, este es el primer currículo oficial del español en Brasil. Con eso, un verdadero *boom* editorial se concreta y se materializa en la publicación de 24 libros de lengua y literatura españolas que entonces eran, en aquel contexto, destinados a la adopción por parte de las instituciones escolares.

La lectura de parte de estas obras muestra, por ejemplo, que la construcción del concepto del elemento gramatical *lo* estuviera, casi siempre, pautada en imprecisas clasificaciones: además de “neutro”, el *lo* era también llamado de “determinado/determinante” en algunos de estos libros, de “definido/indefinido” en otros y, en otros, de “pronombre”.

Esta falta de consenso entre los autores de la década de 1940 sigue, según nuestra actual experiencia con formación del profesorado del español en Brasil, hasta los días de hoy, sobre todo en los discursos de manuales y en las prácticas de enseñanza de este idioma en el país. En los 40 era común la profusión terminológica, ya que solamente en los 60 que, bajo políticas específicas, ocurre la unificación y la recomendación de adopción, aunque en obras de lengua portuguesa, de la Nomenclatura Gramatical Brasileña (NGB).

De todos modos, evidente está que, además de la dificultad gramatical presentada por alumnos brasileños frente al *lo*, justamente a causa de nuestra, por así decirlo, *cultura contrastiva* – casi metodología de enseñanza – (ALEXANDRE, 2021), la diversidad metalingüística, empezada en el pasado, resuena hasta la actualidad y se refleja en las prácticas de enseñanza (y con esto en la construcción de ejemplos gramaticales y explicaciones lingüísticas, la elaboración de instrumentos evaluativos y, claro, en la propia manera de evaluar el aprendizaje de este idioma extranjero).

Consideraciones finales

La defensa del componente histórico en la formación del profesor de ELE implica una expansión de la concepción de enseñanza de lengua extranjera y una enseñanza de lengua que no se limite a la estructura, sino establezca conexiones de la gramática con los componentes culturales, sociales y pragmáticos (KRAMSCH, 2009). Es necesario que sepamos articular en las clases de ELE el conocimiento de mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural y, sobre todo, la habilidad para reflexionar sobre la lengua como sistema integrado. La competencia en lengua extranjera implica el dominio de las competencias comunicativas sociolingüísticas, así como las normas de cortesía y diferencias de registro.

Los estudios lingüísticos en perspectiva histórica parecen no tener lugar en la formación del profesorado de ELE. Como mucho aparecen como subgrupo del componente cultural, más bien como curiosidad (referencias a la historia externa) que como herramienta para deshacer muchos engaños que se propagan en la enseñanza del español.

La defensa del componente histórico en la formación del profesor de ELE implica una carrera amplia, puesto que exige del estudiante una visión contrastiva (el cotejo entre variedades de la misma lengua), comparativa (el cotejo entre etapas históricas de la misma lengua), e interpretativa (análisis de instrumentos lingüísticos, metalenguaje, concepciones de lengua etc.), un ideario formativo posibilitado por la filología, la historia de la lengua, la lingüística histórica, la sociolingüística histórica y la historiografía lingüística – disciplinas suplementares entre sí y complementares a la formación docente.

El estudio de la lengua se centra en la sincronía, en una división de una línea temporal, pero la comprensión plena de la lengua depende en parte del entendimiento histórico, visto que la lengua no es un producto acabado, sino el resultado de etapas anteriores.

Referencias

ALEXANDRE, D. J. A. **O conhecimento lingüístico em materiais de espanhol publicados na década de 1940**: análise historiográfica da primeira gramatização masiva dessa língua estrangeira no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, João Pessoa, 2021.

ALEXANDRE, D. J. A.; VIEIRA, F. E. O elemento gramatical *lo* em publicações didáticas brasileiras da década de 1940: historiografia da linguística e ensino de espanhol. **Revista Investigações**. Recife, v. 33, n. 2, p. 1-22, 2020.

- ALVAR, M. y POTTIER, B. **Morfología histórica del español**. Madrid, Gredos, 1983.
- CANO AGUILAR, R. **El Español a través de los tiempos**. Madrid: Arco Libros, 2008.
- CASTAÑEDA, S. A cognitive model for learning outcomes assessment. **International Journal of Continuing Engineering Education and Life-long Learning**, n.12, p.94-106, 2002.
- CASTAÑEDA, S. A. **Educación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica**. México, Manual Moderno, 2004.
- COROMINAS, J. **Breve diccionario etimológico de la lengua castellana**. Madrid: Gredos, 1987 [1961].
- COSERIU, E. **Introducción a la lingüística**. Madrid, Gredos, 1986.
- DRUMOND, S. M. Aportes de historia de la lengua a la enseñanza de gramática en las clases de ELE In: BENÍTEZ PÉREZ, P. **Actas del II Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera**. RJ: Instituto Cervantes, 2005. p.403-408.
- DRUMOND, S. M. Entre las dimensiones lingüísticas, históricas y culturales: los desafíos de la historia de la lengua española en la enseñanza de ELE In: SILVA, M. F. **Literatura & linguagens**. João Pessoa: Sal da Terra, 2013. p. 197-208.
- GEAKE, J. **The brain at school: Educational neuroscience in the classroom**. Berkshire/UK: Open University Press, 2019.
- GUILLÉN DÍAZ, C. Los contenidos culturales. In: LOBATO, S.; GARGALLO, S. **Vademécum para la formación de profesores - Enseñar español como segunda lengua (L 2) / lengua extranjera (LE)**, Madrid, SGEL, 2004. p. 835-851.
- KRAMSCH, C. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (eds.). **Handbook of foreign language communication and learning**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. p. 219-245.
- LAPESA, R. **Historia de la lengua española**. Madrid: Gredos, 1981.
- MASIP, V. **Gramática española para brasileños: fonología, ortografía y morfosintaxis**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MATTOS E SILVA, R. V. **Caminhos da linguística histórica**. SP: Parábola, 2008.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. **Manual de gramática histórica española**. Madrid, EspasaCalpe, 1980.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. **Orígenes del español**. Madrid, EspasaCalpe, 1956.
- PENNY, R. **Variación y cambio en español**. Madrid: Gredos, 2004.
- PONS-RODRÍGUEZ, L. (Org.). **Historia de la lengua y crítica textual**. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 2006.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. **Corpus diacrónico del español**. <http://www.rae.es>. Acceso en: 11 nov. 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Diccionario de la lengua española**, 23 ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> Acceso en: 11 nov. 2021.

ROSA, E. Sociolingüística histórica. **Revista de Letras**. Curitiba, v. 17, n. 21, p. 1-17, jul./dez. 2015.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/libros, 1999.

SWWIGERS, P. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. **Revista argentina de historiografía lingüística**, I, 1, p. 67-79, 2009.

TORRENS ÁLVAREZ, M. J. **Evolución e historia de la lengua española**. Madrid: Arco Libros, 2007.