



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**UNILA EN ACCIÓN: VÍDEOS PARA (SOBRE)VIVIR EN PORTUGUÊS  
PROPUESTA DE MATERIAL AUDIOVISUAL DE ACOGIDA PARA CALOUROS INTERNACIONALES**

**PAULA GISELLET SUÁREZ RIVEROS**

Foz do Iguaçu  
2025

**UNILA EN ACCIÓN: VÍDEOS PARA (SOBRE)VIVIR EN PORTUGUÊS  
PROPUESTA DE MATERIAL AUDIOVISUAL DE ACOGIDA PARA CALOUROS INTERNACIONALES**

**PAULA GISELLET SUAREZ RIVEROS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Miriam C. Garcia Rosa

Foz do Iguaçu  
2025

**PAULA GISELLET SUAREZ RIVEROS**

**UNILA EN ACCIÓN: VÍDEOS PARA (SOBRE)VIVIR EN PORTUGUÉS**  
**PROPUESTA DE MATERIAL AUDIOVISUAL DE ACOGIDA PARA CALOUROS INTERNACIONALES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Miriam C. Garcia Rosa  
UNILA

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Rejane Escoto Bueno  
(UNILA)

---

Prof.Dr. Gregorio Pérez de Obanos Romero  
(Sigla da Instituição)

Foz do Iguaçu, 19 de dezembro de 2025.

Dedico este trabajo a mi mamá, que me demuestra cada día el poder que se tiene para continuar sin desfallecer a pesar de las complicaciones y situaciones que hacen fuerza para no lograrlo. Su resiliencia me enseña que una mujer sí puede con todo y que el amor de una madre no se compara con el de cualquiera. Gracias a ese amor y a esa fuerza que me dio, he conseguido hacer esto y mucho más. Te amo, mamá.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi mamá, nuevamente, por apoyarme siempre y por confiar en mí. A mi hermana, que a pesar de la distancia estuvo pendiente y usó su sabiduría de “hermamá” para ayudarme cuando lo necesité. A mis sobrinos, por hacerme la tía más feliz del mundo y sentirlos cerca a pesar de la distancia. A Esteban, por querer tanto a mi hermana y ayudarme indirectamente con este trabajo.

A mi compañero de vida, Brayan, por acompañarme en este y en tantos otros procesos, por estar siempre ahí, enseñarme, darme todo su amor, confiar en mí sin reservas y por despejarme la cabeza en los momentos en que no veía el camino.

A todos mis amigos y amigas, especialmente a Andrés Buitrago, quien pasó muchas madrugadas y días escuchándome, brindándome su compañía y apoyo.

A todos los profesores que tuve durante mi trayectoria académica en la institución, quienes me abrieron un panorama de posibilidades y me enseñaron el amor a la profesión. A mis compañeros de LEPLE, de quienes también aprendí mucho y con los que pasé agradables momentos.

A mi orientadora, la profesora Miriam García, por estar siempre pendiente de lo que necesitara, por su confianza, su tiempo, su aliento y la sabiduría que compartió conmigo.

A la Universidad Federal de Integración Latinoamericana y a Brasil, por abrirnos las puertas a los extranjeros y permitirnos cumplir lo que quizás habría sido imposible en nuestro país. Por darme un hogar lejos del mío, por los amigos que guardaré en mi corazón para siempre y por un amor que no buscaba, pero que hoy me hace sentir inmensamente afortunada. Por inspirarme a luchar por la igualdad por medio de la educación y por ser luz para quienes más lo necesitan.

Viva a integração dos povos latino-americanos!

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.”

**Paulo Freire**

## RESUMEN

Este trabajo de conclusión de curso propone un material didáctico audiovisual con el propósito de enseñar nociones básicas de portugués a estudiantes extranjeros (no lusohablantes) ingresantes a la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). La necesidad surgió al percibir, a partir de la experiencia propia de la autora y de otros, un choque cultural y lingüístico al llegar a la universidad y a la ciudad de Foz do Iguaçu, lo que puede generar una desigualdad inicial frente a los estudiantes lusohablantes. El objetivo general es crear dicho material como recurso previo a la llegada a la institución para facilitar la adquisición de nociones básicas de lengua, cultura y de un espacio universitario tan singular como lo es la UNILA, para lograr una mejor adaptación, así como una apertura, por medio de la imagen en movimiento, a la lengua, la cultura y los espacios que van a frecuentar. Para ello, se desarrolló una investigación de naturaleza cualitativa que realizó un análisis de las políticas lingüísticas de la UNILA, así como un mapeo de sus iniciativas de enseñanza de portugués como lengua adicional. La propuesta del material se fundamenta en un marco teórico integrado, que incluye: la Teoría de la Codificación Dual (Paivio), para justificar la eficacia sinérgica de estímulos verbales y visuales; los modos de representación de Bruner (enactivo, icónico y simbólico), que orientan el diseño pedagógico; los procesos de asimilación y acomodación de Piaget, para comprender la construcción del conocimiento; y el modelo VARK (Fleming), que asegura la atención a diversas preferencias de aprendizaje. Esta base sustenta la creación de una serie piloto de tres videos ("Da Lei à realidade", "Vida na UNILA" y "UNILA em ação"), que abordan, desde un enfoque comunicativo, situaciones cotidianas, académicas y culturales del contexto universitario. Se concluye que la implementación de este recurso audiovisual puede contribuir significativamente a reducir la desigualdad inicial, fomentar una integración más efectiva y respaldar concretamente los ideales de inclusión y diversidad que fundamentan el proyecto de la UNILA."

Palabras clave: Portugués como Lengua Extranjera (PLE); Material didáctico audiovisual; Estudiantes internacionales; Acogida estudiantil; choque cultural y lingüístico

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso propõe um material didático audiovisual com o propósito de ensinar noções básicas de português a estudantes estrangeiros (não lusófonos) ingressantes na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A necessidade surgiu ao perceber, a partir da experiência própria da autora e de outros, um choque cultural e linguístico ao chegar à universidade e à cidade de Foz do Iguaçu, o que pode gerar uma desigualdade inicial perante os estudantes lusófonos. O objetivo geral é criar tal material como recurso prévio à chegada à instituição para facilitar a aquisição de noções básicas de língua, cultura e de um espaço universitário tão singular quanto é a UNILA, visando alcançar uma melhor adaptação, bem como uma abertura, por meio da imagem em movimento, para a língua, a cultura e os espaços que irão frequentar. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa que realizou uma análise das políticas linguísticas da UNILA, bem como um mapeamento de suas iniciativas de ensino de português como língua adicional. A proposta do material fundamenta-se em um marco teórico integrado, que inclui: a Teoria da Codificação Dual (Paivio), para justificar a eficácia sinérgica de estímulos verbais e visuais; os modos de representação de Bruner (enativo, icônico e simbólico), que orientam o design pedagógico; os processos de assimilação e acomodação de Piaget, para compreender a construção do conhecimento; e o modelo VARK (Fleming), que assegura a atenção a diversas preferências de aprendizagem. Esta base sustenta a criação de uma série piloto de três vídeos ("Da Lei à realidade", "Vida na UNILA" e "UNILA em ação"), que abordam, a partir de uma abordagem comunicativa, situações cotidianas, acadêmicas e culturais do contexto universitário. Conclui-se que a implementação deste recurso audiovisual pode contribuir significativamente para reduzir a desigualdade inicial, fomentar uma integração mais efetiva e respaldar concretamente os ideais de inclusão e diversidade que fundamentam o projeto da UNILA.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira (PLE); Material didático audiovisual; Estudantes internacionais; Acolhimento estudantil; Choque cultural e linguístico.

## Lista de Ilustraciones

<b>Ilustración 1</b> - Portada de todos los vídeos del Material Didáctico .....	77
<b>Ilustración 2</b> - Video introductorio e instructivo del funcionamiento y organización de cada video. ....	78
<b>Ilustración 3</b> - Da Lei à realidade: a história e os espaços da UNILA. (Habla a la cámara).....	79
<b>Ilustración 4</b> - Da Lei à realidade: a história e os espaços da UNILA. (Diálogo con otro estudiante) .....	80
<b>Ilustración 5</b> - Vida na UNILA: Rotina - Moradia, Transporte e Alimentação. (Habla a la cámara).....	81
<b>Ilustración 6</b> - Vida na UNILA: Rotina - Moradia, Transporte e Alimentação. (Diálogo con otro estudiante) .....	82
<b>Ilustración 7</b> - UNILA em ação: lazer, esporte e integração. (Habla a la cámara) ...	83
<b>Ilustración 8</b> - UNILA em ação: lazer, esporte e integração. (Diálogo con otro estudiante) .....	84

## ÍNDICE

<b>1 INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
1.1 Delimitación de la Propuesta: Objetivo y Material Didáctico .....	14
<b>2 METODOLOGÍA .....</b>	<b>16</b>
2.1 Tipo de investigación .....	16
2.2 Proceso de producción. ....	18
2.2.1 Referencias de videos de enseñanza de lenguas extranjeras .....	19
2.2.2 Producción de la propuesta de material didáctico. ....	21
2.3 Marco metodológico. ....	22
2.3.1 Marco metodológico en la práctica. ....	24
2.4 Procedimientos metodológicos .....	27
<b>3. SOBRE LA UNILA Y EL PORTUGUÉS COMO LA: POLÍTICAS PEDAGÓGICAS Y LINGÜÍSTICAS DE LA UNIVERSIDAD, Y PROYECTOS DIRIGIDOS A LA ENSEÑANZA DEL PLE.....</b>	<b>29</b>
3.1 El proyecto UNILA y su enfoque de la enseñanza bilingüe .....	29
3.2 Cursos y Proyectos de Extensión, enfocados en la enseñanza del PLE .....	33
<b>4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PESQUISA, AUTOBIOGRAFÍA.....</b>	<b>37</b>
<b>5 PANORAMA TEÓRICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MATERIAL DIDÁCTICO AUDIOVISUAL.....</b>	<b>45</b>
5.1 Teoría cognitiva del aprendizaje de Jean Piaget: Asimilación, acomodación y equilibración. ....	46
5.2 La teoría del desarrollo cognitivo de Bruner: Modos de representación y modalidades del pensamiento. ....	47
5.2.1 Los Tres Modos de Representación: Enactivo, Icónico y Simbólico .....	51
5.2.2 Las dos Modalidades del Pensamiento: Paradigmática y Narrativa .....	54
5.2.3 Conclusión .....	57

5.3 La Codificación Dual de Allan Paivio: Imagen y Palabra .....	57
5.3.1 La Base Filosófica: El Empirismo Constructivo y la Especificidad Modal ..	58
5.3.2 Los Dos Sistemas Simbólicos: Una Dualidad Fundamental .....	59
5.3.3 Distinciones Estructurales y Organizacionales Clave .....	61
5.3.4 La interconexión funcional y los Niveles de Procesamiento .....	62
5.3.5 Conclusión. ....	64
5.4 El modelo de VARK de Neil Fleming.....	65
5.4.1 VARK: ¿Qué es y cuál es su enfoque? .....	66
5.4.2 Las Cuatro Modalidades VARK .....	68
5.4.3 Conclusión .....	71
5.5 Diálogo teórico: Hacia la construcción de un material didáctico audiovisual ...	72
5.5.1 Diálogo entre teorías: Unión de los conceptos de Piaget, Bruner, Paivio y Fleming .....	73
<b>6 PRESENTACIONES DE LOS GUIONES Y PRODUCCIÓN FINAL DEL MATERIAL DIDÁCTICO. ....</b>	<b>77</b>
.....	<b>79</b>
6.1 Conclusión.....	84
<b>7. CONCLUSIONES FINALES .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS - Autorización del Uso de la Imagen y Sonido .....</b>	<b>91</b>

## 1 INTRODUCCIÓN

La Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) es oficialmente bilingüe (español y portugués) y tiene como uno de sus pilares “la promoción de la cooperación Sur-Sur<sup>1</sup> para el desarrollo regional, nacional e internacional” (UNILA, 2024, p.26). A partir de esta visión, la institución recibe estudiantes extranjeros de diversas nacionalidades alrededor del mundo, muchos de los cuales no son hablantes nativos del portugués.

Estos estudiantes no lusohablantes, desde los primeros semestres reciben portugués como lengua adicional. Pero, a pesar de contar con esta disciplina desde el primer año y de manera obligatoria, existe un tiempo de adaptación previa al inicio de las clases, donde presentan un choque no solo cultural, sino lingüístico, ya que deben pasar por etapas previas de adaptación de la ciudad y su contexto. Sin dejar de considerar que muchos de estos estudiantes llegan sin el nivel básico de la lengua, lo que desde el comienzo puede perjudicar su adaptación, desempeño académico e interacción social, sin olvidar también que parte de la integración entre países considera la opción de recibir estudiantes de otras universidades aliadas a modo de intercambio, los cuales, de la misma forma, enfrentan desafíos relacionados con la lengua y cultura a la cual llegan.

La falta de dominio del portugués en los primeros semestres o incluso desde antes del ingreso a la universidad puede ser una barrera significativa para la plena integración de los estudiantes.

Sobre este primer análisis, se identificó que existía un vacío que quizá no se había identificado antes y que podría estar dificultando los procesos académicos de los estudiantes extranjeros frente a los hablantes nativos del portugués. Con el fin de buscar una propuesta de solución, por medio de los conocimientos adquiridos como estudiante de Letras-Español y Portugués como lenguas extranjeras, surgió la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de material didáctico podría ser la herramienta más efectiva para que estudiantes no hablantes del portugués puedan adquirir las bases

---

<sup>1</sup> La Cooperación Sur-Sur (CSS) es una modalidad de cooperación internacional que se centra en el intercambio de conocimientos, experiencias y recursos entre países en desarrollo.

del idioma, facilitando su integración y comprensión desde el momento de ser admitidos o desde los primeros semestres en la UNILA?

De acuerdo con el proyecto inicial a partir del cual fue creada la UNILA, la integración representa el enfoque principal de la institución; incluso aparece explícito en su propio nombre oficial. Sin embargo, esta integración no se refleja plenamente en la práctica real desde el inicio de la vida académica, por diversas razones. La adaptabilidad y las diferencias generacionales podrían ser algunas de ellas, pero la desigualdad en las condiciones lingüísticas para quienes no hablan y tienen el portugués como idioma nativo parece ser una de las principales causas por las que la integración no se percibe de manera efectiva dentro de los espacios de la UNILA. Es claro que, para un estudiante lusohablante, la llegada a este espacio de educación superior tiende a ser mucho más amena y familiar, pues cuenta con el portugués a su favor y, en el momento de tener dudas o inquietudes, puede preguntar sin temor a no ser comprendido y recibir el apoyo necesario para una mejor integración. No obstante, para un estudiante que no habla portugués, el proceso resulta desde el inicio más dificultoso, ya que la mayoría no cuenta ni siquiera con un conocimiento básico de la lengua. Esto, claramente, constituye un problema que merece ser analizado. Como se mencionó al principio, se sabe que la universidad, dentro de su malla curricular, ofrece desde los primeros semestres una disciplina de portugués básico que se imparte de manera simultánea al resto de materias de la carrera. Sin embargo, de acuerdo con la experiencia de la autora y seguro de muchos estudiantes más, se hace necesaria una adquisición previa de la lengua para su uso desde el primer momento de la vida académica del estudiante nuevo. Con este conocimiento inicial, el estudiante ya puede comprender conceptos claves de su vida cotidiana como ciudadano, en situaciones tales como pedir una dirección, comprar algo en una tienda del barrio, poder ir al médico, preguntar algo a un compañero lusohablante y, en general, entender más rápidamente el entorno en el que habita. Además, contar con ese conocimiento le permite comprender la información recibida en su área desde los primeros semestres, dado que, en su mayoría, los profesores son brasileños o imparten las clases en portugués. Se sabe que el español y el portugués son idiomas hermanos y que, en ciertos momentos, no resultan tan difíciles de comprender; sin

embargo, no siempre es así.

En el caso de conceptos clave de áreas específicas, muchas palabras cambian no solo en la pronunciación del español al portugués, sino también en su forma, llegando a ser tan diferentes que ni siquiera es posible comprenderlas por el contexto. Ahora bien, si pensamos en un estudiante haitiano que habla francés o criolo haitiano, o en un estudiante indígena que se comunica en guaraní, wayuu, tikuna u otra lengua originaria, la dificultad es aún mayor, pues el portugués resulta mucho más distante de su lengua comparado con un hispanohablante. Es por esto que, por experiencia y testimonio de la estudiante investigadora de este proyecto, se consideró necesario un recurso previo que permita que el estudiante nuevo, siendo este unilero o simplemente estudiante de intercambio, pueda contar con un material básico y corto que le permita adquirir ese conocimiento básico para poder llegar sin el miedo a no ser entendido y a comprender su entorno, recordando que lo nuevo de la institución no solo hace referencia al idioma, sino a la cultura y todas las costumbres que cuenta y que en muchas medidas podrían llegar a ser tan diferentes.

A su vez, crear este tipo de materiales reforzaría aún más la visión que la UNILA sostiene desde sus inicios: que la integración sea real y no solo una convivencia de estudiantes de distintas culturas en un mismo espacio. Muchas veces, debido al idioma, se forman grupos según la lengua de origen (haitianos, indígenas, brasileños, hispanos), lo que dificulta el aprendizaje intercultural que constituye una de las mayores riquezas de la UNILA. Son pocos los que se atreven a romper estas fronteras imaginarias, normalmente gracias al conocimiento de la otra lengua, que les permite integrarse en estos grupos subdivididos. Con esto, no se hace referencia a que el portugués debe ser la única lengua que debe ser hablada en estos espacios, sino que puede ser la puerta de entrada al aprendizaje de las culturas y, al mismo tiempo, al interés por aprender otros, ya que si desde el comienzo el estudiante es capaz de hablar en portugués, así sea básico, y mezclándolo con su idioma natal (portuñol, por ejemplo), este podría tener mayor tiempo a lo largo de su carrera para la adquisición de otras lenguas que habitan la UNILA.

También se considera que, si desde el inicio de la vida académica el portugués ya está presente en el aprendizaje del estudiante, este podría alcanzar un

nivel mucho más alto en la lengua, y a largo plazo, un mejor dominio del idioma y una formación académica más sólida permitirán que las futuras generaciones unilaterales representen dignamente a la institución, generando un impacto positivo desde sus respectivas áreas del saber. Asimismo, llevarán consigo una formación intercultural y bilingüe que enriquecerá tanto su trayectoria profesional como su desarrollo personal.

Finalmente, en lo que respecta al área del saber de la que forma parte esta investigación, implementar nuevas metodologías —o fortalecer las ya existentes— permitirá avanzar en los estudios sobre este tema en el continente, contribuyendo a la producción de conocimiento latinoamericano con proyección internacional, actualizando conocimientos fundamentales para el avance de la lingüística y la cultura en muchos otros contextos. Como también la contribución desde el estudio de la lengua, a que la experiencia de los futuros estudiantes extranjeros de la UNILA sea aún mejor y más amena.

### **1.1 DELIMITACIÓN DE LA PROPUESTA: OBJETIVO Y MATERIAL DIDÁCTICO**

Con la intención de que fuera un recurso disponible durante el proceso de admisión de la universidad, se pensó en realizar un minicurso de portugués básico en formato audiovisual que estuviera disponible en alguna plataforma gratuita y dentro de las frecuentadas bajo la categoría de “redes sociales” que permitiera atender esas necesidades identificadas.

Bajo esta idea, se planteó el objetivo general de esta investigación: Diseñar y producir un material didáctico audiovisual en formato de video con subtítulos en portugués, que busque enseñar nociones básicas de portugués como lengua extranjera, enfocado en las necesidades comunicativas, interculturales y académicas de estudiantes no lusofalantes de la UNILA, con el propósito de facilitar su integración lingüística durante los primeros semestres y apoyar las políticas institucionales de inclusión y diversidad.

Acorde a este, se realizó la selección de los objetivos que se tendrían en cuenta para cumplir con el principal; estos objetivos desarrollados fueron:

- Identificar, mapear y analizar iniciativas existentes en la UNILA (cursos, materiales o políticas) dirigidas a la enseñanza de portugués para estudiantes no hablantes, que permitan evitar redundancias e incorporar buenas prácticas al material audiovisual;
- Revisar metodologías de enseñanza de lenguas adicionales/extranjeras, para seleccionar y fundamentar los enfoques pedagógicos más adecuados al contexto multilingüe de la UNILA, que serán la base del material audiovisual;
- Examinar las directrices pedagógicas y lingüísticas de la UNILA para la acogida de estudiantes internacionales, con el propósito de asegurar que el material desarrollado esté alineado con las políticas institucionales;
- Sistematizar, a partir del relato autobiográfico de la autora, las principales dificultades lingüísticas, percepciones y estrategias de adaptación vividas como estudiante novata en la UNILA para identificar necesidades concretas y situaciones reales que deberán ser abordadas en los videos piloto;
- Producir una serie piloto de videos didácticos con subtítulos en portugués, abordando situaciones cotidianas, interculturales y académicas de la UNILA, según lo identificado en las etapas anteriores.

Esta sección tuvo la intención de presentar el proyecto inicial y el proceso de construcción que se siguió para una elaboración organizada de todas sus partes. El objetivo fue garantizar que la investigación contara con un planteamiento sólido y viable dentro de las posibilidades lógicas.

A continuación, se presenta el capítulo de metodología, el cual abarca los tres planos fundamentales del trabajo: tipo de investigación, la producción audiovisual y los fundamentos didácticos para la enseñanza de lenguas.

## 2 METODOLOGÍA

La metodología se presentará en tres secciones. Inicialmente, se dará una breve descripción del tipo de investigación, justificando cada una de las partes; luego, se explicará el proceso creativo, desde la preparación de los temas de cada video, las referencias consultadas, hasta la finalización del producto final; y, finalmente, la(s) metodología(s) de enseñanza que fueron tenidas en cuenta en la creación de este material.

Esta investigación surgió de charlas informales con estudiantes extranjeros que pasaron por situaciones parecidas a la mía una vez llegaron por primera vez a la ciudad. La idea se tornó posible cuando, en la disciplina de Letramentos y Lingüística Aplicada, entendí que existían muchas maneras en las que un idioma podría ser enseñado y no solo de la manera tradicional que siempre había conocido.

Inicialmente, la intención fue realizar una pesquisa que uniera dos áreas del saber: lo audiovisual y la enseñanza de idiomas. Fue en una charla con la profesora Miriam García, donde se buscaba tener un tema para el trabajo de conclusión de curso, que comenté mis ideas, dejando atrás la que sentía más alejada de lo formal que imaginaba que debía ser. Al final, fue la escogida y la que se desarrollará a continuación.

### 2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que se enfoca en “representar las opiniones y perspectivas de las personas<sup>2</sup>” (YIN, 2016, p. 29) (traducción nuestra) por medio de la experiencia de estudiantes no hablantes de portugués como lengua materna (PLM) de la UNILA. Además, busca “Abarcar las condiciones contextuales en las que viven las personas<sup>3</sup>”, presentando un enfoque puntual dirigido a la universidad, ubicada en la ciudad de Foz do Iguaçu, centrado en

---

<sup>2</sup> “representar as opiniões e perspectivas das pessoas” (YIN, 2016, p. 29). De ahora en adelante, todos los textos en otras lenguas fueron traducciones nuestras y algunas con ayuda de la IA por medio de Deepseek.

<sup>3</sup> “Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem” (YIN, 2016, p. 29).

el bilingüismo institucional y el entorno. También se centra en usar “múltiples fuentes de evidencia” (YIN, 2016, p. 29)<sup>4</sup> que incluyan todas las perspectivas, en el sentido de mostrar todos los puntos y el mayor contexto posible.

Por lo presentado, la investigación busca comprender más la profundidad, las complejidades, experiencias y significados inherentes al proceso de adaptación de estudiantes internacionales de la UNILA. Este enfoque permite capturar la subjetividad y la riqueza de los fenómenos sociales investigados, para focalizarse en las narrativas y vivencias concretas de los actores involucrados. En cuanto a su naturaleza, la investigación es exploratoria y descriptiva. Es exploratoria porque busca “proporcionar mayor familiaridad con el problema, con miras a hacerlo más explícito”<sup>5</sup>. Asimismo, es descriptiva, ya que este tipo de investigación tiene “por objetivo estudiar las características de un grupo” y propone “estudiar el nivel de atención de los órganos públicos de una comunidad” (GIL, 2002, p. 42)<sup>6</sup>, ya que busca, por medio de la pesquisa exploratoria, mapear y delimitar una problemática y, a su vez, procura detallar y caracterizar sistemáticamente las barreras identificadas, las experiencias de los estudiantes y las iniciativas institucionales existentes. Para efectuar estos objetivos, se adoptó la estrategia de investigación de campo, que se basa en el estudio de un grupo específico (estudiantes ingresantes de la UNILA), recogiendo directamente los datos del contexto real. En este caso, se cuenta con una narrativa autobiográfica a partir del lugar donde el fenómeno ocurre. Y la identificación del vacío dentro de las políticas públicas de la universidad.

Con el objetivo de comprender mejor el fenómeno estudiado, se realizó una revisión bibliográfica de teorías que fundamentan la propuesta de material didáctico. El marco referencial incluyó autores como Piaget, Bruner, Paivio y Fleming, así como otros que dialogaban con las teorías principales seleccionadas. La consulta de estos autores se realizó en plataformas académicas como SciELO, bibliotecas digitales universitarias y revistas científicas.

---

<sup>4</sup> “múltiplas fontes de evidência” (YIN, 2016, p. 29).

<sup>5</sup> “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2002, p. 42).

<sup>6</sup> “têm por objetivo estudar as características de um grupo” [...] “estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade” (GIL, 2002, p. 42).

## 2.2 PROCESO DE PRODUCCIÓN.

Se presenta a continuación el proceso creativo llevado a cabo para la elaboración del material didáctico. Se detallan las referencias teóricas y audiovisuales consideradas, la justificación de los temas seleccionados para cada video y los criterios de selección de los personajes que aparecen en ellos.

Se pensó desde un principio en integrar herramientas audiovisuales al área del saber, considerando que el video es un medio usado cada vez más, tanto para el entretenimiento como para la enseñanza. Los avances tecnológicos y las redes sociales han hecho que el mundo se conecte y conozca todo, principalmente por medio de imágenes en movimiento, dejando un poco de lado el texto escrito. Por lo mismo, se intentan rescatar elementos dentro de este sistema de consumo, que muchas veces es negativo, con la intención de aprovechar estas mismas características: videos cortos, motivaciones inmediatas, el uso de muchos elementos expuestos al mismo tiempo, con colores llamativos, muchos iconos, voces en off, videos con cortes dinámicos, acceso rápido al material y repetición libre; para la enseñanza de nociones de una lengua que, en este contexto, resulta necesaria.

A partir de estas reflexiones y experiencias personales, se concluyó en la necesidad de crear un recurso audiovisual accesible desde cualquier país con conexión a internet, que abordara nociones básicas de portugués dirigido a estudiantes no hablantes nativos de esta lengua, sin olvidar que actualmente la institución abre sus puertas a estudiantes de intercambio que también necesitan conocer un poco más del contexto, además del idioma en sí.

Con el fin de abarcar una buena base, se concluyó inicialmente en la retrospección de las vivencias, sensaciones y vacíos experimentados al llegar por primera vez al "Multiverso UNILA", así como las experiencias que se recordaban de muchos otros estudiantes. A partir de estas percepciones, se generó el primer borrador, que incluyó temas concretos sin descuidar aspectos gramaticales, culturales y sociolingüísticos.

La decisión de incluir a alumnos internacionales como protagonistas en los videos educativos se consideró más que necesaria, ya que se buscaba representar

de manera fiel el entorno UNILA, concebido como un "multiverso" con realidades diversas. Para garantizar la veracidad de la representación visual institucional, se contó con la participación voluntaria de estudiantes originarios de Colombia, Argentina, Belice, Perú, México y Cuba, quienes interactúan en portugués mientras presentan distintos espacios universitarios. En sus discursos, presentan la institución, como algunos espacios de algunos campus, así como eventos, tips, proyectos e información necesaria que se debe tener en cuenta a la hora de llegar por primera vez a estos espacios. Esto con el fin de mostrar la representatividad de perfil cultural que caracteriza a la comunidad estudiantil, enalteciendo la diversidad con la que cuenta la institución, así como la diversidad de perspectivas en el material.

### **2.2.1 Referencias de videos de enseñanza de lenguas extranjeras**

En la búsqueda de recursos didácticos para la enseñanza del portugués, se exploraron videos que presentaran metodologías para aprender otros idiomas extranjeros, donde su recurso principal fuera el video. Como resultado, se identificaron varias fuentes de referencia. El primer referente fue "Magic English<sup>7</sup>", una serie creada por la compañía Disney en 1996 donde, por medio de fragmentos de sus películas, se enseñaban nociones básicas del inglés y se incentivaba a los niños y niñas a repetir frases con un fuerte apoyo visual como estrategia pedagógica.

Otro recurso referencial fue el canal de YouTube "Easy Languages<sup>8</sup>", el cual enseña idiomas mediante videos que rara vez superan los quince minutos. A través de entrevistas, podcasts y otros formatos, presenta aspectos gramaticales y sociolingüísticos de diversas lenguas del mundo. Entre sus materiales más característicos se incluyen videos donde hablantes nativos explican conceptos, comparten datos relevantes y desarrollan temas, como por ejemplo, enseñando los adjetivos más comunes, utilizando imágenes ilustrativas y ejemplos de uso cotidiano que amplían el vocabulario de manera contextual. Este canal cuenta con otros canales que se especializan en idiomas específicos, abordando aspectos más básicos y

---

7 Disponible en YouTube: [https://youtu.be/r1SEw86jzI?si=8\\_m7LlwObp\\_MB4R9](https://youtu.be/r1SEw86jzI?si=8_m7LlwObp_MB4R9)

8 Disponible en YouTube: <https://www.youtube.com/@easylanguages>

concretos. Como en el caso de "Easy Portuguese"<sup>9</sup>, enfocado en enseñar el vocabulario más frecuente del portugués, la conjugación verbal en todos sus tiempos, la gramática y otros elementos esenciales. Todos los contenidos son presentados por hablantes nativos y cuentan con un fuerte apoyo visual. Cada que se explican aspectos lingüísticos, se muestran indirectamente escenarios urbanos, los tipos de personas que residen en ellos y elementos culturales específicos del contexto.

También se encontró como fuente de inspiración el curso "Learning English"<sup>10</sup> de la British Broadcasting Corporation (BBC), un espacio en línea dedicado a la enseñanza del inglés. Este recurso presenta vocabulario en contexto a través de diálogos entre dos o más personas, incluyendo transcripciones literales de lo hablado. Clasifica el contenido por niveles de dificultad y utiliza imágenes estáticas para asociar visualmente cada palabra o expresión. Además, ofrece la posibilidad de descargar gratuitamente actividades, guías de audio y los materiales sonoros, organizados en diversas categorías y enfoques lingüísticos.

Y finalmente, se tuvo como referente una página web creada por la Universidad de Florencia en Italia, que reúne una base de datos lingüísticos enfocados en enseñar verbos por medio de representaciones visuales. Lo interesante es que esta enseñanza no está orientada a la enseñanza de un idioma en específico, sino que, por medio de una sola búsqueda, como por ejemplo "empujar", IMAGACT<sup>11</sup> presenta animaciones de la acción y proporciona su equivalente en otras lenguas, como puede ser el inglés, italiano, francés, portugués, entre otros.

Durante años se ha utilizado la imagen, tanto estática como en movimiento, como medio para recibir y capturar información en la enseñanza de una segunda lengua. Encontrar todas estas opciones amplió el panorama pedagógico al presentar diversos modelos visuales de aprendizaje muy afines a la propuesta aquí desarrollada.

Por esta razón, además de servir como inspiración para el desarrollo del material audiovisual, la presentación de estos referentes busca demostrar que es posible enseñar un idioma por medio de formatos visuales y dinámicos. Algunos casos

---

9 Disponible en YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCGItHJHk5zoYHRQD6ZQ-mrA>

10 Disponible en: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/home>

11 Disponible en: <http://imagactpp.imagact.it/imagact/query/dictionary.seam>

analizados representan un proyecto con resultados comprobados<sup>12</sup>, como en el caso de los videos de *YouTube*, que cuentan con muchos suscriptores en cada canal, “me gusta” y comentarios de agrado. Lo que respalda la viabilidad y potencial eficacia de la propuesta aquí presentada.

Una vez identificados los referentes, se dio inicio a la preparación de los videos didácticos mediante la organización temática y finalmente el proceso de producción audiovisual.

### **2.2.2 Producción de la propuesta de material didáctico.**

Finalmente, se inició la etapa final del material, que consistió en seleccionar los temas y los protagonistas para cada video. Se decidió condensar la información en tres producciones principales: El primer video presenta la UNILA, abordando su historia y mostrando espacios como el refeitório, la cafetería, el restaurante universitario y la biblioteca, entre otros espacios; el segundo video muestra la rutina diaria de un estudiante nuevo que vive en el alojamiento estudiantil; el tercer y último video presenta los proyectos y otras actividades que se desarrollan dentro de la universidad. Por lo que se crearon guiones de cada uno de ellos, los cuales fueron usados para que los protagonistas se los aprendieran y los recitaran en las grabaciones.

La idea era representar la diversidad de personalidades presentes en la universidad. Para ello, se buscó estudiantes que fueran lo más diferentes posible entre sí, de modo que se reflejaran las distintas culturas. Se incluyó tanto a mujeres como a hombres en todos los videos, con diversas etnias: personas blancas, morenas y negras. También se consideró la participación de al menos una persona indígena, una persona de la comunidad LGBTQ+ y una persona con discapacidad (PCD). Lamentablemente, debido al poco tiempo disponible para la grabación, no fue posible encontrar un estudiante PCD que estuviera disponible para filmar. Salvo este caso, se logró cumplir con la inclusión de los demás perfiles.

---

<sup>12</sup> Es necesario mencionar que este tipo de resultados a los que nos referimos son medidos a través del interés y motivación que parece existir al analizar las métricas que las redes sociales tienen, sin garantizar si el aprendizaje realmente se estaría efectuando. De cualquier forma, habría que realizar otra investigación que pudiese analizar estos puntos más a profundidad.

Se utilizaron recursos cotidianos para la grabación de cada capítulo, como celulares para la captura de imagen y audio, así como luz natural en todos los videos, en cuanto a la escenografía y local: Se hizo uso de los distintos espacios de la UNILA. La edición fue realizada con el programa Adobe Premiere Pro, donde se unieron y editaron todas las secuencias grabadas.

Dentro de cada video se incluirá una sección inicial dedicada a aspectos gramaticales y léxicos (cápsulas), cuyo objetivo es proporcionar un contexto con nociones básicas del contenido que se desarrollará en la segunda parte. Esto permite que estudiantes sin conocimiento previo de ciertas frases o palabras las encuentren por primera vez de manera explícita, facilitando así su posterior comprensión dentro del diálogo contextualizado.

Todos los videos incluirán subtítulos que transcriben los diálogos, con la opción de generar subtítulos en otros idiomas mediante la herramienta de inteligencia artificial (IA) que ofrece YouTube, plataforma donde estarán alojados los videos. Para acceso libre a los contenidos. En la descripción de cada video se encuentra disponible un PDF que incluye los guiones y las descripciones del contenido, tanto de los elementos visuales como de los aspectos gramaticales y del vocabulario presentado. También con fácil acceso.

### **2.3 MARCO METODOLÓGICO.**

Una vez definido el tipo de investigación, los referentes audiovisuales y haber presentado el proceso de producción, es fundamental exponer los fundamentos metodológicos de enseñanza de lenguas que orientaron el diseño instruccional de los videos.

Para situar el material didáctico dentro de un marco pedagógico definido, es necesario comprender los conceptos clave y cómo se relacionan entre sí, así como la función específica de cada uno.

Inicialmente, definiremos lo que es un método en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se adopta la definición de Sánchez (2009, p. 15), para quien el "método se entiende tanto 'el camino sistemático y ordenado de hacer algo', como 'el conjunto

de técnicas o actividades que definen ese camino o manera de actuar". También se toma la de Richards y Rodgers (2003, p. 240), que lo definen como "un diseño o sistema docente específico basado en una teoría concreta de la lengua y del aprendizaje de idiomas". Al unir estas dos definiciones, podemos entender el método como un procedimiento específico que se desarrolla por etapas o pasos, y que se basa en una teoría y enfoque previamente seleccionados.

Durante muchos años, existió una gran confusión terminológica. Como señala Leffa (1988, p. 2), esto se debía "a la gran amplitud con la que se usaba el término 'método' en el pasado"<sup>13</sup>, pues generalmente se le asociaba una definición que iba "desde la fundamentación teórica que sustenta el propio método hasta la elaboración de normas para la creación de un determinado curso"<sup>14</sup>. A esa fundamentación teórica se le denomina abordaje, que, según Leffa (p. 2, 1988), sería "el término más amplio que engloba los presupuestos teóricos acerca de la lengua y del aprendizaje"<sup>15</sup>. Almeida Filho (2007, p. 13) nos dice que "un abordaje se constituye en una filosofía de trabajo, verdadera fuerza potencial capaz de orientar las decisiones y acciones del profesor en las distintas fases de la operación global de enseñanza"<sup>16</sup>, donde "el objeto directo de abordar es justamente el proceso o la construcción del aprender y del enseñar una nueva lengua"<sup>17</sup> (p. 18). En otras palabras, el abordaje es la base de pensamiento o filosofía que, aplicada a un contexto específico, orienta la construcción de conocimiento.

Finalmente, es preciso definir el enfoque, ya que a menudo sus límites con el abordaje se difuminan. Según Richards y Rodgers, "el enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas". De este modo, podemos entender estos conceptos como parte de una jerarquía: el enfoque es la perspectiva

---

<sup>13</sup> "à grande abrangência com que se usava o termo 'método' no passado" (Leffa, p. 2, 1988).

<sup>14</sup> "desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso" (Leffa, p. 2, 1988).

<sup>15</sup> "o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem" (Leffa, p. 2, 1988).

<sup>16</sup> "uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino" (Almeida Filho, p. 13, 2007).

<sup>17</sup> "o objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua" (Almeida Filho, p. 18, 2007).

más general, que delimita el marco teórico (abordaje), el cual, a su vez, se implementa en la práctica docente a través de procedimientos específicos (método).

Una vez definidos y jerarquizados los conceptos de método, abordaje y enfoque. Pasaremos a llevarlos a la práctica dentro de la propuesta que se está presentando.

### **2.3.1 Marco metodológico en la práctica.**

El material busca funcionar simultáneamente como instructor y herramienta, la razón que conduce a la integración de múltiples elementos para la enseñanza de portugués básico. Por lo que es necesario que cuente con un método lo suficientemente completo que haga ambos papeles.

La elaboración de un material conciso para una audiencia tan diversa, con culturas, idiomas y estilos de aprendizaje distintos, exigió, desde el diseño inicial, la creación de un recurso capaz de conectar con esta variedad de perfiles. La intención fue que resultara útil y, al mismo tiempo, conservara principios contemporáneos considerados fundamentales. Por ello, se optó por incorporar en los videos elementos provenientes de más de un tipo de método.

Esta integración metodológica se realizó con el fin de rescatar los elementos que mejor se alineaban con el material, presentando una opción poco convencional. Si bien existen muchos métodos, ninguno por sí solo se ajustaba por completo al recurso planteado. Resulta interesante pensar, como señala Sánchez (2009, p. 14), que “todos los métodos encierran deficiencias, pero la naturaleza de tales deficiencias no reside en los objetivos y procedimientos propuestos, sino más bien en los objetivos y procedimientos que se excluyen o se dejan de lado”. Por ello, este trabajo busca precisamente seleccionar lo más pertinente de cada método y descartar las características que no se ajustan a la propuesta, evitando así caer en “este comportamiento de ‘acoso y derribo’ frente a lo antiguo para imponer lo nuevo” (Sánchez, 2009, p. 11), o invalidando un método en favor de otro, independientemente de la razón que sea; presenta mayores ventajas aprovechar los diferentes enfoques y principios que cada uno de ellos tiene.

Cada vídeo está enfocado en una situación real con diálogos que pueden llegar a representar las situaciones y hechos del cotidiano de un estudiante en la UNILA. De esta forma, este trabajo, en términos abstractos y filosóficos, sigue un abordaje comunicativo que, como lo define Almeida Filho:

[El abordaje comunicativo] es aquel que organiza las experiencias de aprender en términos de actividades/tareas de real interés y/o necesidad del alumno para que se capacite a usar la L-objetivo para realizar acciones verdaderas en la interacción con otros hablantes-usuarios de esa lengua.<sup>18</sup> (Almeida Filho, 2007, p. 47)

De la misma manera, el autor da una segunda definición, que también se alinea perfectamente con los vídeos; así lo menciona:

La enseñanza comunicativa es aquella que no toma las formas de la lengua descritas en las gramáticas como el modelo suficiente para organizar las experiencias de aprender otra L [lengua], sino aquella que toma unidades de acción hechas con lenguaje como organizadoras de las muestras auténticas de lengua-objetivo que se van a ofrecer al alumno-aprendiz. (2007, p. 47-48).<sup>19</sup>

Las cápsulas constituyen justamente el momento en que se haría uso de aspectos específicos, como la gramática, explicando palabras o frases cotidianas dentro de un contexto. El objetivo es que, en la etapa siguiente, estos elementos sean usados y comprendidos de acuerdo con las situaciones que se expondrán.

Con relación al enfoque, y teniendo como base el abordaje comunicativo, los videos fueron elaborados con un enfoque por tareas. De acuerdo con Richards y Rodgers (2003, p. 220), ese tipo de enfoque se plantea como una “inmersión a los alumnos no solo en un «input comprensible», sino también en tareas que les exijan negociar un significado y participar en una comunicación naturalista y dotada de sentido”.

---

<sup>18</sup> é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (Almeida Filho, p. 47, 2007).

<sup>19</sup> O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (Almeida Filho, p. 47-48, 2007).

Los videos abordan una o más situaciones cotidianas vivenciadas por los estudiantes en el contexto de la UNILA y, por el mismo motivo, los métodos utilizados fueron el directo, el nocional-funcional y el audiolingual. Según Sánchez (2009, p. 146), el método directo “enfatisa el aprendizaje ‘como se hace en contextos naturales’, es decir, a través de la práctica, sin memorizar reglas ni largas listas de vocabulario”. De esta forma, los diálogos creados para los vídeos son realizados en portugués y recrean situaciones reales dentro del contexto.

Además, se utilizó el método nocional-funcional, teniendo en cuenta que este “consiste en promover el aprendizaje de elementos lingüísticos seleccionados y organizados a partir de lo que es funcionalmente útil en la comunicación real e interpersonal” (Sánchez, 2009, p. 103). Esto se materializa en los videos al presentar situaciones y las acciones que las acompañan, como tomar el intercampus o las soluciones que se pueden encontrar para determinados problemas o dudas que puedan surgir al ser nuevo en el lugar.

Como último método utilizado en esta pesquisa está el audio-oral, que se presenta dentro de las cápsulas con un mínimo de protagonismo, pero cuya pertinencia radica en la presentación de frases habladas. Estas no se traducen palabra por palabra, sino que se presentan en su totalidad (por ejemplo, “oi, meu nome é...”) para que sean repetidas y repasadas. Esta práctica se ajusta a la definición de este método, que prioriza el proceso de formación mecánica de hábitos en la enseñanza de una segunda lengua, donde el conocimiento lingüístico se adquiere mediante la práctica constante de estímulo, respuesta y refuerzo (Richards; Rodgers, 2003). Una de sus características clave es la selección delimitada de “los elementos gramaticales, siguiendo el principio de que las formas simples deberían enseñarse antes que las complejas” (Richards; Rodgers, 2003, p. 48).

Basándonos en estas definiciones, podemos afirmar que la enseñanza dentro de cada cápsula de video sigue los principios de este método, ya que busca presentar, por medio de estructuras básicas, las frases más usadas y cotidianas del día a día, haciendo énfasis en su repetición para la memorización, con el fin de desarrollar una habilidad personal, presentando frases sueltas que posteriormente encontrarán exactamente iguales, pero con sentido, es decir, dentro de un contexto

real.

De esta forma, y siguiendo el marco referencial escogido para este trabajo, se hizo una selección de enfoque, abordaje y métodos de enseñanza de una LA/E que se alinearan con el enfoque cognitivista. Este enfoque fundamenta que la adquisición del conocimiento depende en gran medida de elementos que van más allá de lo puramente lingüístico, ya que la cultura está presente en el entorno, por lo cual la lengua se ve influenciada por esta misma. También considera el reconocimiento de sistemas que dividen la adquisición por nociones, canales y preferencias, tal como lo mencionan los autores citados en el capítulo 5, donde se profundizan las teorías tomadas para la investigación.

Teóricos como Piaget, Bruner, Paivio y Fleming siguen siendo fundamentales en esta etapa, pues tanto el abordaje como el enfoque en la enseñanza del portugués fueron influenciados de manera decisiva por sus teorías sobre la adquisición del conocimiento.

## **2.4 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

Una vez explicado con detalle cada proceso metodológico, es necesario organizar el orden en el cual se llevó a cabo cada etapa.

El procedimiento se inició con una revisión bibliográfica, cuyo objetivo fue determinar el enfoque teórico del estudio, alineándolo con la idea principal que orientaba su elaboración. A continuación, se llevó a cabo una revisión de los informes y documentos oficiales de la institución para conocer las políticas públicas vigentes, así como los proyectos actuales e históricos afines a la idea central de la investigación. Posteriormente, se realizó la redacción de una narrativa autobiográfica basada en los eventos vivenciados directamente por una estudiante extranjera de la UNILA.

Finalmente, con el marco teórico delimitado, la revisión documental institucional y la descripción autobiográfica concluidas, se procedió a las etapas de elaboración y producción de guiones, grabación de cada capítulo y, por último, edición y publicación del producto final.



### **3. SOBRE LA UNILA Y EL PORTUGUÉS COMO LA: POLÍTICAS PEDAGÓGICAS Y LINGÜÍSTICAS DE LA UNIVERSIDAD, Y PROYECTOS DIRIGIDOS A LA ENSEÑANZA DEL PLE.**

En este capítulo, se presentará un breve resumen del proyecto UNILA, propuesto desde la aprobación de la ley en 2010. Se incluirán datos actuales y se mencionarán las políticas públicas vigentes en la institución dirigidas a estudiantes brasileros, extranjeros, refugiados, personas con visa humanitaria y comunidades indígenas. En línea con el enfoque de este trabajo, también se analizarán proyectos y cursos de extensión que han existido en la universidad durante los últimos cinco años.

El análisis incluirá desde cursos en la enseñanza general de diversos idiomas hasta cursos más específicos que enseñen PLE, finalizando con un análisis más profundo del curso ofertado hace algunos años como proyecto de extensión que se aproxima a los objetivos del tema de esta tesis. Y, finalmente, se cerrará con una conclusión de los resultados presentados y una breve reflexión basada en lo expuesto.

#### **3.1 EL PROYECTO UNILA Y SU ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE**

El 12 de enero de 2010, bajo el mandato del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, fue aprobada la Ley n.º 12.189. En esta ley se aprobaba el proyecto que tenía como fin crear una universidad federal pública que funcionara como una institución internacional, permitiendo la integración entre países latinoamericanos y del Caribe. A través de este gran proyecto, se buscaba formar profesionales que en el futuro trabajarán desde fines específicos por la integración plena de América Latina. Además, en el Art. 14<sup>20</sup>, dentro del segundo inciso de dicha ley, se menciona que se debían considerar dentro de la selección del cuerpo docente: estudiosos provenientes

---

20 Art. 14. Com a finalidade de cumprir sua missão institucional específica de formar recursos humanos aptos a contribuir para a integração latino-americana, o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercosul, observar-se-á o seguinte:

II - a seleção dos professores será aberta a candidatos dos diversos países da região, e o processo seletivo será feito tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, versando sobre temas e abordagens que garantam concorrência em igualdade de condições entre candidatos dos países da região;

tanto de Brasil como de otros países de la región, con la condición de que hablaran español o portugués. De la misma manera, los estudiantes que desearan estudiar en la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) podrían ser seleccionados mediante convocatorias realizadas en ambos idiomas. A partir de allí, se reconoce y afirma a la nueva universidad como una institución pública internacional y bilingüe.

Dentro de este proyecto fue creado el Projeto Pedagógico - Ciclo Comum de Estudos (PPC-CCE), concebido y desarrollado por la Comissão Pró-Implantação da UNILA (CI-UNILA). Los miembros de esta comisión estaban compuestos por profesores de Brasil, así como de varios países latinoamericanos de habla hispana. El ciclo común se ofrece a todos los estudiantes ingresantes de cursos de pregrado y se imparte en los tres primeros semestres; este “busca incentivar el pensamiento crítico, el bilingüismo y un conocimiento básico de la región latinoamericana y caribeña” (UNILA, 2013)<sup>21</sup>. Lo que quiere es que este currículo cuenta con tres ejes principales, que cumplen directamente con el objetivo del proyecto inicial; estos ejes son: Estudios de América Latina y el Caribe; Epistemología y Metodología; y Lenguas (español y portugués).

Por lo que desde un principio la enseñanza de la segunda lengua oficial de la institución sería enseñada para todos los nuevos estudiantes. Es decir, a los lusohablantes les corresponde aprender en sus dos primeros semestres español básico y español intermedio; así como a los hablantes de otras lenguas fuera de la portuguesa, les correspondía aprender portugués básico y portugués intermedio; igualmente en los mismos dos primeros semestres. La enseñanza de las lenguas adicionales se enfoca, además de la parte gramatical, también en aspectos sociolingüísticos.

También es importante mencionar que, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional, publicado y aprobado en 2024, se estipula que, dentro de las

---

<sup>21</sup> “visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha” (UNILA, 2013)

políticas de admisión de la universidad, las vacantes de los pregrados se dividen en un 50% del total para extranjeros y el otro 50% para estudiantes brasileros (lusohablantes). Esto quiere decir que la mitad de los estudiantes ingresantes cada año no cuentan con el portugués como lengua materna. A pesar que dentro del PDI no se menciona cuántas vagas exactamente se dejan para las comunidades indígenas, estas sí cuentan con un proceso de selección específico (Proceso de Selección Indígena), por lo que se supone que habrá un porcentaje dentro de los extranjeros para estos grupos específicos.

No obstante, la UNILA, en sus inicios, recibía muchas menos naciones e inclusive todas eran de habla hispana. No fue hasta el 2015 que la institución, por medio de un programa que daba apoyo para el ingreso a la educación superior a personas provenientes de Haití, abrió convocatoria en la que, como refugiados, podían ser candidatos dentro de la selección internacional; poco después, en 2018, el programa fue ampliado y recibieron a personas de cualquier nacionalidad que sean refugiados o con visa humanitaria. Lo que quiere decir que comenzaron a recibir no solo estudiantes de Latinoamérica y el Caribe, sino de todo el mundo.

El proyecto UNILA, actualmente (2025), continúa siendo oficialmente bilingüe, pero recibe a alumnos que hablan como lengua materna idiomas como el guaraní, jopara, tikuna, criolo haitiano, francés, inglés, entre otros más.

La llegada de estos nuevos estudiantes provenientes de otras culturas, es decir, hablantes de otros idiomas, fuera del español y portugués, hizo que el Proceso Selectivo Internacional (PSI) contara con transformaciones. El informe que se publicaba es traducido en muchos idiomas para que haya un entendimiento pleno del mismo; se adicionó un anexo (Ficha de declaración) que los estudiantes deben completar, confirmando que tienen conocimientos de una de las dos lenguas oficiales de la institución.

Este anexo es el que permite que estudiantes de muchas otras nacionalidades y comunidades indígenas dentro de la región puedan ser partícipes de esta convocatoria.

A pesar de haber evolucionado la misión del proyecto desde sus inicios, incluyendo ahora a muchos más países y considerando a las comunidades indígenas, esta continúa siendo una universidad oficialmente bilingüe, pero que acoge y celebra el plurilingüismo. Por lo cual, es necesario que toda su comunidad estudiantil tenga conocimientos de español o portugués para poder estudiar dentro de la institución.

Analizando el proyecto que se encuentra en el papel, podemos ver que la UNILA tiene muy bien organizada la forma en que lleva a cabo la visión y misión estipuladas desde un principio: lograr la integración entre pueblos, con estudiantes y profesores provenientes no solo de Brasil, sino de diversos países de la región. Y a pesar de las “pequeñas-grandes” mudanzas que ha experimentado –como recibir estudiantes cuya lengua materna no es solo el español o el portugués–, la institución ahora también le abre las puertas a refugiados y personas con visa humanitaria de países fuera de Latinoamérica y el Caribe, extendiéndose incluso a otros continentes.

Si bien la universidad cuenta con un documento que garantiza el dominio de uno de los dos idiomas oficiales –lo que en teoría soluciona el problema de comprensión dentro de las aulas–, en la práctica el peso de cada lengua es distinto. Aunque la UNILA es bilingüe y celebra el plurilingüismo, está situada en un país de lengua oficial portuguesa, y el estudiante no limita su vida a la institución: debe ir al mercado, al banco, realizar trámites... necesidades que trascienden el panorama “unilero”. Quien llega sabiendo solo español; se encuentra en clara desventaja, ya que en Foz do Iguaçu son pocas las personas que lo comprenden. Esto representa un desafío concreto para el estudiante ingresante que, durante sus primeros meses y aun aprendiendo portugués, desde sus primeros semestres gracias al CCE; este carece de los recursos lingüísticos necesarios para vivir e integrarse plenamente en la ciudad.

El portugués no se aprende en un mes; así como todos los idiomas, es necesaria la práctica y el aprendizaje continuo. Por suerte, existen interlenguas que permiten la comunicación —como el portuñol— para los estudiantes que hablan español, pero considero que es necesario que, desde antes de la llegada de los nuevos estudiantes, cuenten con un nivel de portugués, para un ensamble tanto de la ciudad como dentro de la institución que les permita avanzar más rápido en la

adquisición del idioma, inclusive dentro de las disciplinas obligatorias que cursan desde el principio de PLE.

### **3.2 CURSOS Y PROYECTOS DE EXTENSIÓN, ENFOCADOS EN LA ENSEÑANZA DEL PLE**

La UNILA, como institución que promueve y celebra la diversidad lingüística y cultural, desarrolla proyectos orientados a la enseñanza de idiomas y a la creación de materiales didácticos para la adquisición de lenguas como español, portugués, inglés, alemán, francés, entre otras.

Una revisión de los proyectos de extensión apoyados por la universidad entre 2020 y 2025, en la categoría “Educación, Letras y Lenguas”, revela que cerca de 201 acciones han estado enfocadas en la enseñanza. Estos proyectos no se limitan únicamente a la instrucción de idiomas, sino que también abarcan áreas como la traducción, la creación de recursos pedagógicos, la enseñanza-aprendizaje de lenguas maternas y otros temas afines. Asimismo, el público destinatario de muchas de estas iniciativas no se restringen a la comunidad universitaria, sino que incluyen también a habitantes de la ciudad e, incluso, a personas de otras partes del mundo.

Por lo tanto, aunque cada acción de extensión es sumamente interesante, este estudio se centrará específicamente en aquellas dedicadas a la enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera (PLE). Se contabilizará solamente la cantidad de cursos, sin mencionar a cada uno por individual (con su nombre o el profesor que lo hacía), ya que se considera innecesario profundizar en estas informaciones.

De todos los proyectos identificados, aproximadamente 17 (muchos de los cuales cuentan con más de una edición) se enfocan en esta área.

Entre ellos, 9 están dirigidos a público extranjero residente en Foz do Iguaçu —como migrantes, refugiados y niños—, aunque también están abiertos a la participación de profesores, técnicos administrativos y estudiantes de la institución. Otro proyecto atiende a un público específico a través de una alianza con la Universidad de Bahamas. Uno más se dedica exclusivamente a la creación de material didáctico para ser utilizado en el Ciclo Común de Estudios (CCE) de la UNILA.

Asimismo, se identificó un proyecto que, si bien enseñaba portugués, se centraba en el análisis de variaciones lingüísticas y aspectos sociolingüísticos para estudiantes de la lengua; otro, también enfocado en aspectos sociolingüísticos del PLE, estaba dirigido a docentes; y uno más se orienta a la enseñanza del portugués para funcionarios de la Secretaría del Mercosur.

Finalmente, los tres proyectos más cercanos a nuestra investigación son: "TANDEM", que no sigue un modelo tradicional de profesor-estudiante, sino que organiza encuentros entre hablantes de portugués y español —sean estudiantes, docentes o servidores públicos— para que aprendan la lengua del otro mediante conversaciones; un proyecto de preparación para el examen CELPE-Bras, que busca nivelar los conocimientos del idioma mediante el repaso metodológico, aspectos formales de la lengua y la práctica con exámenes anteriores, es decir, para ya hablantes, probablemente con un nivel mayor al básico del portugués; y, por último, el proyecto que más se aproxima al enfoque de este trabajo: el Curso de Español-Português para Intercâmbio (CEPI), cuyo objetivo general era: Ofrecer un acogimiento lingüístico-cultural inicial en portugués como lengua extranjera a futuros estudiantes internacionales de la UNILA, con enfoque en la interculturalidad y la integración académico-social.

Esta acción se realizó inicialmente entre 2016 y 2017, y posteriormente entre 2019 y 2021. En estos últimos tres años, el curso se centró exclusivamente en la enseñanza del portugués y estuvo dirigido a estudiantes internacionales seleccionados para ingresar a la institución, incluyendo refugiados y personas con visa humanitaria, así como a indígenas. Impartido a través de la plataforma Moodle de la UNILA, el curso consistía en clases virtuales con videos grabados por estudiantes de la institución, contando con el apoyo de voluntarios de diferentes carreras para abordar diversos intereses.

De acuerdo con el informe final de 2021 registrado en el sistema SIGAA, el curso contó con 165 participantes. La metodología se estructuraba en tres unidades: la primera consistía en una introducción y presentación tanto de los participantes como de los profesores voluntarios, además del contexto brasileiro y local; la segunda se

orientaba hacia la vida en la universidad y la ciudad, abordando aspectos importantes como la documentación, el sistema de salud (SUS) y la vivienda; y la tercera y última unidad trataba sobre el Ciclo Común de Estudios (CCE), la lectura académica y otros elementos vinculados al aprendizaje dentro de la institución. El curso ofrecía tutorías, encuentros virtuales y diversas actividades. Cabe destacar que, a diferencia de un curso tradicional, este no era obligatorio para los ingresantes, no evaluaba las actividades realizadas y además contaba con una colaboración interinstitucional con universidades de Argentina, Uruguay y otras regiones de Brasil.

A pesar de que esta acción superó sus expectativas. Esto con base en el informe final, donde se hacía mención que en un inicio contaban con 165 personas alcanzadas, superando el número estimado de 100. Infelizmente, el curso de extensión dejó de funcionar hace varios años; sus objetivos eran bastante relevantes y mencionaban aspectos interesantes dentro de sus estimaciones y resultados, como la reducción de la deserción estudiantil mediante el acogimiento lingüístico-cultural, que podría ser un aspecto interesante y una posible problemática actual dentro de la institución.

Este proyecto, puntualmente, es el que más se aproxima al presente trabajo de grado, ya que su público objetivo eran los estudiantes ingresantes no lusohablantes de la UNILA, además de contar con un material de apoyo audiovisual y, más allá de solo enseñar aspectos de la lengua o sociolingüísticos; también hacía énfasis en la enseñanza de elementos muy específicos como la vida en la universidad, la documentación de Brasil para un extranjero o aspectos relevantes que se deben tener en cuenta de la ciudad.

De lo presentado, se observa que la UNILA cuenta con numerosos proyectos de extensión —funcionando o que han funcionado— enfocados en la enseñanza de lenguas. No obstante, resulta llamativo que existan tantos cursos y acciones dirigidos a públicos externos, incluso a políticos o universidades de otros países, pero no uno específicamente diseñado para quienes ingresan por primera vez a la universidad.

Si bien se sabe que al llegar a la ciudad y a la UNILA, estos estudiantes

reciben apoyo constante de compañeros veteranos que comparten sus experiencias, y que con los años han surgido herramientas como guías de supervivencia o glosarios de siglas usadas en la institución, considero que aún persiste un vacío. Un vacío que, si bien fue abordado temporalmente a través de ciertas iniciativas, requiere de algo más que un curso de extensión: Debería existir una herramienta fija a la que todo estudiante ingresante pueda acceder antes de su llegada. Después de todo, el estudiante no se teletransporta del aeropuerto a la universidad; debe interactuar desde el primer día con una realidad nueva y desconocida.

Cabe recordar que, si bien no existe una edad máxima para ingresar a la universidad, sí hay una edad mínima (mayor de 18 años). Imaginar a un joven que sale por primera vez de su país, hacia un lugar donde se habla, se vive y se siente de manera distinta, es un escenario que merece ser considerado con cuidado. A ello se suma que, aunque una gran parte de la comunidad estudiantil recibe apoyo económico y con él un hogar temporal dentro de las instalaciones de la universidad, quienes no lo obtienen deben enfrentar solos situaciones como alquilar una casa, tomar el autobús o realizar trámites básicos, experiencias que pueden resultar abrumadoras sin una guía previa.

Todos estos elementos son reconocidos por la institución; suelen abordarse una vez el estudiante ya está en la ciudad. Se propone, entonces, que estas dimensiones se trabajen previamente a su llegada, para facilitar una transición más suave y lograr que el estudiante se sienta más familiarizado y preparado para habitar ese nuevo espacio.

La integración y el bilingüismo que la universidad promete deben ser considerados y ejecutados en el minuto uno en que el estudiante envía sus documentos y hace su primera matrícula virtual.

## 4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PESQUISA, AUTOBIOGRAFÍA

Este capítulo contextualiza la investigación a partir de la experiencia autobiográfica de la autora como estudiante hispanohablante en la UNILA. El relato evidencia los desafíos lingüísticos y culturales que enfrentan los estudiantes internacionales, fundamentando así la necesidad de crear un material didáctico específico. Será narrado en primera persona, pues lejos de parecer algo informal, en realidad es que, al ser una experiencia propia, se considera más próximo para quien lo lea, sentir e imaginar un poco lo que viven los estudiantes en el momento de llegar al país y también con el fin de que se entienda por qué se seleccionó este tema como último trabajo de la universidad por parte de la autora.

\*\*\*

Mi llegada a Foz do Iguazu en enero de 2020 marcó mi primer choque cultural y lingüístico. Bajé de la flota en la frontera entre Ciudad del Este y Foz, ya que llegué al aeropuerto de Asunción y tuve que atravesar el país hasta llegar a la frontera. Iba incapaz de comunicar dónde necesitaba ir. Las personas intentaban ayudarme, pero nuestras lenguas no se encontraban; tuve la mala suerte de no encontrar justo en la frontera alguien que hablara mi idioma, pero realmente, al sentirme asustada y por la edad que tenía en ese entonces (22 años), tampoco me atrevía a pedir mucha ayuda. Finalmente, un hombre brasilero, muy amable, que no intercambié una palabra conmigo, entendió nuestra situación y pidió un Uber a la dirección que le mostramos.

Ese mismo día, experimenté mi segundo impacto al llegar a la "moradia solidaria"<sup>22</sup>. Quienes nos abrieron la puerta fueron estudiantes haitianos. Yo no sabía portugués; ellos hablaban principalmente criollo haitiano o francés, y cuando

---

<sup>22</sup> Moradia Solidária es la expresión que designa una forma de ayuda y apoyo a personas que no tienen dónde vivir. En el contexto de la UNILA, esta modalidad se da cuando estudiantes recién llegados a la ciudad no cuentan con un lugar propio o ya alquilado. Por medio de grupos de WhatsApp o Facebook, estudiantes veteranos se contactan con estos estudiantes recién llegados y les ofrecen alojamiento en sus casas sin cobrarles nada; incluso, en muchos casos, les brindan alimentación y otros elementos que puedan necesitar durante sus primeros días en el país.

intentaban hablar en portugués, su acento hacía las conversaciones casi imposibles. Decidimos comunicarnos en un inglés fracturado que, aunque lejano al ideal, se convirtió en nuestro puente lingüístico. Aprendí mis primeras palabras de portugués con ellos: "obrigada", "preciso", "pegar", "fome", "devagar". Pero además, fueron las personas que nos presentaron la ciudad, nos dieron de su comida y ahí entendí que a veces las palabras no son necesarias al cien por ciento, cuando las acciones se pueden dar a entender sin necesidad de contar con un diálogo fluido. En ese momento entré al multiverso UNILA, llegué a Brasil, pero comencé a conocer las culturas que habitaban allí y que eran muy diferentes.

Cuando llegó el día de mi primera vez yendo a la UNILA, otro mundo se abrió. Desde que me recibieron en la "moradia", me explicaron y leí en documentos que me enviaron por parte de la institución que el lugar donde yo recibiría mis clases se llamaba JU. Y que algunos de ellos –compañeros de casa– recibían clases en PTI; eran palabras –porque en un principio pensaba que eran palabras y no siglas– que no comprendía, no sabía por qué se llamaban así y yo no las comprendía del todo. Me perdí buscando el JU, sin entender que el PTI era otra sede y que estaban alejadas. Al llegar finalmente al Jardim Universitário (JU), comprendí lo que eso significaba y, a su vez, entendí que LEPLE era el nombre por siglas que también se le daba a mi curso, que, por mucho que fuera obvio, al no estar acostumbrada, no asociaba una cosa con la otra. Nos dieron una muy linda bienvenida y en clase, los profesores dividían su discurso entre español y portugués cuando sabían ambos idiomas. Cuando no, mis compañeros hispanohablantes y yo pasábamos horas mirando al profesor, pretendiendo entender. Calculo que en esas primeras clases solo comprendía un 30% de lo que se decía, o quizá menos, dependiendo del acento que el profesor tenía.

La pandemia congeló este frágil proceso. Durante meses, mi mundo en Brasil se redujo a un círculo hispanohablante. Como muchos, me quedé en el país, pero no sentía que estuviera en él, pues se hablaba todo el tiempo en mi lengua materna. Tuve la fortuna de regresar a Colombia en agosto, mientras que mis compañeros de curso, por diversos temas, tuvieron que quedarse en el país. En 2021, estando yo en Colombia, las clases regresaron, pero de manera virtual; allí comencé

a recibir clase regular de las materias que estaban ofertadas en primer y segundo semestre, casi todas en portugués, omitiendo las clases que tenía con profesores españoles, y exceptuando también las del profesor Marcelo Marinho, quien se esforzaba mucho y realizaba semanalmente su clase del mismo tema, dos veces, en horarios distintos, una hablada en español y la otra hablada en portugués.

Cuando volví a las aulas presenciales en 2022, el portugués de mis compañeros había florecido mientras el mío se había marchitado. A pesar de haber participado siempre en las aulas virtuales que se dieron durante la pandemia.

El momento de mayor angustia llegó cuando los profesores de portugués, al ver que todos menos yo manejaban lo básico, decidieron que las clases serían completamente en portugués. En la virtualidad, también de cierta manera hacían la petición de hablar todos en portugués, pero yo me escudaba en no comprender bien o en contar con mala señal de internet para siempre hablar en español. No era posible obligarnos a hablarlo, ya que la institución es bilingüe y se permite hablar en español, también, y eso yo lo agradecía mucho. Me sentí invisible, ahogada en un mar de sonidos incomprensibles. La vergüenza me silenció, pero también me impulsó a buscar videos educativos por mi cuenta, descubriendo que aprendía mejor cuando leía por medio de subtítulos lo que decían, además, para comprender los fonemas y asociarlos a los códigos. Usando videos como material de apoyo en la adquisición del portugués, noté que me era muy útil el que pudiera detener y repetir el video las veces que quisiera.

Esta travesía personal reveló carencias que van más allá de mi experiencia: la falta de un portugués básico, a la llegada al país y también la desorientación ante siglas como PRAE, LEPL, PTI o JU –que son muy comunes en Brasil–, pero que para el resto son códigos imposibles de entender.

Lejos de considerar que fuera culpa de los profesores, creo honestamente que fueron muchos los factores que dificultaron mi integración con el idioma, lo cual, a su vez, afectó mis otras disciplinas. Al no tener el oído afinado para comprender el portugués al cien por ciento, a día de hoy, aún debo releer los contenidos de aquella época para entender apenas lo que debería haber aprendido en su momento.

Aspectos de mi personalidad también influyeron en la no adaptación al idioma: la vergüenza a equivocarme, el compararme con otros compañeros que sí lo hablaban me generaba inseguridades que solo pude superar después. Pues siempre sentí que era mucho más difícil hablarlo que entenderlo. Además, la forma en que, durante años, me he acostumbrado a aprender en general todo; no estaba contemplada dentro de los planes de aula de aquellos profesores que tuve en portugués básico e intermedio.

La situación pospandémica tampoco ayudó mucho, ya que llevábamos aproximadamente dos años en los que, en general, estudiantes y profesores no nos habíamos readaptado a muchas de las rutinas que antes eran normales. Volver a tener clases largas y presenciales; interactuar y cumplir con los horarios resultaba agotador para todos. Así, acostumbrarnos a salir de casa, dejar a nuestras familias y nuestro espacio personal, representaba también una etapa transicional que hacía que todo fuera más complicado de lo que ahora recordamos. Sin intención de ofender, tuve en muchos casos la percepción de que muchos profesores que tuve en la disciplina de portugués no tenían mucho interés en enseñar; a veces, solo duraba la clase minutos; otros nos hablaban de temas importantes, pero no enseñaban nada de la disciplina, y otros ni mostraban interés por ayudar, pero sí dejaban trabajos larguísimos de temas que considero que no tenían mucho que ver con la disciplina. Eso claramente desmotiva a cualquiera, más en una carrera en la que estás aprendiendo a ser profesor de idiomas adicionales, que era justamente el papel que ellos tenían.

El tipo de metodologías que los profesores usaron para la enseñanza del portugués estaba más orientado a la enseñanza de la cultura, a nuestra vida como profesores, y eso a mí, en ese momento, no me servía. Yo realmente necesitaba adquirir vocabulario; lograr que escuchar cosas en portugués no se convirtiera en un intento desesperado de traducir todo rápidamente en mi cabeza para comprender lo que se decía, que al final casi nunca se lograba. Porque, al menos en mi caso, intentar comprender las palabras, entender el tema del cual se está hablando y al mismo tiempo mantener en la memoria la información y conceptos específicos de mi área era imposible para mi cognición. Sin olvidar que mi curso es, de hecho, el único que cursa

la lengua adicional durante más semestres, por lo que la agonía de estar en esas clases se extendió por un período muy largo, contrario a sentir las útiles.

Considero que las clases de español o portugués básico son muy necesarias para los nuevos estudiantes, pero, desde mi experiencia, hubiera sido mejor entender un poco más antes de comenzar las clases y tener en cuenta que, a pesar de que éramos una turma pequeña, no todos poseíamos los mismos niveles de la lengua ni aprendíamos de la misma manera. Sin mencionar que muchas veces se tiene la costumbre de pensar que, al ser el español y el portugués lenguas muy semejantes, la comprensión se vuelve más sencilla y la adquisición de la L2 aún más fácil. Se olvida que no es así, y que en muchos casos —de los cuales sé que existen en la universidad— hay estudiantes que, si bien logran desarrollar más la habilidad auditiva y llegan a comprender casi en su totalidad lo que se dice en portugués al final del curso, suelen presentar un nivel débil en la producción escrita y oral. Esto ocurre a pesar de que algunos estudiantes hispanohablantes tengan la ventaja de partir de una lengua cercana al portugués. Lo que demuestra que, para un hispano, no es TAN sencillo aprender esta lengua.

Si mi agonía fue tanta, no imagino la angustia que deben sentir muchos de los estudiantes que ingresaron siendo no hablantes hispanos: tener clases de lengua adicional, esperando un aprendizaje no solo cultural, sino gramatical. Para avanzar en la comprensión de una nueva lengua, que puede en muchos casos no ser tan semejante a la suya. Puede llegar a ser peor.

Al final de mi estadía en Brasil, ya con un portugués más avanzado, tuve la oportunidad de hablar con compañeros de mi curso, haitianos e indígenas que también se comunicaban en portugués. Muchos de ellos tuvieron experiencias muy próximas a la mía: Pasaron semestres sin comprender realmente lo que se enseñaba, a pesar de hablar el portugués mucho mejor que yo cuando estaba en sus semestres. Compartí durante muchas disciplinas a lo largo de los años con un compañero haitiano que siempre me pareció muy amable; le gustaban los idiomas, enseñar y la música. Sin embargo, no fue hasta los últimos años (meses) que pude hablar con él, pues su portugués tenía un acento muy marcado y en sus inicios era muy básico, y yo ni

siquiera contaba con ese nivel básico. En nuestras charlas, tuve la oportunidad de escuchar parte de su experiencia, y me mencionó que tampoco entendía mucho de las clases, que desconocía muchos conceptos claves de la carrera. Siempre necesitó el apoyo de otros compañeros para realizar los trabajos, pues realmente se sentía perdido en todo lo que sucedía dentro del aula.

Además, fuera del aula, los servidores de la institución, como los técnicos administrativos en educación (TAEs), que son personas muy amables, siempre dispuestas a ayudar, pero que en su gran mayoría no saben español, lo cual en un inicio también es un problema, pues el estudiante necesitando ayuda y el servidor queriendo ayudar, pero no comprendiendo lo que dice y respondiendo en códigos indecifrables, hacen que la solución no se efectúe muchas veces de manera inmediata. Peor aún, cuando el estudiante no habla ni español ni portugués.

Soy consciente de que la institución tiene actualmente la Secretaria de Ações Afirmativas e Equidade (SECAFE). Que cuenta con TAEs, docentes, bolsistas y voluntarios que dan apoyo a estudiantes en la solución de problemas de este tipo. Pero de cierta manera, también se le quita autonomía a las decisiones que el estudiante quizá quiera tomar. Sin intención de presentar esta ayuda como un problema, pienso que es bueno que existan, pero que el alumnado no dependa totalmente de ellas, sino que pueda realizar pequeñas acciones, como las de necesitar ayuda frente a un inconveniente fugaz, yendo a pedir ayuda solo, sin necesidad de esperar ser acompañado de los demás y de disponer del tiempo de otros, o directamente quedarse con la duda o el problema, por vergüenza a pedir ayuda o a no ser entendido.

Situaciones como estas siempre han sucedido y sucederán, pero sería muy positivo mejorar la calidad de estudiante creando soluciones frente a problemáticas frecuentes.

También hay que reconocer que la falta de apoyo visual dentro de los espacios de la UNILA hace que todo pueda llegar a ser confuso. Esto lo comprendí mejor al llegar a China; actualmente vivo en un país cuyo idioma, el mandarín, no se parece en nada a mi lengua materna. Ahora debo apoyarme mucho más en la

tecnología para hacerme entender y, al mismo tiempo, noto que la cultura local asume que no todos los habitantes o visitantes dominan el idioma. Por ello, utilizan señalización en inglés y recurren a una iconografía clara, un recurso visual que en mi caso resulta fundamental, porque suelo usar mi vista antes que mis palabras. Gracias a ello, muchas veces logro comprender el mensaje sin necesidad de que esté escrito en inglés, que sería el idioma que domino más entre esos dos.

Pienso que esta es justamente una herramienta de la que carece la institución. Sería de gran ayuda incluir avisos en las lenguas más comunes de la comunidad universitaria —como el español, el francés, el criollo haitiano, el inglés y el tikuna—; también se implementará un sistema de señalización visual e intuitiva que facilitará la orientación y la comprensión para todos, independientemente de su dominio del portugués.

Además de colocar únicamente las siglas de secretarías, cursos y nombres de lugares —algo, como dije, muy común en Brasil—, se debería indicar el nombre completo, por extenso que sea, antes de usarla. Esto responde a un problema que no solo afecta a los estudiantes extranjeros, sino a toda la comunidad que reside en el país. Es frecuente asumir que todos entienden estas abreviaturas en portugués, pero esta simplificación se ha vuelto tan habitual que ahora todo se reduce a siglas, dando por sentado que se comprenden automáticamente.

Incluso dentro de comunidades nativas de otros idiomas que viven en el país, es común encontrar oraciones cargadas de siglas que se presupone todos entienden. Para ilustrarlo con un ejemplo real: "Estoy en el CI, pero necesito ir al JU a almorzar al RU. Antes, debo pasar por la coordinación de LEPLE, para ver si me ayudan con una duda. Pero quizás quien podría resolverlo es el ILAACH. Ojalá no me deriven a la PRPPG, porque hablar con un TAE suele ser más lento y no alcanzaré a almorzar".

Discursos como este existen en la facultad y, seguramente, en muchos otros lugares del país. Se trata de una forma muy recursiva de simplificar nombres largos, pero que, para comprenderla, debe señalarse primero su significado.

Por eso es crucial contar con el nombre sin abreviar para poder reconocerlo

luego. Yo, como mencioné en mi narración inicial, tuve problemas para entender esto al llegar, y estoy segura de que otros estudiantes también los tuvieron y los tendrán.

Es tal el uso de este tipo de simplificaciones en el país, que actualmente en leyes federales se han establecido disposiciones dentro de los párrafos de algunos artículos. Me refiero concretamente a la ley que recientemente firmó el presidente Lula sobre el uso del “Lenguaje Simple” en órganos y entidades de la administración pública de todos los estados, distritos y municipios<sup>23</sup>, donde se señala explícitamente en uno de sus incisos<sup>24</sup>, se debe escribir el nombre completo antes de la sigla. Esto evidencia que el uso indiscriminado de siglas comienza a ser reconocido como una problemática a nivel nacional. Consideración que la UNILA debe tener también.

Por fin, este Trabajo de Conclusión de Curso propone el desarrollo de un material a partir de mi experiencia, creando un recurso de enseñanza que me hubiera gustado tener al iniciar mi vida académica allí, con un enfoque integrador que brinde a los futuros estudiantes las herramientas lingüísticas y culturales básicas para que su adaptación a la UNILA no sea traumática, sino el inicio de una experiencia integradora, enriquecedora. Mi objetivo es devolver a la universidad parte de lo aprendido en estos cinco años y medio, proponiendo algo que podría funcionar y podría ser complementado en el futuro, mejorando la acogida de quienes, como yo, llegan con la ilusión de integrarse y aprender sobre el área que escogieron y sobre el lugar en el cual van a estar durante algunos años, años que para mí, sin duda, fueron los mejores a pesar de lo contado.

---

23 LEI Nº 15.263, DE 14 DE NOVEMBRO DE 2025 - Institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta de todos os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

24 Art. 5.º A administração pública obedecerá às técnicas de linguagem simples na redação de textos dirigidos ao cidadão, tais como: [...] VIII - redigir o nome completo antes das siglas;

## **5 PANORAMA TEÓRICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MATERIAL DIDÁCTICO AUDIOVISUAL**

La creación de un material didáctico eficiente consiste en tener una fundamentación sólida que justifique el diseño de todas sus partes. Por lo cual, este capítulo reúne los modelos teóricos que servirán de guía para el desarrollo del vídeo didáctico. Se iniciará hablando de la teoría cognitiva de Piaget, específicamente de la creación de las nuevas estructuras mentales donde se producen la disequiliación, asimilación, acomodación y equilibración; esta teoría es una de las bases que se ha tomado a lo largo de los años para comprender cómo el estudiante aprende. Posteriormente, nos centraremos en los Modos de Representación y Modalidades de Pensamiento de Bruner, para definir qué y de qué forma enseñar; luego pasaremos a la Teoría de la Codificación Dual de Paivio, que justifica la eficacia de los estímulos audiovisuales y la importancia de contar con más de un apoyo en la construcción de la memoria; y finalmente, hablaremos del Modelo VARK de Fleming, para garantizar que el recurso sea integrador, entendiendo al estudiante como un sujeto activo y no solo receptivo.

De esta manera, y en el mismo orden, se presentarán las ideas de los autores para, posteriormente, en el último subapartado, integrar y justificar cada elemento de cada teoría en el material audiovisual que se desarrollará. Se considera importante presentar primero de manera detallada los conceptos a los que hacemos referencia, para que en la síntesis sea más claro para quien la lea, y así acompañe en la comprensión y uso de cada uno de ellos en el desarrollo del objetivo principal de la investigación.

Es así entonces como iniciaremos con Jean Piaget, un investigador considerado pionero de la psicología cognitiva, quien dedicó gran parte de sus estudios a explicar cómo se construye el conocimiento en los seres humanos.

## **5.1 TEORÍA COGNITIVA DEL APRENDIZAJE DE JEAN PIAGET: ASIMILACIÓN, ACOMODACIÓN Y EQUILIBRACIÓN.**

Para fundamentar la elaboración de un material didáctico eficaz, es primordial comprender el proceso de aprendizaje que experimentará el estudiante, analizando cómo el recurso puede facilitar la adquisición de la lengua objetivo. Como punto de partida teórico, se adopta la perspectiva de la Teoría Cognitiva, cuyos fundamentos fueron desarrollados por Jean Piaget (1954). Como explica Da Cunha (2008), a través de la epistemología genética, Piaget postula el constructivismo, perspectiva según la cual el conocimiento no se recibe de forma pasiva, sino que se construye activamente por el sujeto. Para ello, el individuo debe alcanzar un equilibrio con el objeto de conocimiento, apelando a sus estructuras cognitivas previas. Este proceso de adaptación se lleva a cabo mediante dos mecanismos fundamentales: la asimilación y la acomodación. Estos dos conceptos, que actúan de forma complementaria, son la base para la comprensión de cómo se incorporan nuevos conocimientos. La asimilación consiste en la incorporación de un nuevo objeto o experiencia a un esquema mental preexistente. Es decir, el sujeto interpreta la realidad nueva en función de los conocimientos que ya posee. Por el contrario, la acomodación es el proceso de modificar el esquema existente o crear uno nuevo para poder comprender una experiencia que no encaja en sus estructuras cognitivas actuales. El aprendizaje, por lo tanto, es un equilibrio dinámico (equilibración) entre estos dos mecanismos: el sujeto asimila la realidad a sus esquemas y, al mismo tiempo, acomoda esos esquemas a las particularidades de la realidad.

De esta manera, el aprendizaje es un equilibrio dinámico (que muchas veces estará en desequilibrio nuevamente) entre la asimilación de lo que ya se es familiar y la acomodación de lo que se considera como nuevo, un proceso que el autor denomina como adaptación.

Si bien se es consciente de que el estudio de Piaget se centra en el desarrollo infantil y sus cuatro etapas de aprendizaje, su modelo de procesos cognitivos fundamentales sigue siendo aplicable al aprendizaje de una lengua en la

edad adulta. Esto se debe a que el “proceso de conocimiento descrito por Piaget lleva en sí la idea de que todos los individuos conocen a través de los mismos procesos: asimilación y acomodación” (Da Cunha, 2008, p. 7)<sup>25</sup>. En otras palabras, aunque la complejidad de las estructuras mentales de un adulto es mayor, los mecanismos de asimilación y acomodación para conocer/aprender son los mismos: incorporando y adquiriendo nueva información a la ya aprendida.

Pese a que la teoría cognitiva de Piaget proporciona un marco esencial para comprender los procesos internos de asimilación y acomodación que experimenta el estudiante, resulta igualmente crucial considerar cómo el entorno sociocultural moldea y media ese mismo aprendizaje. La dimensión social del conocimiento, apenas esbozada en la inseparable relación lengua-cultura, encuentra un desarrollo profundo y sistemático en los aportes de Jerome Bruner. Sus estudios, en diálogo y complemento con la perspectiva piagetiana, enriquecen nuestra comprensión al integrar de lleno la cultura y sus herramientas como pilares fundamentales en la construcción del conocimiento. Dando continuidad a este propósito de comprender cómo el ser humano entiende y adquiere saberes, pasamos a examinar las teorías de los modos de representación y las modalidades del pensamiento de Bruner.

## **5.2 LA TEORÍA DEL DESARROLLO COGNITIVO DE BRUNER: MODOS DE REPRESENTACIÓN Y MODALIDADES DEL PENSAMIENTO.**

El psicólogo norteamericano también partió de la base constructivista, justo como Piaget, aunque incorporando con fuerza la dimensión sociocultural, lo que enriqueció el panorama y dio un mayor peso a la influencia del entorno.

Jerome Bruner presenta en sus estudios una perspectiva del desarrollo cognitivo que involucra una gran cantidad de factores externos. A lo largo de su trayectoria, analizó cómo funciona nuestra mente y, a partir de sus experiencias y su

---

<sup>25</sup> processo de conhecer feita por Piaget traz em si a idéia de que todos os indivíduos conhecem por intermédio dos mesmos processos – assimilação e acomodação.” (Da Cunha, 2008, p. 7)

contexto vital, comprendió que la visión netamente cognitivista estaba incompleta. Para él, la adquisición de conocimientos estaba intrínsecamente ligada a la cultura y la sociedad. A partir de esto, fue testigo y protagonista de dos grandes revoluciones: la cognitiva y la cultural. Como sintetiza Guilar (2009), Bruner condensó estas dos ideas en el paso “de la consideración de la mente en tanto capacidad que nos permite representarnos la realidad (‘revolución cognitiva’) Y se pasa a considerar la mente humana como producto de las fuerzas históricas culturales que conforman toda sociedad (‘revolución cultural’)” (p. 236).

Por lo cual, en el momento de crear su propia teoría, fue en busca de la unión de estas dos ideas principales y propuso un esquema que será el esqueleto de su teoría, apoyándose también en ideas de autores anteriores que, si bien no se alineaban completamente con su pensamiento, sentaron bases fundamentales para el estudio del aprendizaje.

Este esquema de Bruner cuenta con cuatro criterios fundamentales. El primero es la necesidad de una descripción formal; es decir, un sistema que sea capaz de medir las operaciones mentales con el fin de categorizarlas, usando un pensamiento lógico y matemático. Como dice Bruner (1984, p. 120), “es algo tan necesario como lo sería describir las acciones en gramos, centímetros y segundos cuando se trata de conductas motoras”. Un ejemplo de esto son los experimentos de Piaget, que medían las etapas de pensamiento en niños de diferentes edades mediante pruebas controladas. Sin embargo, para Bruner este tipo de medición, si bien necesaria, no era la más importante, ya que es muy complicado medir con exactitud cómo aprenden los seres humanos. La medición debe tener un rigor formal, pero también una base psicológica sólida.

El siguiente criterio tiene que ver con el pensamiento natural y las herramientas culturales. El ser humano es intuitivo por naturaleza y cuenta con formas de pensar espontáneas. Sin embargo, para el autor, gran parte de nuestro bagaje intelectual está influenciado por la cultura en la que nacemos y por los instrumentos (artificiales) que la sociedad nos otorga. “Lo que parece artificial antes de aprender a manejar una herramienta se convierte en algo natural cuando conseguimos que el

instrumento se ponga a nuestro servicio” (Bruner 1984, p. 120). A medida que usamos estas herramientas, el conocimiento se solidifica en nuestro cerebro hasta volverse natural. La herramienta por excelencia es el lenguaje; lo que vemos como natural es en realidad la práctica de una sociedad que nos permite desarrollarlo. Lo mismo ocurre con la escritura o las matemáticas. Así, algo artificial se torna natural.

El tercer criterio es el contexto cultural. La cultura es el cuerpo que estructura una sociedad. Como menciona Bruner (1984, p. 121) en su texto, “cada cultura tiene, entre otras cosas, un sistema de técnicas para dar forma y potenciar las capacidades humanas”. Es decir, la cultura es la fuente de técnicas, valores y herramientas específicas; nos provee de una especie de “prótesis intelectuales”, un molde que todo miembro comparte y que dirige sus capacidades mentales. Pero al mismo tiempo, existen “universales de la naturaleza humana en todas las culturas” (Bruner, 1984, p. 121). El autor mencionaba que, efectivamente, las culturas varían enormemente, pero también cuentan con universales naturales, cosas en común que todas las culturas tienen, como, por ejemplo, sistemas de parentesco, nombres propios y, además, cuentan con categorización del mundo de maneras básicas, por lo que hay una diversidad sobre una base común.

Ya el cuarto criterio habla un poco de las raíces evolutivas. El ser humano es animal por naturaleza, el desarrollo del primate a humano; el bipedismo, la larga infancia que permite el desarrollo y consolidar muchas bases de conocimientos, el uso de herramientas, el lenguaje y muchas más, marcan patrones que tienen que ver con el desarrollo intelectual humano. La biología nos permite explicar también cómo nuestra evolución permitió nuevos aprendizajes y cómo nuestro cerebro se desarrolló de tal manera que todo lo demás se pudiera desarrollar para los seres humanos de ahora.

Con este esquema, podemos distinguir cómo el autor, a partir de otros estudios, consolidó su teoría. Bruner menciona etapas de desarrollo, pero al mismo tiempo no deja de lado la biología humana ni la sociedad. Si bien podrían parecer cosas ajenas al aprendizaje, o incluso conceptos separados entre sí, en realidad tienen todo que ver.

Se trata justamente de ver que el ser humano es como una esponja que, al nacer, ya cuenta con una forma evolutiva. A medida que se nutre y crece (de niño a adulto), va aprendiendo cosas por instinto, pero al mismo tiempo es moldeado por una sociedad (a través de la cultura y el lenguaje) que le proporciona las herramientas para continuar su desarrollo y convertirse en un miembro más de su comunidad.

Sería desafortunado dejar de lado el último criterio del que habla el autor. Si bien él menciona que no hace parte del esquema central, es un concepto que se debe tener en cuenta tanto para su teoría como para cualquier otra: La influencia de esta en la educación. Bruner, en su trayectoria como investigador y profesor, defendió mucho la educación de calidad, dejando de lado las metodologías tradicionales, tanto así que fue partícipe en el desarrollo del currículo de ciencias sociales en las escuelas de Estados Unidos en la década de los 60 en un proyecto del que fue líder denominado MACOS (Man: A Course of Study). Por lo que, para él, siempre fue de interés comprender el desarrollo del conocimiento, dirigiéndolo puntualmente a la educación y a cómo esta podría ser mejorada para un bien común. Por esto es importante pensar que el concepto pedagógico debe estar involucrado, pues en nuestras sociedades, durante una gran cantidad de siglos, la educación hace parte de nuestras rutinas casi diarias y es herramienta fundamental para el avance de la sociedad. Por lo tanto, no está de más tener en cuenta que, a la hora de enseñar, se debería usar ese “patrimonio intelectual” en la práctica; entender los criterios anteriores y ponerlos en marcha en el proceso educativo para que sean útiles y ayuden a la cristalización de términos básicos y así hacer uso de lo que ya se tiene a la mano. El objetivo es que las comunidades avancen en conjunto y que la teoría no se quede solamente en el papel.

Con esto, Bruner cierra su esquema, trayendo estas ideas base para su propia teoría: rigor, psicología real, cultura, biología y aplicación educativa.

A partir de su esquema, Bruner presenta su teoría de aprendizaje cognitivo por medio de la representación.

### 5.2.1 Los Tres Modos de Representación: Enactivo, Icónico y Simbólico

La representación, en este caso, es el sistema o un conjunto de sistemas mediante el cual construimos nuestro concepto del mundo a partir de la experiencia. Este sistema opera con unas reglas que nos permiten retener la información esencial para su uso futuro. De manera más simplificada, se puede decir que posee tres características clave: son selectivos (filtran y conservan solo la información necesaria), sintéticos (crean reglas o esquemas generales) y regulados (generan modelos mentales que pueden aplicarse a nuevas situaciones).

Un ejemplo claro es cómo conceptualizamos un árbol. A lo largo de nuestra vida, vemos muchos tipos diferentes de árboles: pinos, cerezos, palmeras. Sin embargo, nuestra mente no almacena cada detalle de cada árbol que ve. En su lugar, la representación que construimos y retenemos se basa en los elementos básicos y comunes: un tronco, las ramas y las hojas. Omite los detalles que considera irrelevantes en ese momento (como la textura específica de la corteza o la forma exacta de cada hoja). Este modelo mental simplificado de "árbol" es luego extremadamente útil, ya que nos permite identificar de forma inmediata y casi sin esfuerzo cualquier nuevo árbol que encontremos en el futuro, porque lo comparamos con ese esquema básico que ya tenemos interiorizado.

Bruner propone tres modos de representación para entender cómo el ser humano construye el conocimiento: la enactiva (aprender haciendo), la icónica (aprender viendo) y la simbólica (aprender razonando). Si bien en el desarrollo infantil predomina inicialmente el modo enactivo, seguido por un mayor uso del icónico y luego del simbólico; el autor es enfático en aclarar un punto crucial; él mencionaba que estos modos no se desarrollan en etapas sucesivas ni se reemplazan entre sí (Bruner, 1984, p. 123). Por el contrario, a medida que se adquiere un mayor dominio de cada uno, el conocimiento puede ser traducido parcialmente de un sistema a otro, enriqueciéndose mutuamente. En lo que sí podemos notar una cercana referencia a los estudios etimológicos de la Teoría Cognitiva de Aprendizaje de Piaget es que

suelen ser desarrollados, en ciertas edades, justo como las etapas de las que hablaba este autor. Como lo explica Moisés Esteban Guilar:

La propuesta de Bruner consiste en afirmar que estos modos de representación se desarrollan a medida que los niños y niñas cambian —cognitivamente hablando—. La “representación enactiva” corresponde al período sensorio-motor de Piaget (primer año de vida); la “representación icónica” es posible cuando las criaturas se encuentran en el período preoperatorio (3, 4, 5 años) y, finalmente, alrededor de los seis años de edad, es posible la “representación simbólica”, cuando los niños y niñas son capaces de utilizar ideas abstractas, símbolos lingüísticos y lógicos para entender y representar la realidad. (Guilar, 2009, p. 236)

La comparación de Guilar en su escrito nos permite ver el paralelo en la secuencia de aparición de estos modos con las etapas de Piaget. La diferencia fundamental en este caso es su naturaleza. Para Piaget, una etapa superior sustituye y reorganiza cualitativamente a la anterior (como superar el egocentrismo). Para Bruner, en cambio, un modo no reemplaza al anterior, sino que se suma e integra al repertorio cognitivo. Así, mientras que la adquisición puede ser secuencial y estar ligada a la madurez (etapas generacionales), el funcionamiento en un individuo desarrollado es de integración y traducción constante entre todos los modos.

Una vez comprendida la idea de la representación y sus tres modos en que esta es operada, pasamos a entender cómo funciona cada uno de manera individual y, a la vez, en conjunción con los demás.

El primer modo de representación es el enactivo, que se basa netamente en la acción, en el saber hacer, y se basa en respuestas motoras, en hábitos en secuencia, como un paso a paso; ejemplo, cuando aprendemos a comer con utensilios como el tenedor, la cuchara o los palitos chinos. Cada uno de ellos es aprendido puramente por la acción. Por lo que se torna difícil describir paso por paso detalladamente con palabras o con imágenes, pues este tipo de modo se guarda como un movimiento automático que, de manera ya natural, sabe cómo hacer.

El siguiente a ser desarrollado es el icónico, que es la comprensión del mundo por medio de la imagen. Se basan entonces en imágenes mentales, siendo

estas no solo por movimiento como en la enactiva, sino que cuentan con un panorama un poco más global; tienen en este caso la forma resultante de lo que se aprendió, como por ejemplo un lugar por donde ya se pasó antes, o el rostro de alguien que ya conoce; es capaz, mediante la imagen, de reconocer algo que ya vio previamente y está muy conectada con lo perceptivo, con algo concreto; sin embargo, por más que recordemos la cara de alguien o una calle en la que ya estuvimos, somos incapaces de saber con solo la imagen el nombre de ello. En resumen, la imagen da la estructura, pero no el concepto abstracto.

La representación simbólica será la encargada, por medio de códigos, de comprender el mundo de una manera más abstracta. Como, por ejemplo, las matemáticas, las notas musicales, las señales de tránsito o el lenguaje, que es el instrumento en general más desarrollado por todos los seres humanos. Se entiende por abstracto como un código artificial, que representa algo físico; por ejemplo, la palabra "Microondas" no se parece en nada a un microondas; eso quiere decir que no hay una relación directa entre lo que es el símbolo y lo que representa. Como lo señala Bruner, "la significación lingüística es fundamentalmente arbitraria y depende del dominio de un código simbólico" (1984, p. 123). Ese código simbólico, en este caso del ejemplo, hace referencia a la gramática, pero en muchos otros casos, pueden ser el álgebra, el pentagrama musical y muchos otros códigos que pertenecen a instrumentos que existen y hacen parte de una comunidad de la cual el ser humano es parte. Lo que hace especial el lenguaje es que es el instrumento que toda cultura tiene para el aprendizaje de muchos conocimientos que son precisos de adquirir y que está de la mano, muchas veces con la escritura, que se vuelve un instrumento natural a través de los años.

En general, cada modo de representación cuenta con reglas específicas, tanto en el lenguaje, la formación de imágenes o la formación de hábitos (Bruner, 1984, p. 123). Y como se había mencionado anteriormente, cada una de las reglas crea un patrón que usará para el futuro, pero que, una vez desarrollados los tres modos, estas reglas podrán ser traducidas a otros sistemas. Un claro ejemplo de esta traducción es la habilidad de escribir en un teclado: cuando una persona escucha o

piensa en la palabra “teclado” (simbólico), una imagen del aparato llega de inmediato a su mente, ya sea tradicional o táctil (icónico). Además, dependiendo de su práctica, podrá no solo escribir en él físicamente, sino incluso imaginar la acción de tipear de memoria (enactivo), ya que se trata de una acción motora altamente internalizada en la vida moderna. Según la necesidad, el sujeto es capaz de traducir su conocimiento, de acuerdo a las necesidades que las requieran.

De esta manera, Bruner propone una teoría del aprendizaje a través de tres sistemas de representación que organizan el conocimiento, integrando de forma crucial los elementos externos (como los culturales) para la creación de esquemas mentales aplicables a futuro. Es precisamente este criterio integrador del autor el que otorga un peso fundamental a su teoría dentro de nuestro estudio.

### **5.2.2 Las dos Modalidades del Pensamiento: Paradigmática y Narrativa**

Dando continuidad a la teoría de los modos de representación de Bruner, se presentan otros conceptos base sobre la adquisición del conocimiento, o más bien, su evolución. En este caso, se introducen los estudios del autor que se enfocan en el pensamiento humano, los cuales denominó Modalidades de Funcionamiento Cognitivo. Este modelo complementa su teoría del desarrollo cognitivo y muestra qué hacemos con las herramientas mentales que adquirimos a través de los modos de representación.

Estas modalidades buscan organizar el conocimiento adquirido por los medios de representación y, aunque cada una funciona de modo diferente, trabajan de manera simultánea. Cada una posee una forma distinta de ver y comprender el mundo y, si bien son contrarias, funcionan en conjunto. La diferencia central radica en que cada una busca la “verdad” de una manera diferente. Bruner denominó a estas dos modalidades como la modalidad paradigmática o lógico-matemática y la modalidad narrativa.

Ambas modalidades, a modo de comparación, funcionan con sus propias reglas, buscan objetivos distintos y tienen criterios diferentes para determinar si algo

es correcto dentro de su propio ámbito. Por lo tanto, al ser diferentes, cada una busca la “verdad” a su modo –entendiendo que en ambos casos la palabra “verdad” representa algo distinto–. Mientras que en una los argumentos convencen por la lógica y buscan probar algo de forma objetiva, en la otra el relato convence por su semejanza con la vida y busca contar algo que parezca posible. Cada una cuenta, por lo tanto, con principios de funcionalidad y criterios de corrección propios (1994, p. 23). Además, los modos de verificación de esta verdad también difieren: una (paradigmática) se vale de modelos que permiten establecer una prueba empírica, mientras que la otra, más que buscar la verdad, busca la verosimilitud.

#### *5.2.2.1 Descripción detallada de las modalidades de pensamiento*

Inicialmente, pasamos a desarrollar más profundamente cada modalidad de forma individual con el fin de resaltar sus desemejanzas y los puntos principales de cada una:

El pensamiento paradigmático o lógico-científico, como lo señala Bruner (1994, p. 24-25), se constituye como una modalidad de pensamiento formal y abstracta, cuya finalidad central es la construcción de verdades universales y la explicación de causalidades generales. Este modo de pensamiento encuentra su expresión más palpable en las ciencias exactas, donde opera mediante estructuras lógicas, patrones definidos y sistemas de categorización para generar resultados verificables. No obstante, su ámbito de acción es mucho más amplio. En el contexto de la adquisición de una lengua, por ejemplo, este pensamiento se activa cuando el aprendiz internaliza y aplica los códigos gramaticales y las reglas lingüísticas como un sistema formal. Estas mismas teorías de aprendizaje de cierta manera están basadas en la lógica, la categorización y la prueba de las mismas. De esta manera, la modalidad paradigmática permite la creación de marcos de referencia –precisos y confiables– que el individuo estará en capacidad de emplear de manera consistente en situaciones futuras.

Por otra parte, y de manera simultánea, existe el pensamiento narrativo

que, a diferencia del paradigma, no busca una verdad universal, sino la verosimilitud (credibilidad y coherencia interna). Su objetivo es dar sentido a la experiencia humana a través de la comprensión de las intenciones, los conflictos y las emociones. Para Bruner, el núcleo de la narrativa no es la causalidad lógica, sino las vicisitudes —los obstáculos y problemas— que dan forma a dichas intenciones.

Esta modalidad no requiere verificación empírica, ya que se caracteriza por su naturaleza imaginativa y emocional. Crea mundos que, aunque puedan incluir elementos como la magia o seres fantásticos, conectan con experiencias humanas universales. Dos herramientas fundamentales en este proceso son la indeterminación —los "huecos" en la historia que el lector completa con su propia experiencia— y las metáforas, que permiten un uso creativo del lenguaje y la construcción de significados alternativos, algo propio de esta modalidad.

Bruner sitúa la forma más elevada de la narrativa en el arte, como la novela, pero también incluye mitos, leyendas y fábulas. Todas estas construcciones, en su mayoría ficcionales, dependen de prótesis culturales, siendo la principal el lenguaje como sistema simbólico, para ser transmitidas y conectar con la audiencia.

En conclusión, y como bien lo sintetiza el autor: “un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes” (Bruner, 1994, p. 23). Mientras el paradigma se sustenta en la verificación y la lógica, la narrativa se juzga por su poder para conferir sentido a lo humano a través de la verosimilitud y la imaginación.

Cabe destacar que Bruner realiza esta exploración consciente de que la modalidad paradigmática ha sido históricamente más estudiada y valorada. La narrativa, por su naturaleza emocional, imaginativa y su conexión con elementos no cuantificables, había sido relegada a un segundo plano. El gran aporte del autor fue, precisamente, no dejar de lado esta complejidad, sino abordarla con profundidad para legitimarla como una forma de conocimiento esencial. Para ello, su escrito se nutre de un diálogo interdisciplinario, citando a psicólogos, antropólogos, filósofos y escritores que intentan definir la narrativa desde sus respectivas áreas del saber.

### 5.2.3 Conclusión

Es así como Jerome Bruner nos presenta un sistema completo de la cognición. Inicialmente, el autor publica su teoría abarcando los tres modos de representación, sistemas encargados de la adquisición de todo tipo de pensamiento, donde involucra no solo el aprendizaje del sujeto como un desarrollo natural, propio y único, sino que también aborda otros conceptos como los culturales en los que está envuelto cada sujeto aprendiz. Esto nos abre el panorama y nos presenta una teoría que incluye elementos externos, distintos a los de los teóricos anteriores a él.

Pero, además, no siendo suficiente, Bruner se embarca en la difícil tarea de entender y estudiar el pensamiento, cuestión interesante donde nos presenta sus dos modalidades de pensamiento. Esto nos permite entender a ese ser humano complejo, que no es solo una especie de robot lógico y lleno de fórmulas exactas, sino también un ser con emociones, intenciones y partícipe de un entorno que le enseña la creatividad, el arte como disciplina innata, y que nos permite entender el mundo por medio de la narrativa que otros crean.

Esta combinación entre la Teoría de la Representación y las dos Modalidades del Pensamiento nos permite ir centrando e identificando conceptos claves que serán fundamentales para el análisis de los resultados de este estudio.

### 5.3 LA CODIFICACIÓN DUAL DE ALLAN PAIVIO: IMAGEN Y PALABRA

En consonancia con las teorías previamente presentadas, en las que la cultura, las imágenes y el lenguaje se perfilan como elementos fundamentales para la educación, se introduce ahora el marco de la Codificación Dual de Allan Paivio. Esta teoría se desarrolló en un contexto temporal similar al de Bruner, aunque desde postulados y enfoques distintos. Resulta notable, sin embargo, que la propuesta de Paivio satisface de manera consistente, los cuatro criterios fundamentales que el propio Bruner estableció para una teoría cognitiva robusta. Esta congruencia, lejana a ser una mera coincidencia, refuerza la solidez de la Teoría de la Codificación Dual y

fue uno de los motivos clave para integrarla como un pilar fundamental en esta investigación.

Allan Paivio denominó su investigación como La Teoría de la Codificación Dual (DCT); él dedicó años a investigar el funcionamiento de la memoria y la adquisición de conocimiento en el cerebro humano. Su teoría fue publicada por primera vez en 1971, pero fue en su edición de 1990 donde presentó la versión definitiva, corrigiendo y complementando los elementos descriptivos de su modelo.

### **5.3.1 La Base Filosófica: El Empirismo Constructivo y la Especificidad Modal**

Resulta fundamental comprender la raíz de la teoría con el propósito de entender desde el inicio el pensamiento que el autor tenía, cuáles eran sus conceptos claves que dan el porqué de sus ideas.

El principio filosófico de la teoría del autor se basa en conceptos tales como el empirismo constructivo y la especificidad modal. Paivio lo expresa así: “Las representaciones se originan en la experiencia perceptual, motora y afectiva, y retienen esas características derivadas de la experiencia, de modo que las estructuras y procesos representacionales son específicos de la modalidad, y no amodales” (Paivio, 1990, p. 55)<sup>26</sup>.

En otras palabras, el autor quiere decir que, según las hipótesis de su teoría, el conocimiento se instala en nuestra mente a través de representaciones que ingresan directamente de la experiencia sensorial: lo que percibimos (vemos, oímos), lo que hacemos (nuestras acciones) y lo que sentimos (nuestras emociones). Desde esta perspectiva, Paivio se enfrenta a los modelos amodales, como las teorías proposicionales<sup>27</sup>, que defienden un código mental único y abstracto. Para él,

---

<sup>26</sup> “Representations originate in perceptual, motor, and affective experience and retain those experientially derived characteristics so that representational structures and processes are modality specific rather than amodal” (Paivio, 1990, p. 55).

<sup>27</sup> Para una definición técnica, una proposición se define como “el contenido de una actitud psicológica o de un acto de habla, o lo que expresa una oración” (VIDAL, Javier, Juicio, relación múltiple y la teoría cognitivista de las proposiciones. 29 de marzo 2021 <<https://www.redalyc.org/journal/584/58471760003/html/>>).

nuestras representaciones son modales: nacen, viven y se mantienen en canales sensoriales específicos, conservando la huella de la experiencia original. Son, por tanto, multimodales (visuales, auditivas y hápticas), lo que permite que las unidades de conocimiento mantengan su identidad concreta en lugar de diluirse en un formato abstracto. Es justamente esta naturaleza multimodal –según el autor– la que nos ayuda a entender por qué recordamos mejor lo que podemos imaginar (imagenabilidad) y por qué aprendemos más con materiales que combinan medios (multimodalidad).

Dejando clara la base filosófica en la cual se basa Paivio, pasamos a explicar su sistema cognitivo DCT (Dual Coding Theory). El autor presenta sus dos sistemas simbólicos: el sistema verbal (palabra) y el sistema no verbal (imagen). Cada uno de estos sistemas está especializado en procesar tipos diferentes de información, que se explicarán a continuación.

### **5.3.2 Los Dos Sistemas Simbólicos: Una Dualidad Fundamental**

Paivio estructura su DCT en tres niveles jerárquicos. El primer nivel, o nivel general, es el de los sistemas simbólicos: estructuras cognitivas capaces de representar la realidad por medio de símbolos. El autor los divide en dos: el verbal (palabra), encargado de procesar el lenguaje, las palabras y los discursos internos; y el no verbal (imágenes, sonidos, sensaciones, etc.), responsable de representar y procesar información sobre objetos, eventos y experiencias sensoriales.

En un nivel intermedio, encontramos los subsistemas sensomotores (visual, auditivo, háptico). Son como las especialidades dentro de cada sistema, los canales específicos que se activan cuando vemos, oímos o tocamos algo. Por ejemplo, al escuchar una palabra, se activa el subsistema auditivo del sistema verbal; al oler un perfume que nos trae un recuerdo, se activa el subsistema olfativo del sistema no verbal y así, con cada uno de los sistemas.

La base de esta jerarquía la ocupan las unidades representacionales.

Según Paivio, cada sistema simbólico posee unidades específicas: para el sistema verbal, la unidad es el logogen, y para el sistema no verbal, la unidad es la imagen. También, el psicólogo menciona que estas unidades “varían en tamaño, pero no obstante son unitarios en el sentido de que pueden funcionar como estructuras de información integradas o generadores de respuesta para algunos propósitos” (Paivio, 1990, p. 59)<sup>28</sup> y además aclara que estos términos existen para conceptualizar la entrada y salida de información en cada sistema, tal como señala él: “Los términos sirven principalmente para distinguir las representaciones cognitivas subyacentes (hipotéticas) de sus expresiones como imágenes y lenguaje interno experimentados de manera consciente, o conductas manifiestas como dibujar y hablar” (Paivio, 1990, p. 59)<sup>29</sup>. Es decir, las unidades representacionales son las encargadas de activar y procesar en la mente los conocimientos adquiridos cuando un individuo piensa, recuerda o comprende algo; son la puerta de entrada y salida de la información a los sistemas simbólicos respectivos.

Esto explica su afirmación: “No existe un mecanismo activador 'de arriba hacia abajo’” (Paivio, 1990, p. 54)<sup>30</sup>. Es decir, la activación cognitiva no es un proceso jerárquico descendente, sino que funciona de manera directa y específica: al escuchar una palabra, se activa un logogen; al ver una imagen, se activa una unidad representacional imagen. Así, la activación fluye entre unidades conectadas según los estímulos o tareas, demostrando que las unidades representacionales son las verdaderas responsables de la activación cognitiva, cada una con sus cimientos respectivos.

Esta idea se refleja en lo que Paivio describe como “una especie de enfoque componencial en el que los componentes son entidades concretas, específicas de la modalidad, que también pueden combinarse para formar entidades más complejas”

---

<sup>28</sup> “vary in size but they are nonetheless unitary in the sense that they can function as integrated informational structures or response generators for some purposes” (Paivio, 1990, p. 59).

<sup>29</sup> “The terms serve mainly to distinguish the underlying (hypothetical) cognitive representations from their expressions as consciously experienced images and inner speech, or overt behaviors such as drawing and speech” (Paivio, 1990, p. 59).

<sup>30</sup> “There is no 'top-down' activating mechanism” (Paivio, 1990, p. 54).

(Paivio, 1990, p. 59)<sup>31</sup>. Es decir, se trata de sistemas independientes capaces de activarse por sí solos, pero también complementarios, pues pueden activarse de manera simultánea gracias a su interconexión funcional. Un ejemplo claro ocurre cuando se menciona la palabra "manzana": la mente activa el sistema verbal reconociendo la palabra y su escritura y, al mismo tiempo, el sistema no verbal imaginando la fruta, su color, olor o sabor.

Como se puede ver, cada sistema cuenta con elementos que lo caracterizan y es por esto que a continuación se explicará con más detalle elementos y características internas que cada uno de los sistemas tiene.

### **5.3.3 Distinciones Estructurales y Organizacionales Clave**

Los sistemas simbólicos cuentan con estructuras específicas que operan de manera distinta. Por una parte, el sistema verbal con el logógen como unidad funciona de manera asociativa y sucesiva; esto quiere decir que tiene la capacidad de vincularse con otras unidades para generar una relación entre cada miniunidad y crear grupos de palabras que representen una totalidad. De esta manera, a partir de una sola palabra, se puede activar una red asociativa de otras, sean estas abstractas o concretas.

Esto revela la existencia de un subsistema especializado que funciona con reglas propias para comprender situaciones experienciales. El subsistema al cual nos referimos es la lingüística, donde la gramática actúa como el mecanismo encargado de organizar los logógens. Su función es unificar grupos de palabras para formar estructuras mayores y más complejas, facilitando la construcción de significados coherentes, por lo que este sistema se organiza estructuralmente y gracias a estas reglas de manera secuencial. Un claro ejemplo es este, donde a medida que el usuario lector va leyendo las palabras, de manera secuencial está comprendiendo la información dada gracias a la agrupación de las mismas. Sucede de igual manera

---

<sup>31</sup> "a kind of componential approach in which the components are concrete, modality-specific entities that can also combine to form more complex entities" (Paivio, 1990, p. 59).

cuando estas son escuchadas o hasta habladas —en situaciones más limitadas en tiempo, como en ejercicios de improvisación como el rap, slam o las trovas y muchos otros que juegan con el lenguaje de maneras específicas—, donde la comprensión de la información sucede con la agrupación gramatical de palabras.

Ya la estructura interna del sistema no verbal es bastante diferente comparada con el sistema de la palabra, ya que cuenta con la imagen como la unidad representacional y esta es mucho más abierta; para explicarlo con otras palabras, su procesamiento es de naturaleza sincrónica y espacial, por lo que el conocimiento de las experiencias del mundo que tiene es mucho más amplio y panorámico. En este sistema, muchas de estas representaciones son de objetos o eventos muy globales, lo que permite la activación de *chunks*, es decir, agrupaciones de recuerdos desde múltiples perspectivas y todas de manera simultánea. Un ejemplo claro es imaginar un espacio en concreto, como la casa, el banco, un parque, el colegio, que trae una escena desde cualquier punto de enfoque o perspectiva, trayendo al mismo tiempo mucha información, sin restricciones secuenciales; a diferencia de la cadena asociativa lineal del sistema verbal, la asociación en el sistema no verbal es holística y multisensorial, integrando de una vez cualidades como la forma, el color, el contexto y la sensación.

Una vez explicado cada sistema por individual y cómo estos reciben la información y trabajan de manera independiente, el foco de la teoría demuestra que existe una unión de procesos entre los sistemas, que permite una mayor retención de los conceptos aprendidos usando ambas unidades representacionales.

#### **5.3.4 La interconexión funcional y los Niveles de Procesamiento**

Como ya se mencionó, los sistemas simbólicos de Paivio son responsables de representar y procesar información recibida de las experiencias adquiridas en el proceso cognitivo, y cada sistema posee una configuración propia y especializada; sin embargo, estos también están conectados entre sí. El propio autor sintetiza esta idea de la siguiente manera:

Se asume que los sistemas simbólicos no verbal y verbal son funcionalmente independientes, en el sentido de que un sistema puede estar activo sin el otro, o ambos pueden estar activos en paralelo. También son independientes en el sentido del procesamiento de información como etapas independientes, aunque la metáfora preferida en la teoría de la codificación dual es que un sistema desencadena actividad en el otro, más que la idea de que la información fluye de uno al otro. (Paivio, 1990, p. 62)<sup>32</sup>

Es aquí donde se revela la lógica central de la DCT: Los sistemas que Paivio nos plantea pueden operar de manera independiente, procesando información de forma autónoma sin necesidad de que sea coordinado con el otro. Asimismo, ambos sistemas pueden activarse en paralelo, cada uno creando y guardando sus propias representaciones en la memoria.

No obstante, lo que fortalece y consolida realmente el recuerdo, según Paivio, es cuando un sistema logra activar el otro. Este procesamiento en conjunto, el autor lo denominó recodificación; sería la muestra de que estos sistemas alcanzan su máxima efectividad cuando trabajan interconectados.

Así pues, la capacidad que un sistema tiene para desencadenar actividad en el otro permite demostrar esa interconexión, que demuestra el vínculo tanto estructural como funcional entre ambos sistemas simbólicos. Lo más interesante es que, como lo menciona el mismo autor, este procesamiento “flexible” (p. 59) no desestabiliza sus propias estructuras. Por lo que cada sistema opera de manera independiente en algunos momentos específicos, mientras que en otros se activan en conjunto y simultáneo, generando la rigidez de la información adquirida, pues estará obtenida por medio de ambos sistemas.

Otro proceso que existe dentro de estas interconexiones entre sistemas es que las unidades de cada sistema pueden activar distintas unidades del sistema

---

<sup>32</sup> The nonverbal and verbal symbolic systems are assumed to be functionally independent in the sense that one system can be active without the other, or both can be active in parallel. They are also independent in the information processing sense of independent stages, although the preferred metaphor in dual coding is that one system triggers activity in the other, rather than the idea that information flows from one to the other. (Paivio, 1990, p. 62)

contrario; es decir que las conexiones entre imágenes y logógenos no son de uno a uno, sino que puede ser en muchos casos de uno a muchos, en el sentido en que, por ejemplo, una palabra puede recordar una gran variedad de imágenes que puedan aludir a esa palabra; por ejemplo, la palabra perro trae a la mente, por medio de la memoria, imágenes de muchos tipos de perros o quizás de otros animales, según el contexto; y a su vez, un objeto puede evocar diferentes nombres, como una imagen de un perro, dar descripciones de razas o de partes (descripciones) del animal.

Lo que significa que no existen unidades únicas que se activen dentro de estas interconexiones, sino que, al contrario, esta comunicación entre estructuras permite la recordación de una o muchas variedades de unidades dentro de ambos sistemas.

Es así como estas interconexiones permiten la activación de más de un canal, permitiendo absorber o mantener mucha más información.

### **5.3.5 Conclusión.**

Ambos sistemas cuentan con una complejidad para entender las experiencias de manera distinta y que muchas veces no serían posibles de comprender más que dentro de los elementos del mismo sistema. Esto es especialmente claro con conceptos abstractos como "judicializar", "comprensión" o "razonamiento", que no cuentan con un término fijo conectado con alguna imagen específica. Los términos abstractos (por ejemplo, verdad y belleza) son aquellos que carecen de referentes observables directos, aunque se pueden ilustrar señalando ejemplos. La abstracción referencial es una dimensión en la que varían las representaciones de tipo lingüístico, desde sustantivos concretos hasta términos abstractos que carecen de correlatos objetivos específicos (Paivio, 1990). Así mismo, los sentimientos precisan de muchas palabras abstractas y huellas de la memoria para su comprensión descriptiva, como cuando se tiene una sensación extraña o un olor que nunca se había sentido; al no contar con una referencia, es imposible explicarlo con una sola palabra. Elementos como estos funcionan porque cada sistema cuenta con

una estructura capaz de entenderlos, procesarlos y mantenerlos como representaciones dentro de sus propios sistemas.

Sin embargo, y en su mayoría, muchos otros conceptos son mantenidos en nuestra memoria y son representados a partir y con la referencia de ambos sistemas simbólicos. Ya en nuestra vida diaria, casi todas nuestras experiencias van unidas a conceptos concretos y abstractos del sistema verbal y, a su vez, gracias a nuestra propia humanidad, somos partícipes de una sociedad y un espacio lleno de experiencias sensoriales, por lo que ambos sistemas suelen estar envueltos en el mayor de los casos. Al igual que los criterios de Bruner, Paivio también es consciente de la evolución humana como base de su teoría, que le permite abrir un panorama de aprendizaje que aprovecha cada sistema y su trabajo en común, especialmente en el ámbito de la educación.

Dando un ejemplo que engloba y resume lo dicho: cuando pensamos –y leemos– palabras como viento, pájaro, blanco, paz, puede que, para quien esté leyendo este texto, al leer estas palabras hayan traído una imagen mental que reúna los cuatro conceptos dados, sin que exista una oración que los una. Pero si se da la indicación de solo imaginar o sentir cada uno, también será posible. Y dependiendo de experiencias o asociaciones propias, algunos incluso podrán relacionar conceptos que no están del todo conectados, pero que, a modo de experiencia personal y creativa, se puede imaginar olores o tactos de cosas que no tienen que ver, como oler la paz o sentir un color.

Es así como los códigos duales funcionan en conjunto, logrando "salvar los fenómenos" de nuestra cognición al ofrecer una explicación coherente de cómo recordamos, creamos y damos sentido al mundo que nos rodea.

#### **5.4 EL MODELO DE VARK DE NEIL FLEMING**

A lo largo de este capítulo, se han expuesto teorías que buscan comprender el desarrollo de la cognición, identificar sus canales receptores y explicar la permanencia del conocimiento en el cerebro humano. En esta ocasión, se abordará

no una teoría, sino un modelo centrado en las preferencias de aprendizaje, específicamente en la enseñanza y la asimilación de información: el modelo VARK.

Este modelo, cuyo acrónimo responde a cuatro preferencias de aprendizaje (Visual, Auditivo, Read/write [Lectura/escritura] y Kinestésico), fue creado por el profesor neozelandés Neil Fleming. Inicialmente, Fleming publicó su modelo VAK (Visual-Auditivo-Kinestésico) en 1987, acompañado de un cuestionario que identificaba la o las preferencias de un estudiante al aprender nuevos conceptos. Sin embargo, al analizar los resultados, Fleming observó una distinción notable entre la preferencia por lo visual, ya que dentro de lo visual estaban dos elementos que después analizó como distintos; por un lado estaba lo visual más simbólico (gráficos, mapas) y, por el otro, estaba la información que se encuentra en el texto escrito (leer), que lo llevó a separarlas y crear la categoría R (Read/Write), dando forma al acrónimo VARK que conocemos hoy.

Todos los seres humanos utilizan estas cuatro modalidades sensoriales, pero el modelo VARK se define por identificar la preferencia que cada persona (estudiante) tiene para aprender. El propio Fleming definió su modelo como “las características y formas preferidas de un individuo para recopilar, organizar y pensar sobre la información. El VARK se encuentra en la categoría de preferencias instruccionales porque trata con modos perceptuales” (2011, *apud* IVANOVA; PAVLOVYCH, 2016, p. 32).<sup>33</sup> Es decir, se trata de la comodidad que siente un estudiante al procesar información, cómo le gusta más recibir la información y, a su vez, cómo le va mejor expresar tal información.

#### **5.4.1 VARK: ¿Qué es y cuál es su enfoque?**

Resulta pertinente resaltar que Neil Fleming dice que el modelo VARK no es un estilo de aprendizaje en sí, sino una preferencia (Fleming; Bonwell, 2019). Si se

---

<sup>33</sup> “An individual’s characteristics and preferred ways of gathering, organizing, and thinking about information. VARK is in the category of instructional preference because it deals with perceptual modes” (2011, *apud* IVANOVA; PAVLOVYCH, 2016, p. 32).

define el concepto "estilo de aprendizaje", se entiende como una forma fija o rígida de adquirir información, como un tipo de categorización permanente –como el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984)–, que define una manera única y constante de aprender. En cambio, cuando Fleming habla de "preferencia de aprendizaje", se refiere a un canal sensorial que se elige para recibir información, una inclinación que puede variar según el tipo de contenido o contexto. Esto significa que el modelo VARK postula que estas preferencias son flexibles y pueden cambiar dependiendo de la situación.

A su vez, el modelo se clasifica en la categoría de preferencia instruccional (Fleming; Bonwell, 2019), ya que está estrechamente conectado con el medio en el que ocurre el aprendizaje. Así, estas preferencias son el puente que el estudiante elige para la adquisición de conocimientos; un puente que, como se ha mencionado, puede variar según sus necesidades.

El instrumento principal para identificar estas preferencias es el Cuestionario VARK. Este instrumento se compone de una serie de preguntas que han ido cambiando con el tiempo y que presentan distintos escenarios de aprendizaje, donde la persona selecciona la(s) respuesta(s) con la(s) que más se identifica. En sus versiones más recientes (como la 7.0, disponible en su sitio web oficial), es posible elegir una o varias opciones por cada pregunta. Tras responderlo, se genera un perfil cuantitativo que determina las “preferencias de los estudiantes en cada una de las cuatro modalidades sensoriales”, pudiendo los resultados “presentar desde una hasta las cuatro modalidades con todas sus combinaciones” (González; Alonso; Rangel, 2012, p. 98).

Ahora bien, este cuestionario no fue diseñado como un simple test que arroja un resultado concreto y listo. Como bien señala Pedraza (2019) en su estudio, se trata de “más que una herramienta de diagnóstico; Fleming y Mills (2006) lo concibieron como un catalizador para la reflexión y el análisis sobre cómo se aprende mejor y más rápido”. Podría pensarse que conocer estas preferencias categoriza al individuo de manera determinante, como un rasgo fijo de personalidad, pero en realidad va mucho más allá. Es, sobre todo, una herramienta que permite modificar

los procesos pedagógicos para entender, en primer lugar, que no todos aprendemos igual. Cada persona tiene maneras singulares de aprender a través de ciertos canales sensoriales.

El objetivo del modelo era, por lo tanto, que tanto el estudiante como el profesor utilizaran esta información para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Es decir, el docente debe ser consciente de esto y usarlo a su favor, generando material didáctico que logre abarcar, dentro del aula, la mayor variedad de canales sensoriales posible, y al mismo tiempo, cuando el estudiante comprende su propia preferencia, puede aprovechar ese conocimiento para ahorrar tiempo y evitar frustraciones u otros sentimientos negativos que suelen aparecer en situaciones de aprendizaje. Por lo que considerar las preferencias del estudiante por medio de este enfoque didáctico se sustenta en un principio fundamental; como lo dicen Ivanova y Pavlovyh (2016, p. 29), “el enfoque de enseñanza [al considerar el modelo VARK] parte del supuesto de que los estudiantes influyen en el proceso de aprendizaje y expresa un paradigma humanista en la enseñanza<sup>34</sup>, viendo justamente a cada estudiante como un individuo con modalidades preferidas de aprendizaje que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar.

#### 5.4.2 Las Cuatro Modalidades VARK

A continuación, se abordará con mayor profundidad cada modalidad de VARK, pasando desde la definición, sus preferencias, elementos preferidos y las estrategias que los individuos tienen al identificarse o preferir(las), ya que es importante considerar que un individuo puede presentar preferencias desde una hasta las cuatro modalidades, con todas sus combinaciones posibles (multimodales).

- **Visual (V):** Las personas que prefieren esta modalidad procesan mejor la información cuando se les presenta de manera gráfica y simbólica; por lo cual usan la

---

<sup>34</sup>“The teaching approach presumes that students influence the learning process and it expresses humanistic paradigm in teaching”. (Ivanova y Pavlovyh, 2016, p. 29)

vista como su principal receptor sensorial, tienden a pensar en imágenes y generalmente poseen de una memoria predominantemente visual.

En el momento de aprender, sus elementos preferidos suelen ser los diagramas de flujo, mapas conceptuales, organigramas y gráficos. De igual manera, valoran mucho la forma en que se organiza la información y usan los colores para diferenciar ideas.

La modalidad visual es abstracta y su representación, como ya fue señalado, es simbólica y espacial. Es decir, busca recursos como los colores, estructuras organizativas específicas o elementos icónicos que actúen como apoyo para la retención de la información. No obstante, es importante considerar que las fotos o videos no pertenecen estrictamente a esta categoría, según lo estimula el modelo VARK, ya que esta modalidad trabaja con símbolos y esquemas para representar la información, no con reproducciones fieles de la realidad, las cuales procesar de una manera más directa y están más asociadas con la modalidad kinestésica por su cualidad de experiencia y de “simular” una experiencia sensorial completa.

Las estrategias que dentro de esta preferencia pueden tener son: tomar la información (apuntes) y transformarla en mapas mentales, con todo tipo de decorados e íconos que les permita la recordación, elementos como flechas o colores, usándolos a modo de sistema, un color para cada tipo de cosa.

- **Auditivo (A):** Las personas con preferencia auditiva tienen como principal receptor sensorial el oído. Aprenden cuando escuchan la información. Por ejemplo, en conferencias, se desenvuelven bien en discusiones en grupo; formatos como el podcast les funcionan mucho para aprender fuera del aula. Estas personas tienen una habilidad para memorizar con gran precisión lo que escuchan.

El contar con su canal auditivo desarrollado para el aprendizaje tiende a ser más sensible a los sonidos. No es solo escuchar, es cómo lo escuchan: Son conscientes del tono de la voz, el ritmo en el que se habla, los matices. Por lo cual, si

el sonido no les agrada o si hay ruido de fondo, les resulta muy difícil concentrarse (Ivanova; Pavlovyh, 2016). Su cerebro parece procesar todo lo que llega por sus oídos, así que un ambiente ruidoso puede ser una verdadera tortura para su aprendizaje.

Las estrategias que dentro de esta preferencia pueden tener son: grabarse leyendo resúmenes para después escucharlas; buscar grupos de estudio para encontrar respuestas, o decir los apuntes en voz alta.

- **Lectura/Escritura (R) (Read/Write):** Estas personas tienen preferencia por la palabra escrita, tanto para recibir información (leyendo) como para procesarla y expresarla (escribiendo). A estos estudiantes se les suele facilitar la lectura de libros, artículos, manuales o incluso haciendo listas detalladas. Les funciona tomar apuntes y expresarse escribiendo, siendo su método natural de aprendizaje. Suelen ser muy cuidadosos con el lenguaje, buscando siempre la palabra exacta que capture su pensamiento con precisión.

No es de extrañar que, en el ámbito académico tradicional, estos estudiantes obtengan buenas notas (Fleming; Bonwell, 2019). Nuestro sistema educativo ha valorado históricamente las competencias ligadas al texto: hacer resúmenes, redactar artículos, elaborar ensayos. En otras palabras, el sistema premia lo que a ellos se les da bien.

Por lo cual, las estrategias ideales para esta modalidad son, justamente, las que surgen de forma natural para ellos: crear resúmenes, tomar apuntes detallados, armar glosarios de términos y, sobre todo, reescribir las ideas complejas con sus propias palabras para garantizar que realmente comprendieron a la perfección.

- **Kinestésico (K):** Las personas con esta preferencia son aquellas que aprenden mejor haciendo. Para ellas, se consolida el aprendizaje por medio de la experiencia concreta, ya sea en una práctica real o en una simulación muy vívida. Conectan más

con lo que están aprendiendo cuando se les presentan ejemplos de la vida real, estudios de caso o aplicaciones prácticas que puedan visualizar o realizar.

Cabe destacar que esta modalidad es, por naturaleza, multisensorial, ya que, a diferencia de las otras, no precisa de un único canal para la adquisición de conocimientos, sino que, al contrario, usa todos los canales. Implica usar la vista (para ver un video o una foto), el oído (para escuchar a alguien que lo hace), el tacto (para manipular un objeto). Actividades como realizar experimentos, visitar lugares relevantes, construir maquetas o analizar casos prácticos son las que realmente les permiten anclar el conocimiento, conectando la teoría con la realidad de su experiencia.

Este aprendizaje es el que demora más en efectuarse, pero que una vez aprendido, suele ser más profundo y sólido; se queda grabado casi como una memoria muscular y suelen ser personas que necesitan moverse; de hecho, les cuesta quedarse quietos (Ivanova; Pavlovyh, 2016).

Las estrategias ideales para ellos giran en torno a la acción. Cómo buscar ejemplos prácticos de todo: estudios de caso, participar de talleres, hacer experimentos, hacer visitas, ir al campo. En aprender experimentando y probando por ensayo y error controlado.

### **5.4.3 Conclusión**

En definitiva, el modelo VARK permite entender y demostrar que no todos aprendemos de la misma manera, y que además se puede notar por medio de los resultados que arroja el cuestionario, que muchas veces las personas no encajan perfectamente en una modalidad, sino que tienen de preferencia dos o más de ellas. Fleming y Bonwell en su libro (2019) mencionan que un 64% de las personas que han realizado el cuestionario en la página oficial VARK (hasta el año 2018) tenían varias preferencias a la vez. Esto, fuera de parecer un limitante, es más bien una ventaja, ya que quien es multimodal puede adaptarse a distintas formas de aprender, incluso de enseñar, dependiendo de las circunstancias, pues estas personas tienen las

herramientas y suelen ser mucho más versátiles.

Conocer el modelo VARK puede considerarse muy beneficioso, ya que su utilidad radica en conectar con la idea del aprendizaje en el estudiante. En el artículo de (Ivanova; Pavlovyh. 2016) nos presentan un “enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante” (Student-Centered Learning, SCL), en el cual se le da prioridad a las necesidades de estos, despertando el interés y usando las habilidades para mantener activo el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes, poniéndolos como prioridad. Por lo que este modelo le proporciona al docente un marco para conocer a sus estudiantes, y por consiguiente, diseñar clases más inclusivas y efectivas que respeten la diversidad en las formas de aprender.

Si los profesores tienen este tipo de conocimientos, pueden diseñar clases que mezclen canales, lo que no solo atrae más, sino que fija mejor el conocimiento. Felder y Henriques (1995, *apud* Ivanova; Pavlovyh, p.33, 2016) señalan que “retenemos solo un 10 por ciento de lo que leemos, pero un 50 por ciento de lo que vemos y oímos, y hasta un 90 por ciento de lo que decimos mientras hacemos algo”. Esto, en otras palabras, quiere decir que el porcentaje de retención de la información tiende a subir cuando se combinan modalidades; sobre todo la acción y el hablar, multiplican la retención.

Por lo que, al considerar crear herramientas de enseñanza que usen varios sentidos, no solo es bueno para quien tenga una preferencia concreta, sino para todos, también. Teniendo en cuenta la motivación. Finalmente, el VARK muestra una estructura que permite pensar e identificar cómo se prefiere enseñar y aprender la información. Y ayuda a reconocer que la mayoría de estudiantes son multimodales y comprenderlo; abraza la flexibilidad como el camino más enriquecedor para el aprendizaje.

## **5.5 DIÁLOGO TEÓRICO: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MATERIAL DIDÁCTICO AUDIOVISUAL**

El propósito principal de esta fundamentación teórica es demostrar la viabilidad de métodos didácticos que promuevan la inclusión de las diversas tipologías

estudiantiles en el aprendizaje del portugués. Para ello, se considera no solo la heterogeneidad cultural de los estudiantes de la UNILA –provenientes de contextos muy diversos–, sino también los aportes de biólogos, psicólogos, pedagogos y otros teóricos aquí estudiados. Estos fundamentos permiten explicar por qué un material didáctico audiovisual puede integrarse exitosamente como recurso pedagógico, atendiendo a una gama amplia de estudiantes, entendidos como individuos con habilidades, conocimientos y destrezas distintas. La estrategia consiste, primero, en comprender el funcionamiento de la cognición a través de las teorías seleccionadas; luego, en analizar los procesos de pensamiento y memoria, así como los canales de ingreso del conocimiento. Esta doble comprensión es la que, en última instancia, permite diseñar un material que sintetice y aplique estos principios.

El objetivo final es que, mediante elementos didácticos basados en esta integración, se logre mantener la motivación por aprender y se alcancen los resultados de aprendizaje esperados.

Dejando clara la intención que se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar las teorías. A continuación se pasará a realizar una síntesis de los conceptos estudiados; se relacionarán las teorías, métodos y metodologías de los autores señalados –Piaget, Bruner, Paivio y Fleming– con el fin de justificar por qué el material didáctico audiovisual propuesto puede ser una herramienta efectiva para la enseñanza del portugués básico y, potencialmente, de otras lenguas.

### **5.5.1 Diálogo entre teorías: Unión de los conceptos de Piaget, Bruner, Paivio y Fleming**

Al momento de crear un material didáctico, hay que pensar en varios factores clave. Por ejemplo, el nivel de portugués de los estudiantes, cuánto tiempo durará la sesión y, algo muy importante en nuestro caso, los distintos contextos e idiomas de origen de cada persona que empieza a aprender portugués. Partiendo de esta base, el material que proponemos es un video. Esto significa que tendrá imágenes en movimiento, audios en portugués y subtítulos que refuercen lo que se ve

y se oye. Es justamente esta combinación lo que permite conectar tan bien con las teorías de aprendizaje que usamos como base.

La idea con el video es doble. Por un lado, que sirva para enseñar el idioma dentro de su contexto, dando una pequeña introducción a la vida en la UNILA y en Foz do Iguaçu. Pero su objetivo principal es más profundo: buscar ayudar a construir una habilidad comunicativa real. Para muchos, lo que verán y oirán será totalmente nuevo; desde sonidos que nunca han escuchado hasta paisajes diferentes a los de su país. La propuesta desea que se entienda el video no solo como una herramienta que hace que el individuo que lo está viendo sea un receptor de conocimientos, sino que acompañe activamente lo que está viendo, manteniendo su motivación, y que este, al mismo tiempo, pueda trabajar activamente con este. —Recordando que, al contar con el video, podrá verlos cuando quiera, pausarlo cuando quiera y repetirlo las veces que quiera. —Por lo que, además de ser una herramienta con muchos elementos de enseñanza, también le permitirá dar un control al estudiante de la manera en cómo juega con él.

Este primer encuentro, desde la perspectiva de Piaget, genera un desequilibrio. Es decir, en muchos casos, los estudiantes novatos seguramente irán a escuchar por primera vez la vocal nasal en "pão" o la vocal cerrada "ô" en "ônibus". Su esquema mental no cuenta con algo parecido, por lo que se altera, ya que no tiene una estructura para procesarlo. El video le da un modelo para que pueda asimilar ese nuevo sonido, probando imitarlo. Si el proceso funciona, se produce lo que Piaget llama equilibración: de repente, todo encaja y ese sonido deja de ser extraño para volverse familiar, permitiendo una cristalización y la creación de una estructura mental nueva del portugués que usará en el futuro.

Por consiguiente, la teoría de Paivio facilita la comprensión de lo que funcionaría en este tipo de herramienta didáctica, ya que, según él, la memoria funciona por dos sistemas que almacenan de diferente manera la información nueva. Por un lado, guardamos las palabras (el código verbal); por otro, las imágenes (el código visual). Si solo oye "ônibus", el recuerdo podría considerarse más frágil. Pero si al escuchar la frase "Preciso pegar o ônibus", el estudiante también ve en pantalla

a una persona subiendo al bus, está guardando la información en dos lugares a la vez. Ambas rutas se conectan y activan, generando la recodificación que el autor menciona, que representa básicamente la activación de un sistema mediante el otro, reforzándose mutuamente. Así, la palabra deja de ser un concepto abstracto y se convierte en una escena concreta y fácil de recordar.

Al ofrecer esta combinación de estímulos –sonido, imagen, texto–, el video se convierte en una herramienta flexible. Se adapta a cómo aprende cada quien, tal como lo describe el modelo VARK de Fleming. Quienes son visuales aprovechan las imágenes; los auditivos, los diálogos y la pronunciación, y los lectores/escritores, los subtítulos. Para los kinestésicos, se incluirá una sección (cápsula) interactiva que los invite a pausar el video y repetir palabras clave para el entendimiento posterior, como los verbos "pegar" o "falar". Esta simple acción de imitar activa el Modo Enactivo de Bruner (el "aprender haciendo"), y al mismo tiempo, desde la mirada de Piaget, es el momento exacto de la asimilación. Juntar imagen, sonido y acción crea, en la práctica, una triple codificación que permite la solidificación dentro de la memoria de estos conceptos.

Por lo tanto, se puede notar cómo los Tres Modos de Representación de Bruner se activan al mismo tiempo: el icónico con las imágenes (aprender viendo), el enactivo con la repetición (aprender haciendo) y el simbólico con los subtítulos y la gramática (aprender con lógica y lenguaje). Esto, a su vez, aborda las cuatro preferencias del VARK.

Pero no podemos olvidar la modalidad de pensamiento narrativo que también propone Bruner. El video no será solo una lista de palabras sueltas. Sino que cada vídeo cuenta una mini-historia por medio de contextos reales que un estudiante de la UNILA tiene, sus rutinas, lo que puede encontrarse y los eventos que vivirá. Por ejemplo: "Kevin –estudiante de cine, novato– , que vive en el alojamiento del Campus de Integración, necesita ir a almorzar al Restaurante Universitario del Jardín Universitario y para ello debe tomar el bus intercampus". Esto genera verosimilitud, un contexto creíble que da sentido a las palabras. La narrativa se encarga del "por qué" y el "para qué", mientras que el pensamiento paradigmático (la lógica) da el "cómo"

de la gramática.

La narrativa captura la emoción y la imaginación, haciendo que el aprendizaje se recuerde mejor. Mientras, las explicaciones gramaticales, presentadas de forma clara en el modo simbólico, satisfacen la necesidad de estructura. Así, el video no se limita a enseñar palabras; enseña a usarlas en un mundo posible, un mundo en portugués.

Como se demuestra, el video es un material que usa una narrativa creíble (pensamiento narrativo) para activar el modo icónico y emocionar. Presenta una introducción del vídeo, generando nuevas estructuras verbales y representaciones de conceptos, que se usarán en esa historia con pausas para la acción y repetición (modo enactivo / VARK-K), lo que provoca la acomodación de la que habla Piaget. Y todo se refuerza con elementos simbólicos (texto, gramática) para el pensamiento paradigmático y los aprendices lectores (VARK-R). El resultado final aspira a ser un aprendizaje equilibrado, codificado de múltiples maneras y, sobre todo, accesible para todos.

La forma en que un ser humano aprende es compleja de comprender. Sin embargo, gracias a los aportes de autores que dedicaron su vida a investigarla, hoy contamos con información valiosa que, al unificarse, nos permite construir una visión más completa. Esto abre la posibilidad de elaborar nuestro propio punto de vista y, con ello, proyectar la creación de un material didáctico que reúna los elementos necesarios y fundamentales para favorecer el aprendizaje desde nuestro campo. Por lo que comprender estos conceptos y llevarlos a la realidad puede traer nuevas perspectivas y modelos que podrían ser usados en la realidad para una enseñanza de una segunda lengua de manera menos convencional y quizá más efectiva, viendo al estudiante como un individuo, un ser humano, que trae consigo una cultura, aprendizajes diferentes y además unas preferencias únicas a la hora de aprender, y eso siempre debería tenerse en cuenta.

## 6 PRESENTACIONES DE LOS GUIONES Y PRODUCCIÓN FINAL DEL MATERIAL DIDÁCTICO.

Este capítulo presentará los resultados de la investigación correspondientes al minicurso de portugués básico. Se profundizará en cada uno de los temas tratados, ofreciendo una visión general de los contenidos abordados en cada episodio/módulo. El material estará disponible en su totalidad en *YouTube* y los links de cada vídeo colocados en nota a pie de página.

**Ilustración 1** - Portada de todos los vídeos del Material Didáctico



**Fuente:** elaborado por la autora<sup>35</sup>

Como se expuso en el Capítulo 2, dedicado a la metodología, los temas fueron seleccionados con el fin de condensar la mayor cantidad de información relevante en un formato breve. Para lograrlo, se buscaron frases que resumieran de la mejor manera los contenidos abordados en cada video. Así, los títulos que se

<sup>35</sup> Todas las imágenes forman parte de los videos producidos por la autora.

definieron finalmente fueron: *Da Lei à realidade: a história e os espaços da UNILA*<sup>36</sup>; *Vida na UNILA: Rotina - Moradia, Transporte e Alimentação* ;y *UNILA em ação: lazer, esporte e integração*.

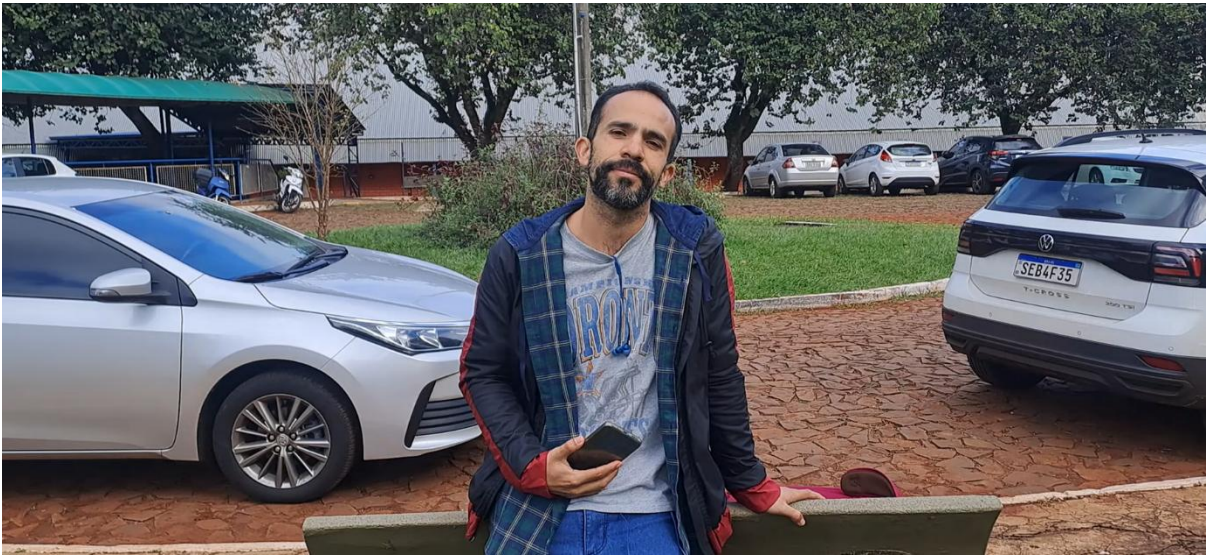
**Ilustración 2** - Video introductorio e instructivo del funcionamiento y organización de cada video.



El primer capítulo cumplió, además, una función introductoria e instruccional. Su propósito fue explicar la estructura y metodología del minicurso, asegurando que el espectador comprendiera la organización del contenido antes de profundizar en él. Dado que la serie (como se ha reiterado a lo largo de este trabajo) está dividida en dos partes, era esencial que el público entendiera qué era una "cápsula" y la razón pedagógica de presentarla al comienzo de cada sesión, y no al final. Por lo que se incluyó un corto vídeo introductorio, que les da la bienvenida a los espectadores.

<sup>36</sup> Disponible en YouTube: <https://youtu.be/68QEGD65lcv>

**Ilustración 3** - Da Lei à realidade: a história e os espaços da UNILA. (Habla a la cámara)



El primer estudiante protagonista es Andrés Rodríguez. En este episodio, su labor consiste en explicar de manera concisa la historia de la universidad, recorriendo su trayectoria desde la fundación hasta la actualidad, con especial énfasis en el presente de una institución que acoge a estudiantes de más de treinta nacionalidades, no exclusivamente latinoamericanas. Cabe destacar que cada estudiante protagonista es presentado mencionando explícitamente su nacionalidad. Este recurso busca ofrecer una muestra tangible de cómo cada personaje representa la multiculturalidad inherente a la institución.

Cada vídeo tiene, inicialmente, un protagonista que presenta información puntual. Este personaje rompe la cuarta pared al mirar directamente a la cámara y explicar un tema concreto. Posteriormente, se introduce un segundo personaje, cuyo rol es entablar un diálogo dirigido a un “calouro” (estudiante de primer ingreso), con el fin de aclarar dudas o explicar aspectos relevantes de la vida universitaria.

**Ilustración 4** - Da Lei à realidade: a história e os espaços da UNILA. (Diálogo con otro estudiante)



En el primer diálogo entre estudiantes se presenta a Lyda, una estudiante colombiana de la carrera de Mediación Cultural, Artes y Letras. La escena la muestra sentada, revisando su celular, cuando es interrumpida por un saludo. Quien la aborda es Amanda, una nueva estudiante cubana que, al no conocer el entorno, decide preguntar sobre los espacios de la UNILA.

La primera palabra de interés que surge en su conversación es "caloura", un término de uso común en este contexto, pero que en un primer momento, Amanda no reconoce. Lyda se lo explica, detallando su significado. A continuación, Lyda ofrece una descripción breve de las instalaciones principales de la institución, como las salas de aula, la biblioteca, el restaurante, la cafetería y otros espacios comunes de los campus. Este intercambio tiene como función presentar el vocabulario esencial que los nuevos estudiantes necesitan conocer y, al mismo tiempo, familiarizarse con los lugares de la universidad, que puede que no sepan que existen.

**Ilustración 5** - Vida na UNILA: Rotina - Moradia, Transporte e Alimentação. (Habla a la cámara)



En el segundo episodio se presenta a Kevin, un estudiante de primer año de Cine y Audiovisual. Su rol es guiarnos a través de su experiencia viviendo en la residencia universitaria. El video muestra los espacios, como su habitación, los edificios, la cocina compartida, la lavandería, la sala de computación y otras áreas de uso colectivo.

En la segunda parte, la narrativa sigue a Kevin mientras se prepara para almorzar. Aquí, explica el funcionamiento del servicio de Intercampus (el transporte interno de la institución), detallando la existencia de horarios establecidos y mencionando que el Restaurante Universitario se encuentra ubicado en el Jardín Universitario (JU). Finalmente, lo vemos llegar al restaurante, donde presenta las instalaciones y describe el ambiente del lugar.

**Ilustración 6** - Vida na UNILA: Rotina - Moradia, Transporte e Alimentação. (Diálogo con otro estudiante)



En la segunda parte del vídeo, el estudiante nuevo Kevin se encuentra con Djalí, una estudiante mexicana que nunca ha comido en el Restaurante Universitario (RU). La tarea de Kevin es explicarle cómo funciona el servicio.

Durante el diálogo, Kevin detalla que el RU ofrece desayuno, almuerzo y cena. También explica que existen diferentes tarifas según el tipo de vínculo que se tenga con la UNILA (por ejemplo, estudiantes que reciben algún tipo de auxilio, los que no lo reciben, demás miembros de la comunidad académica o público externo). Finalmente, le muestra las formas de pago aceptadas, presentando en especial el PIX, un sistema de pago digital único y muy extendido en Brasil.

**Ilustración 7 - UNILA em ação: lazer, esporte e integração. (Habla a la cámara)**



En el último episodio, Abi, una estudiante proveniente de Belice, presenta diversas experiencias que los estudiantes pueden vivir en la universidad más allá del aula. Su relato se enfoca en actividades extracurriculares que son emblemáticas de la vida universitaria brasileña.

Nos introduce, en primer lugar, en las competencias atléticas universitarias, una tradición muy arraigada en Brasil, pero menos común en otros contextos. Además, muestra los proyectos culturales de teatro y danza promovidos por la institución. Hace mención a que existen otros proyectos de extensión y de iniciación científica, los cuales son presentados en eventos como el SIEPE.

**Ilustración 8** - UNILA em ação: lazer, esporte e integração. (Diálogo con otro estudiante)



Mireliz, una estudiante peruana, es la última invitada del minicurso. En este episodio, acompaña a Abi y, durante su encuentro, le pregunta sobre el significado y la naturaleza de la Feirinha Agroecológica.

A lo largo de un recorrido por los puestos, Abi le va explicando en qué consiste este evento semanal y qué tipo de productos y experiencias se pueden encontrar allí. La explicación se desarrolla de manera dinámica mientras ambos caminan y exploran los espacios que la albergan.

## **6.1 CONCLUSIÓN**

A partir del análisis de las teorías seleccionadas y de la lectura de informes oficiales de la UNILA y de proyectos previamente que fueran semejantes a este, fue posible concebir este minicurso de esta manera particular. La idea fue combinar metodologías que pudieran responder a las necesidades de estudiantes provenientes

de culturas e idiomas distintos, intentando abordar esas dudas que suelen surgir antes de iniciar la vida académica en la ciudad, como lo sería la adaptación a un idioma que no es el propio y a esa vida tan especial que ofrece la UNILA.

Mediante las cápsulas y los vídeos conversacionales, se da respuesta tanto a las teorías citadas como a los objetivos planteados. Todo con el propósito de presentar una idea que podría considerarse innovadora, pero que está respaldada por un estudio previo que la hace viable. La función de cada vídeo es, justamente, presentar la lengua dentro de un contexto, con personajes reales y multiculturales, con acentos y apariencias diferentes. Así, se muestra una realidad que, en el momento de su llegada, los estudiantes no percibirán como algo tan nuevo o ajeno, sino que contarán con una memoria por sistemas (Paivio, 1990), que no solo albergará conocimiento idiomático suelto, sino por una narrativa (Bruner, 1994) que vieron antes de su llegada.

## 7. CONCLUSIONES FINALES

Este trabajo busca ofrecer una alternativa al vacío que, se cree, existe en la institución cuando los estudiantes internacionales llegan a la UNILA. Si bien la universidad cuenta con políticas, proyectos y secretarías para acompañarlos en sus primeros días, se considera que hace falta una herramienta que les permita, antes, entender la institución y asimilar aspectos básicos de la lengua que les serán útiles desde el primer momento. Ellos salen de su contexto y llegan a una ciudad que habla otro idioma y con una cultura distinta a la suya. Por eso, a partir de la experiencia propia de la autora y de las anécdotas de otros compañeros relatadas aquí, este proyecto se planteó como un piloto, una herramienta concreta que la universidad podría adoptar.

Es importante aclarar que esto no es una crítica a los proyectos creados internamente. El sentido es, más bien, aportar una perspectiva externa, la de quien llega por primera vez, una vivencia que quizás los profesores y administrativos —por no haberla experimentado— no logran imaginar en toda su dimensión.

Esta investigación y la creación del minicurso piloto no solo proponen una idea; también se sustentan en fuentes teóricas que permiten evaluarla desde una perspectiva científica de la adquisición de lenguas, así como la adquisición del conocimiento y de cómo se consolidan esos conocimientos en la mente (memoria).

Durante el desarrollo, se habló mucho del choque cultural, aunque el material en sí no muestre la ciudad ni espacios fuera de los campus universitarios. La apuesta es que, al reconocer y manejar nociones básicas del portugués, el estudiante ganará la motivación y las herramientas para investigar por su cuenta. Si el material resulta funcional, el estudiante contaría con un nivel básico que le permitiría interactuar fuera de la institución. El vocabulario enseñado responde a metodologías directas, nocionales-funcionales y audio-orales, centradas en el abordaje comunicativo, donde se presentan palabras frecuentes y frases útiles en contexto, que pueden memorizarse y que les servirán tanto en Foz do Iguaçu como en otras

ciudades, pues son nociones del portugués hablado en Brasil en general, no solo dentro de la UNILA.

Además, se presenta un material didáctico que sale de su rol tradicional. No está creado para ser un mero mediador entre profesor y alumno. Por el contrario, a través de sus instrucciones, el material es capaz de jugar ambos roles, otorgándole al estudiante libertad para interactuar a su manera y generando, posiblemente, más dudas que él mismo podrá resolver usando los recursos que tiene a mano (como internet).

Este recurso también se alinea con las nuevas relaciones tecnológicas que se tienen dentro de la enseñanza de lenguas, ya que está dentro de un género que actualmente (2025) es muy usado para la adquisición de información breve, pero que, dirigido a algo con sentido, puede ser muy funcional. Teniendo en cuenta que, al ser tan breve, presenta características que acompañan con las modernidades de ahora que tienen un interés tan fugaz, saliéndose un poco también de los materiales tradicionales que durante años se han usado para la enseñanza de LA.

Sin duda, dentro de la elaboración de este proyecto surgieron inconvenientes que ralentizaron su proceso. Inicialmente, la decisión autoimpuesta de ofrecer un recurso tan corto obligó a priorizar y limitar muchos temas de igual importancia, seleccionando solo lo que, desde nuestra perspectiva, era lo más esencial. Al tratarse de un trabajo de conclusión de grado, el estudio inevitablemente se centró más en el fundamento teórico que en la producción práctica, dada la naturaleza del curso del que surge esta investigación. No obstante, esto abre una puerta muy interesante: la posibilidad de continuar elaborando este piloto para convertirlo en una serie más producida y con mayor contenido, ampliando así su alcance para la enseñanza del portugués básico.

## REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. 75 p.

BRASIL. Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jan. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 15.263, de 14 de novembro de 2025. Dispõe sobre a admissão e a aposentadoria de professores visitantes estrangeiros nas universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ed. 219, p. 1, 18 nov. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15263-14-novembro-2025-798293-publicacaooriginal-177011-pl.html>. Acesso em: 28 nov. 2025

BRUNER, Jerome. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa Editorial, 1994. Capítulo 2: Dos modalidades de pensamiento. 17 p.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Psicologia genética e educação. Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/141>. Acesso em: 02 oct. 2025

FLEMING, Neil; BONWELL, Charles. **How do I learn best? A learner's guide to improved learning**: VARK – Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic. VARK Learn Limited, maio 2019. E-book. Disponível em: <https://vark-learn.com/>. Acesso em: 06 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, Blanca; ALONSO, Concepción; RANGEL, Roberto. El modelo de VARK y el diseño de cursos en línea. **Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia: Reflexión Académica**, p. 96–103, 2012. Disponível em: <https://revistas.unam.mx>. Acesso em: 08 nov. 2025.

GUILAR, Moises E. Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. **Educere**, v. 13, n. 44, p. 235–241, 2009. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>. Acesso em: 15 oct. 2025.

IVANOVA, O. O.; PAVLOVYCH, A. V. VARK learning styles in vocabulary teaching. **Bichuk**, n. 7, p. 29, 2016. ISSN 2307-1591. Disponível em: <http://visnyk.fl.kpi.ua/article/view/68581>. Acesso em: 06 nov. 2025.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

PAIVIO, Allan. **Mental representations: a dual coding approach**. (Oxford Psychology Series, n. 9). New York: Oxford University Press, 1990. Capítulo consultado: p. 53-83.

PEDRAZA, Maritza. Los estilos de aprendizaje VARK. **Bucaramanga**: Universidad Industrial de Santander, 2019. Disponível em: <https://www.orientacionandujar.es/2014/05/29/test-de-estilos-de-aprendizaje-de-test-de-vark/los-estilos-de-aprendizaje-vark/>. Acesso em: 08 nov. 2025.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. 2. ed. actualizada. Madrid, España: Cambridge University Press; Edinumen, 2003. (Traducción de: Approaches and methods in language teaching. 1. ed. 1998).

SÁNCHEZ, Aquilino. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques**. Murcia: Universidad de Murcia, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). Pela primeira vez, haitianos se formam na UNILA. **Portal UNILA**, 29 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/pela-primeira-vez-haitianos-se-formam-na-unila> Acesso em: 16 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). EDITAL Nº 5/2025/PROINT (10.01.05.26), de 06 de março de 2025. **Processo Seletivo Internacional - PSI 2026**. Foz do Iguaçu, PR, 06 de março de 2025. Disponível em: <https://documentos.unila.edu.br/tags/psi-2026> Acesso em: 15 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2025-2029**. Foz do Iguaçu, PR, novembro. 2024. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/documentos-oficiais>. Acesso em: 15 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA).

**Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos.** Foz do Iguaçu, 2013. 25 p. Aprovado pela Resolução CONSUN nº 009/2013 e alterada pela Resolução COSUEN nº 006/2014. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/prograd/daciclo/arquivos/ppc-ciclo-comum.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Guia de Sobrevivência para Ingressantes.** Portal UNILA, Foz do Iguaçu, 29 jun. 2023. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/estudantes/guia-de-supervivencia-para-ingresantes>. Acesso em: 18 nov. 2025

YIN, Robert K. **Métodos de pesquisa:** pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

## ANEXOS - Autorización del Uso de la Imagen y Sonido



Curso de Letras – Espanhol e Português  
como Línguas Estrangeiras  
[www.unila.edu.br](http://www.unila.edu.br)

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, Amanda Ruiz Martínez, portadora do CRNM nºB301231F PASSAPORTE: K764750 e do CPF nº 12453653121, residente e domiciliado(a) na cidade de Foz do Iguaçu, Estado de Paraná, AUTORIZO, de forma gratuita, irrevogável e irretirável, pelo prazo máximo permitido pela legislação brasileira, a utilização, reprodução, divulgação e publicação de minha(s) imagem(ns) e som(ns) de voz, captados no material audiovisual produzido para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da aluna Paula Giselle Suárez Riveros, portadora do documento de identidade CRNM nº F253083-D, inscrita no CPF sob o nº 105.639.151-02.

A presente autorização abrange a utilização do material audiovisual, bem como de seus trechos, em todas as suas versões e formatos, para fins de: apresentação, avaliação e divulgação do referido TCC perante a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a comunidade acadêmica; armazenamento e divulgação nos repositórios institucionais da UNILA (como o RI-UNILA); veiculação em meios de comunicação e plataformas de divulgação, tais como sites, redes sociais, canais de vídeo, bem como em qualquer outra mídia, existente ou que venha a existir, destinada à promoção do trabalho acadêmico.

Esta autorização é válida em todo o território nacional e no exterior. Por estar sendo minha livre e expressa vontade, declaro que estou ciente dos termos aqui estabelecidos e que nada tenho a reclamar ou a receber, a qualquer título, pelos direitos de imagem e voz decorrentes do uso autorizado neste instrumento.

Foz do Iguaçu, 28 de novembro de 2025.

Amanda Ruiz Martínez

Assinatura do(a) autorizador(a)  
[Assina física ou digitalmente]

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, ANDRES FELIPE BUITRAGO RODRIGUEZ, portador(a) do [RG / RNE / PASSAPORTE] nº F 249142-0 e do CPF nº 104.672.361-86, residente e domiciliado(a) na cidade de FOZ DO IGUAÇÚ, Estado PARANÁ, AUTORIZO, de forma gratuita, irrevogável e irretroatável, pelo prazo máximo permitido pela legislação brasileira, a utilização, reprodução, divulgação e publicação de minha(s) imagem(ns) e som(ns) de voz, captados no material audiovisual produzido para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da aluna Paula Giselle Suárez Riveros, portadora do documento de identidade CRNM nº F253083-D, inscrita no CPF sob o nº 105.639.151-02.

A presente autorização abrange a utilização do material audiovisual, bem como de seus trechos, em todas as suas versões e formatos, para fins de: apresentação, avaliação e divulgação do referido TCC perante a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a comunidade acadêmica; armazenamento e divulgação nos repositórios institucionais da UNILA (como o RI-UNILA); veiculação em meios de comunicação e plataformas de divulgação, tais como sites, redes sociais, canais de vídeo, bem como em qualquer outra mídia, existente ou que venha a existir, destinada à promoção do trabalho acadêmico.

Esta autorização é válida em todo o território nacional e no exterior. Por estar sendo minha livre e expressa vontade, declaro que estou ciente dos termos aqui estabelecidos e que nada tenho a reclamar ou a receber, a qualquer título, pelos direitos de imagem e voz decorrentes do uso autorizado neste instrumento.

FOZ DO IGUAÇÚ, 30 de NOVEMBRO de 2025.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ANDRES FELIPE BUITRAGO RODRIGUEZ  
Data: 30/11/2025 13:07:37-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

---

Assinatura do(a) autorizador(a)  
[Assina física ou digitalmente]



Curso de Letras – Espanhol e Português  
como Línguas Estrangeiras

[www.unila.edu.br](http://www.unila.edu.br)

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, Lyda Milena Medina Capera, portador(a) do [RG / RNE / PASSAPORTE] nº F355726-H e do CPF nº 801.842.879-44, residente e domiciliado(a) na cidade de Foz do Iguaçu, Estado Paraná, AUTORIZO, de forma gratuita, irrevogável e irretroatável, pelo prazo máximo permitido pela legislação brasileira, a utilização, reprodução, divulgação e publicação de minha(s) imagem(ns) e som(ns) de voz, captados no material audiovisual produzido para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da aluna Paula Giselle Suárez Riveros, portadora do documento de identidade CRNM nº F253083-D, inscrita no CPF sob o nº 105.639.151-02.

A presente autorização abrange a utilização do material audiovisual, bem como de seus trechos, em todas as suas versões e formatos, para fins de: apresentação, avaliação e divulgação do referido TCC perante a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a comunidade acadêmica; armazenamento e divulgação nos repositórios institucionais da UNILA (como o RI-UNILA); veiculação em meios de comunicação e plataformas de divulgação, tais como sites, redes sociais, canais de vídeo, bem como em qualquer outra mídia, existente ou que venha a existir, destinada à promoção do trabalho acadêmico.

Esta autorização é válida em todo o território nacional e no exterior. Por estar sendo minha livre e expressa vontade, declaro que estou ciente dos termos aqui estabelecidos e que nada tenho a reclamar ou a receber, a qualquer título, pelos direitos de imagem e voz decorrentes do uso autorizado neste instrumento.

Foz do Iguaçu, 08 de dezembro de 2025.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** LYDA MILENA MEDINA CAPERA  
Data: 08/12/2025 13:17:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Assinatura do(a) autorizador(a)  
[Assina física ou digitalmente]



Curso de Letras – Espanhol e Português  
como Línguas Estrangeiras  
[www.unila.edu.br](http://www.unila.edu.br)

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, Gerson Abinadab Quintanilla, portador do PASSAPORTE nº P0437606 e do CPF nº 11690387190, residente e domiciliado(a) na cidade de Foz do Iguaçu, Estado Paraná, AUTORIZO, de forma gratuita, irrevogável e irretroatável, pelo prazo máximo permitido pela legislação brasileira, a utilização, reprodução, divulgação e publicação de minha(s) imagem(ns) e som(ns) de voz, captados no material audiovisual produzido para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da aluna Paula Giselle Suárez Riveros, portadora do documento de identidade CRNM nº F253083-D, inscrita no CPF sob o nº 105.639.151-02.

A presente autorização abrange a utilização do material audiovisual, bem como de seus trechos, em todas as suas versões e formatos, para fins de: apresentação, avaliação e divulgação do referido TCC perante a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a comunidade acadêmica; armazenamento e divulgação nos repositórios institucionais da UNILA (como o RI-UNILA); veiculação em meios de comunicação e plataformas de divulgação, tais como sites, redes sociais, canais de vídeo, bem como em qualquer outra mídia, existente ou que venha a existir, destinada à promoção do trabalho acadêmico.

Esta autorização é válida em todo o território nacional e no exterior. Por estar sendo minha livre e expressa vontade, declaro que estou ciente dos termos aqui estabelecidos e que nada tenho a reclamar ou a receber, a qualquer título, pelos direitos de imagem e voz decorrentes do uso autorizado neste instrumento.

Foz do Iguaçu, 09 de dezembro de 2025.

Gerson Abinadab Quintanilla

Assinatura do(a) autorizador(a)  
[Assina física ou digitalmente]

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, Kevin Oscar Garcete, portador(a) do [RG / RNE / PASSAPORTE] nº G2452860 e do CPF nº 077.129.251-19, residente e domiciliado(a) na cidade de Foz do Iguaçu, Estado Paraná, AUTORIZO, de forma gratuita, irrevogável e irretroatável, pelo prazo máximo permitido pela legislação brasileira, a utilização, reprodução, divulgação e publicação de minha(s) imagem(ns) e som(ns) de voz, captados no material audiovisual produzido para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da aluna Paula Giselle Suárez Riveros, portadora do documento de identidade CRNM nº F253083-D, inscrita no CPF sob o nº 105.639.151-02.

A presente autorização abrange a utilização do material audiovisual, bem como de seus trechos, em todas as suas versões e formatos, para fins de: apresentação, avaliação e divulgação do referido TCC perante a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a comunidade acadêmica; armazenamento e divulgação nos repositórios institucionais da UNILA (como o RI-UNILA); veiculação em meios de comunicação e plataformas de divulgação, tais como sites, redes sociais, canais de vídeo, bem como em qualquer outra mídia, existente ou que venha a existir, destinada à promoção do trabalho acadêmico.

Esta autorização é válida em todo o território nacional e no exterior. Por estar sendo minha livre e expressa vontade, declaro que estou ciente dos termos aqui estabelecidos e que nada tenho a reclamar ou a receber, a qualquer título, pelos direitos de imagem e voz decorrentes do uso autorizado neste instrumento.

Fos do Iguaçu, 9 de dezembro de 2025.



---

Assinatura do(a) autorizador(a)  
[Assina física ou digitalmente]